

*Det er jo halvdelen af dit hjerte, du lægger derovre ...*  
(Ramzi, far til Nasib)

En undersøgelse af *samarbejdet*  
mellem forældre og medarbejdere  
på udvalgte specialskoler

# SAMARBEJDE

Udarbejdet af: Lene Maul Greve, Julie Hjordt Jensen og  
Mathilde Winkel Madsen

Vejleder: Sofie Danneskiold-Samsøe

Socialvidenskab, Speciale 2011

Institut for Samfund og Globalisering, Roskilde Universitet

## OM FORFATTERNE

### Lene Maul Greve

Har gennem studiet haft fokus på kulturforståelser i bred forstand, samt hvorledes disse forståelser får betydning for aktørernes opfattelse af og ageren i samarbejdet. Desuden har hun primært beskæftiget sig med spørgsmålet om, hvorledes man sikrer et optimalt samarbejde. Interessen i specialets problemstilling bunder således i en generel interesse for, hvad der sker, når mennesker med forskellige forudsætninger skal have et samarbejde til at fungere.

#### Studieforløb

Bachelor i fagene Socialvidenskab og Kultur- og Sprogødestudier. Studerer kandidatuddannelse i samme fag på Roskilde Universitet.

### Julie Hjørdt Jensen

Har under sit uddannelsesforløb arbejdet som omsorgsmedarbejder i et bofællesskab for udviklingshæmmede og som lærervikar for unge udviklingshæmmede på en specialskole i København. Det er primært via dette, interessen for specialområdet udspringer – herunder for specialets omdrejningspunkt, samarbejdet mellem medarbejderne og forældrene på specialskoler.

Har siden august 2008 undervist i Samfundsfag og Dansk på gymnasieniveau.

#### Studieforløb

Bachelor i Pædagogik og Uddannelsesstudier samt Kommunikation. På baggrund af den Samfundsvidenskabelig Basisuddannelse. Indslusning på Historie med eksternt fag på KUA.

Studerer kandidatuddannelse i fagene Socialvidenskab og Dansk på Roskilde Universitet.

### Mathilde Winkel Madsen

Under hele uddannelsesforløbet har Mathildes faglige engagement centreret sig om sundhed, integration og udsatte grupper. I praktikophold og senere studiejob hos forsknings- og rådgivningsvirksomheden Als Research har hun bl.a. beskæftiget sig med etniske minoriteters møde med sundheds- og behandlingssystemet. Det var således et projekt i denne sammenhæng, som vakte hendes interesse for forældres syn på og håndtering af deres barns handicap.

#### Studieforløb

Bachelor i Europæisk Etnologi fra Københavns Universitet. Tilvalg i fagene Pædagogik og Minoritetsstudier. Studerer kandidatuddannelsen i Socialvidenskab samt Sundhedsfremme & Sundhedsstrategier på Roskilde Universitet.

## FORMALIA

**Specialet er udarbejdet på baggrund af et fuldt integreret gruppearbejde, hvor samtlige kapitler er skrevet i fællesskab.**

**Derfor er opdelingen af ansvarsområder udelukkende en formalitet.**

**Opdelingen findes bagerst i specialet.**

## **Abstract**

The general consensus in science and politics is that good home-school cooperation promotes positive development and wellbeing in students. However, the cooperation between schools for students with special needs and their parents is a relatively uncovered area in Danish research. Therefore, this thesis is an exploratory study of cooperation between parents and employees in three selected special needs schools in Denmark. The aim is to identify the participants' perceptions of the home-school cooperation and how they feel it should function. Furthermore we aim to establish the factors that may inhibit or promote this cooperation.

The analysis is based on qualitative interviews with employees and parents, supplemented by observations made during a meeting of the participants.

During the interviews it became clear that *trust, grief, dedication, ethnicity, and experience* are important themes in cooperation. These themes are analysed and discussed using relevant theories, legislation in special needs education and various reports and studies linked to the field.

The analysis reveals that both convergence and divergence are evident in the participants' perceptions of the cooperation and in their thoughts about how the cooperation should operate. The divergence aspect contains potential for conflict, which in some cases leads to cooperation ending. The thesis discusses the continuing existence of cooperation *despite* divergence in the participants' perceptions and desires. Furthermore, drawing on theories of social integration we argue that the participants are able to change the structure of the cooperation to some extent.

Finally we suggest recommendations for future cooperation in special needs schools.

PROBLEMFELT .....	4
ET UBELYST FELT .....	6
PROBLEMFORMULERING.....	8
LÆSEVEJLEDNING .....	9
RAMMERNE FOR SAMARBEJDET .....	12
SAMARBEJDE SOM BEGREB.....	12
SAMARBEJDET PÅ SPECIALSKOLERNE.....	13
LOVGIVNINGSMÆSSIGT GRUNDLAG FOR SAMARBEJDET .....	13
FORÆLDRESAMARBEJDET UNDER FOLKESKOLELOVEN .....	14
FORÆLDRESAMARBEJDE UNDER LOVEN OM UNGDOMSUDDANNELSE FOR UNGE MED SÆRLIGE BEHOV .....	14
SPECIALSKOLENS SÆRLIGE OMSTÆNDIGHEDER.....	15
METODE.....	19
METODE DEL I - UNDERSØGELSESDSIGN.....	19
EN EKSPLORATIV UNDERSØGELSE .....	20
DEN KVALITATIVE TILGANG.....	21
METODE DEL II - DET EMPIRISKE FELT .....	22
VEJEN IND I FELTET .....	23
SKOLERNE SOM "GATEKEEPERS" .....	24
AFGRÆNSNING .....	25
ALTERNATIVE TILGANGE TIL INFORMANTERNE .....	26
DET ENDELIGE EMPIRISKE FELT .....	26
VIDENSPERSONER.....	27
SKOLERNE .....	28
MEDARBEJDERNE.....	29
FORÆLDRENE.....	30
METODE DEL III – EMPIRIINDSAMLINGEN .....	32
UDARBEJDELSE AF TEMATIKKER OG INTERVIEWGUIDE.....	32
KONKRET UDFØRELSE AF INTERVIEW.....	34
LEDERINTERVIEW.....	34
MEDARBEJDERINTERVIEW .....	35
FORÆLDREINTERVIEW .....	36
OBSERVATION .....	37

---

BEHANDLING OG FREMSTILLING AF INTERVIEWTEKST .....	38
BRUG AF INTERVIEW- OG OBSERVATIONSRISULTATER .....	38
METODE DEL IV- VALG OG KRITIK AF TEORI .....	39
ANALYTISK DISKUSSION .....	41
TILLID, SAMARBEJDETS FUNDAMENT .....	42
DET ER JO HALVDELEN AF DIT HJERTE, DU LÆGGER DEROVRE .....	44
ANSIGT-TIL-ANSIGT-FORPLIGTIGELSEN .....	49
AT SKABE TILLID .....	53
DELKONKLUSION .....	57
SORG, ERKENDELSE OG UDVIKLING.....	58
SORGENS BETYDNING FOR SAMARBEJDET.....	60
BRUDTE DRØMME OG FORVENTNINGER .....	64
AT FLYTTE HJEMMEFRA? .....	67
MEDARBEJDERNES ROLLE I SORGBEARBEJDNING .....	69
DELKONKLUSION .....	72
ENGAGEMENT GENNEM DELTAGELSE.....	74
ENGAGEMENT – DET VIGTIGSTE AF DET HELE.....	75
ANERKENDELSE I DEN SOLIDARISKE SFÆRE.....	78
MANGLENDE ENGAGEMENT KAN SKYLDES MANGE TING .....	81
ENGAGEREDE FORÆLDRE MED INTERESSE FOR DERES BØRN .....	83
DELKONKLUSION .....	86
FOKUS PÅ ETNICITET .....	88
POLITISK KORREKTHED - JAMEN ØH.....	88
OPDELING AF EN HETEROGEN FORÆLDREGRUPPE .....	90
MAN PRØVER AT FÅ DEM IND I SAMARBEJDET.....	92
TILDELING AF RESSOURCER TIL EN SVAG KATEGORI.....	94
DELKONKLUSION .....	97
INSTITUTIONSERFARINGER ELLER EJ .....	98
FORSTÅELIG AFMONTERING AF KRITIK .....	98
KRITISKE FORÆLDRE EFTERLYSES .....	102
EN MULIG HINDRING FOR SAMARBEJDET.....	103
EN KRITIKLØS RESSOURCE FOR SAMARBEJDET .....	107
DELKONKLUSION .....	109

---

SAMARBEJDETS BESTÅEN OG FORANDRING.....	110
SAMARBEJDETS BESTÅEN .....	110
BESTÅEN TRODS UOVERENSSTEMMELSER? .....	112
AKTØRERNES MULIGHED FOR AT ÆNDRE SAMARBEJDET .....	113
DELE AF SYSTEMET STÆRKERE END ANDRE .....	116
LIGEVÆRDIG GENSIDIGHED .....	117
SAMARBEJDETS FORANDRINGSPOTENTIALE.....	118
DELKONKLUSION .....	120
KONKLUSION.....	122
ANBEFALINGER.....	125
LITTERATURLISTE.....	129

## PROBLEMFELT

I 1974 indførtes i *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* forpligtigelsen til at samarbejde med alle forældre. Nu mere end 30 år senere er det fortsat en generel pædagogisk antagelse, at samarbejdet mellem forældre og skole er afgørende for barnets trivsel og udbytte af undervisningen (Kryger m.fl. 2008). Det afspejles fortsat i formålsparagraf § 1, stk. 1 i *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Ifølge den, skal "(...) folkeskolen i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling" (*Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* 2009).

Også udover de juridiske rammer genfindes holdningen om det gavnlige i et samarbejde. Dels har der fra politisk side været stor enighed om, at skole-hjem-samarbejdet er et vigtigt middel bl.a. til øget indlæring (Regeringen 2005), dels finder såvel den danske som internationale forskning, at et succesfuldt skoleforløb i høj grad afhænger af forældreinddragelse (Kryger m.fl. 2008: 5).

Den engelske uddannelsesforsker, professor Charles Desforges konkluderer på baggrund af rapporter og materiale om børns indlæring, at langt den vigtigste faktor for børnenes skolegang i de tidlige skoleår er forældrenes engagement. Han mener, at skolerne skal søge at involvere forældrene i aktiviteter, som kan udvikle deres lyst og evne til at deltage i børnenes læring, og siger samtidig, at "det vigtigste, forældre kan gøre hjemme, er at tale med deres børn. Gennem samtale og diskussioner lærer børnene at respektere andres meninger og værdier, de bliver nysgerrige og får lyst til at lære mere" (Lukowski 2006, Desforges og Abouchaar 2003).

I det ovennævnte fremhæves, at samarbejdet kan styrke barnets *læring*, f.eks. gennem "samtale og diskussioner". Dette rejser hos os en spekulation omkring samarbejdets formål og indhold på specialområdet, hvor læringsperspektivet er et andet og hvor børnenes forudsætninger for, at indgå i diskussioner og kommunikation omkring deres skolesituation er ganske anderledes.

Det, at man på specialområdet arbejder med andre problemstillinger, påpeges bl.a. i en artikel bragt i Dagbladet Information d. 27. maj 2009. Her kritiseres det, at seminarierne ikke har uddannet lærere til specialundervisning i 25 år. Susanne Tetler, lektor på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, fremhæver i artiklen, at den manglende faglige viden resulterer i en række problemer: "Lærerne er usikre over for, hvordan de skal håndtere krævende børn, mens skolerne mangler viden og rådgivning om, hvordan undervisningen kan lægges til rette (...)" (Richter 2009).

Om samarbejdet mellem institution og forældre på normalområdet skriver lektor og intern udviklingskonsulent på læreruddannelsen Odense, Susanne Hvilshøj, i artiklen *Hvad har vi gjort?*: "Når studerende i læreruddannelsen nærmer sig afslutningen på deres studie, glæder de sig til at komme ud i skolen og arbejde som lærere, men de er generelt usikre på, om de kan magte skole-hjem-samarbejdets udfordringer." (Hvilshøj 2009: 15). De nyudklækkede undervisere glæder sig altså til at komme i arbejdstøjet, men er usikre på, om de kan håndtere det skole-hjem-samarbejde, der som Hanne Knudsen, ph.d. og adjunkt i pædagogisk ledelse, understreger, altid rummer en potentiel konflikt (Knudsen 2010: 9).

Man kunne formode, at det at lærerne på specialområdet ikke føler sig rustet til arbejdet med børn med særlige behov, kunne medføre en forstærket usikkerhed i forhold til håndteringen af samarbejdet med forældrene.

Størstedelen af landets specialskoler ligger indenfor folkeskolelovens rammer og har derfor de samme lovkrav om samarbejde med forældrene. Men kan samarbejdet med forældre til børn med fysiske og psykiske



funktionsnedsættelser uden videre sidestilles med samarbejdet med forældre til normalt fungerende børn?

LEV, den private landsdækkende forening for udviklingshæmmede og pårørende, kalder på deres hjemmeside samarbejdet mellem forældre og medarbejdere ”den svære dialog”, og skriver videre:

*Skole-hjem-samarbejde handler om dialog. En dialog mellem skolen og forældrene. Dialogen har til formål at få sat ord på de ting, der er sket, og de ting der forventes at ske i fremtiden. Alt for ofte går denne dialog død - ikke fordi det er nogens skyld, men fordi forældre og lærer ikke møder hinanden i en fælles forståelse<sup>1</sup>.*

Vi forestiller os, at denne erkendt svære dialog, medfører, at der ligger et arbejde i at sikre et godt samarbejde mellem skole og forældre på specialområdet.

## **ET UBELYST FELT**

Vi fandt ved en gennemgang af nyere litteratur, rapporter og forskning omhandlende samarbejde mellem skole og forældre, at det specifikke felt omkring samarbejdet i regi af specialområdet i en dansk kontekst er stort set uberørt<sup>2</sup>.

I den omfattende litteratur om skole-hjem-samarbejde i den almindelige folkeskole så vi, at to perspektiver var gennemgående.

Det ene perspektiv er på samarbejdet med én bestemt gruppe, nemlig de etniske minoritetsforældre. Denne type litteratur er typisk empiribaseret og praksisorienteret, f.eks. udformet som idekataloger, håndbøger eller evalueringer af forsøgsprojekter. Undersøgelserne centrerer sig om spørgsmål som, ”hvordan man skaber en god dialog”, ”hvordan man motiverer de etniske

---

<sup>1</sup> LEV: <http://www.foraeldredialog.dk/skole-hjem-samarbejde.aspx>

<sup>2</sup> Den eneste kilde, vi har fundet, der direkte beskæftiger sig med emnet er således LEV's projekt ”Forældredialog”, der dog ifølge vores vurdering ikke kan betegnes, som forskning, men snarere er en hjælpende hånd til forældre og medarbejdere med tilknytning til specialområdet.

minoritetsforældre til i højere grad at deltage i møderne” og ”hvordan forældresamarbejdet tilrettelægges sådan, at alle grupper inddrages”<sup>3</sup>.

Det andet perspektiv i litteraturen omhandler forældresamarbejdet generelt og er uden fokus på etnicitet. Det har typisk en mere forskningsmæssig og teoretisk tilgang og undersøger samarbejdet som *begreb*. Eksempelvis kortlægges den historiske udvikling af samarbejdet, samarbejdets pædagogiske formål eller samarbejdets kulturelle selvfølgelighed<sup>4</sup>.

Da det som nævnt ikke lykkedes os at finde litteratur, der direkte omhandler samarbejdet på specialskolerne, har vi også set mere overordnet på, hvad der ligger af viden i feltet omkring specialområdet. Området er stort og komplekst, men vi mener alligevel, at vi på baggrund af vores indledende og fortløbende afdækning kan opsummere litteraturen i to kategorier.

Den ene kategori fokuserer primært på etniske minoritetsforældre<sup>5</sup>. I denne kategori har flere kilder fokus på etniske minoriteters handicapforståelse og på mødet med de danske velfærdsinstitutioner. En gennemgående pointe er her, at de fagfolk, der møder de etniske minoriteter i f.eks. sundhedsvæsenet har en række stereotype forestillinger om etniske minoriteters syn på handicap (Halldórsson 2000; Poulsen 2005: 107). Øvrige udgivelser sætter f.eks. fokus på etniske minoriteters (manglende) engagement i handicapforeninger (Kristensen 2009) eller undervisning og seksualundervisning i specialskoler af børn og unge med etnisk minoritetsbaggrund (Pedersen og Strange 2001; Pedersen og Draiby 2007).

Den anden kategori omfatter forskningsrapporter, bøger og artikler om handicappedes rettigheder og ligebehandling (Wiederholt 2005), om det at blive forældre til et handicappet barn (Bagger 2000; Bengtsson m.fl. 2011), om

---

<sup>3</sup> Se bl.a. Gaarsmand m.fl. 2010; Dansk Flygtningehjælp, 2006a+b, 2008 og 2010.

<sup>4</sup> Se bl.a. Kryger m.fl. 2008; Højholdt m.fl. 2005; Knudsen 2010 og Hvilshøj m.fl. 2009.

<sup>5</sup> Se. Bl.a. Feldman og Larsen 2006 og 2006; Halldórsson 2000 og 2003; Poulsen 2006 og Møller-Rasmussen 2005.

tilrettelæggelse af selve undervisningen (Undervisningsministeriet 2007 og 2010) eller om det professionelle tværfaglige samarbejde (Danmarks Evalueringsinstitut 2009; Andersen m.fl. 2011). Denne kategori har typisk et meget overordnet fokus på det generelle uden at tage etnicitet i betragtning.

Vi fandt altså i den indledende fase, at der på specialområdet er et uopdyrket vidensfelt, som omhandler de særlige vanskeligheder og udfordringer samarbejdet mellem forældre og medarbejdere på specialområdet rummer, samt hvordan disse opleves af de forskellige aktører i samarbejdet. Vi fandt også, at der er en gennemgående problematisering omkring familier med etnisk minoritetsbaggrund.

Frem for kun at fokusere på forældre med etnisk minoritetsbaggrund, har vi valgt, at vi ville undersøge både minoritets- og majoritetsforældres oplevelser af og ønsker til samarbejdet med deres barns specialskole.

På denne baggrund har vi formuleret følgende problemformulering:

## **PROBLEMFOMULERING**

***Hvilke opfattelser af og ønsker til samarbejdet har medarbejdere og forældre på tre udvalgte specialskoler, samt hvilke forhold kan hæmme eller fremme samarbejdet?***

## LÆSEVEJLEDNING

Dette speciale undersøger samarbejdet mellem medarbejdere og forældre på tre udvalgte specialskoler, primært på baggrund af kvalitative interviews med involverede aktører; ledere, lærere, pædagoger og forældre. Samarbejdet anvendes og defineres forskelligt af de enkelte involverede aktører, og det er derfor interessant at belyse aktørernes opfattelse af samarbejdet, da disses forskellige opfattelser influerer på samarbejdsprocessen. Følgende er en redegørelse for specialets opbygning og de enkelte afsnits indhold.

### RAMMERNE FOR SAMARBEJDET

Afsnittet giver læseren indsigt i de institutionelle rammer for samarbejdet på specialområdet, samt redegør for vores forståelse af begrebet samarbejde.

### METODE

Metoden giver læseren et detaljeret indblik i de kriterier, der har dannet grundlaget for specialet og tjener således til at tydeliggøre specialets udsagnskraft.

### ANALYTISK DISKUSSION

Empirien viser, at *tillid, sorg, engagement, etnicitet og erfaringer* er væsentlige temaer i samarbejdet. Derfor analyseres og diskuteres disse temaer gennem relevante teorier samt gennem diverse rapporter og undersøgelser knyttet til feltet. I det nedenstående præsenteres analysens og diskussionens overskrifter, og under hver overskrift beskrives afsnittets konklusion kort.

### TILLID, SAMARBEJDETS FUNDAMENT

Både forældre og medarbejdere opfatter tillid som centralt for samarbejdet på specialskolerne. Tillid er en uundværlig, men skrøbelig komponent i samarbejdet, og den opbygges primært i det personlige møde. Mistillid kan føre til ophør af samarbejdet.

**SORG, ERKENDELSE OG UDVIKLINGSPERSPEKTIV**

Medarbejdere og forældre har ofte divergerende opfattelser af hvad, der er realistisk for barnets udvikling. Medarbejderne udfylder en dobbeltrolle i forhold til forældrenes sorg- og erkendelsesproces. De skal informere forældrene om et realistisk udviklingsperspektiv samtidig med at de er ”sjælesørgere” for forældrene.

**ENGAGEMENT GENNEM DELTAGELSE**

Medarbejderne har en bestemt opfattelse af, hvordan forældrene skal engagere sig. Forældrene deler ikke entydigt denne opfattelse, hvilket kan udfordre samarbejdet.

**FOKUS PÅ ETNICITET**

Medarbejderne kategoriserer forældregruppen ud fra etnicitet og igangsætter særlige integrationsprojekter rettet mod etniske minoritetsforældre. Det resulterer i et forbedret samarbejde med en gruppe, men andre forældre kan opleve, at det sker på deres bekostning.

**INSTITUTIONSERFARINGER ELLER EJ**

Både medarbejdere og forældre går til samarbejdet med en forståelse af, at dette må finde sted indenfor begrænsede økonomiske rammer. På trods af dette fremsætter forældrene kritik af institutionernes økonomiske rammer på baggrund af tidligere institutionserfaringer. Kritikken søges afværget af medarbejderne, hvilket paradoksalt nok kan have en positiv indvirkning på samarbejdet.

**SAMARBEJDETS BESTÅEN OG FORANDRING**

Ud fra konklusioner knyttet til ovenstående afsnit, belyses samarbejdets beståen og forandringspotentialer. Her inddrages teorier om social integration.

**KONKLUSION**

Ud fra den samlede analytiske diskussion besvares problemformuleringen.

**ANBEFALINGER**

På baggrund af konklusionen, samt den viden vi har tilegnet os gennem undersøgelsesprocessen, har vi udarbejdet anbefalinger til de specialinstitutioner, der har deltaget i undersøgelsen. Anbefalingerne omhandler samarbejdet.

## RAMMERNE FOR SAMARBEJDET

I dette afsnit redegør vi for vores forståelse og anvendelse af begrebet *samarbejde*, ligesom vi beskriver de institutionelle rammer for det konkrete samarbejde, der foregår på de tre studerede institutioner.

### SAMARBEJDE SOM BEGREB

Ordet *samarbejde* henviser ifølge *Politikens retskrivnings- og betydningsordbog* (Becker-Christensen 2005) til at ”arbejde sammen om noget”. Ifølge *ordnet.dk* betyder samarbejde ”at arbejde sammen med nogen” eller ”arbejde som flere personer, organisationer el.lign. udfører i fællesskab, også om det at indgå i et sådant arbejde”<sup>6</sup>.

Definitionerne er efter vores mening ikke fyldestgørende for vores case, da vi mener, at begrebet samarbejde udover at være beskrivende også rummer et normativt element. Et samarbejde varierer afhængigt af konteksten, men også af personlige interesser, prioriteringer og ønsker for resultatet af samarbejdet. I vores opfattelse ligger det implicit i begrebet, at der som grundlag for et samarbejde skal eller bør være et fælles mål, men også at begrebet kan dække over interesse modsætninger og divergerende opfattelser af og ønsker til, hvad et samarbejde skal indeholde - hvilket potentielt kan føre til konflikt.

I dette speciale interesserer vi os for alle situationer og sammenhænge, hvor et samarbejde potentielt kan finde sted/opnås. Konkret betyder det, at vi interesserer os for det, den enkelte aktør opfatter som samarbejde. Hvis en aktør således mener, at et samarbejde finder sted, når der eksempelvis udarbejdes handleplaner for en elev, så har det vores interesse, uagtet at en anden aktør muligvis ikke opfatter arbejdet med handleplanen som et samarbejde. Det vil sige, at vores interesse er på alle de involveredes syn på

---

<sup>6</sup> <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=samarbejde>

det, de betragter som samarbejde, uagtet at de andre aktører muligvis ikke har samme indstilling.

Med begrebet samarbejde refererer vi ikke blot til noget, der sker i et personligt møde, men også til samarbejde i det virtuelle eller skriftlige rum. Samarbejdet betegner i indeværende speciale alle de situationer eller sammenhænge, hvor de involverede aktører er i dialog om forhold, der vedrører barnet.

### **SAMARBEJDET PÅ SPECIALSKOLERNE**

Samarbejdet mellem medarbejdere og forældre er specialets omdrejningspunkt, og følgende afsnit beskriver derfor, hvad dette samarbejde mellem aktørerne konkret indebærer. Vi redegør desuden for samarbejdets juridiske grundlag samt hvilke særlige rammer, der kendetegner samarbejdet på specialområdet.

Vi er af den opfattelse, at den institutionelle sammenhæng er med til at definere begrebet samarbejde, da samarbejdet udformes og defineres af institutioner samt lovgivningen på området.

### **LOVGIVNINGSMÆSSIGT GRUNDLAG FOR SAMARBEJDET**

I specialet studerer vi tre udvalgte specialskoler. Heraf fungerer to på grundlag af folkeskolelovens § 20, stk. 2, som handler om den vidtgående specialundervisning (Bekendtgørelse af lov om folkeskole 2009), mens den sidste er baseret på *Loven om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov* (2007). I det følgende vil vi kort redegøre for disse lovgrundlag.



## **FORÆLDRESAMARBEJDET UNDER FOLKESKOLELOVEN**

To af de udvalgte specialskoler tilbyder vidtgående specialundervisning<sup>7</sup> til børn og unge i den skolepligtige alder fra 1. til 10. eller 11. klasse.

I den danske folkeskolelov fremhæves det, at forældre har et medansvar for at udvikle den enkelte elevs sociale og faglige kompetencer. Ifølge folkeskolens formålsparagraf § 1, stk. 1 skal folkeskolen ”i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder”, og i § 2, stk. 3 står der at ”elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål” (Bekendtgørelse om folkeskoleloven 2009, vores understregning).

Om skole-hjem-samarbejdets konkrete udformning nævnes kun, at elever og forældre ”(...) regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af undervisningen” (Bekendtgørelse om folkeskoleloven 2009). Med regelmæssigt forstås mindst to gange om året. En væsentlig del af kommunikationen med forældrene sker således ved to årlige forældremøder og med udgangspunkt i elevens individuelle handle-/elevplan (Undervisningsministeriet 2010b<sup>8</sup>).

## **FORÆLDRESAMARBEJDE UNDER LOVEN OM UNGDOMSUDDANNELSE FOR UNGE MED SÆRLIGE BEHOV**

Den tredje skole tilbyder eleverne en Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (herefter STU) efter undervisningspligtens ophør. Uddannelsen retter sig mod unge, der grundet særlige behov ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse (Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, 2007). Den er af tre års varighed og skal være påbegyndt inden

---

<sup>7</sup> Vidtgående specialundervisning af Danmarks Evaluerings Institut som: Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser, på specialskoler, i dagbehandlingstilbud og på anbringelsessteder og desuden specialundervisning i den overvejende del af undervisningstiden, dvs. i mere end 12 undervisningstimer pr. uge (Danmarks Evaluerings Institut 2009a).

<sup>8</sup> <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Styring%20og%20ansvar/Skole-hjem-samarbejde.aspx>

den unge er fyldt 25 år. Et tilbud som alle elever /forældre lovmæssigt har krav på, og som de fleste takker ja til.

I STU er forældreinddragelsen lovmæssigt kraftigt nedjusteret i forhold til folkeskolerne, fordi eleverne her opfattes som voksne mennesker – ikke børn<sup>9</sup>. Loven sigter i forhold til folkeskoleloven mere mod selvstændiggørelse af eleven. Eksempelvis nævnes ”boundervisning”, hvis formål bl.a. er at:

*(...) fremme den unges personlige udvikling og mulighed for at deltage selvstændigt og aktivt i samfundslivet, fremme den unges evne til at indgå i sociale sammenhænge og til at få et selvstændigt og aktivt fritidsliv. (Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov 2007: § 6, stk. 2)*

Medarbejdernes arbejde mod selvstændiggørelse af eleverne har betydning for, i hvor høj grad forældrene inddrages i samarbejdet. Det skal dog understreges, at samarbejdet med forældrene på den skole, vi har studeret, spiller en vigtig rolle i skolens daglige arbejde. Skolen afholder f.eks. både individuelle og fælles forældremøder – selv om de ikke lovmæssigt er forpligtet til dette.

## **SPECIALSKOLENS SÆRLIGE OMSTÆNDIGHEDER**

Visse faktorer er særlige for specialområdet og er her medtaget for at give læseren en forståelse af det felt, specialet omhandler.

### **ET AMPUTERET FORSTÅESESGRUNDLAG**

Som tidligere beskrevet er det i folkeskolen forudsat, at medarbejdere og forældre samarbejder om elevernes udvikling og læreproces. Lektor Jens Peter Christiansen skriver i artiklen, *Hvad foregår der i skole-hjemsamarbejdet?* (Christiansen 2009b: 5-14), at et fælles forståelsesgrundlag for skolens opgaver er nødvendigt for samarbejdet på normalområdet. Denne forståelse er hos medarbejderne forankret i lovgivning og faglig viden, mens forældrenes viden, ifølge Christiansen, primært udspringer fra:

---

<sup>9</sup> Ordet *forældre* optræder hele 70 gange i Folkeskoleloven, mens ordet kun kan findes fire steder i Loven om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov.

1. Forældrenes egen skolegang, der ofte ligger omkring 20 år tilbage.
2. Barnet selv – hvad kommer det hjem og fortæller?
3. Den offentlige debat, som den former sig i medierne og i uformelle sammenhænge.

Disse tre referencepunkter for forståelse af skolens rolle og opgaver er sjældent til rådighed for forældre til børn på specialskoler.

Forældrene har sjældent selv gået på specialskole – børnene kan ikke selv give en dækkende fortælling – og den offentlige debat om skoleforhold handler oftest om normalområdet. I de tilfælde, hvor mediernes spot rammer specialområdet, er udgangspunktet ofte dramatiske episoder, og medierne er her tilbøjelige til at skabe forfaldshistorier med fokus på alt det, der ikke virker.

Forældrenes forståelsesgrundlag er altså begrænset i forhold til normalområdet, hvilket understreger vigtigheden af et godt samarbejde mellem medarbejdere og forældre på specialinstitutionerne. Christiansen pointerer, at det er gennem samarbejdet, forældrene får mulighed for direkte indsigt i skolens virke, og derfor er det helt afgørende, hvordan forældrene præsenteres for skolens virkelighed. Her får mødernes indhold og den måde, medarbejderne møder forældrene, stor betydning. Vi vurderer, at forældrenes svagere forståelsesgrundlag kræver en større indsats og en klar kommunikation, hvis et samarbejde på specialområdet skal fungere.

#### **HANDICAPKØRSEL TIL OG FRA SKOLE**

Alle de interviewede forældre har børn, som grundet deres handicap køres til og fra skole med VBT-bus<sup>10</sup>. Dette betyder, at der ikke er den samme daglige personlige kontakt mellem forældre og medarbejdere, som der typisk er i en folkeskoles mindre klasser. Dog møder mange forældre skolens medarbejdere

---

<sup>10</sup> Vognmændenes Bus Trafik udfører blandt andet handicapkørsel for kommunerne. For skolernes elever er kørslen gratis.

flere gange om ugen, fordi de selv kører deres børn frem og tilbage til div. undersøgelser, fysioterapi mv.

### **KONTAKTBOGEN**

Kontaktbogen er også særlig for specialskolen. Den bruges til at berette om elevens daglige oplevelser samt til praktiske oplysninger vedr. medicin, toiletbesøg mv. Bogen er nødvendig, dels fordi forældrene som nævnt ovenfor ikke mødes med lærerne på daglig basis, og dels fordi mange af børnene har et lavt kommunikativt niveau og dermed ikke derhjemme kan fortælle om skoledagen.

Under et forældreinterview overværede vi, at en elev som det første forventningsfuldt afleverede sin kontaktbog til moren. Elevens kommunikative evner var begrænset til tegn til tale, hvilket vanskeliggjorde dialogen mellem mor og barn. Eleven udtrykte med sit kropssprog tydelig irritation, da moren ikke med det samme læste i bogen, men fortsatte interviewet. Episoden understreger kontaktbogens vigtighed - ikke kun mellem medarbejdere og forældre, men også mellem forældre og børn.

### **ØKONOMI**

Forældre til børn med handicap er i en særlig situation grundet deres barns handicap. Mange forældre er fritaget for lønarbejde, så de kan passe deres barn. Dette er tilfældet for to af de forældre, vi har talt med. Dermed fylder barnet og dets handicap særdeles meget i deres liv, og de økonomiske muligheder for at ændre tilværelsen er begrænsede.

### **SORG**

Mange oplever sorg og skuffelse over ikke at have et "normalt" barn. Alle forældrene i denne undersøgelse har givet udtryk for, at de i forbindelse med deres barns handicap har oplevet sorg. Sorgen har fyldt/fylder dog forskelligt fra forælder til forælder, og det samme gør deres håndtering af sorgen.

**SYSTEMKAMP**

Mange forældre ligger i en kontinuerlig kamp med de offentlige myndigheder om f.eks. økonomiske ressourcer til særlige hjælpemidler. I vores undersøgelse nævner alle forældreinformanter på nær en, at de har problemer med kommunen i forbindelse med barnets handicap. Nogle forældre har en forventning eller et ønske om, at skolen skal være bisidder i denne kamp.

**FRIT SKOLEVALG?**

Rent juridisk har alle forældre ret til at få deres barn optaget i en folkeskole efter eget valg, men rent praktisk begrænses det frie valg for forældre til handicappede børn dog af, hvorvidt der er et relevant specialundervisnings-tilbud på den valgte skole<sup>11</sup>. Med det begrænsede udvalg af specialskoler betyder det, at forældrene, afhængigt af barnets handicap og antallet af specialskoler, mere eller mindre er bundet til barnets nuværende skole.

---

<sup>11</sup> Jf. folkeskolelovens § 36, stk. 3, 1. pkt., hvorefter frit valg sker "under forudsætning af, at det kan ske inden for de rammer, kommunalbestyrelsen i skolekommunen har fastsat i henhold til § 40, stk. 2 (Undervisningsministeriet 2005).

## **METODE**

Afsnittet giver indblik i forudsætningerne for specialets tilblivelse, de valg og fravalg, vi har foretaget, samt de begrænsninger, der er for dets udsagnskraft. Eftersom vi tillægger undersøgelsens tilblivelsesgrundlag essentiel betydning for det endelige resultat, foretager vi en så detaljeret beskrivelse af forløbet og vores refleksioner som muligt. Metodeafsnittet er opdelt i fire hoveddele:

- Del I indeholder en overordnet skitsering af specialets undersøgelsesdesign, overvejelser og argumenter for vores kvalitative tilgang samt en kort præsentation af vores videnskabsteoretiske ståsted.
- Del II beskriver specialets empiriske case og de afgrænsninger, vi har foretaget i forhold til det empiriske felt
- Del III gennemgår den konkrete indsamling af empiri, herunder udarbejdelse af interviewguides, konteksten for interviewene og bearbejdningen af de færdige interview.
- Del IV omhandler vores teoriapparat og redegørelse for valg af teori.

### **METODE DEL I - UNDERSØGELSESDSIGN**

Indeværende speciale bygger på et kvalitativt studie af tre specialskoler i Danmark. Konkret drejer det sig om kvalitative interview med i alt 24 informanter fordelt på 16 interview. Interviewene er delt op i tre kategorier, nemlig videnspersoner på specialområdet, medarbejdere på institutionerne (ledere, lærere, pædagoger og modersmålsundervisere) samt forældre til børn med handicap (både etniske minoritetsforældre og etnisk danske forældre). De forskellige grupper af informanter beskrives i Metode del II.

Som supplement til den primære empiri er der foretaget en observation af et introduktionsmøde for nye elever og deres forældre på en af skolerne, ligesom

relevante juridiske dokumenter samt institutionernes hjemmesider og materiale til forældre er gennemgået og inddraget.

Gennem empirien afdækkes, hvilke oplevelser af og ønsker til samarbejdet medarbejderne og forældrene har, samt hvilke forhold der hæmmer og fremmer samarbejdet.

I specialets analytiske diskussion benyttes forskellige typer af teori til at belyse den indsamlede empiri, hvorved vi foretager en triangulering.

Dels en metodetriangulering i valget af kvalitative interview, observation og dokumentanalyse - med vægt på de kvalitative interview. Dels ved en triangulering af datakilder – videnspersoner, forskellige niveauer af praktikker og et differentieret udsnit af brugere/forældre (Vedeler 2000: 115; Helleve 2001: 40). Denne tilgang er valgt for at styrke specialets validitet og udsagnskraft og for på bedste vis at belyse det komplekse felt, som udgør vores undersøgelsescase.

### **EN EKSPLOLATIV UNDERSØGELSE**

Vores undersøgelsestilgang kan betegnes som eksplorativt, da vi studerer et felt, som der ifølge vores afdækning af eksisterende litteratur kun findes begrænset viden om. Den eksplorative fremgangsmåde kan, ifølge økonom og docent i kvalitative metoder, Henning Olsen, med fordel anvendes, når formålet er at opnå viden om et fænomen, der ikke er tilstrækkelig udfoldet (Olsen 2004: 187).

Den eksplorative tilgang betyder, at man som forsker går åbent og fordomsfrit til empirien, derfor bør der, ideelt set, ikke opstilles hypoteser, før undersøgelsen udføres. Ideen er, at problemformulering, forskningsspørgsmål, hypoteser og teori genereres direkte fra det empiriske materiale samtidig med, at undersøgelsen udføres (Due 2003: 17-18; Stebbins 2001). Dog kan det være en fordel at foretage en afdækning af viden omhandlende feltet, da dette kan bidrage til at forstå helheden (Olsen 2004:187).

En væsentlig kritik af metoden er det selv samme ideal, nemlig at det forudsættes, at man som forsker kan gå til en problemstilling uden forforståelser og forantagelser (Due 2003: 18). Dette mener vi ikke er muligt, men som vi vil komme ind på senere, har vi tilstræbt en metodologisk tilgang, der gjorde det muligt at udfordre vores forforståelse og forantagelser.

### **DEN KVALITATIVE TILGANG**

Herværende speciale er båret af en kvalitativ tilgang til feltet, da vi mener, at den kvalitative tilgang, herunder det kvalitative interview, rummer potentiale for erhvervelse af vidensaspekter, der ikke er indskrevet i forskerens forhåndsforståelse af undersøgelsesfeltet.

Videnskabsteoretisk bevæger vi os inden for den filosofisk hermeneutiske tradition, hvor det er en grundlæggende forståelse, at mening skal forstås i forhold til den sammenhæng, den er en del af, og at man som forsker altid vil påvirke sin forskning med sin forskning.

Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (1900-2002) introducerer begrebet forforståelser. Med Hanne Fredslunds ord betegner Gadamer forforståelser, som "(...) alt det, vi på forhånd ved og tror om den eller det andet, vi vil forstå." (Fredslund 2005: 78). Vi kan ikke løsrive os fra tidligere erfaringer, og de påvirker derfor vores nutidige handlinger. Som forskere befinder vi os som et fortolkende subjekt midt i forskningen, og der foregår således også en dialektisk vekselvirkning mellem forsker og forskningsgenstand (Højberg 2004: 320-321, Fredslund 2005: 75-76). Denne tilgang medfører en bevidsthed hos os om, at vores forforståelser kan få afgørende betydning for udfaldet af vores undersøgelser.

På trods af bevidstheden om, at forskningsprocessen farves af vores tilgang og vores deltagelse, har vi hele vejen tilstræbt en metodisk tilgang, der muliggjorde en udfordring af vores forforståelser, både i planlægningen af



selve undersøgelsen, i udformning af interviewguiden, i interviewsituationen og af den endelige analyse.

Ovenstående beskrivelse skal tjene til at præcisere, at det for os ikke er meningsfuldt at vælge enten en deduktiv eller en induktiv tilgang til forskning. Vores mål er ikke at teste eller videreudvikle allerede eksisterende teorier, sådan som den deduktive tilgang foreskriver (Olsen 2004: 68). Vi ønsker derimod at lade vores empiri tale, men vi mener ikke, at nogen forsker er i stand til at lade empirien tale for sig selv, sådan som den induktive tilgang foreskriver (Olsen 2004: 68). Derimod vil forskeren altid være påvirket af tidligere erfaringer, herunder erfaringer med teorier. For vores vedkommende blev vores faglige forforståelser blandt andet udgjort af den viden, vi havde tilegnet os fra de rapporter, vi har beskrevet i indledningen og gennem vores øvrige studier. Når det er sagt, er vores udgangspunkt mere induktivt end deduktivt, idet vi i alle henseender har bestræbt os på at tage udgangspunkt i vores empiriske materiale og ladet netop empirien være rettesnor for de valgte temaer og fokuspunkter i analyse og diskussion.

## **METODE DEL II - DET EMPIRISKE FELT**

Specialets primære empiri er, som nævnt, funderet i 16 kvalitative interview: seks interview med forældre til børn med fysiske og mentale funktionsnedsættelser samt syv interview med skolens personale fordelt på tre lederinterview, tre lærer/pædagoginterview og et interview med modersmålsundervisere. Hertil kommer tre interview med videnspersoner på området.

I det følgende argumenteres for de til- og fravalg vi har foretaget i processen, ligesom de tre skoler og de forskellige informanter beskrives nærmere.

## VEJEN IND I FELTET

Vores problemformulering udsprang af en undren over, at litteraturen om samarbejdet mellem medarbejdere og forældre til børn i specialskoler ofte enten kun fokuserer på etnicitet eller helt undlader at tage etnicitet i betragtning. Desuden havde vi, som nævnt i indledningen, læst om en række stereotype forestillinger om forældre med etnisk minoritetsbaggrund. På den baggrund besluttede vi, at vi fra hver af de deltagende institutioner ville have mindst én forældrerepræsentant med etnisk minoritetsbaggrund og én forældrerepræsentant med dansk majoritetsbaggrund. Vi ville ikke fokusere på etnicitet, men give mulighed for at opfange forskelle eller ligheder på tværs af etniciteten.

For at komme feltet nærmere startede nu en lang periode med opsøgende og netværksskabende arbejde. I februar 2011 tog vi kontakt til en række institutioner med henblik på at udvælge deltagende institutioner, hvor både etnisk danske familier og etniske minoritetsfamilier var repræsenteret.

Vi fik hurtigt kontakt med en lille specialskole i Holbæk. Gennem skolens leder fik vi kendskab til netværket LOS<sup>12</sup>, en interesseorganisation for landets private opholdssteder, botilbud, interne skoler og dagbehandlingstilbud. Vi sendte 36 mails til netværkets medlemmer i Hovedstadsområder og Region Sjælland og foretog herefter omkring 15 opfølgende opkald uden at få tilsagn om samarbejde fra en eneste institution. Afvisningsgrundlaget var typisk manglende tid og ressourcer, eller at institutionen kun havde ganske få eller ingen elever/brugere/beboere med etnisk minoritetsbaggrund.

---

<sup>12</sup> <http://www.los.dk/los/index2.php>

Det er muligt at en institutionernes afvisninger kan begrundes med en mistillid til udefrakommendes intentioner samt en frygt for at blive hængt ud<sup>13</sup>.

Da vi ikke havde det store held med kontakt gennem LOS-netværket, valgte vi derfor at forsøge os med andre indgange, nemlig det personlige netværk. En af specialeforfatterne arbejdede år tilbage på en specialskole for handicappede unge, og dette blev vores indgang til feltet. Den pågældende skole indvilgede straks i at deltage, og flere fulgte hurtigt efter.

### **SKOLERNE SOM "GATEKEEPERS"**

En udfordring i etableringen af feltarbejdet er at identificere "portvogterne" - de personer, der kontrollerer adgangen til et miljø eller en organisation (Thagaard 2004:67). Portvogterne har grundet deres indflydelse i et givet miljø mulighed for at bistå forskeren med at skaffe adgang til de informanter og situationer, denne gerne vil studere. Det er dog vigtigt, at forskeren på egne betingelser skaber tillid i miljøet og dermed undgår at blive betragtet som en repræsentant for "portvogteren" (Thagaard 2004:67).

I vores tilfælde var det skolelederne, der var portvogterne, og kun med deres accept kunne vi få adgang til forældrene.

Vi ønskede at interviewe de forældre, som skolerne sjældent får i tale. Derfor er det problematisk at lade skolen tage kontakten, eftersom det virkede usandsynligt, at skolen skulle lykkes med at få disse forældre i tale, blot fordi det var os der ønskede at mødes med dem. Alligevel valgte vi at bede skoleledelsen om at kontakte forældrene, da vi ikke selv havde forudgående mulighed for at skabe kontakt og tillidsforhold til forældrene.

---

<sup>13</sup> I teksten *Den dobbelte innovationsdagsorden* skriver politolog Christian Bason, at de offentlige institutioner oplever et mediepres, der betyder, at deres arbejde konstant kan fremstilles og kritiseres i offentligheden (Bason 2007: 64). Medierne har da også flere gange bragt historier omhandlende kritisable forhold på diverse institutioner. F.eks. fik dokumentaren *Er du åndssvag?* Landsforeningen LEV til at politianmelde handicapinstitutionen Strandvænget i Nyborg.

Vi er bevidste om, at kontaktmåden kan have ulemper i forhold til vores ønske om at få ærlige og uforbeholdne svar, og at den kan medvirke til at begrænse specialets udsagnskraft. Skolerne kan have udvalgt de forældre, de har den bedste kontakt med og venter positive kommentarer fra – og de udvalgte forældre kan se os som skolens forlængede arm og derfor føle sig utrygge ved at kritisere skolen.

I Metodedel III vil vi komme ind på, hvordan vi vurderer, at dette påvirker informanternes udsagn i selve interviewsituationen.

### **AFGRÆNSNING**

Vores afgørende krav til skolerne var - udover at de skulle rumme børn, der ikke kan rummes i den almindelige folkeskole - at de skulle skabe kontakt til mindst en forælder/ et forældrepar med etnisk dansk baggrund og en forælder/ et forældrepar med etnisk minoritetsbaggrund, der ønskede at medvirke i undersøgelsen.

Dette krav udelukkede desværre to institutioner til børn med socioemotionelle vanskeligheder. De tre institutioner, der endte med at kunne opfylde vores krav, var dermed alle specialskoler med samme målgruppe af børn, nemlig børn med fysisk og psykisk funktionsnedsættelse.

Én af de tre institutioner, der endte med at indgå i undersøgelse, kunne dog kun få én forælder til at deltage – en etnisk dansk kvinde. Da skolen meddelte os, at de ikke kunne finde en forælder med etnisk minoritetsbaggrund, der var interesseret i at deltage, havde vi allerede interviewet både lederen, lærere, pædagoger, modersmålsundervisere samt den danske forælder, og ved gennemgang af dette interviewmateriale vurderede vi, at skolen trods den manglende informant kunne bidrage med interessante perspektiver til vores undersøgelse. Skolens elevgruppe var den samme som de to andre udvalgte institutioners, men denne skole var den eneste, hvor vi fik mulighed for at tale med modersmålsundervisere.

### **ALTERNATIVE TILGANGE TIL INFORMANTERNE**

For at få en ligelig fordeling mellem etniske minoritetsforældre og danske forældre manglede vi nu en forælder med etnisk minoritetsbaggrund, og da alle institutionerne havde haft svært ved at skaffe de fem første forældre-informanter, søgte vi nu ad andre veje.

Først spurgte vi de interviewede medarbejdere, ledere og forældre, om de kendte nogle andre forældre, der havde interesse i at deltage, men uden held.

Dernæst kontaktede vi vores vejleder, som vi vidste gennem tidligere forskning havde kendskab til en kvinde med etnisk minoritetsbaggrund, som var mor til en handicappet dreng. Kvinden indvilgede heldigvis i at deltage, hvilket styrker specialets validitet, da informanten ikke var blevet udvalgt af skolerne som mulig ”mønsterforælder” og heller ikke gennem relationen frygter for at udtale sig kritisk. Hvad der også er interessant er, at informanten havde et barn på en af de institutioner, der telefonisk havde afvist at deltage. Lederens begrundelse var, at de ikke talte med etniske minoritetsforældre.

Vi er opmærksomme på det etiske aspekt i, at skolen ikke i dette tilfælde kan udtrykke sin tilgang til forældre og børn som modvægt til ovennævnte informants meget kritiske holdning – men de havde forinden haft muligheden for deltagelse.

### **DET ENDELIGE EMPIRISKE FELT**

I det følgende beskrives de forskellige informantgrupper.

Sideløbende med afdækningen af eksisterende viden på området har vi interviewet tre videnspersoner, der med hver deres indgang og ekspertise har hjulpet os til en bredere forståelse af feltet. De har bidraget med viden og gode råd, har inspireret os med fokus i specialet, i udformningen af vores interviewguides samt i tilgangen til selve interviewene.

De to førstnævnte videnspersoner er, efter aftale, ikke anonymiseret, mens den sidstnævntes navn er ændret, da hun er tilknyttet en af vores samarbejdsinstitutioner.

Alle informanter med tilknytning til institutionerne er anonymiseret efter aftale med institutionernes personale og forældre. Anonymiseringen er foregået på den måde, at person- og stednavne er ændret eller udeladt i gengivelserne, ligesom vi har udeladt eller ændret enkelte fakta omkring alder og køn på børn og søskende eller forældres job/uddannelse.

### VIDENSPERSONER

- **Maia Feldman** er antropolog. Hun har bl.a. skrevet: *Minoritet og majoritet i den offentlige forvaltning. Undersøgelse af mødet mellem sagsbehandlere og borgere med etnisk minoritetsbaggrund i Københavns Kommune*. Maia Feldman står desuden bag flere artikler og foredrag om etniske minoriteter med handicap og om deres møde med det danske sundhedsvæsen.
- **Hamid Farah Bakhsh** er uddannet sygeplejerske og psykolog. Han er privat praktiserende psykolog, rådgiver på forældrekurser i ADHD-foreningen og har tidligere arbejdet med specialundervisning samt som psykolog i PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning). Desuden har Hamid Farah Bakhsh selv to børn med diagnosen ADHD, hvilket han offentligt har fortalt om i flere sammenhænge, da han mener, at ADHD hos børn med etnisk minoritetsbaggrund ikke opdages i tide.
- **Maria Mikkelsen** (rigtige navn anonymiseret) er jobkonsulent på Den Særligt Tilrettelagte Ungdomsuddannelse, hvor hun vejleder unge med funktionsnedsættelser og deres forældre i fremtidige job- og praktikmuligheder. Desuden arbejder hun som konsulent for en kommune, hvor hun rådgiver om de forskellige lovgivninger i forhold til unge med behov for særlig støtte, og hun har i denne forbindelse bl.a.

været med til at udvikle retningslinjer i forhold til unge og førtidspension.

## SKOLERNE

Skolerne har alle et elevtal mellem 75 og 90 elever, og undervisningen er typisk organiseret i klasser med fire-ti elever. Alle skolerne modtager elever med varigt nedsatte fysiske og psykiske funktionsniveauer, fordelt på tre hovedgrupper:

- Udviklingshæmmede børn og unge
- Børn og unge med multiple funktionsvanskeligheder
- Børn og unge med gennemgribende udviklingsforstyrrelser som f.eks. autisme og opmærksomhedsforstyrrelser

Til at varetage undervisning og øvrige aktiviteter for eleverne på skolerne er der ansat: lærere, pædagoger, pædagogiske medhjælpere og teknisk administrativt personale.

Endvidere har alle skolerne fast tilknyttet modersmålsundervisere, ergoterapeuter, fysioterapeuter, talepædagoger og psykologer, disse er dog – på nær modersmålsunderviserne – ansat af kommunen, og forældrenes samarbejde med dem ligger således udenfor skolernes ansvarsområder.

- **Skole 1:** Tilbyder undervisning efter folkeskolens paragraf 20.2, ”den vidtgående specialundervisning” til elever fra 1.-10. klassestrin. Til skolen er knyttet et fritidshjem.
- **Skole 2:** Tilbyder undervisning efter folkeskolens paragraf 20.2, ”den vidtgående specialundervisning” til elever fra 1.-11. klassestrin. Til skolen er knyttet et fritidshjem.
- **Skole 3:** Tilbyder undervisning efter ”Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov”, og er et treårigt tilbud til unge mellem 16 og

25 år. Til skolen er knyttet en klub for de unge, der ikke kan rummes i tilbud uden for skolen.

### **MEDARBEJDERNE**

På alle skoler har vi afholdt interview med hhv. ledere og lærere/pædagoger. I analysen henvises samlet til ledere, lærere og pædagoger, som ”medarbejdere”, da vi overordnet finder de samme opfattelser og perspektiver på samarbejdet hos gruppen. Den største forskel er, at lederne fra Skole 1 og 2 ikke har direkte kontakt med børnene i deres daglige arbejde, og at deres svar derfor er knap så nuancerede som svarene fra de lærere og pædagoger, der dagligt arbejder tæt sammen med forældre og elever.

### **LEDERNE**

I alt har vi talt med fire ledere fra tre skoler: to kvinder og to mænd. På Skole 1 og 2 talte vi med institutionens overordnede ledere, der i dagligdagen primært fungerer som administrative ledere - de har kontakt til forældrene, men underviser ikke selv. På skole 3 talte vi med to afdelingsledere, der selv underviser og derfor har et mere indgående kendskab til det praktiske forældresamarbejde.

### **LÆRERNE OG PÆDAGOGERNE**

Også i udvælgelse af medarbejder-informanter bad vi skolelederne om hjælp. Årsagen var, at vi ønskede, at medarbejderne var klar over, at de havde ledelsens accept til at udtale sig anonymt og kritisk til os. Vi havde på forhånd gjort lederne klart, at vi – såfremt vi vurderede det nødvendigt – ville anonymisere interviewmaterialet på en måde, så lederne ikke ville vide om udtalelserne stammede fra deres eller andre skolers medarbejdere. Dette var lederne indforstået med, og vi nævnte det indledningsvist i hvert medarbejderinterview.

Vi valgte ikke at stille krav om, at de deltagende medarbejdere nødvendigvis var pædagoger/lærere for vores forældre-informanters børn. Årsagen til dette



var, at vi fra dem ønskede at høre om deres generelle mangeårige erfaringer fra samarbejde med forældre, og ikke blot om det specifikke samarbejde i forhold til de forældre, vi talte med.

I alt har vi talt med ti medarbejdere fra de tre skoler, heraf syv fast tilknyttede lærere, en pædagog og to timelønnede modersmålsundervisere. En er mand, resten kvinder. Alle medarbejderne har arbejdet indenfor specialområdet i mange år, enten i deres nuværende ansættelse eller i andre relaterede stillinger.

### FORÆLDRENE

Fælles for forældrene er, at de alle har et barn med nedsat fysisk og psykiske funktionsniveau. Nedenstående følger en kort beskrivelse af de enkelte forældre for at give indblik i deres særlige situation.

- **Charlotte** er mor til Morten på 12. Han er multihandicappet med sidehandicap, bl.a. spastisk lammelse og epilepsi, og har gennemgået flere større operationer. Morten går på Skole 2 i klassen for de dårligst fungerende elever. Charlotte modtager refusion for tabt arbejdsfortjeneste, da hun har måttet opgive sit arbejde for at kunne tage sig af ham. Charlotte er gift med Mortens far, dog har de i en periode været væk fra hinanden. Charlotte er medlem af skolebestyrelsen, og det er primært hende, der tager sig af kontakten med skolen, da faren har et fuldtidsarbejde. Interviewet med Charlotte findes i Bilag H.
- **Saad** har sønnen Rabea på 18 år med Downs syndrom. Rabea går på Skole 3 i klassen for de mest velfungerende elever. Rabea er den ældste af en søskendeflok på fire. Saad arbejder som pædagog og er oprindeligt fra Libanon. Saad er gift med Rabeas mor, som plejer at deltage i møderne med skolen, men aldrig uden Saad, fordi hun ifølge Saad ikke taler så godt dansk. Saad er blevet tilbudt at være medlem af

skolebestyrelsen, men havde ikke tid grundet arbejde. Interviewet med Saad findes i Bilag I.

- **Helle og Carsten** er gift og har tilsammen tre børn, hvor to af dem er udviklingshæmmede. De to hedder Thomas og Camilla – på henholdsvis 25 og 19 år, og derudover har de Jens, der er den ældste, og som har gået i folkeskole på normalområdet. Thomas' og Camillas kommunikationsniveau er begrænset til tegn til tale. Thomas har gået på Skole 3 og Camilla går der fortsat. Begge børn går i klassen for de næstmindst velfungerende elever. Helle arbejder som rengøringsassistent, og Carsten er førtidspensionist. Det er primært Helle, der står for samarbejdet med skolen. Interviewet med Helle og Carsten findes i Bilag J1 og J2.
- **Ramzi** er far til sønnen Nasib, der er infantil autist. Nasib går på Skole 1 i klassen med de næstmindst velfungerende elever. Nasib er ti år gammel og er den mellemste i en søskendeflok på tre drenge. Ramzi kom til Danmark grundet krig i Somalia. Han er gift med Nasibs mor, og samarbejdet med skolen er nogenlunde ligeligt fordelt mellem de to, men Ramzi har lidt mere kontakt, fordi hans hustru er ved at uddanne sig og derfor ikke har så meget tid. Ramzi er blevet tilbudt at være medlem af skolebestyrelsen, men havde ikke tid grundet arbejde. Interviewet med Ramzi findes i Bilag K.
- **Karen** har sønnen Toke på ti år, der er multihandicappet og senhjerneskadet efter en ulykke, da han var lille. Toke går på Skole 1 i klassen for de dårligst fungerende børn og har en storebror på 13 år, der går i en almindelig folkeskole. Karen er skilt fra sin mand, men eksmanden har fortsat kontakt med Toke og med skole og aflastningsinstitution. Karen modtager ligesom Charlotte tabt arbejdsfortjeneste, da hun har måttet opgive sit arbejde for at kunne

tage sig af Toke. Karen er medlem af bestyrelsen. Interviewet med Karen findes i Bilag L.

- **Farida** adskiller sig fra de øvrige informanter, idet hun ikke er udpeget af nogen af de tre institutioner, vi samarbejder med. Hendes søn, Rasmus, på tolv år, der er autist, har tidligere gået på en 4. skole, der takkede nej til at deltage, fordi de, efter eget udsagn, ikke havde kontakt til de etniske minoritetsforældre. Farida har taget sin søn ud af skolen, da hun var stærkt utilfreds med ledelsen og den pædagogiske tilgang på stedet. Farida kommer oprindeligt fra Iran. Hun er uddannet læge, men har i Danmark arbejdet som tolk og medhjælper på en handicapinstitution. Farida er skilt fra Rasmus' far. Interviewet med Farida findes i Bilag M.

### **METODE DEL III – EMPIRIINDSAMLINGEN**

I dette afsnit redegør vi for udarbejdelse af interviewguides, praktisk gennemførelse af interview og observationer samt bearbejdningen af interview.

#### **UDARBEJDELSE AF TEMATIKKER OG INTERVIEWGUIDE**

Som vi har berørt tidligere, er det vores opfattelse, at man som forskere ikke kan undgå at influere på målgruppen. Dette stiller krav til en eksplicitering af egne forforståelser, der kan have relevans for behandlingen og vurdering af de opnåede resultater.

For at imødekomme dette har vi søgt inspiration i Hanne Fredslunds metodiske principper, der er udarbejdet med afsæt i Gadammers teori. De lyder således: ”at bevidstgøre egen forforståelse”, ”at sætte sin forforståelse på spil og derigennem sætte sin forforståelseshorisont i bevægelse” og ”at bevidstgøre sig spørgsmålets struktur for derigennem at kunne påvirke dets horisont” (Fredslund 2005: 84-85, 92).

Konkret betyder dette, at vi inden hvert interview tog en grundig diskussion af, hvilke forventninger vi havde både til mødet med informanten og til de svar, vedkommende ville give os. Vi er bevidste om, at selvrefleksion som metode ikke kan fremkalde de dele af forforståelsen, som ikke er os bevidst (Fredslund 2005: 85), men for os er det en vigtig del af arbejdet med at sikre, at informanternes svar forhåbentligt kunne udfordre vores antagelser, både de bevidste og de ubevidste (Fredslund 2005: 86 og Kristensen 2007: 281<sup>14</sup>).

I forlængelse heraf har vi både i forberedelsen til interviewet og i interviewsituationen været meget bevidste om ikke at lægge op til en bekræftelse af vores egne forforståelser. Derfor har vi forsøgt at stille spørgsmålene så åbent, at der blev plads til svar, som var i modstrid med det, vi forventede at få at vide.

På denne baggrund forfattede vi hver interviewguide ud fra tematikker, som vi ønskede at berøre i interviewet. Desuden udarbejdede vi en række inspirerende og afdækkende underspørgsmål til hvert specifikt tema. Steinar Kvale vælger i bogen *InterView – Introduktion til et håndværk* at betegne en sådan interviewguide som 'semistruktureret', idet den efterlader rum for at følge informantens associationer samtidig med, at den sikrer, at de temaer, der ønskes diskuteret, bliver det (Kvale 1998: 134).

Interviewguiden til lederne var lige så meget en mødedagsorden, som det var en interviewguide. Formålet med disse interview var primært at give lederen et indblik i specialets fokus, men også at forventningsafstemme og aftale det videre forløb. Desuden havde vi også en række spørgsmål om forældresamarbejdet og om skolens elever og dagligdag.

Interviewguiden til medarbejderne blev udarbejdet på baggrund af den viden, vi allerede havde tilegnet os gennem lederinterviewene, de læste rapporter og

---

<sup>14</sup> Kristensen skriver, at man *efter bedste beskub skal reflektere over og explicitere sine faglige og personlige perspektiver, antagelser og fordomme.*

skolernes hjemmesider. Formålet var at få en fornemmelse af, hvordan samarbejdet rent praktisk fungerer i dagligdagen på de enkelte skoler, men også at opnå en forståelse af, hvad der i medarbejdernes optik kunne hæmme eller fremme et godt samarbejde på specialområdet.

Interviewguiden til forældrene var, som de andre guides, opdelt i temaer f.eks. 'kommunikationsformer', 'forventninger' og 'tabubelagte emner' og med underspørgsmål til hvert tema. De valgte temaer skønnes relevante for samtlige forældre, men enkelte temaer blev selvfølgelig udfoldet mere eller mindre undervejs i interviewet, afhængigt af den interviewedes specifikke situation og respons.

De forskellige interviewguides er vedlagt som Bilag 2, 3 og 4.

### **KONKRET UDFØRELSE AF INTERVIEW**

Til samtlige interview var der minimum to interviewere tilstede. Dette var et forsøg på at sikre, at vi fik uddybet vigtige pointer, samt en bestræbelse på at forstå meningsindholdet i informanternes udtalelser. Rollerne var fordelt på forhånd - en person interviewede, mens den anden / de to andre noterede undervejs. Afslutningsvis stillede de(n) noterende uddybende spørgsmål.

### **LEDERINTERVIEW**

De tre lederinterview blev foretaget på institutionerne. På Skole 1 og 2 afholdt vi individuelle interview med skolens overordnede leder på deres respektive kontorer, mens vi på Skole 3 afholdt interview med to afdelingsledere i et af skolens mødelokaler.

Disse lederinterview, som foretoges i den indledende del af specialeprocessen, fungerede som sonderende interview, der tjente to formål:

1. at igangsætte samarbejdet og få afklaret de forventninger, ledelsen havde til os på baggrund af den indledende kontakt, samt at få etableret en klar aftale for det videre forløb af samarbejdet.

2. at medvirke til at skabe overblik over konteksten for vores speciale og få et indtryk af skoleledelsens syn på samarbejdet med forældrene.

Efter hvert endt lederinterview fik vi en rundvisning på skolen. Her fik vi et kort indblik i institutionernes daglige virke, og vi fik hilst på både medarbejdere og elever.

### **MEDARBEJDERINTERVIEW**

Alle medarbejderinterview blev afholdt som gruppeinterview med mellem to og fire informanter i hvert interview, og alle blev afholdt på institutionerne. I alle interviewene havde vi en opfattelse af, at det at være flere informanter var en styrke, da medarbejderne supplerede og nuancerede hinandens opfattelser og fortællinger om samarbejdet. Det er også vores opfattelse, at det, at der er to informanter sammen ved et interview, gør, at man ikke fristes til at beskrive hverdagen mere idylliseret end den er. F.eks. oplevede vi i et interview på en af skolerne, at den ene medarbejder bryder ind og korrigerer i den andens fortælling om oversættelse af kontaktbogen, som hun efter alt at dømme ikke finder helt i trit med virkeligheden<sup>15</sup>. Det, at medarbejderne blev interviewet med en eller flere kollegaer, kan dog også have indflydelse på, hvor kritisk de vil udtale sig.

Også det, at interview er foretaget på skolen, kan potentielt have en betydning for interviewforløbet. Det kan være positivt ved, at medarbejderne føler sig trygge og på hjemmebane, men kan også have influeret på deres lyst til at kritisere skolen. Ingen af medarbejderne var særligt kritiske, hvilket vi dog ikke vurderer som havende en direkte sammenhæng med rammerne for interviewet. Snarere er det vores vurdering, at medarbejderne i det store og hele var tilfredse med samarbejdet og stolte over det arbejde, de udfører. Vi fik

---

<sup>15</sup> Medarbejder 1 fortæller: "Indimellem får vi en tolk, hvis der er en tolk, til at oversætte og skrive i bogen eller ringe hjem", hvorefter medarbejder 2 bryder ind: "Men det er, hvis det er rigtig optimalt, sådan er hverdagen ikke. Hverdagen er, at vi skriver, og så må de ringe, hvis de ikke forstår det" (Bilag F: 2).

et klart indtryk af, at alle medarbejdere brændte for deres job og havde stor faglig stolthed.

### **FORÆLDREINTERVIEW**

Skolerne stod for den indledende kontakt med forældrene. Vores første kontakt med forældrene foregik telefonisk. Her understregede vi, at det var op til dem, hvor vi skulle mødes, og hvornår interviewet skulle foregå. Skolerne havde på forhånd tilbudt at stille lokaler til rådighed, og dette takkede to forældre ja til, mens to inviterede os hjem, og to valgte at mødes et offentligt sted – hhv. et bibliotek og en forening.

Alle disse forskellige rammer påvirkede selvfølgelig interviewsituationerne. Vi betragter det ikke som et problem, at det ene forældreinterview blev foretaget på skolen og altså i institutionelle rammer – da det jo var informanternes eget ønske. Vi er bevidste om, at det, som med lærerinterviewene, kan påvirke interviewet i positiv eller negativ retning.

Generelt var informanterne dog meget lidt kritiske, hvad enten vi mødtes på ”neutral grund” på biblioteket, hjemme hos forældrene selv eller på skolen. Vi vurderer derfor ikke, at selve rummet for interviewet har haft den store betydning i denne henseende. Derimod har det efter vores vurdering større betydning, at medarbejderne har udvalgt de fem af informanterne. Disse informanter er som før nævnt næppe dem der er sværest at få kontakt med eller de mest ”besværlige” eller utilfredse forældre.

Den sidste informant, som ikke var valgt af skolerne, var i langt højere grad kritisk. Interviewet foregik i et foreningslokale, som informanten tydeligvis ofte benyttede, og det var fra interviewets start tydeligt, at hun var på ”hjemmebane”, hvilket kan have skabt bedre rammer for kritik. Det er dog vores vurdering, at hendes uafhængighed af de institutioner, vi samarbejdede med, gjorde et større udslag.

## OBSERVATION

For at få et indblik i, hvordan samarbejdet mellem medarbejderne og forældrene udspiller sig i praksis, spurgte vi skolerne om lov til at observere forældremøder – både de individuelle og de fælles.

To af skolerne afviste desværre ønsket med den begrundelse, at de individuelle møder har en for privat karakter til, at de kunne lade os sidde med, samt at de ikke havde nogen fællesmøder før efter sommerferien.

En af skolerne tilbød os at observere et fælles intromøde for nye elever og deres forældre. Skolen havde inviteret 23 nye elever og deres pårørende, men det var langt fra alle, der dukkede op, nogle få havde ifølge lederen meldt afbud, mens resten udeblev. Til mødet var der ca. 50 mennesker: skolens personale, de nye elever med forældre, pårørende, søskende samt værgere og så os. Det var vores indtryk, at der blandt de fremmødte var stor interesse for mødets indhold. Mødet varede ca. 1 1/2 time. Den første time gik med forstanderens introduktion, diverse praktiske informationer, en videopræsentation om skolen og afslutningsvis fællessang. Herefter skulle de nye elever og deres pårørende møde deres kontaktlærer. Vi fik lov til at observere under hele processen. Under de individuelle møder fik vi, de tre observatører, lov til at følge hver vores kontaktlærer i mødet med de nye elever og deres forældre. Her var det primært lærerne, der orienterede om skolens virke, og eleverne og forældrene stillede spørgsmål undervejs.

Vi ønskede ikke at påvirke dette allerførste møde mellem eleverne med pårørende og skolens personale, men blot at observere aktørernes interaktion. Også skoleledelsen foretrak, at vi var passive observatører, og fandt det ikke nødvendigt, at vi begrundede vores tilstedeværelse, da de – ligesom os – mente, at det ville forvirre mere end at gavne. Under det individuelle forældremøde introducerede vi kort os selv og specialets omdrejningspunkt. Forældrene virkede ikke utrygge ved vores tilstedeværelse. F.eks. satte



forældrene, den nye elev og kontaktlærerne sig, under et af de individuelle møder, rundt om et bord. Observatøren placerede sig med vilje lidt på afstand af de andre, så hun ikke kom til at være en del af samtalen, men faren opfordrede hende straks til at komme over og sidde med og henvendte sig flere gange under mødet til observatøren for at få et smil, når han havde drillet sin datter.

### **BEHANDLING OG FREMSTILLING AF INTERVIEWTEKST**

Der er gennemført i alt 16 interview, heraf 15 med diktafon. Samtlige interview er transskriberet i deres fulde længde. Fyldord som 'øh' og gentagelser er for det meste udeladt, mens pauser, afbrydelser, grin og kropssprog oftest er bemærket i interviewudskriften i parentes.

Ved et enkelt interview blev den fulde samtale, grundet tekniske problemer med diktafonen, ikke optaget. Herefter noterede begge interviewere løbende informanternes svar, den ene ud fra spørgeskemaet og den anden i den rækkefølge, svarene falder i.

Alle transskriptioner er vedlagt som Bilag A-P.

### **BRUG AF INTERVIEW- OG OBSERVATIONSRESULTATER**

Vores primære empiri består som beskrevet af kvalitative interview. De er grundlaget for vores analyse og diskussion, og vores fokus her er dermed også primært på aktørernes *eget* syn på samarbejdet.

Som beskrevet tidligere tjente observationen til at give os et indblik i, hvordan det rent praktisk foregår, når forældre og medarbejdere mødes. Observationen var dog så kort, at vi primært har benyttet den til at blive klogere på det felt, vi arbejder med, mens den kun i mindre omfang indgår i selve specialeteksten.

Vi har forsøgt at være så tro mod informanternes udtalelser så muligt, men enhver fremhævning og tolkning bygger på en individuel vurdering og må stå for vores regning.

## METODE DEL IV- VALG OG KRITIK AF TEORI

Den opmærksomme læser vil ved gennemlæsningen af specialet hæfte sig ved to forhold:

1. Vi benytter forholdsvis mange teoretikere.
2. De teoretikere, vi har valgt, opererer i nogle tilfælde ud fra vidt forskellige ontologiske og epistemologiske udgangspunkter.

Årsagen til dette skyldes vores eksplorative forskningstilgang. Vi inddrager således en række forskellige teoretikere, fordi vi, som beskrevet tidligere, tager udgangspunkt i det empiriske materiale og lader denne være bestemmende for analysens fokuspunkter.

Til hvert analysetema har vi valgt teoretikere, der har beskæftiget sig indgående med temaet. Nogle af teoretikerne anvendes flere gange, da deres teorier indeholder flere aspekter med relevans for undersøgelsen empiri. De fleste teoriers udsagnskraft har en grænse. I de tilfælde hvor det er relevant for undersøgelsen supplerer vi enten med flere teoretikere eller med empiriske undersøgelser. Eksempelvis benytter vi Rasmus Willigs (1973-) pointer fra essayet "Umyndiggørelse" i afsnittet *Erfaringer eller ej*. Da Willig ikke går yderligere ind i den makroøkonomiske situation, der influerer på aktørernes handlemuligheder, og da vi finder dette element relevant for afsnittet, vælger vi at supplere med Christian Bason's (1972-) tekst *Den dobbelte innovationsdagsorden*. Bason er ansat af regeringen som chef i udviklingsenheden MindLab<sup>16</sup>. Teksten er altså et resultat af et politisk bestilt konsulentarbejder, hvilket betyder, at resultatet muligvis er bestemt på

---

<sup>16</sup> MindLab er en udviklingsenhed, der involverer borgere og virksomheder i at udvikle nyskabende offentlige løsninger. MindLab arbejder tværministerielt og er etableret som et samarbejde mellem Beskæftigelsesministeriet, Skatteministeriet og Økonomi- og Erhvervsministeriet. Ministerområder, der tilsammen favner stort set alle danskeres hverdag. Eksempelvis arbejder Mindlab med integration og ligestilling, digitale løsninger, klima og erhvervsregulering. ([http://www.mind-lab.dk/om\\_mindlab](http://www.mind-lab.dk/om_mindlab))

forhånd, og derfor ikke kan siges at være politisk neutralt. Alligevel kan teksten anvendes til at give et kort, men relevant indblik i den politiske dagsorden, der udgør den virkelighed, institutionerne skal forholde sig til.

Forskellene mellem de anvendte teoretikere kan meget forenklet beskrives som en forskel i opfattelsen af, hvorvidt individer i deres handlinger er underlagt samfundsmæssige strukturer, eller om de netop gennem deres handlinger har mulighed for at påvirke selvsamme strukturer. Teoretikernes forskelle diskuteres løbende i afsnittene for så vidt, det har relevans for det enkelte afsnit. Endvidere indeholder den analyserende diskussion i specialets slutning en dybere diskussion af netop spørgsmålet om individernes handlepotentialer i forhold til specialets fokus.

## ANALYTISK DISKUSSION

Samtlige fjorten medarbejdere udtrykker tilfredshed med forældresamarbejdet, ligesom de fleste forældre også overvejende er positive i deres omtale af samarbejdet med skolerne. Ved gennemgangen af empirien selekterede vi fem analysetemaer: *tillid, sorg, engagement, etnicitet og erfaringer*.

Temaerne er valgt, da de enten kvantitativt fylder i empirien – idet informanterne gentagne gange vender tilbage til et enkelt tema – eller fordi aktørerne betoner dem som betydningsbærende i det vellykkede samarbejde. Vi vurderede, at vi gennem en analyse af disse ville kunne afklare de involverede aktørers opfattelser af samarbejdet, samt hvad der kan fremme og hæmme samarbejdet. Andre temaer er således fravalgt.

Den følgende analyse og diskussion besvarer problemformuleringen:

***Hvilke opfattelser af og ønsker til samarbejdet har medarbejdere og forældre på tre udvalgte specialskoler, samt hvilke forhold kan hæmme eller fremme samarbejdet?***

## TILLID, SAMARBEJDETS FUNDAMENT

Tillid eller tryghed fremhæves i stort set samtlige interview som centralt for samarbejdet mellem medarbejdere og forældre. Som vi vil vise, vurderer vi, at det særligt på specialområdet er vigtigt, at forældrene har en grundlæggende tillid til, at medarbejderne kommunikerer ærligt og åbent om barnets trivsel og hverdag. Mange af børnene har handicap eller funktionsnedsættelser, så de ikke selv kan berette om skoledagens forløb eller om deres trivsel generelt.

I dette afsnit benytter vi sociologerne Anthony Giddens (1938-) og Niklas Luhmann (1927-1998) og filosofen Annette Baier (1929-) til at analysere begrebet tillid samt dets vigtighed i forhold til relationen mellem forældre og skole.

Giddens skriver, at "(...) forhold er bånd, der bygger på tillid – en tillid, som ikke er givet på forhånd, men som der må arbejdes med" (Giddens 1994: 34). Han opstiller følgende teser:

1. Tillid er asymmetrisk i og med, at den kan være svær at etablere og kan mistes øjeblikkeligt.
2. Tillid kan ikke skabes instrumentelt, og derfor er det problematisk med standardiserede planlægninger eller strategier til at sikre tillid.
3. Tillid kan ikke kun opnås, gennem det man siger, men først og fremmest gennem det man gør.
4. Risiko og tillid griber ind i hinanden (Giddens 1994: 32-37; 93-94).

I teoretiske diskussioner af tillidsbegrebet sættes der ofte lighedstegn mellem tillid og moral. Teolog Knud Eiler Løgstrup (1905-1981) definerer tillid som "(...) den etiske fordrings spejling hos den anden, hvis liv vi holder i vores hænder" (Løgstrup 2004). Tilliden skal, ifølge Løgstrup, være gensidig og bygge på en stærk etisk/moralsk forpligtigelse over for medmennesket.

I vores empiri ser vi, at de professionelle medarbejdere, såvel som eksperter, primært bruger ordet *tillid*: ”For man må sige, hvis tilliden ikke er mellem parterne, så er det jo rigtig svært at arbejde sammen” (medarbejder på Skole 3). Forældrene anvender derimod primært ordet *tryghed*: ”Jeg afleverer mit barn sådan, at jeg kan være tryk på min arbejdsplads” (Ramzi, forælder).

I ordbogen beskrives ordet *tryghed*, som ”det at være rolig og afslappet i tillid til at andre beskytter og tager sig kærligt af én”, eller ”det at være eller føle sig sikker og uden for fare”<sup>17</sup>, mens *tillid* beskrives som en ”stærk følelse af at kunne tro på, stole på eller regne med nogen eller noget”<sup>18</sup>. Der er en mindre forskel i betydningen, sådan at *tryghed* i højere grad er forbundet med kærlighed og de nære relationer, mens *tillid* mere er forbundet med en rationel risikokalkulation ”at stole på nogen eller noget”. Vi vurderer dog, at ordene har en stort set ens betydning, og går derfor ikke dybere ind i hvornår aktørerne anvender det ene eller det andet.

I det følgende analyseres forældrenes og medarbejdernes oplevelse af *tillid* eller *tryghed* som bærende element i samarbejdet. Med afsæt i Giddens’ teoretiske betragtninger vil vi analysere, hvorledes *tillid* til samfundets institutioner generelt, og til barnets skole mere specifikt, influerer på samarbejdet mellem skole og forældre. Vi analyserer først forældrenes perspektiv.

---

<sup>17</sup> <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=tryghed>

<sup>18</sup> <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=tillid>

**DET ER JO HALVDELEN AF DIT HJERTE, DU LÆGGER DEROVRE**

Et tema i vores interviewguide til forældrene handler om de forventninger, de har til skolen. Vi oplevede, at de fleste inden barnets skolealder har accepteret, at barnet ikke kommer til at lære at læse, skrive, regne endsige tale ligesom normalt fungerende børn.

På spørgsmålet om Charlottes forventninger til skolen, fortæller hun, at hun ikke ventede sig meget: ”Groft sagt, så havde jeg ikke de store forventninger” (Bilag H: 6).

Charlotte fortæller videre, at forældre som hun selv med multihandicappede børn ikke har de normale forventninger til barnets læring: ”(...) inden for en vis rum tid, når vi når 3. klasse, så skal de kunne læse og skrive, det er noget helt andet” (Bilag H: 6). Hun har dog én altoverskyggende forventning, der handler om sønnen Mortens helbred og velbefindende:

*Så for mig handlede det lidt mere om, at han bare skal trives. Altså, de skal bare huske at skifte ham og gi' ham piller og vaske hænder på ham, og han skal virkelig det der med hænderne, for ellers bliver han syg, og han tager det hele som fluepapir og var også skide meget syg indtil 3. klasse, så blev det lidt bedre, ikk? Men det handlede mest om det der med "husk nu - og husk at sætte ham sådan og sådan, og de må ikke sidde sådan, så får han trykmærker, og så får han sår ved halebenet og.." Det var meget sådan nogle pasningsbehovsagtige ting. Altså, det er jo en specialskole, og vi hører under det normale skoleregi, men det er jo sådan lidt mere pleje. (Bilag H: 6)*

Som beskrevet i afsnittet *Rammerne for samarbejdet*, er der på mange måder særlige rammer for specialskolen. Som Charlotte siger, handler det lidt mere om pleje, hvilket vi tolker sådan, at hendes behov for tryghed opfyldes ved at skolen sikrer hans pasningsbehov.

Også Ramzi fremhæver vigtigheden af at være tryk ved og kunne stole på institutionen, da han svarer på spørgsmålet om, hvorfor det er vigtigt at have en tæt kontakt med skolen:

*Jamen, altså en god kontakt, at ha' det sted man afleverer og overlader sit barn, ikk, det er jo halvdelen af dit hjerte, du lægger derovre. Så det er ret vigtigt at have en god kontakt og være med i det heeele tiden, ikk? (Bilag K: 9)*

Med ovenstående udtalelse repræsenterer Ramzi en opfattelse, der er generel blandt forældrene - de betror skolen det vigtigste de har, nemlig deres børn. Da mange af de interviewede forældre har børn, der ikke har et talesprog, eller som har en meget begrænset evne til at udtrykke sig med ord, er forældrene alene afhængige af medarbejdernes kommunikation om barnets trivsel. Derudover har forældrene særlige behov i forhold til, hvad skolen dagligt skal modtage eller formidle, f.eks. om medicinering, fysioterapi og toiletbesøg. Her fortæller Karen, hvordan kontaktbogen bliver del af den daglige kommunikation og kilde til tryghed:

*(...) jeg er jo lost, hvis han kom hjem uden den [kontaktbogen]. Altså, han kan jo ikke fortælle, hvad han har lavet. Altså har han været oppe at stå i en time - han har et ståstativ - så kan jeg jo prioritere at sige: jamen, så er det ikke vigtigt, at han kommer op at stå herhjemme. Så kan jeg lave noget andet, fordi det ved jeg, at det har han nået. (Bilag L: 2)*

For Karen fungerer kontaktbogen som tryghed for, at sønnen har fået medicin og har nået dagens praktiske træning, såsom at stå i ståstativet eller forrette sin nødtørft.

Også Saad, far til 19-årige Rabea, vægter tilliden højt i samarbejdet med skolen. Her fortæller han, hvorfor samarbejdet med Skole 3 er så godt:

*Altså, jeg synes, vi har et godt samarbejde med skolen, og vi har fuld tillid, jeg kan mærke det på Rabea, på min søn, at han godt kan lide at komme på skolen, han elsker at være på skolen. Jeg kan se, at han føler sig tryk og godt tilpas. Det er det vigtigste for os som forældre. (...) så længe, at han elsker skolen, så han vil gerne komme i skole. Han bliver sur, hvis han ikke kommer. (Bilag I: 1-2)*

Saad er gennem hele interviewet meget positiv overfor skolen – han er tilfreds og tryk, fordi Rabea er tilfreds og trives. På den måde bliver barnets udviste adfærd afgørende for forældrenes tillid, og dermed kan et barns ydre tegn på mistrivsel potentielt skabe problemer for samarbejdet. Rabea elsker at gå i



skole, men som det fremgår senere i analysen, kan det skabe problemer for forældrenes tillid, hvis de har en oplevelse af, at barnet ikke trives.

Saad fortæller her videre, hvorfor han har tillid til skolen:

*Så det er derfor, vi føler os trygge som forældre, altså med skolen og det, de arbejder med. Fordi, hvis vi fortæller skolen hele tiden, at de har ekspertise i mongolbørn eller i handicappede børn, vi er forældrene, det er vores søn, vi har haft ham siden han blev født, ikk, men alligevel er det dem, der har ekspertise, og det er uddannede folk til de her børn, ikk? Som forældre, man skal føle sig tryk, altså han er i gode hænder. (Bilag I: 1-2)*

Saad er tryk ved, at skolens personale har en *faglig* ekspertise og erfaring med at tage sig af mongolbørn. Giddens argumenterer for, at netop denne tillid til ekspertsystemer<sup>19</sup> er afgørende i et komplekst moderne samfund, hvor ”tillid er forbundet med fravær i tid og rum” (Giddens 1994: 35). Vi er nødt til at have en grundlæggende tillid til lægen – ofte alene på baggrund af dennes faglighed – som ekspert. Vi kan ikke selv træffe beslutninger om diagnoser eller behandling. Det er overladt til ekspertsystemet (Giddens 1994).

Giddens udlægger sammenhængen mellem risiko og tillid således:

*Risiko og tillid griber ind i hinanden. Tillid tjener normalt til at reducere eller minimere farerne forbundet med bestemte typer af aktiviteter. Under visse omstændigheder er mønstre af risici institutionaliseret i omgivende rammer af tillid (...). Her er faglig dygtighed (...) begrænsende faktorer over for risikoen. (Giddens 1994: 37)*

Der er ”(...) ikke noget behov for at have tillid til en person, som konstant er inden for synsvidde, og hvis aktiviteter kan overvåges direkte” (Giddens 1996: 31). Forældrene er ikke til stede og bliver derfor nødt til at have tillid til skolen. De har heller ikke den samme kontakt til skolen som forældre, der dagligt henter og bringer deres børn. Derfor må forældre med børn i den vidtgående specialundervisning typisk sætte deres lid til det, medarbejderne skriver i

---

<sup>19</sup> Om ekspertsystemer skriver Giddens: *Med ekspertsystemer, mener jeg systemer af teknisk art eller faglig ekspertise, som organiserer store dele af de materielle og sociale omgivelser, vi lever i, i dag. (Giddens 1994: 30).*

kontaktbogen eller til deres børns reaktionsmønstre i forbindelse med skolen. Forældrene giver udtryk for tillid baseret på medarbejdernes faglighed.

Farida har ikke tillid til skolens medarbejdere eller ledelse og har derfor valgt at trække sønnen Rasmus ud af institutionen. Som vi opfatter det, bunder hendes manglende tillid i mange forskellige forhold, men blandt andet i, at hun ikke har tillid til medarbejdernes faglighed. Flere gange vender Farida tilbage til en episode, hvor hun mødes med sin 14-årige søn Rasmus' talepædagog. Hun er frustreret over, at der ikke bliver arbejdet med Rasmus' sprog:

*(...) fordi jeg ved godt, at det vigtigste med autister, det er social væren, og det er sprog (...) Det er okay, hun møder ikke med mig, men hun har ikke set ham. Har du set en talepædagog i en specialskole, som ikke ser barnet?! Jeg var tålmodig, tålmodig, tålmodig. (Bilag M: 3)*

Efter to års tålmodig venten har Farida fået talepædagogen til at mødes med hende:

*Jeg har tvunget hende til et møde. Efter to år. Det er barn i specialskole. Fordi jeg har talt med lærerne til møde om handlingsplan. Jeg sagde: "hvorfor mit barn, det står i jeres papirer, hvorfor mit barn kan ikke ses med talepædagog?" (Bilag M: 3)*

Til mødet har talepædagogen medbragt en videooptagelse, der skal dokumentere arbejdet med sønnens sprog:

*Vi mødes, og så hun har lavet video, en lille klip video, hvor hun var meget dum til at lave, jeg kan ikke sige det, men jeg har sagt det på en anden måde, jeg har sagt; "Hvis du vil vurdere mit barns intelligens, eller om han er begavet, man skal ikke holde kameraet sådan" [viser med hænderne] Så mit barn var optaget af kameraet. Han kan ikke koncentrere sig. Hun sagde, at han var helt væk, mit barn. Fordi hun viser for eksempel billede af en seng. Han kan ikke sige, hvor er seng. Han er jo optaget af kameraet! (Bilag M: 4)*

Ifølge Farida når hun næsten ikke at fortælle sin mening om pædagogens metoder, før hun bliver skældt ud for at sige sin mening:

*Jeg var ikke endnu færdig med sætningen, hun råbte meget højt af mig (...) Ja, og det var dét, jeg ville forklare, men jeg havde sagt kun én sætning. "Nej!", hun sagde sådan. Jeg var*

*overrasket, og jeg var sådan [læner sig tilbage og lægger armene overkors], og jeg sagde "Undskyld, jeg vil gå hjem". Jeg synes, det er ikke en specialist. (Bilag M: 4)*

Farida gør det klart i interviewet, at hun ikke har meget til overs for talepædagogens faglighed. Vi tolker det således, at Farida til sidst i mødet opgiver og vil hjem, da hun på baggrund af samtalens negative forløb, ikke kan anerkende hende som specialist. Farida mener, at dette møde initierer det dårlige samarbejde med skolen, "(...) fordi efter det her møde, bliver vi uvenner, og siden de har straffet mig med mange ting" (Bilag M: 3).

Farida har haft mange oplevelser, der gør, at hun har mistet den grundlæggende tillid til, at skolen vil hende og hendes barn det bedste. Hun har en oplevelse af, at hun bliver straffet for at sige sin mening, og som det vil fremgå senere, at hun ikke må skrive i kontaktbogen eller på anden måde kontakte lærerne.

På sønnens tidligere aflastningsinstitution havde hun et godt forhold til de ansatte, indtil hun fandt ud af, at de tilsyneladende gav ham medicin uden hendes accept:

*Men efter at jeg fandt ud af, at han fik medicin, og de har nægtet, selvom jeg havde beviser, så tog jeg ham ud. Der var en periode der, hvor jeg har mistet tillid til hele verden. (Bilag M: 10)*

På både aflastningsinstitutionen og skolen bliver Farida opfordret til at tage sin søn ud, hvis hun er utilfreds. Dette tolker vi som tegn på, at det også fra institutionens side er vanskeligt at arbejde sammen med en forælder, der ikke nærer tillid til systemet, men også at det kan være svært for medarbejderne og lederne at rumme kritik. Sidstnævnte uddybes i analyseafsnittet *Erfaringer eller ej*.

Med Baiers artikel *Trust and Antitrust* i 1986 begyndte en diskussion af tillidsbegrebet inden for analytisk filosofi. Hun definerer tillid som, "accepteret sårbarhed overfor andres mulige, men ikke forventede onde vilje." (Pedersen 2009: 3). Baier skriver således, at tillid mellem mennesker også har en risiko

med etisk uforsvarlige konsekvenser, hvis f.eks. tilliden bliver udnyttet. Hun kommer ind på, at tillidsforhold, som ikke bygger på gensidighed, eller som understøtter uligeværdige magtforhold, kan være etisk problematiske, eksempelvis hvis tillidsforholdet bygger på, at en person eller en institution forventer uvidenhed, godtroenhed eller frygt hos den, som skal udvise tillid. I Baiers optik kan og bør tillidsforhold være moralsk legitimerede. Et moralsk anstændigt tillidsforhold definerer Baier som et forhold, hvor ingen af parterne fører hinanden bag lyset, og hvor forholdet ikke bygger på trusler og frygt (Pedersen 2009).

Hvis vi anvender Baiers teori, er Faridas oplevelse med skole og aflastningsinstitution et eksempel på et forhold, som bygger på uligeværdige magtforhold og dermed på den ene parts frygt eller afhængighed, hvilket - i hvert fald i dette tilfælde - fører til samarbejdets endeligt.

Farida opfordres til at søge væk fra institutionen, fordi hun udtrykker sin mistillid. Da hun har udmeldt sin dreng, opdager hun, at det er den eneste i området for målgruppen. Som hun siger, ”hvis jeg vidste, det var eneste mulighed, kunne jeg være endnu lidt mere tålmodig og tale med højere chef, at de skulle ændre på deres politik” (Bilag M: 11). Dette eksempel tydeliggør forældrenes afhængighed af institutionerne.

### **ANSIGT-TIL-ANSIGT-FORPLIGTIGELSEN**

Det er vores oplevelse, at alle informanterne, på nær Farida, har en grundlæggende tillid til deres barns skole. Med brug af Giddens' sondring mellem tillid til abstrakte systemer og tillid i nære relationer kan vi se, at der blandt vores informanter er forskel på hvilken *type* af tillid, de nærer til skolen, og i forlængelse heraf hvordan tilliden skabes.

Helle bliver spurgt til hvilke forventninger, hun havde til skolen:

*Ja, man er jo lidt nervøs for, om børnene kan lide det. Det vigtigste er, at de trives, men ellers, så tager vi en dag ad gangen. Da vi kom derud, og de [hendes børn] så lærerne, bare den der øjenkontakt, og så kunne de lide dem [lærerne]. (Bilag J1: 3)*

Helle beskriver her, hvordan det gode forhold til skolen blev skabt med en afgørende indledende øjenkontakt – altså et personligt møde.

Charlotte udtrykker, at hun føler sig tryk ved skolen og fortæller om en episode, hvor hun indkaldes til et møde omkring medicinering:

*(...) de ville have skolepsykologen med, og så tog vi et møde, og så blev vi enige om nogle ting, de skulle prøve at gøre anderledes. Så skulle der være et nyt møde, men der spurgte jeg så - der var det så mere lærer- og pædagoggruppen og skolepsykologen, der skulle snakke om, "virker det, eller skal vi gøre det anderledes?", så der har jeg sagt: "Det behøver I ikke involvere mig i, jeg er tryk ved det, I aftaler (...)". (Bilag H: 13)*

Når Charlotte er tryk ved, at medarbejderne uden hendes tilstedeværelse kan træffe de rette afgørelser, refererer hun til deres professioner: lærerne, pædagoggruppen og skolepsykologen. Dette tolker vi som indikator på, at netop medarbejdernes faglighed er vigtig for Charlottes tillid til skolen. Det viser sig dog løbende gennem interviewet, at tillid til skolen ikke overføres til en generel tillid til samfundets institutioner, f.eks. føler hun sig utryk ved tanken om sin søns fremtidsmuligheder:

*Jamen efter jeg har været, og er, dét der igennem med kommunen, så aner jeg det ikke. Altså, jeg er ikke særligt tryk. Jeg kan nogle gange gå grædende i seng med tanken om, at hvis jeg blev jernet ned af en bus, eller hvad ved jeg, hvis der sker et eller andet, for jeg synes sgu ikke, at det ser videre lovende ud. Jeg ved godt, de siger, vi lever i et velfærdssamfund, men de skærer ned på timerne til pædagoger og lærere, de kræver mere af dem, udover de også skal lave alle de der sygeplejeske-lignede, øh, opfylde alle de behov, ikk? Lige pt. Det, der er for Morten, er det, at han kommer ud på - hvad hedder det? - ud på en ny skole, Ungdoms-halløj-skole, men der er jo ikke, hér er der jo en KKFO<sup>20</sup> (...) (Bilag H: 8)*

---

<sup>20</sup> KKFO er et pædagogisk pasningstilbud til børn fra børnehaveklasse til og med 3. klasse.

Charlotte udtrykker her en mistillid til det offentlige velfærdssystem, fordi tidligere erfaringer med kommunen har givet hende grund til frygt for sønnens fremtid.

I det senmoderne samfund er der, med Giddens' ord, sket en udlejring af sociale funktioner, hvilket betyder, at mange tidligere familieopgaver nu varetages af velfærdsstaten eller markedet (Giddens 1996: 30;178). Denne sociale udlejring resulterer i skift fra tillid mellem mennesker til tillid til abstrakte ekspertsystemer:

*Ekspertsystemer fordrer tillid, der imidlertid også har en ganske anden karakter end det traditionelle samfunds tillidsforhold, der var forankret i umiddelbare ansigt til ansigt interaktionsforløb. Tilliden til moderne ekspertsystemer er abstrakt, virker så at sige bag om ryggen på os, men er også forbundet med risiko, fordi vi ved, at ekspertsystemer kan fejle med alvorlige konsekvenser til følge. (Madsen 1996: 501-502)*

Charlotte har ikke tillid til de abstrakte systemer, så som ”kommune” eller ”velfærdsamfund”. Hun ved godt, at ”de siger vi lever i et velfærdssamfund”, men hun synes ”ikke, at det ser videre lovende ud”. Hun definerer ikke, hvem ”de” er, men vi tolker det sådan, at hun tager afstand fra de politikere, der samtidig med kontinuerlige nedskæringer fortsat hævder, at alle kan være trygge i velfærdssamfundet. Hun ved fra tidligere erfaringer, at det kan være risikabelt at stole på samfundets hjælp.

Senere spørger vi hende mere specifikt om, hvorvidt Morten en dag skal flytte hjemmefra? Igen svarer hun: ”Jeg aner det da ikke” (Bilag H: 9) – med tryk på aner. Et svar vedrørende fremtiden fyldt med opgiveness, usikkerhed og utryghed, som vi tolker som en form for handlingslammelse<sup>21</sup>, der som Giddens beskriver det, kan være en følge af risikosamfundets utallige risici.

---

<sup>21</sup> Giddens argumenterer i *Modernitet og selvidentitet* for, at tillid til det abstrakte og ukendte er en nødvendighed i det moderne risikosamfund, da det er et samfund med utallige risici, som individet ikke er herre over. Et forsøg på at forstå og rumme disse ukendte faktorer vil føre til uoverskuelige risikokalkulationer, der igen fører til handlingslammelse. Giddens pointerer, at tillid fungerer som et middel i interaktionen med de abstrakte systemer (Giddens 1996: 31).

Charlotte er holdt op med at tænke på fremtiden, men som vi vurderer det, kan det også være en udfordring i forhold til samarbejdet med den nye skole. Derfor har skolernes medarbejdere en særlig opgave i at skabe et rum, hvor hun trygt kan overlade sin søn uden at skulle tænke på, om de nu får sat ham på den rigtige måde, så han ikke får sår på halebenet, eller vasket hænder rigtigt, så han ikke bliver syg. Denne tillid må skabes i de personlige relationer, fordi Charlotte ikke går til verden med automatisk tillid til de abstrakte systemer.

Ramzi er ligesom flertallet tilfreds med samarbejdet med skolen. Dog fornemmer vi, at tilliden ikke helt er grundfæstet, da han fortæller om en episode, hvor hans søn Nasib kommer hjem med blå mærker på armene. Vi spørger her til, om han har oplevet, at medarbejderne skrev noget i kontaktbogen, som han hellere ville have, at de havde ringet eller holdt et møde om:

*R: Øh, ja altså jeg har opdaget, som jeg sagde, blå mærker på kroppen, hvor de ikke havde skrevet. Så faktisk var jeg meget sur og sagde "Ved du hvad?! Jeg afleverer mit barn sådan, at jeg kan være tryk på min arbejdsplads, og han har skader overalt, og I siger ikke noget". (...) jeg gik derhen og: "kig hvad der er sket med min søn" - fordi man kun kunne se, når han tager bad om eftermiddagen og tager hele tøjet af, ikk? Så der var blå mærker herover [viser på overarmene], men det viser sig, at det ikke har noget med dem at gøre.*

*Interviewer: Men så gik du ned på skolen..?*

*R: Jeg gik direkte, jeg var så rasende. Jeg sagde; "Hold kæft de udnytter, at han ikke kan tale så godt" (griner). Det var en dårlig reaktion, men i hvert fald, det gik godt. Jeg fik en forklaring. (Bilag K: 1)*

Hans fortælling og brug af ordet tryk vurderer vi som et eksempel på en situation, hvor han ikke følte generel tillid og har en opfattelse af at skolen udnytter sønnens manglende kommunikationsevner. Sønnen kommer hjem "med skader overalt", og Ramzi begynder at tvivle på skolens reelle hensigter. Han får dog forløsning og tryk ved at forfølge sagen, og skolelederen genskaber tilliden ved at tage hans henvendelse seriøst.

Her har den personlige kommunikation igen en fremtrædende rolle. Ramzi gik direkte på skolen for at tale med inspektøren. Han hverken ringede eller skrev i kontaktbogen, selv om han bor ganske langt fra institutionen<sup>22</sup>. Vi vurderer derfor, at netop den personlige relation, ”ansigt-til-ansigt-forpligtigelsen”, er vigtig for forældrene, når tillid skal skabes, eller som her, genoprettes.

### AT SKABE TILLID

Også medarbejderne vægter tillid højt i samarbejdet. Når talen falder på det gode forældresamarbejde, er tillid således et nøgleord blandt næsten samtlige medarbejdere. Herunder citeres en samtale om det gode samarbejde mellem medarbejderne, Mona og Lone, på Skole 3:

*Interviewer: Kan I sige noget om, hvad der gør et godt samarbejde? Hvad der sådan skaber det optimale samarbejde, forældresamarbejde fra jeres side?*

*L: Tillid.*

*M: At lytte og være klar i mælet. Klar kommunikation. Og så have føling med samtalen. Som sagt, jeg har haft nogle lærerige samtaler, undervejs.*

*M: Men det er forudsætningen som sagt, at man lytter og så, at der skabes noget tillid. For man må sige, hvis tilliden ikke er mellem parterne, så er det jo rigtig svært at arbejde sammen. (Bilag F: 10)*

I denne korte passage nævnes tillid hele tre gange. De to medarbejdere taler også om processen – om hvordan tillid skabes. De er klar over, at ikke alle forældre automatisk har tilliden med sig med sig ind i samarbejdet, men at det er noget, man som medarbejder skal gøre sig fortjent til.

På Skole 2 har medarbejderne brug for en tænkepause, før de kan besvare vores spørgsmål om indholdet i det gode forældresamarbejde, men da ordet tillid først bliver nævnt af en af lærerne, vækker det genklang hos de øvrige medarbejdere:

*Interviewer: Kan I sige noget om, hvad der kendetegner et godt forældresamarbejde for jer?*

*Alle: Lang pause.*

---

<sup>22</sup> Ramzi fortæller et andet sted i interviewet, at skolen ligger ”rigtig langt væk”, som han siger ”Jeg bor ude på Amager og skolen ligger på Østerbro” (Bilag K: 2).



*D: Humor, at man kan grine sammen.*

*M: At man har tillid til hinanden, at man kan mærke, at forældrene er trygge ved, at deres børn...*

*S: Ja! Tryghed, det er vigtigt. (Bilag D: 9)*

Tilbageholdenheden kunne skyldes vanskeligheder ved at sætte ord på betragtninger over "et godt forældresamarbejde", da de måske ikke dagligt reflekterer over dette. Ordet tillid giver dog umiddelbar og omgående respons fra kollegaerne. Alle betoner vigtigheden af forældrenes tryghed ved institutionen og betydning af åbenhed i et godt og tillidsfuldt forældresamarbejde.

Medarbejderne er bevidste om, at tillid ikke kan tages for givet, men er noget, der må arbejdes for at opnå og vedligeholde. Mange pointerer, at særligt den første fase i et samarbejde har en afgørende betydning for parternes relation. Maria Mikkelsen, der som STU-jobkonsulent er fast tilknyttet en af skolerne, fortæller, hvad der kan forbedre et samarbejde:

*Altså, der er mange forældre, der er lykkelige, hvis de føler sig mødt. Jeg har altid haft en filosofi om, at hvis du kan få forældrenes tillid på dit første møde, så de tænker, at de er trygge ved dig. Jeg plejer at sige, at jeg skal have dem herind [hun laver en hulning med sin hånd og peger ned i hulningen], hvis jeg kan få dem herind, og de selv putter sig herind i min samtale med dem, så kan jeg modellere dem. (Bilag O: 4)*

Ifølge Maria danner det første møde med forældre rammen om det fremtidige samarbejde. Hvis hun straks kan "få forældrenes tillid", er de trygge ved hende, og hun har derved mulighed for at "modellere dem" og med en metafor "holde dem i sin hule hånd". Vi tolker det som en indikator på det potentielle magtforhold, der ligger i at give en anden person sin tillid<sup>23</sup>. Desuden opfatter vi hendes udtalelse, "hvis jeg kan få dem herind", som en erkendelse af hendes del af ansvaret for at møde dem således, at de tør overdrage deres barn til

---

<sup>23</sup> På trods af at der tydeligvis er et vist magtforhold i samarbejdet – f.eks. er der ofte et asymmetrisk forhold i tillid – har vi, i dette speciale, valgt ikke at beskæftige os dybtgående med magtperspektivet i samarbejdet.

hende. Og endelig, at forældrene til trods for tillidens til tider ulige magtforhold *frivilligt* skal vælge at give hende denne tillid, ”og de *selv* putter sig herind”.

Også de øvrige medarbejdere er bevidste om deres rolle i det gode forældresamarbejde og om at vinde forældrenes tillid. De er bevidste om fremtoning og adfærd overfor forældre, og at det er vigtigt, at de altid føler sig velkomne på skolen. I det følgende fortæller en lærer fra Skole 3 om prioriteringerne til det første introduktionsmøde mellem forældre, de unge og skolens personale:

*Det vi lægger vægt på allerede der, er at være imødekommende, sørge for at være forberedt. Vi får som regel information om eleven, før de kommer, så vi ved nogenlunde, hvem vi har med at gøre. At være meget imødekommende og åbne for, hvad de kommer med. Det svarer til, at man får gæster derhjemme, den der imødekommenhed og varme, kaffe og stearinlys, lidt kage og... Det gør atmosfæren tryk. (Bilag F: 1)*

Også på Skole 1 prioriteres imødekommenhed og åbenhed samt en detaljeret beskrivelse af børnenes hverdag, når tillid og samarbejdet skal styrkes, da forældrene ikke kan få viden om skolegangen fra deres børn:

*Interviewer: De ting I nævnte tidligere, der skaber et godt forældresamarbejde – realistiske forventninger, tillid, ærlighed – hvordan skaber I det her, det tætte forældresamarbejde?  
K: Hm... Ikke noget vi er så bevidste om, tror jeg. Vi siger jo ”I er altid velkomne til at komme – når som helst”. (...)  
Vi har ikke nogen særlig strategi. Jeg tror vores ugebrev er med til at skabe tillid i og med, de ser nogle billeder af, hvad der foregår, og vi skriver, hvad vi laver. Vi prøver at give dem en masse viden om, hvad der foregår i klassen. Børnene kommer jo ikke hjem og fortæller en hel masse, der skal noget billeder og tekst på. (Bilag G: 6)*

En anden medarbejder fortæller om vigtigheden af at være ærlig, også når der er negative episoder, der skal formidles:

*I sidste uge da jeg ringede hjem til en af drengenes forældre og siger; ”Vi er blevet nødt til at fastholde ham”, det er jo at skabe åbenhed ved, at jeg er åben, men jeg kan ikke presse dem til at være det. Det har vi ikke sat ord på den måde [hvordan de skaber det gode samarbejde],*

*men det at jeg tager et emne op om noget seksuelt, det betyder jo, at jeg har åbnet døren for, at de kan komme med det næste gang igen, hvis de synes, der er noget. (Bilag G: 6)*

Lone og Mona, der begge er lærer på Skole 3, reflekterer over, hvordan tillid skabes:

*L: Og så kan man sige, hvordan skaber man tillid? Og det er jo netop (...), at man lytter og at være god til at være åben overfor også, hvad er det, de byder ind med.*

*M: Og anerkende dem! Anerkende, hvad det er, de kommer med.*

*Interviewer: Så det er nogle ting, der er meget rettet på jeres personlige kompetencer.*

*L: Ja.*

*M: Ja, og medmenneskelige kompetencer. Det svarer jo til at møde et andet menneske. (Bilag F: 10)*

Det sidste citat viser, at tillid handler om personlighed, om ansigt-til-ansigt-forpligtigelse, og om at møde de individer, man samarbejder med, på et menneskeligt plan - at være imødekommende og anerkendende. Dog lægger anerkendelse op til et mere ligeligt forhold, end vi ellers har en forståelse af, der ligger i et tillidsforhold mellem skole og hjem, især hvis man med Maria Mikkelsens ord skal have deres tillid for at *modellere* dem.

Når man indgår i et tillidsforhold, kender man ikke fremtiden, men påtager sig implicit et ansvar for den, og Luhmann konkluderer i bogen *Tillid*, at der i det eksistentielle grundlag for at udvise tillid eller mistillid også indgår en fortolkning af fremtiden (Luhmann 1999: 55). Normalt betragter man fremtiden ud fra et perspektiv, som tager udgangspunkt i fortiden, og man forventer, at morgendagen stort set vil ligne i dag og i går. Men ved bevidst at udvise tillid søger man, ifølge Luhmann, at virkeliggøre en bestemt, ønsket fremtid i samspil med andre. I modsætning til Løgstrups etiske fordring er dette en satsning, som ikke nødvendigvis medfører, at modtageren af den udviste tillid handler i overensstemmelse med de fremtidsønsker, der ligger bag. Luhmann mener i øvrigt heller ikke, at den etiske værdi er givet. Luhmanns definition af tillidsforhold kan opsummeres til at være anmodninger om samarbejde og reaktioner på disse anmodninger, og det

basale grundlag for tillidsforhold er individets billede af den sociale orden, som udspringer af hidtidig erfaring og ekstrapoleres ud i fremtiden – dvs. en formodning om, at de hidtilværende troværdige mennesker, også vil vise sig troværdige i fremtiden (Pedersen 2009: 23-24).

Vores empiriske materiale viser, at klar kommunikation om forældrene og medarbejdernes fremtidsforventninger for børnene, er et vigtigt udgangspunkt for at skabe ligeværdigt og troværdigt samarbejde. De viser også sandheden i Luhmanns udsagn om, at tillid, som er en uundværlig komponent i samarbejdet, er en skrøbelig ting, der opbygges i det personlige møde, hvor handlinger tæller mere end ord, og at der altid i tillidsforholdet vil være en indbygget risiko.

### **DELKONKLUSION**

Vi kan konkludere, at tillid er et centralt, men skrøbeligt element i samarbejdet på specialområdet. For forældrene er det væsentligt, at kunne være trygge ved at overlade deres børn i medarbejdernes varetægt. Vi har dokumenteret, at manglende tillid kan hæmme samarbejdet og i værste fald medføre et ophør af samme. For medarbejderne ligger der derfor en opgave i at skabe tillid hos de forældre, der ikke automatisk nærer tillid til skolen. Opretholdelsen af tilliden kræver en kontinuerlig indsats fra parterne, men kun én negativ episode, kan skabe mistillid.

## SORG, ERKENDELSE OG UDVIKLING

Som beskrevet i afsnittet *Rammerne for samarbejdet* kan sorg over at have fået et handicappet barn medvirke til at komplicere samarbejdet i specialområdet. I det følgende analyseres denne sorg som indvirkende faktor i samarbejdet ud fra metodeudviklingsprojektet *Arbejdet med den tidlige relationsdannelse mellem handicappede børn og deres forældre* af psykologerne Vivi Andersen og Bo Ertmann.

Sorgen er ifølge flere medarbejdere en fællesnævner for den ellers meget sammensatte forældregruppe. Lederen Eva fortæller:

*Det tror jeg, er sådan et grundlæggende livsvilkår, en grundlæggende sorg, om alle de drømme, man havde, da man fik et barn, at det ikke blev tilgodeset (Bilag B: 3).*

Hos de interviewede forældre er sorgen da også noget, de alle uden undtagelse kan relatere til. De fleste omtaler den i datid - noget, man skulle igennem og bearbejde, men nu er kommet over. Saad fortæller, hvordan han oplevede det at få et handicappet barn:

*Selvfølgelig var det hårdt i starten, den nyhed, at du har fået en dreng, som har Downs syndrom ikk? Vi forstod ikke hvad ordet "mongol" betød, fordi da han blev født, lægerne vidste ikke, at han var mongol (...) Selvfølgelig, man ønsker ikke, at man får et handicappet dreng, altså det er altid hårdt i starten, ikk? Men selvfølgelig altså, man må leve med det, livet går videre, ikk? (Bilag I: 6)*

Saad understreger flere gange selvfølgeligheden af, at man ikke ønsker at få et handicappet barn, men at han har bearbejdet sin skuffelse og sorg og nu ser fremad. Også Ramzi mener, at man bør se frem i stedet for tilbage:

*Det er jo ikke noget, vi har gjort, det er Guds skyld, at vores barn er, som det er. (...) Og hvis du bare holder fast og tænker tilbage, så går du ikke fremad, så jeg vil helst glemme min sorg og fokusere på, hvad jeg kan gøre bedre, ikk?" (Bilag K: 5-6)*

Karen, hvis søn omkring etårsalderen blev multihandicappet ved en ulykke, fortæller, at sorgen altid vil være der, men at den "er lagt i en kasse, og så er

der nogle situationer, der kan provokere, at der bliver åbnet for den kasse og i længere perioder” (Bilag L: 8). Hun fortæller videre, at også det manglende udviklingsperspektiv kan fylde meget:

*(...) der er jo også kedsomhed nogle gange. Altså, det der med at dagligdagen forandrer sig så lidt. Der er jo ikke... altså det jeg laver med Toke i dag, det lavede jeg også med Toke for fem år siden... Altså det er det samme, hvis du kigger på legetøjet derover... det er jo babylegetøj, og han vil lege med babylegetøj resten af sit liv. Den sorg, synes jeg, stadigvæk fylder. Det der med at... skal jeg se ham som 18-årig med en rangle i hånden? Det er eddermandme hårdt. (Bilag L: 8-9)*

Også Farida, hvis barn er autist, fortæller, at det særligt i begyndelsen var svært for hende:

*Jeg var ikke normal i lang tid, jeg fik chok. Jeg har aldrig talt om det til nogen. Jeg sad ligesom en psykisk syg i hjørnet. Det er fordi, jeg havde fået mit barn gennem kunstig befrugtning, og han er meget smuk med smilehuller, og han er brun, for hans far er sort, han er meget smuk. Han var 100 % rask, han var aldrig syg og så ... det barn man får, det var umuligt for mig at blive gravid, andre børn var måske lidt nemmere, og man ved, man får ikke flere børn. Det hele bliver sort. Jeg var isoleret fra hele verden. Vi fik ingen besøg. (Bilag M: 11)*

Som det ses af ovenstående er det et chok og en livsomvæltning at få et handicappet barn. Langt de fleste forældre har dog i et vist omfang bearbejdet deres sorg. Saad ser fremad, Karen gemmer sorgen væk og Farida fortæller, at hun er kommet videre siden dengang, hvor hun faldt ned i et sort hul og isolerede sig fra hele verden:

*Selvfølger med tiden man kommer over, at ens barn er handicappet, men man kommer aldrig over – bogstaveligt – i hvert fald jeg kommer mig aldrig over, du kender stadier med fornægtelse og vrede, og man har skyldfølelse, måske er det min skyld. (Bilag M: 11)*

Hun forklarer videre, at man som forælder til en autist altid vil have en følelse af skyld, fordi det modsat f.eks. mongolisme ikke er tydeligt, hvad årsagen til barnets anderledes opførsel er (Bilag M: 11).

På trods af at forældrene omtaler sorgen som noget, de mere eller mindre er kommet over, vurderer vi ud fra medarbejdernes udtalelser, at sorgen – og i forlængelse heraf graden af erkendelse af handicappets omfang og barnets udviklingsperspektiv – spiller en rolle for samarbejdet mellem skole og hjem. I det følgende vil vi derfor belyse, hvordan sorgen og erkendelsesprocessen ifølge medarbejderne influerer på samarbejdets indhold.

### **SORGENS BETYDNING FOR SAMARBEJDET**

Medarbejderne er enige om, at alle forældre uden undtagelse bærer rundt på en mere eller mindre latent sorg og skuffelse over at have fået et barn, der ikke lever op til de forventninger og drømme, de fleste forældre har om at få et velfungerende barn<sup>24</sup>. Ligeledes er de enige om, at sorgen påvirker forældrenes liv i en sådan grad, at det får indflydelse på samarbejdet med skolerne, og derfor er et aspekt, som medarbejderne skal være opmærksomme.

Intervieweren spørger Eva, leder og lærer på skole 3 om, der er "(...) særlige ting, man skal være opmærksom på, når det er forældre med børn, der har de her typer handicap? I kommunikationen og i samarbejdet?" Eva svarer:

*Ja, altså eksempelvis: Vi har jo stadig forældre som, selvom de unge er mellem 16-21, vi har stadigvæk forældre for hvem det, at de har fået et handicappet barn er svært at kapere. Hvor sorgen stadigvæk er stor.(...) De går hos os i tre år, og hvor skal de så hen efter os? Så derfor så oplever vi den der usikkerhed, både ved starten og ret hurtigt i forløbet: "Hvad sker der efter jer?" Og det tror jeg nok, at man som forældre til et barn, der ikke er normalt, der bliver man i det skifte, altså der kommer det hele op igen, sorgen og bekymringerne og usikkerheden, "Hvad skal det blive til?". (Bilag B: 2-3)*

Ifølge Eva kommer sorgen op i forældrene ved forskellige lejligheder, f.eks. ved skoleskift, fordi fremtiden fører en usikkerhed med sig. Knud fra Skole 3 fortæller videre om, hvordan skiftet fra ungdomsskole til arbejdsliv igen minder forældrene om, at barnet eller den unge ikke kommer til at nærme sig normalområdet:

---

<sup>24</sup> Se bl.a. Fyhr 2001; Klitgaard Larsen 2002; Clausen 1986.

*(...) der ligger også, i det skifte fra os til beskæftigelse, der ligger også en sorgproces i virkeligheden. Hvor de opdager, at det, de rent faktisk skal ud i, er noget helt andet, end de i virkeligheden havde forestillet sig. (Bilag B: 7)*

På Skole 2 oplever de, at nogle forældre kan have svært ved at acceptere, at barnet hører til i et vidtgående specialtilbud:

*(...) fordi man stadigvæk har et håb om, at det ville være anderledes, vi har da oplevet forældre, der tror: "mit barn skal jo i gymnasiet, fordi" - og barnet kan måske ikke engang læse i 3. klasse. Altså hvor man så må tage snakken: "prøv at høre, det er ikke realistisk i forhold til det udviklingsniveau, de har." Så er det altså, man tager nogle gange nogle ret hårde snakke, fordi at de har nok hørt det før, men nogle gange har de bare ikke rigtig ville høre det, at det er det, og selvfølgelig bliver det en kæmpe sorg. (Bilag D: 5)*

Medarbejdernes rolle bliver altså i forbindelse med forældrenes sorg at "tage snakken" og fortælle dem, hvad der faktisk er realistisk for barnet. Det påvirker samarbejdet, hvis forældrene har en oplevelse af, at deres barn hører til et andet sted samt har et større udviklingspotentiale, end det medarbejderne ser i deres dagligdag.

Hovedkonklusionen i metodeudviklingsprojektet, *Arbejdet med den tidlige relationsdannelse mellem handicappede børn og deres forældre*, er, at der skal være en arbejdsdeling omkring forældrene, således at småbørnskonsulenten primært arbejder med "det virkelige barn", og psykologen beskæftiger sig med "drømmebarnet" (Andersen og Ertmann 2001: 6). Sidstnævnte indsats betyder, at psykologen sammen med forældrene bearbejder accept og erkendelse af, at drømmene og forestillingerne under graviditeten vedrørende barnets identitet og udvikling ikke kan opfyldes grundet barnets handicap. Andersen og Ertmann skriver, at moren må "(...) sige farvel til drømmebarnet for at kunne sige goddag til det barn, hun fik" (Andersen og Ertmann 2001: 12). Og videre, at det at arbejde med det virkelige barn indebærer, at de professionelle skal støtte forældrene i opbyggelsen af et realistisk indre billede, sådan at de bedre er i stand til at se, forstå og bekræfte barnet (Andersen og Ertmann 2001: 16).



I vores case ser vi, at lærere og pædagoger ofte føler sig nødsaget til at varetage begge opgaver<sup>25</sup>. Medarbejderne på Skole 2 fortæller, at de afsætter tid til samtaler om forældrenes og familiens situation, da mange forældre har et behov for at "læsse af" (Bilag D: 9). Dorthe beretter:

*(...) hvis vi kan se, at den familie er meget berørt af det der, jamen så kalder vi ind til et møde, og så sidder vi og snakker om det, og så er det, dét vi snakker om, og ikke nødvendigvis om, hvordan det går her på skolen, men "hvordan har I det der hjemme?" og "hvad kan du gøre for at det går bedre?", men det er jo meget afhængigt af, hvad det er for en personlig kontakt man har med forældrene (Bilag D: 5).*

Samtidig med sorgbearbejdningen må medarbejderne ofte diskutere udviklingspotentialer, da forældrene enten har et urealistisk eller slet ingen forventninger til barnets indlæringsmuligheder.

Medarbejder Lone fortæller om en situation, hvor en far havde svært ved at erkende barnets handicap:

*(...) jeg husker en far, han nægtede simpelthen at erkende, at hans dreng havde altså Asperger, han havde rigtig svært ved social kontakt. Fordi: "min søn skal...". Han forlangte alt for meget af ham der sønnen. Han nægtede simpelthen at erkende hans handicap det var sådan noget "ungdomssløvsind" osv. Det var rigtig-riktig svært, når man slet ikke kunne etablere en forståelse af, hvad er bedst for barnet, ikk? (Bilag F: 5)*

Samme manglende erkendelse hos forældrene oplever Dorthe fra Skole 2:

*(...) der er nogle [forældre], der et eller andet sted har et håb om, at deres børn bliver raske, altså at man ikke helt har forstået, at "det her er altså en varig hjerneskade, der bliver ikke nogen forskel på det", og der er det rigtigt, som du siger, Sabrina, at nogle gange så må man tage nogle barske snakke med forældrene. (Bilag D: 5)*

Dorthes kollega, Milica, der arbejder med børn på Skole 2 med det laveste udviklingsniveau, oplever ligeledes, at for høje ambitioner på barnets vegne kan være problematiske, men også at det modsatte kan være et tvistpunkt:

---

<sup>25</sup> På en af de udvalgte specialskoler er der en psykolog tilknyttet, som forældre kan benytte, men alligevel oplever medarbejderne, at det er dem, forældrene kommer til.

*Vi repræsenterer to meget forskellige verdner her på skolen i vores klasse, selvfølgelig er der nogle forældre, der forventer, at deres barn skal lære at læse, men vi oplever næsten det modsatte, at vi sidder tit i nogle situationer, hvor vi skal fortæller forældrene: "dit barn er ikke et stykke kød, det kan meget mere, end du tror", eller: "hun kan gøre det der", og "hun kan vælge aktiviteter", og "hun kan selv, hun har sine egne meninger om nogle ting", hvor forældreforståelsen, de er blanke, fuldstændig, fordi de ikke kan se nogen muligheder eller potentiale i deres børn. (Bilag D: 5)*

Medarbejderne må altså ind imellem tage en snak om barnets handicap og læringspotentiale med forældrene, som Lone understreger, "for barnets bedste", og de forsøger at nå til enighed med dem. Der er dog, ifølge flere medarbejdere, enkelte tilfælde, hvor det ikke lykkes. Om det, ikke at kunne nå frem til en fælles forståelse, fortæller Lone fra Skole 2, om den far, der ikke kunne erkende eller acceptere sin søns handicap:

*Vi kommunikerede med moren altså, de var jo skilt, og så var det moren, vi kommunikerede med, for hun havde en helt anden forståelse. Jeg kan huske, vi havde et klimaemne, det var dengang, der var klimaarrangement, og så Peter, som han hed, drengen, han havde siddet og skrevet noget, og det eneste faren gjorde var: [kaster papiret væk] "Du kan godt ta' og lære at skrive noget bedre!". I stedet for at sige: "Hold kæft mand, endelig er det noget andet end computer". Hvis man ikke har en fælles forståelse for, hvor er det man skal begynde at gå hen af... (Bilag F: 5)*

Den manglende fælles forståelse resulterer altså i, at samarbejdet forringes, og medarbejderne vurderer, at det ikke er formålstjenesteligt at fortsætte dialogen med drengens far. I vores empiri er det tydeligt, at modstridende opfattelser af barnets udviklingspotentiale belaster samarbejdet, hvis forældrenes opfattelse ikke tilpasses skolens virkelighed. Dette uddybes i det følgende.

## BRUDTE DRØMME OG FORVENTNINGER

Empirien viser, at forældrene ønsker at se en udvikling hos barnet, men ønsket varierer afhængigt af den enkelte forælder samt af barnets handicap. Uanset niveauet ser vi, at det kan skabe et negativt samarbejds miljø, hvis forventningerne ikke indfries.

Ramzi, hvis søn Nasib er diagnosticeret med infantil autisme, havde som primær forventning, at Nasib skulle lære at kommunikere verbalt, da han startede på Skole 1:

*Jeg forventede, at han måske kunne få lidt mere tid til voksne lærere og måske kunne få talekommunikation med mig, men der er ikke sket ret meget faktisk. Udover at han får meget tid og selskab (...) (Bilag K: 4)*

Forventning om talekommunikation er stadig ikke blevet indfriet nu, hvor Nasib er 10 år. Det er kilde til daglig frustration, at Nasib ikke taler, da han ofte har voldsomme raseriudbrud: "(...) han er heelt vild nogen gange og bliver rasende sur, og man kan ikke stoppe ham, medmindre man anvender magt" (Bilag K:1). Ramzi føler sig ikke klogere på sønnens udviklingspotentialer efter at have snakket med lærerne:

*Ja, vi har snakket om det. Jeg spurgte: "kan jeg forvente at min søn taler?", og så sagde de: "lad os nu se..." (griner), men der er jo ikke nogen, der kan forudsige fremtiden, men altså med deres erfaring kunne de måske godt fortælle mig noget om det. Det har de jo ikke sagt til mig. De sagde: "det kommer an fra person til person, og vi kender jo ikke dit barn ret meget". De sagde, at: "måske, det kan godt være begge veje". Så... Jeg har ikke set min forventning, heller ikke efter to år, stadigvæk. (Bilag K: 4)*

Ramzi har spurgt direkte til en fremtidsprognose for sønnen ud fra medarbejdernes faglige indsigt, men har ikke fået svar, derfor forventer han ingenting fremover:

*(...) hvis du ikke får de forventninger, du har, så forventer du ikke ret meget mere (...) Når han er ti år og ikke engang kan tale endnu, jeg ved ikke, hvordan fremtiden ser ud. Hvis jeg nu siger, jeg forventer et eller andet... Jeg forventer ikke ret meget, men måske jeg kan*

*forvente, at han vil kommunikere med mig, og at jeg kan overtale ham frem for at konfrontere ham hver eneste gang, ikk? Jeg forventer ikke ret meget, medmindre der er mirakel. (Bilag K: 5; 7).*

Som nævnt i analyseafsnittet *Tillid, samarbejdets fundament* pointerer vi med Luhmann, at tillid er knyttet til forventninger om en fremtid og til en tro på en forståelig social orden. Hvis faren ikke længere tror nok på "systemet" eller på fremtiden, til at opstille forventninger, så er grundlaget for samarbejde væsentligt forringet.

I interviewet med Karen er hun meget optaget af, hvordan man rent konkret kan måle og dokumentere en udvikling. Hun fortæller, at for hendes multihandicappede søn, er udviklingsmulighederne meget små. Alligevel ønsker hun, at den udvikling, der trods alt forekommer, bliver tydeliggjort:

*(...) man kan sagtens skabe en eller anden situation, hvor du sætter kryds om, han har reageret på den måde. Det kræver bare en større indsats. Og vi gjorde det også lidt i en periode, men så gik det så lidt i sig selv igen. Vi er et sted, hvor vi gerne vil forsøge at lære ham at sige "ja" ved at virre med øjnene og køre op, og der har de så sat nogle krydser og skabt nogle situationer, hvor de prøver, og jeg prøver lidt herhjemme. (Bilag L: 15)*

I førnævnte metodeudviklingsprojekt gives et lignende eksempel på, hvordan en mor hele tiden leder efter tegn på, "hvor god" hendes søn kan blive - hvor meget han kan udvikle sig. Dette tolkes i projektet, som om denne mor ikke helt har givet slip på drømmebarnet (Andersen og Ertmann 2001: 27-28). Vi vil ikke konkludere, at Karen ikke har givet slip på drømmebarnet, for det er trods alt ret beskedne ønsker, hun har til sønnens udvikling. Alligevel er det vores opfattelse, at hendes ønske om konkrete målbare indsatsområder og dokumentation for udvikling, handler om at indfri nogle af de drømme, hun nu har for sit barn, og at dette er centralt for hendes oplevelse af samarbejdet. Derfor frustrerer det Karen, at medarbejderne ikke gør nok for dette:

*(...) når man så får den [handleplanen] det ene år efter det andet, så er det stort set det samme. Så er det ligesom bare kørt videre. Så er der måske ændret tre ord, og så bliver man sådan lidt [trækker opgivende på skuldrene]. (Bilag L: 15)*

Handleplanerne og kontaktbogen er vigtige for Karen af to årsager. Den ene handler, som vist, om et behov for at få dokumenteret sønnens udvikling, den anden knytter sig til pædagogernes indsats:

*Jeg synes, hvis man skal være, hvis det skal være noget, man skal vurdere dem på og deres indsats på, så skal det jo også være målbart. Jeg synes, det var da trist, at "ja, det bliver bare sådan lidt"... så har jeg heller ikke noget at hænge deres hverdag op på, så jeg kan få en konkret tilbagemelding om..., så kan jeg jo heller ikke se, om de laver noget stort set. Så kan han jo sidde på den der sække stol dag ud og dag ind. (Bilag L: 13)*

Når medarbejderne ikke skriver i kontaktbogen, eller når udviklingsperspektivet i elevhandleplanen ikke er målbart, er det svært for Karen at vurdere medarbejdernes indsats. I vores tolkning handler det dog også om et behov for at se, at hendes egen store indsats for sønnens daglige velbefindende nytter noget. Hun har en universitetsuddannelse, men har måttet opgive det tidligere arbejdsliv, da Toke blev handicappet - som hun siger: "Toke er mit arbejde" (Bilag L: 3). Karen har altså ikke alene måttet opgive drømmene på sit barns vegne, men også dem hun havde for sig selv. Når man hertil lægger, at omsorgsindsatsen for det handicappede barn i mange tilfælde koster forældrene venskaber og ægteskaber, er det ikke underligt, at forældrene efterspørger tegn på, at barnet har glæde og udbytte af al deres tid, kræfter og kærlighed.

I Andersens og Ertmanns metodeudviklingsprojekt beskrives desuden, at forældre til børn med varige lidelser ofte kan føle en afmagt overfor barnets lidelser og føle sig overflødige i forhold til barnets behov. En mor udtrykker sin tvivl om, hvorvidt sønnen overhovedet bemærker, om han sidder hos hende eller hos en anden. Hun kan ikke skabe øjenkontakt med ham, og oplever det i det hele taget som dybt frustrerende. Dette kan føre til passivitet og opgivenesshed (Andersen og Ertmann 2001:28), sådan som også Milica beskrev det tidligere i dette analyseafsnit: det at nogle forældre tror, at deres barn kun er et "stykke kød". Vi har ikke oplevet denne opgivende holdning blandt nogle af de interviewede forældre.

Både der, hvor forældrene har urealistiske forventninger til barnets udvikling eller der, hvor de ingen forventninger har, er det efter vores vurdering en vigtig faktor i samarbejdet, at medarbejderne ekspliciterer børnenes konkrete udviklingsmål og resultater, overfor forældrene.

### **AT FLYTTE HJEMMEFRA?**

Et udviklingsperspektiv, som kan give udfordringer i samarbejdet, er selvstændiggørelsen, der er knyttet til spørgsmålet om, hvorvidt det handicappede barn/ unge menneske skal flytte hjemmefra.

Det har en helt central betydning i samarbejdet, når eleverne fylder 18 år og ifølge Serviceloven overgår fra børne- til voksenreglerne. På Skole 3 er et af de primære mål med undervisningen:

*At unge med udviklingshæmning og andre unge med særlige behov opnår personlige, sociale og faglige kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt og eventuelt til videre uddannelse og beskæftigelse – disse mål erhverves blandt andet via boundervisning<sup>26</sup>.*

Det har betydning for samarbejdet, fordi der kan være divergens om, *hvor* selvstændig den udviklingshæmmede unge skal være eller kan blive.

Medarbejdere fra Skole 3 har flere gange oplevet uoverensstemmelser mellem dem og forældrene om, hvad der er bedst for barnet. Særligt i forhold til de etniske minoritetsforældre kan der være forskellige opfattelser. Her fortæller Eva:

*Nu snakkede vi lige før også om forskellen på sorgbearbejdelse måske hos forældrene, men mange af dem, med anden etnisk herkomst, de tager det jo som en opgave, at de har fået et barn med handicap, udviklingshæmning, og det er en opgave, de skal løfte, og det betyder jo også, at man ikke kan sende dem hjemmefra, altså, at det er deres forpligtigelse at sørge for, at nogen har det godt. Og det er jo en lidt anden måde, den danske kultur ser på det med at de kommer op og bliver voksne og deres behov for at leve selvstændigt liv og så videre. Der*

---

<sup>26</sup> Citat fra skolens hjemmeside. Kilde er ikke opgivet grundet anonymisering.

*er en kulturforskel, som vi jo ikke kan trække ned over hovedet på dem, der kommer fra en anden kultur, men hvor vi varetager den unges tarv. (Bilag B: 5)*

I interviewet med lærerne Mona og Lone, Skole 3, spørger vi til emner, der kan være svære at tale med forældrene om. Her nævnes kærester og seksualitet, men også det med at flytte hjemmefra. Mona fortæller:

*Vi har flere i klassen, hvis forældre siger: "det bliver ikke aktuelt", og de siger det virkelig skråsikkert. De kan ikke arbejde med emnet. (Bilag F: 3)*

Begge lærere har en oplevelse af, at det mest forekommer blandt minoritetsforældre, men de har også oplevet, at majoritetsforældre "(...) ikke har turdet give slip" (Bilag F: 3).

Blandt vores informanter studerer vi samme tendens. Således ønsker hverken Farida<sup>27</sup>, Saad eller Ramzi, at deres sønner skal flytte hjemmefra, for som Saad siger:

*(...) han er jo vores søn, og lige meget hvor stor han er, så vil han altid være et lille barn, ikk? Jeg har jo sagt, når han bliver 30-40 år, så vil hans alder svarer til otte år, havde man tænkt sig at tage en dreng på otte år, som skulle bo alene? Som forældre, ikk? (Bilag I: 5)*

På spørgsmålet om Nasib, Ramzis søn, engang skal flytte hjemmefra, svarer han:

*Nej, det vil jeg ikke mene, det vil jeg ikke mene (...) Det er heller ikke nødvendigt, at han skal flytte hjemmefra, hvis han ikke kan klare sig på lige fod med de andre. (Bilag K: 7)*

Ramzis søn er endnu så lille (10 år) og han nævner ikke noget om, at medarbejdernes på Nasibs skole har bragt emnet op. Saad derimod fortæller, at skolens medarbejdere har oplyst ham om mulighederne:

*S: (...) de har fortalt os om muligheden, at der er en mulighed for, at han kan flytte hjemmefra, han kan få en bolig, hvor der altid vil være nogen, der kan støtte ham.*

*Interviewer: Så de vurderer, at han godt kan?*

---

<sup>27</sup> Farida havde, som beskrevet i tillids-afsnittet, på et tidspunkt et ønske om, at hendes søn skulle på aflastning oftere, men efter et brud på hendes tillid, ved hun ikke hvad der skal ske.

*S: Ja. Men hvorfor? Når vi er forældrene? Og det er vores søn?!*

De danske forældre er åbne overfor, at deres børn skal flytte hjemmefra, dog holder Helle og Carsten på, at deres yngste barn skal blive boende hos dem, ”indtil vi ikke kan mere” (J2: 2).

Selvom det i vores case ikke direkte påvirker samarbejdet, at forældre/medarbejdere har et divergerende syn på selvstændiggørelsen, vurderer vi på baggrund af medarbejdernes udtalelser, at det potentielt kan blive problematisk, hvis afstanden mellem synspunkterne er for stor.

### **MEDARBEJDERNES ROLLE I SORGBEARBEJDNING**

Medarbejderne har altså en dobbeltrolle i forhold til forældrenes sorg- og erkendelsesproces. Som fagligt professionelle skal de oplyse forældrene om, hvad de kan forvente sig af barnets sociale og faglige udvikling. Samtidig pålægges de af mange forældre en rolle som ”sjælesørger”, når hverdagen er for hård, sorgen for stor, eller familielivet går i spåner. Netop det sidste aspekt er ofte en ekstra komplikation i familier med handicappede børn. SFI’s børneforløbsundersøgelse fra 1999 dokumenterer, at ikke blot er procenten af skænderier og psykiske problemer hos forældre til handicappede børn langt større end i normale familier, også skilsmisseprocenten er eksplosiv høj, især i gruppen af forældre til børn med mentale handicap (Ottosen og Bengtsson 2002: 67)<sup>28</sup>.

Blandt medarbejderne er der forskellige holdninger til, hvordan og hvor meget de som professionelle og som mennesker bør gå ind i forældrenes sorg. Eva,

---

<sup>28</sup> De børn, som følges i denne undersøgelse, er født i 1995, og børnene er således på dette tidspunkt kun ca. 4 år.

Blandt de, til dette speciale, interviewede forældre er fire af i alt seks informanter sammen med barnets anden forælder. Vi vurderer, at skilsmissetallet blandt vores informanter er usædvanligt lavt, bl.a. på baggrund af ovennævnte rapport fra SFI og udtalelse fra flere medarbejdere og forældre. F.eks. denne, der kommer fra Karen, der på trods af et års separation stadig er sammen med Mortens far: ”Skilsmisseprocenten er jo skyhøj. Vi var den eneste familie i hans børnehaven på det tidspunkt, og sådan er det jo desværre” (Bilag H: 11). Den lave skilsmisseprocent indikerer, at forældrene er stærkere end gennemsnittet. Dette får betydning for undersøgelsens udsagnskraft i forhold til de forældre, som medarbejderne betegner som resourcesvage.



Skole 3, mener, at medarbejderne som udgangspunkt bør stille op, hvis forældrene ønsker at inddrage dem:

*Jeg vil sige: i samarbejdet ellers, der bliver vi nogle gange kontaktet af forældre, der har ønsket at få afdækket deres unge menneske [i forhold til hvilket praktiksted den unge kan klare], at de så vil indgå i et samarbejde med en psykolog udefra, og det stiller vi jo også op til (...) der kan det være forskelligt jo, netop hvordan forældrene går ind i det, hvor meget de ønsker at inddrage os i tingene. (Bilag B: 7-8)*

På Skole 2 mener Dorthé og Milica, at det i høj grad afhænger af forældrene, om man ønsker at åbne for samtaler om personlige problemer:

*D: Ja, hvis man ser sådan en ulykkelig forælder, så er det jo svært ikke og gå ind og ligesom tilbyde noget øre.*

*M: Men vi har oplevet nogle skilsmisser undervejs, og der har jeg også gået ind og spurgt moren: (...) "okay, hvordan går det derhjemme, kan dit barn mærke noget, eller er du meget ked af det?" (...) Jeg synes også, det er rart at vide, hvis stemningen er helt nede, altså fordi, det kan godt afspejle sig i, om barnet trives godt eller mistrives - også her i skolen. Men ikke som sådan psykolog, men jo, men på en eller anden måde alligevel holde en eller anden afstand, men alligevel spørge: "hvordan er det derhjemme generelt?" Men jeg ville ikke gøre det med alle (...), det er også lidt afhængigt af, hvor meget forældrene giver, fordi vi skal selvfølgelig ikke træde over deres grænser.*

*D: Men der vil jo altid være forældre, hvor du kan mærke, at hvis du rækker dem en lillefinger, så tager de hele armen. Så vil man aldrig række dem lillefingeren, vel? Der vil man virkelig være påpasselig, altså det er jo hele tiden en fornemmelsessag et menneske i mellem.*

*M: Eller de sætter paraderne op, og så vil de måske ikke snakke med dig de næste 3 måneder. (Bilag D: 10)*

Medarbejdere fortæller, at den lange proces med fornægtelse, accept og erkendelse medfører, at forældre ofte kan have et behov for at tale om emner som sorg, frygt for fremtiden, ægteskabelige kriser m.m., mens andre forældre afviser af tale om personlige problemer. Forældrenes behov og reaktionsmønstre er meget forskellige, og det bliver dermed op til medarbejderne at tage bestik af den konkrete situation og forælder.

Stort set alle medarbejdere har oplevet forældre med sådanne behov, men ikke alle mener, at det er en opgave, som de kan eller skal varetage. Sabrina fortæller:

*Vi har en psykolog tilknyttet, og det er det, jeg har gjort i situationer, hvor jeg har oplevet, at: nu er det lidt mere aflastning, end jeg har lyst til at gå ind i, og som jeg heller ikke føler mig. Altså, det er jo ikke min kompetence, jeg er jo ikke psykolog. Så har jeg simpelthen sagt: "Jeg synes, jeg kan høre, at du har det rigtig svært, her er det her nummer, jeg synes, du skal kontakte den her psykolog og snakke med hende, fordi, der er hun meget bedre til at rådgive dig end jeg. Og det betyder ikke, at jeg ikke vil lytte til dig, men jeg kan bare ikke rigtig hjælpe dig videre med det." Så det, synes jeg, er et super godt tilbud til forældrene her. (Bilag D: 11)*

Interessant nok nævner ingen af forældrene et behov for at bruge skolens medarbejdere, og som det er vist i indledningen, mener de fleste, at sorg er en stort set overstået fase af deres liv. Vi kan ikke sige noget om, hvorvidt vores informanter har brugt medarbejderne til "at læsse af på". Der er tre mulige tolkninger af at forældrene ikke udtrykker behov for, at bruge medarbejderne i sorgbearbejdningsprocessen: enten føler de reelt ikke, at de har et behov for at bearbejde sorgen med skolens medarbejdere. Eller måske har de ikke lyst til at fortælle os om det, fordi interviewsituationen er svær, hvilket vi dog ikke vurderer i situationen grundet deres generelle åbenhed. En tredje mulighed er, at forældrene ikke oplever, at deres sorg påvirker samarbejdet, selvom medarbejderne gør. Et eksempel på en sådan situation beskriver lederen fra Skole 1. Intervieweren har her spurgt, om der kan være barrierer eller udfordringer i arbejdet med forældre til handicappede børn? Lederen Bo svarer:

*Ja, deres... mange forældre til et handicappet barn har en stor sorg, de bærer rundt på, at de har fået et handicappet barn. Det kan være svært nogen gange at forstå, for de kan blive meget frustrerede, at de har født et handicappet barn, eller barnet er kommet til skade og har fået et handicap... og den dukker så op på de mærkeligste tidspunkter... og det kan komme som vredesudbrud, og det kan komme som frustrationer eller et eller andet. (Bilag C: 3)*

Ifølge lederen kan en ubearbejdet sorg altså føre til uventede reaktioner fra forældrene, og dette påvirker samarbejdet i en negativ retning – ikke mindst hvis det kommer ud som frustration eller vrede. Spørgsmålet er så, om medarbejderne skal gå ind i denne sorg og være med til at bearbejde den? Ud fra empirien kan vi kun konkludere, at medarbejderne føler, at mange forældre har et sådan behov, men forældrene er afvisende. Som moren Karen siger: ”Altså, jeg synes jo, de ved jo et eller andet sted i forvejen rigeligt om ens privatliv (Bilag L: 5)”.

På trods af at forældrene direkte adspurgt afviser at have et ønske om at bruge skolen i forbindelse med mere personlige og følelsesmæssige emner, er det vores vurdering, at mange forældre fortsat har behov for at tale om deres barn. Herunder om de mange stærke følelser, der er forbundet med at have et barn, der ikke lever op til, hvad man havde forventet og drømt om.

### **DELKONKLUSION**

Alle de interviewede forældre har oplevet eller oplever sorg over deres barns handicap.

Ifølge medarbejderne kan forældrene opleve sorg ved episoder, der medfører usikkerhed – f.eks. skoleskift og fremtiden mere generelt. Her mindes forældrene nemlig om, at barnet afviger fra normalen. Medarbejder og forælder har ofte en divergerende opfattelse af hvilken udvikling, der er realistisk for barnet – hvilket udfordrer samarbejdet. Medarbejderne beretter både om forældre med for høje og for lave forventninger til barnets udvikling. Begge forventningsniveauer påvirker samarbejdets indhold, da medarbejderne afsætter tid og ressourcer til at tale med forældrene, så forventningerne kan afstemmes. Forventning om at se udvikling hos barnet er meget centralt hos forældrene – uanset graden af barnets handicap. Ikke indfrie forventninger kan medføre frustration, og for at undgå en uoverensstemmelse er det vigtigt, at medarbejderne imødekommer forældrenes behov for konkrete udviklingsmål og resultater.

Spørgsmålet om hvorvidt børnene på et tidspunkt skal flytte hjemmefra kan påvirke samarbejdet. Et divergerende syn på barnets selvstændiggørelse kan potentielt blive problematisk, hvis medarbejderne og forældrene ikke arbejder mod den samme form for eller grad af selvstændiggørelse.

Medarbejderne udfylder en dobbeltrolle i forhold til forældrenes sorg- og erkendelsesproces. Via deres profession skal de informere forældrene om hvilke forventninger, der er realistiske for barnets udvikling. Samtidig bliver medarbejderne indirekte og direkte af forældrene pålagt rollen som ”sjælesørger”. Medarbejderne har forskellige holdninger til, hvordan de skal og vil tackle forældrenes sorg.

## ENGAGEMENT Gennem DELTAGELSE

*Skole-hjemsamarbejde er lige som undervisning en kompleks affære: Der er mange enkeltfaktorer på spil. Deltagerne har på forhånd forventninger til det, der skal foregå, og agerer ud fra bestemte – men ikke altid eksplicitte – intentioner og motiver (Christiansen 2009a: 74).*

Citatet stammer fra artiklen *Teoretisk baggrund og metodisk blik* af lektor ved Læreruddannelsen i Odense, Jens Peter Christiansen. Den omhandler skole-hjemsamarbejdet på normalområdet og beskriver, at samarbejdet er en særlig og til dels afgrænset praksis. Parterne møder hver især op:

*(...) med en forståelse af praksis og deres egen og de øvrige deltagers rolle og funktion i denne praksis. Hvor særlige procedurer og regler har udviklet sig over tid og fremstår som gyldige rammer, deltagerne underlægger sig. Hvor roller og funktion er bundet af deltagernes forventninger om et særligt engagement fra egen og de øvrige deltagers side. (Christiansen 2009a: 74)*

Christiansens artikel er også dækkende for samarbejdet på specialområdet. Medarbejderne har forventninger til forældrenes rolle og funktion i samarbejdet – knyttet til medarbejdernes definition af engagement<sup>29</sup>. Engagementet omhandler altså måden hvorpå, forældrene i praksis forventes at involvere sig i samarbejdet.

Lærerne og pædagogerne udtaler ofte, at forældrene bør *engagere sig*. Et engagement medarbejderne har en ide om, hvad indebærer - nemlig deltagelse i skolens aktiviteter samt skriftlig kontakt via kontaktbogen. Som det fremgår af følgende analyse, er det ikke alle forældre, der har forstået, den ifølge

---

<sup>29</sup> Ifølge *Den danske ordbog* (DDO) kan engagement defineres, som:

1) det at være meget interesseret, optaget eller følelsesmæssigt involveret i noget eller nogen eller 2) det at være inddraget, delagtiggjort eller forpligtet i forhold til noget eller nogen (DDO 2010, *engagement*, substantiv). Ordet engagement i etymologisk forstand: *at give noget i pant, at efterlade noget andet som sikkerhed. Begrebet beskriver og forudsætter en relation mellem litteratur og samfund, forfatter og læser, der indebærer ansvar på den ene side, tillid på de anden* (Lausten og Verstraete-Hansen 2007: 13).

medarbejderne, ”rigtige måde” at engagere sig på. Formålet med afsnittet er at afdække medarbejdernes og forældrenes opfattelse af egne og samarbejdspartnerens rolle. Igennem aktørernes rolleopfattelser fremhæves de elementer, de respektive parter finder vigtige i samarbejdet. Empirien belyses teoretisk via sociolog Axel Honneths (1949-) *anerkendelsesbegreb*.

### **ENGAGEMENT – DET VIGTIGSTE AF DET HELE**

Forældre og lærere kan ikke vælge, om de vil have en relation til hinanden - det skal de. Undersøgelsens tre specialskoler afholder løbende en række forskellige møder og arrangementer, og det fremgår af skolernes hjemmesider, deres velkomst- og intromateriale<sup>30</sup> til forældrene samt af vores interview, at det forventes, at forældrene aktivt deltager i disse. I dette materiale kommer det til udtryk, at skolerne betragter forældrene som vigtig ressource i det pædagogiske arbejde. Og samarbejdets kvalitet er en afgørende faktor for, at pædagogiske intentioner kan lykkes – især når det drejer sig om elever med særlige behov.

Under vores observation af elevernes og forældrenes første møde med Skole 3, holdt forstanderen en velkomsttale. Talen blev afsluttet med en bemærkning til forældrene, der opsummerer skolens tilgang til og formål med samarbejdet: ”Tak fordi vi må låne jeres børn, I er eksperter i jeres børn. Sammen skubber vi børnene videre i livet” (Feltnoter).

Medarbejderne taler om vigtigheden af, at forældrene på en eller anden måde – og helst flere – forholder sig aktivt i samarbejdet med skolen. Nogle af medarbejderne fortæller, at de allerede fra barnets skolestart siger til forældrene, hvad der forventes af dem.

Her fortæller Mona, lærer på Skole 3, hvordan medarbejderne introducerer forældrene til skolen:

*Vi trækker dem med ned i klassen og viser dem klassen og fortæller lidt om, hvad vi har tænkt os at lave og lægger meget vægt på, at vi gerne vil have et tæt forældresamarbejde.*

---

<sup>30</sup> Grundet anonymisering af institutionerne henviser vi ikke direkte til det konkrete materiale.

*Det er sådan noget med, at de har en kontaktbog, hver elev, og vi vil rigtig gerne have, at de [forældrene] kan skrive i den, hvis der er noget, der er vigtigt. Eller i hvert fald læser det, vi har skrevet og ellers ringe eller komme, hvis de har brug for det. (Bilag F: 1)*

Mona fremhæver altså to vigtige perspektiver på samarbejdet: 1) kontaktbogen som kommunikationskanal samt 2) forældrenes aktive anvendelse af denne. I det hele taget er kontaktbogen og forældrenes brug af denne vigtig for medarbejderne. Som Jesper, Skole 1, siger: ”Vi har lavet en aftale om, at vi gerne vil ha’, at de sætter et kryds, skriver ”set” eller ”ok”, og det er vores forældre meget dygtige til, men de skriver ikke...” (bilag G: 1).

For pædagogen, Sabrina, skyldes kontaktbogens vigtighed følgende:

*Vi har ikke den personlige kontakt her, som man har andre steder, fordi de [eleverne] kører jo med VBT busser eller tager selv bussen hjem. Så du har ikke den daglige kontakt på den måde, det er derfor, man har kontaktbogen... (Bilag D: 2)*

Kontaktbogen og forældrenes skriftlige tilbagemeldinger er altså centrale i medarbejdernes forventninger til forældrene. Sabrina beskriver den forældreadfærd, hun finder givende for det gode samarbejde:

*At de [forældrene] engagerer sig og kommer til de ting som, som, som er ... fordi, det gør bare, at samarbejdet bliver bedre, at de, at de, altså, det synes jeg som minimum, at man i hvert fald møder op og deltager i de ting, som vi kommer op med.” (Bilag D: 9)*

Hun bakkes op af Dorthe, der dog er lidt mindre konkret: ”Jeg tænker, det der, det er simpelthen, det vigtigste af det hele, at de engagerer sig.” (Bilag D: 9).

Medarbejderne sætter altså lighedstegn mellem engagement og fremmøde. Et fremmøde som medarbejderne vægter højt for det positive samarbejds miljø, hvilket fremgår af følgende kommentar fra Mona på Skole 3: ”Forrige år havde jeg et par forældre i klassen, som ikke havde lyst til at møde op, som sjældent mødte op. Det er problematisk.” (bilag F: 4)

Fremmødeproblematikken nævnes også på Skole 2:

*Vi har nogle forældre, som måske ikke altid forstår vigtigheden af at komme til nogle skole-hjem-samtaler ikk? Som ikke kan se vigtigheden af, at de lige kommer til tiden kl. 16.00, når der nu er en samtale, når vi nu kommer 16.45, fordi der kom lige en anden forbi, ikk, om det ligger kulturelt eller hvad, det kan jeg ikke sige, men der er ikke den samme kontinuitet hos forældrene i, hvornår man møder op... (Bilag D: 2)*

Her er fokus altså på bestemte forældres manglende punktlighed. Vi vurderer på denne baggrund, at samarbejdet svækkes, hvis de involverede parter konsekvent forhindres i at mødes fysisk, fordi forældrene ikke overholder mødetidspunkterne. Parternes mangel på fysiske møder betyder mangel på de vigtige ansigt-til-ansigts-relationer, som jo er med til at opbygge den nødvendige tillid for samarbejdets beståen.

I forlængelse af ovennævnte citat spørger interviewereren medarbejderne på Skole 2:

*Interviewer: Okay, hvilke forældre er det, du tænker på?*

*W: Jamen øh...*

*S: Det er tit forældre med en anden etnisk baggrund.*

*W: Det er tit forældre med en anden etnisk baggrund, der ikke altid forstår vigtigheden af at møde op til den rette tid. (Bilag D: 2)*

Medarbejderen oplever altså, at det særligt er etniske minoritetsforældre, der ikke forstår vigtigheden i at møde op. Dette går igen i samtalerne med flere af de andre medarbejdere, ligesom de også oplever, at etniske minoritetsforældre ofte ikke skriver i kontaktbogen. Jesper udtaler: ”de skriver ikke. Vi hører ikke noget om, hvad de laver derhjemme...” (Bilag G: 1).

Ud fra medarbejdernes udtalelser tyder det på, at de etniske minoritetsforældre ikke udviser den type engagement, som medarbejderne betragter som forventelig. Medarbejdernes kobling mellem forældrenes etnicitet og bestemte handlemønstre analyseres i afsnittet *Fokus på Etnicitet*.



### ANERKENDELSE I DEN SOLIDARISKE SFÆRE

Som vist i ovenstående er medarbejderne af den opfattelse, at forældrene bør udvise aktivt engagement, hvilket defineres som at skrive i kontaktbogen, deltage i møder og arrangementer samt tage kontakt, hvis nødvendigt.

Følgende er en udveksling af synspunkter mellem medarbejderne fra Skole 3 omhandlende det gode forældresamarbejde. Med citatet bliver det tydeligt, at medarbejderne opfatter forældrenes engagement, aktive deltagelse og kritiske stillingtagen, som en værdi for samarbejdet, men også for medarbejderne som individer:

*M: Jamen, det er jo for eksempel, at de responderer på kontaktbogen...*

*L: Ja.*

*M: ... eller ringer, hvis der er noget.*

*L: Være aktiv, have en dialog.*

*M: Møder op til forældremøderne. Kommer til arrangementerne og deltager... altså, så viser de jo både interesse for deres barn og for skolen - og for os i bund og grund. (Bilag F: 11)*

Vi inddrager sociolog Axel Honneths og hans anerkendelsesbegreb til en teoretisk analyse af medarbejdernes ordudveksling. I det Honneth betegner som *den solidariske sfære*<sup>31</sup> opnås anerkendelse ”igennem relationen til gruppen, fællesskabet eller samfundet, hvor individets deltagelse og positive engagement i det situerede fællesskab bliver anerkendt.” (Honneth 2005: 15-16). Igennem fællesskabet anerkendes individets kvaliteter. Subjektet indgår i fællesskabets solidaritet og dermed bidrager subjektet positivt til fællesskabets hele. ”Subjektet bliver herigennem anerkendt for sine specielle evner, særlige kvaliteter og bidrag, der er med til at reproducere samfundet.” Værdsættelsen

---

<sup>31</sup> Begrebet er differentieret i tre forskellige anerkendelsessfærer, der forudsætter hinanden: 1) privatsfæren (familie og venskab), 2) den retslige sfære og 3) den solidariske sfære (kulturelle, politiske og arbejdsmæssige fællesskaber). Privatsfæren udløser selvtillid hos individet, den retslige sfære giver individet selvrespekt og den solidariske sfære indløser selvværd (Honneth 2005: 14-15 og 17). I sidstnævnte sfære deles fællesværdier og normer, hvilket danner et grundlæggende selvværd hos subjektet.

af subjektet kan f.eks. ske på baggrund af dets præstationer, handlinger eller funktioner (Honneth 2005: 16-17).

I den solidariske sfære har individerne en forpligtigelse over for det konkrete fællesskab samt en gensidig respekt i forhold til realiseringen af det fælles projekt. En krænkelse i den solidariske sfære sker, når en person bliver overset eller nedvurderet på en måde, der betyder, at personen ikke har mulighed for at vise evner eller færdigheder, eller hvis disse ikke længere anerkendes. Krænkelserne skader individets selvværdsættelse og altså opfattelsen af at have betydning i et fællesskab (Honneth 2005: 14 og 18).

Nå vi sammenstiller Skole 3 citatet med teorien, så fremgår det, at anerkendelse skal udtrykkes via forældrenes engagement i samarbejdet. Det betyder, at forældrene skal bidrage til den fælles forpligtigelse over for fællesskabet: nemlig overfor eleven, overfor medarbejderne og overfor forældrene selv. Engagementet bliver således et udtryk for medarbejdernes og forældrenes gensidige respekt i forhold til realiseringen af det fælles projekt – barnets udvikling og velbefindende.

Forældrenes manglende deltagelse opfattes både som en krænkelse af værdsættelsen af samarbejdet, af den fælles forpligtigelse og af medarbejderen som individ. Sidstnævnte understreges med Monas tilføjelse ”og for os i bund og grund”. Ved forældrenes udeblivelse fra et møde anerkendes rammerne for samarbejdet ikke, og som en konsekvens af dette bliver samarbejdet mindre vigtigt. Samtidig fratages medarbejderne muligheden for at vise deres faglige evner, og betydningen af de faglige kundskabs nedjusteres i forhold til det fælles projekt - barnet. Engagementet er altså en anerkendelse af samarbejdets vigtighed.

Ønsket til forældrene om engagement skal også lokaliseres i medarbejdernes eget engagement, i samarbejdets juridiske rammer samt i medarbejdernes interesse for eleverne.

Dorthe uddyber i følgende citat, hvorfor forældrenes deltagelse i forskellige arrangementer på skolerne er så vigtig:

*D: De [etniske minoritetsforældre] møder ikke så meget op, og jeg er jo fuldt ud sikker på, at de elsker deres børn og vil dem det bedste, men der ligger måske en kulturforskel i, om hvorvidt man deltager i sådan nogle arrangementer, og det... det betyder noget for normalt begavede børn, men måske betyder det endnu mere for vores børn, at de andre søskende kommer her og ser, hvad der foregår her, fordi det er et andet liv end ude i den normale folkeskole, ikk? (Bilag D:11, vores understregning)*

Dorthe vægter her betydningen af den indsigt og forståelse elevernes søskende får for elevens hverdag. Betydningsfuld viden, der afhænger af forældrenes fremmøde og engagement, og som er motiveret af pædagogisk overvejelser om fremmødets betydning for det barn, samarbejdet handler om. Medarbejdernes udtalelser er også et udtryk for ønsket om gensidighed i samarbejdet. Som Mona udtrykker det:

*Jeg kan da også godt lide, at forældrene kommer og stiller krav og siger: "Jeg kunne godt tænke mig, at det der var anderledes." Ja fint, det skal jeg nok gå videre med", eller "Jeg skal se, hvad jeg kan gøre ved det"... altså har nogle forventninger til os også, så ikke det bare kører den ene vej, men også den anden vej. (Bilag F: 11)*

Medarbejderne forholder sig dog forskelligt overfor spørgsmålet om forældrenes uopfordrede kontakt til skolen. Kirsten fra Skole 1 udtaler: "Vi siger jo: "I er altid velkomne til at komme – når som helst". Det vil godt nok forstyrre børnene rigtig meget, men det siger vi ikke højt, vel? De er altid velkomne til at komme" (Bilag G: 6). Kommentaren om forstyrrelsen tolker vi som et udtryk for, at Kirsten ikke synes, det er optimalt, hvis forældrene dukker op i tide og utide. På Skole 2 fortæller Dorthe om forældrene:

*(...) det kan være, at de ringer oftere, end vi lige har overskud til... eller det kan være, at de kommer som vinden blæser, midt i undervisningen eller, og ikke rigtig giver lyd, og siger: "Nu kommer vi klokken 10.00", og der skal man måske lige lidt sætte en grænse. (Bilag D: 10)*

Medarbejdernes tilgang til samarbejdet er altså, at det primært skal bero på de elementer, der er initieret af skolen, dvs. forældremøder, forskellige sociale arrangementer og kontaktbogen. Hvis forældrene i for høj og uanmeldt grad selv tager initiativet til kontakt, finder medarbejderne det ikke altid lige

hensigtsmæssigt. Vi vurderer, at den primære begrundelse for det uhensigtsmæssige i forældrenes uopfordrede fremmøde, er en pædagogisk overvejelse.

Dette understreger de to forskellige roller medarbejderne og forældrene udfylder i samarbejdet. Medarbejdernes rolle er defineret via deres professionalitet – og det er derfor medarbejderne, der ”ved bedst”, og derfor bliver det medarbejderne eller institutionen, der sætter rammerne for samarbejdet. Når skolen inviterer forældrene til samarbejde, betyder det også en mulighed for anerkendelse af forældrene i den solidariske sfære. Dermed anerkender medarbejderne forældrene, qua deres rolle som forældre – som forstanderen på Skole 3 siger: ”I er eksperter i jeres børn. Sammen skubber vi børnene videre i livet” (Feltnoter). Invitationen bliver en anerkendelse af, at forældrene også har betydning i og forpligtigelse overfor det fælles projekt.

### **MANGLENDE ENGAGEMENT KAN SKYLDES MANGE TING**

I interviewene reflekterer medarbejderne over, hvad der ligger til grund for forældrenes manglende fremmøde. En forklaring, der går igen, omhandler forældrenes ressourcer. Her giver Mona fra Skole 3 sin forklaring på, hvorfor nogle forældre deltager mindre end andre: ”Det kan være rigtig mange ting, det kan være mangel på ressourcer, overskud, familiesammensætning... Det kan være rigtig mange ting” (Bilag F: 4).

Lone fra Skole 3 siger: ”(...) man skal passe på, at man ikke sætter lighedstegn mellem, at man ikke møder op og manglende interesse. Det kan ligeså godt være alle mulige andre ting, der gør, at det er svært at møde op” (Bilag F: 1).

Mange af medarbejderne gør ligesom Mona meget ud af at pointere, at forældre er forskellige, men de får alligevel sat ord på, hvilke forældre der typisk ikke møder op. Kirsten fra Skole 1 gør sig følgende tanker om forældrenes deltagelse (eller mangel på samme):

*Interviewer: Jeg tænker på de her forældremøder, hvor det er for alle forældrene – kommer alle forældrene, eller er der nogen, der bliver væk igen og igen? Nogen typer af forældre?*

*K: Ja, det er der... (nærmest hvisker)*

*Interviewer: Kan du sige noget om hvilke typer af forældre, det er?*

*K: (Pause og taler meget lavt) Nja... Det er jo typer af forældre, der ikke har så mange ressourcer, ressourcetsvage forældre, hvor det måske kan være svært at komme af sted.*

*Interviewer: Hvad tænker du på, når du siger ressourcetsvage forældre?*

*K: Det der med at komme ud af døren og overholde en aftale, altså være der klokken 7, når der står, det er klokken 7. Der er nogen, der ikke kommer. (Bilag G: 2)*

Også Milica, Skole 2, har en mulig forklaring på nogen forældres manglende deltagelse: "(...) nogle gange ved vi det også godt, hvorfor de ikke kommer, eller det kan godt være noget med sproget, sprogbarriere" (Bilag D: 3).

Udtalelserne vidner om, at medarbejderne er opmærksomme på en række årsager til, at visse forældre ikke kan matche medarbejdernes engagement med aktiv deltagelse. Årsager fylder dog meget lidt i forhold til de kræfter, medarbejdernes lægger i at betone vigtigheden af fremmøde som en væsentlig faktor for samarbejdet.

Medarbejderne betragter ikke forældrenes deltagelse som tilfredsstillende. Det bliver derfor relevant at stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt medarbejdernes kommunikation vedrørende deres forventninger til forældrenes rolle i samarbejdet fungerer optimalt? Indledningsvist citerede vi Mona, fra Skole 3, og her fremgik det, at medarbejderne formidler deres ønske om forældrenes aktive deltagelse i samarbejdet videre til forældrene. En sådan handling vidner om, hvor vigtigt det er for medarbejderne at få leveret budskabet. Derfor bliver det interessant, om forældrene giver udtryk for, at have modtaget budskabet. Svaret er forskelligt fra forælder til forælder. Karen fortæller, at medarbejderne ikke informerede hende om, hvad de forventede af hende (Bilag L: 7), mens Ramzi beretter, at medarbejderne har forklaret ham, "(...) at det er bedst, man har kontakt til hinanden og skriver, hvad han [Ramzis søn] laver derhjemme og fortsætter nogle områder og kigger, hvad han er glad for, men de har ikke sagt specielt, hvad de forventer af mig." (Bilag K: 5).

Vi har nu afdækket et aspekt af medarbejdernes tilgang til samarbejdet, nemlig deres forventninger til forældrenes engagement og altså rolle i samarbejdet. I det følgende vil vi analysere, hvorledes forældrene forholder sig til de elementer, der er så vigtige for medarbejderne, nemlig kontaktbogen og forældrenes fremmøde. Vi vil belyse, hvorvidt forældrenes udtalelser kan vise, om de deler medarbejdernes opfattelse af samarbejdets roller.

### **ENGAGEREDE FORÆLDRE MED INTERESSE FOR DERES BØRN**

Forældrenes opfattelse af fremmøde rummer forskellige aspekter, men alle de interviewede forældre understreger kontaktbogens vigtighed. Det er dog ikke ensbetydende med, at de altid selv skriver i den. Ramzi bruger kontaktbogen på følgende måde:

*De [medarbejderne] skriver alt, hvad der foregår i dag: om han [Ramzis søn Nasib] er rasende, eller om han var stille og rolig, hvad de har lavet og i det hele taget hvordan dagen går. Jeg svarer, hvis der er noget specielt, jeg skal sige til dem næste dag, så skriver jeg. Men det er ikke tit, jeg skriver, fordi det er ikke ret meget tid, vi har med hinanden, fordi han jo kommer hjem 16.30 om eftermiddagen, så leger han en lille smule med computer, og så sover han bagefter. (...) Så skriver jeg bare "set", eller jeg har forstået, hvad I har skrevet. (Bilag K: 1)*

I hele interviewet giver Ramzi løbende udtryk for interesse for sønnens skolegang samt velvilje til at møde op til skolens forskellige arrangementer. Han har så vidt muligt deltaget i alle de afholdte forældremøder (Bilag K: 3). Det interessante er bare, at citatet viser, at Ramzi netop ikke yder det, som nogle af medarbejderne efterlyser, da han ikke skriver i kontaktbogen om Nasibs dag, men blot skriver "set". Det svarer til det minimum, læreren Mona mener, man som medarbejder kan forvente af forældrenes respons i kontaktbogen. I interviewet giver Ramzi på intet tidspunkt udtryk for, at han opfatter sig selv som værende inaktiv i forhold til samarbejdet. Han engagerer sig tværtimod så meget i forholdene omkring sin søns skolegang, at han med et grin beretter, at medarbejderne sikkert er ved at være trætte af ham (Bilag K: 4). Ramzi imødekommer altså med sit engagement medarbejdernes

forventninger. Han ved, at han skal skrive i kontaktbogen. Til gengæld gør han det ikke i den udstrækning, som nogle medarbejdere foretrækker.

Også med hensyn til manglende fremmøde i forbindelse med skolernes aktiviteter rummer forældrenes forklaringer interessante aspekter. Helle udebliver, når hun allerede har hørt om temaet (Bilag J2: 1).

Til de møder hvor fokus er på det enkelte barn har forældrene en helt anden tilgang. Som Ramzi udtrykker det: "Jeg kommer til alle sammen for at høre. Jeg gør det altid, medmindre jeg er syg eller sådan noget." (Bilag K: 3)

Charlotte deltager så vidt muligt i alle møder:

*Ja, det gør jeg. Der har været et par få bestyrelsesmøder, jeg har været nødt til at hoppe fra, ellers så kommer jeg. Det er jo klart, at et handleplansmøde, det vil man altid, og et forældremøde, der kan jeg da godt ha' det sådan lidt: "Nå, det er bare mig og Lisbeth, der sidder der igen. Der kommer sgu ikke andre, vel?" (Bilag H: 8)*

Ramzis udtalelse viser en årsag til manglende fremmøde, nemlig sygdom, hvorimod Charlotte vidner om, at det kan have at gøre med, hvorvidt andre forældre møder frem. Det kunne tyde på, at manglende fremmøde fra nogle forældre kunne tage gejsten fra andre. Charlottes udtalelse viser dog også, at hun foretager en prioritering i forhold til møder. Dette forhold gør sig gældende for flere af forældrene. Saad beretter således:

*Jeg prioriterer højest de der møder angående min søn, skole-hjem-samtalen (...), hvor det kun handler om Rabea. Fordi de andre møder f.eks. forældremøderne, der kan jeg få at vide, hvad der er sket via referatet (...). Men det er mest skole-hjem-samtalerne, hvor det kun handler om Rabea. (Bilag I: 2)*

I umiddelbar fortsættelse af dette siger Saad:

*S: De andre møder, de ligger mest om eftermiddagen, de der forældremøder.*

*Interviewer: Så er der nogle af de møder, du ikke er kommet til?*

*S: Ja, fordi jeg har arbejdet, så de ved... men nogle gange så har mine kollegaer erstattet mig, og så er jeg kommet, men når jeg ikke kan, eller ikke har den mulighed, så har jeg svært*

*ved at komme, og min kone hun kan ikke tale dansk, så hun har svært ved at komme alene.*

(Bilag I: 2)

En forklaring på manglende fremmøde kan således også være spørgsmålet om, hvorvidt man som forælder har mulighed for at tage fri fra arbejde. Helle beretter, at hun nogle gange ikke har kunnet deltage grundet sit arbejde (Bilag J2: 2).

I følgende udtalelse om, hvorfor minoritetsforældre ikke møder frem, kommer Charlotte med et bud på en mulig årsag:

*(...) Jeg har kun Morten (...), men mange af dem med etnisk baggrund, der kan det jo være nummer to, tre eller fire, som gør, at de måske bare ikke har tiden til det. Og så er det også super svært igen for den gruppe af børn og forældre at få pasning. Det ville jo nogen gange være nemmere både i henhold til vores bestyrelsesmøder og i henhold til forældremøder, nu har jeg jo også – Morten ville normalt køre hjem med bus klokken 15 i dag – jeg har sådan set fedtet for, at "Fritten" skulle tag' ham en ekstra time for, at jeg kunne ha' handleplansmøde med dem fra 15-16, så det handler jo også meget om – kan man få dem passet eller hvad? Hvis der var pasningsmulighed til f.eks. sådan et forældremøde, så kunne det da godt være, der ville komme flere. (Bilag H: 3)*

Her er det muligheden for at få sine børn passet, der får betydning for fremmødet. Netop dette aspekt er Farida også inde på, da hun giver følgende begrundelse for, at hun af og til ikke kommer til forældremøderne: "(...) det er fordi, jeg er alene mor og nogle gange, det er svært at finde. Det er ikke alle vil være babysitter på handicappet barn" (Bilag M: 7).

Af Charlottes udtalelse ovenfor ses, at fremmøde potentielt kan afhænge af overskud til at få børnepasning. Charlotte overtaler fritidsklubben til pasning, så hun kan deltage. Man kan stille spørgsmålstejn ved, om noget tilsvarende er muligt for alle andre forældre.

Der er altså en række årsager til, at forældrene ikke altid lægger det engagement i samarbejdet, som medarbejderne ønsker. Medarbejderne er, som vi har beskrevet, selv inde på dette aspekt. De udtaler således, at det måske ikke altid er manglende interesse, der er årsagen til skortende



deltagelse. På baggrund af forældrenes udtalelser konkluderer vi, at det – med få undtagelse af visse temaaftener – ikke skyldes manglende interesse. I nogle henseender stemmer medarbejdernes formodninger om, hvorfor forældrene ikke dukker op, overens med forældrenes forklaringer. Når medarbejderne således taler om, at nogle forældre mangler ”ressourcer” og ”overskud”, kan det ikke udelukkes, at de eksempelvis har pasningsproblemer i tankerne. Medarbejderne er dog ikke eksplicit opmærksomme på de årsager, forældrene angiver: arbejde, sygdom, andre forældres fremmøde og temaer etc.

Et væsentligt aspekt i forhold til samarbejdet er, at forældrenes udtalelser vidner om et bestemt fokus – deres børn. Forældrene prioriterer samarbejdet, fordi fokus er på deres børn. Ramzi siger:

*Ja, det er jo altid rart (...) at høre, hvordan det går med ens søn, og hvordan vi kan blive bedre. Det er ikke altid, det handler om selve barnet, det handler generelt om skolen og bestyrelsesniveauet (...), så det er ikke altid om barnet, men det er godt, fordi det er skolen – og jo bedre skole man har jo bedre for barnet, for ham, ikk? (Bilag K: 3)*

Ramzi interesserer sig altså for alle aspekter af skolen, især fordi det hjælper hans søn.

## **DELKONKLUSION**

På baggrund af ovenstående analyse konkluderer vi, at aktørernes opfattelser af og ønsker til samarbejdet rummer divergens. Medarbejderne tager afsæt i og fokuserer på forældrenes fremmøde og brug af kontaktbogen som to væsentlige aspekter for samarbejdet. Forældrene vurderer også disse aspekter som værende vigtige, men de yder ikke altid den indsats, som medarbejderne ønsker. Selvom medarbejderne er bevidste om grunde til, at det forholder sig således, må vi konkludere, at forældrene skitserer en række begrundelser, som medarbejderne ikke kommer ind på. Herunder spiller ikke mindst praktiske årsager en betydelig rolle.

Ud fra Honneths anerkendelsesbegreb konkluderer vi, at medarbejderne ønsker forældreengagement. Dels som udtryk for anerkendelse af

samarbejdets vigtighed og medarbejdernes faglige indsats. Dels som gensidig respekt i forhold til realiseringen af det fælles projekt – barnet. Samarbejdet kan udfordres, hvis forældrene ikke er engagerede ud fra medarbejdernes definition af engagement.

## FOKUS PÅ ETNICITET

Ved lederinterviewene forsøger vi at afdække hvilken forældregruppe, institutionerne er i berøring med. Hurtigt nævner de, at de har mange brugere med etnisk minoritetsbaggrund, f.eks. lederen på Skole 1: "(...) Jeg tror, vi er på nogle og 60 pct." (Bilag C:2). Lederen på Skole 2 siger: "Jamen, jeg tror, vi er oppe over halvtreds pct." (Bilag A: 4).

I det samlede interviewmateriale finder vi som følge heraf, ikke overraskende, en del medarbejderfokus på forældrenes etnicitet – en etnicitet medarbejderne kategoriserer forældregruppen ud fra. Formålet i det følgende er derfor at afdække, hvorfor og hvordan medarbejderne kategoriserer forældregruppen samt at belyse, hvilke konsekvenser, vi vurderer, kategoriseringen har for samarbejdet. Til at anlægge et teoretisk perspektiv på begrebet *kategori* inddrages sociolog Richard Jenkins (1952-) samt antropologerne Karen Fog Olwig og Karsten Pærregaard.

### POLITISK KORREKTHED - JAMEN ØH...

Medarbejderne påpeger flere gange, at der er stor forskel på forældrene, og at forældrene er en heterogengruppe, de ikke kan sige noget entydigt om.

Lederen Bo, fra Skole 1, udtaler eksempelvis: "Nej, det er svært at putte dem alle sammen i en bås" (Bilag C: 2).

At institutionernes forældre faktisk udgør en heterogengruppe, vidner den interviewede forældregruppe også om. Eneste fællesnævner er, at de alle har et barn med fysiske og psykiske funktionsned sættelser. Medarbejdernes italesættelse af forældrenes forskellighed tolker vi også som et forsøg på at undgå at forbinde bestemte forældre med visse træk og stereotype opfattelser. Da snakken falder på, hvilke forældre det er, der ikke deltager i de planlagte møder og arrangementer, tøver en lærer, da hendes kritik skal rettes mod minoritetsforældrene:

W: (...) vi har nogle forældre, som måske ikke altid forstår vigtigheden af at komme til nogle skole-hjem-samtaler ikk? Som ikke kan se vigtigheden af, at de lige kommer til tiden (...), om det ligger kulturelt eller hvad, det kan jeg ikke sige (...)

Interviewer: Okay, hvilke forældre er det, du tænker på?

W: Jamen øh... (Bilag D: 2, vores understregning)

Da læreren bliver bedt om at konkretisere, går hun altså i stå, ”Jamen øh...”. Pædagogen Sabrina bryder derfor ind i samtalen og foretager en adressering, som den tøvende lærer hurtigt og uden indvendinger overtager:

S: Det er tit forældre med en anden etnisk baggrund.<sup>32</sup>

W: Det er tit forældre med en anden etnisk baggrund, der ikke altid forstår vigtigheden af at møde op til den rette tid (...)

D: (...) det er faktisk et stort problem i forhold til vores sommerfester og i forhold til de arrangementer, der er på skolen, der er der nogle bestemte forældre, der ikke indser vigtigheden for deres børn i, at de dukker op her (...) (Bilag D: 2, vores understregning)

Selv om de to andre medarbejdere lige har fastslået, at fremmødefrekvensen for de etniske minoritetsforældrene er kritisabel, vælger den tredje medarbejder stadigvæk at placere sin kritik i den vagt definerede kategori ”nogle bestemte forældre” – denne placering vælger hun, selv om hendes kritik er affødt af ovenstående samtale, og medarbejderen selv betegner det manglende fremmøde som ”et stort problem”.

Vi vurderer, at udtalelserne fra medarbejdergruppen viser bevidsthed om, at ”fordomme og diskrimination, uanset om de kommer til udtryk i tale eller handling, er utilladelige i et demokratisk samfund” (Thomsen 2006: 204). Vi vurderer også, at interviewsituationen skærper deres politiske korrekthed. Fænomenet politisk korrekthed kan ifølge historiker Mikael Jalving resultere i

---

<sup>32</sup> Det var et bevidst valg, at vi ikke bad medarbejderne specificere deres forståelse af ”forældre med etnisk minoritetsbaggrund”. Årsagen var, at vi ikke ønskede at give medarbejderne indtryk af, at vi fandt deres omtale af minoritetsforældrene uacceptabel. De gange vi alligevel valgte at spørge direkte, reagerede medarbejderne tillige med usikkerhed. Vores opfattelse af, at medarbejderne følte sig utrygge ved at skulle redegøre for deres associationer, blev styrket af det forhold, at medarbejderne i forvejen brugte en del energi på at modificere deres udtalelser, når snakken faldt på etnicitet.

berøringsangst og dermed eskalering af problemer (Jalving 2011). I vores case kan det betyde, at medarbejderne ignorerer eller ikke forsøger at løse de problemer, som de forbinder med de etniske minoritetsforældre. Som det vil fremgå af det følgende, er det dog ikke tilfældet.

### **OPDELING AF EN HETEROGEN FORÆLDREGRUPPE**

Efter medarbejderne har understreget, at de ikke kan sætte forældrene i ”bås”, foretager de alligevel ofte kategoriseringer af forældrene – primært ud fra etnicitet. Vi inddrager derfor sociolog Richard Jenkins teoretiske perspektiv fra bogen *Social Identitet*. Han introducerer det analytiske begreb ”kategori” som værende, når et kollektiv bliver identificeret og defineret af andre, dvs. når et kollektiv anerkendes af *iagttageren* af kollektivet. Kategoriens medlemmer behøver ikke at være vidende om deres kollektive identifikation, men sædvanligvis kender de til den<sup>33</sup> (Jenkins 2006: 46, 106-108).

Olwig og Pærregaard skriver, at kategorisering tillader, at mennesker ”kan forholde [sig] til de komplekse realiteter ved at fremhæve visse træk og underspile andre” (Olwig og Pærregaard 2007: 23). Ifølge Olwig og Pærregaard har sociale og kulturelle kategorier altså et formål:

*(...) de er med til at skabe en bestemt social orden – de opfattelser af sociale ligheder og forskelle, som denne orden implicerer – og dermed et grundlag for handlen i forhold til disse ligheder og forskelle og skabelsen af et overordnet samfundsmæssigt fællesskab. (Olwig og Pærregaard 2007: 23)*

Jenkins påpeger ligeledes:

*Uden forskellige repertoarer for identifikation ville vi være ude af stand til at forholde os til hinanden på en meningsfuld og konsistent måde. (Jenkins 2006: 28;31)*

Det giver altså ikke mening at kritisere medarbejderne for at foretage kategoriseringer af forældrene, hvilket dog heller ikke er vores analytiske

---

<sup>33</sup> F.eks. er minoritetsforældre bevidste om fordømmen, at etniske minoritetsforældre skammer sig over deres handicappede barn. Alle de interviewede minoritetsforældrene gør meget ud af at pointere, at dette ikke er tilfælde.

ærinde. Vi medtager diskussionen om medarbejdernes kategorisering, da denne får betydning for samarbejdet.

I vores case sker den primære kategorisering ved, at medarbejderne f.eks. taler om "etnisk danske forældre" og "andre", "fremmede", "etniske minoritetsforældre" eller "ikke-danske-forældre"<sup>34</sup>. Medarbejderne opererer dog også med andre kategorier som "enlige mødre" og "ressourcesvage". Ud fra medarbejdernes udtalelser vurderer vi, at det er kategorien centreret omkring etnicitet, der har en markant plads i deres bevidsthed.

Denne kategorisering sker primært, når medarbejderne beretter om hvilke forældre, der ikke deltager i skolens arrangementer, møder eller lignende.

Som beskrevet i analyseafsnittet *Engagement gennem deltagelse* er medarbejderne optaget af forældrenes fremmøde. I den forbindelse fortæller en medarbejder fra Skole 3, at "der er flere med anden etnisk baggrund, der ikke dukker op end danskere." (Bilag F: 1)

Da lederen på Skole 1 bliver spurgt, om der generelt er forskelle i samarbejdet mellem de danske forældre og de etniske minoritetsforældre, er svaret:

*(...) ofte er de danske forældre mere bevidste om, hvad det er for et tilbud, de har søgt. De danske forældre ved, hvad det er for et handicap deres barn har, og hvad det drejer sig om. Og vi oplever oftere, at den anden gruppe ikke er helt skarpe i, hvad det er, der er galt. I kommunikationen er det en blanding, det er jo nok ligesom folk er flest. Der er ressourcestærke og svage forældre, og det er der både, også inden for den danske gruppe, selvfølgelig er der det.* (Bilag C: 2)

Lederen kategoriserer her de danske forældre ud fra deres bevidsthed om institutionens virke samt indsigten i deres barns handicap. Kategoriseringen sker komparativt med "den anden gruppe".

---

<sup>34</sup> I specialet taler vi selv nogle gange om "minoritets- og majoritetsforældre" – men hvad er egentlig minoriteten, når over halvdelen af skolernes brugere netop har etniske minoritetsbaggrund?

Eva, ledere på Skole 3, fortager også en kategorisering af forældregruppen ud fra etnicitet – her sættes der lighedstegn mellem etnicitet og en mindre grad af deltagelse i samarbejdet:

*(...) vi oplever, at der er forskel på, hvordan man går ind i det som forældre af anden etnisk baggrund, og hvordan de danske forældre går ind i det. Og hvor vi jo ikke ved, hvad det handler om. Om det er kulturelle forskelle, fordi at vi i den danske kultur lægger meget vægt på, at den unge bliver selvstændig, at de skal flytte hjemmefra, og derfor så har vi også ungdomsfester, og det er en ungdomskultur, vi arbejder meget med. Og det kan godt være, at de forældre ser det anderledes, ser vores opgave anderledes. Og det er derfor, at de ikke er så aktive i forældresamarbejdet. (Bilag B: 1)*

### **MAN PRØVER AT FÅ DEM IND I SAMARBEJDET**

Jenkins låner direkte fra Thomas-teoremet<sup>35</sup>, når han skriver: ”Hvis mennesker tror, at noget er virkeligt, så er det, om ikke andet, virkeligt i sine konsekvenser” (Jenkins 2006: 108).

*Folk identificerer sig selv og andre kollektivt, og de udlever deres daglige liv i forhold til disse identiteter, som derfor har faktiske konsekvenser. De er 'inter-subjektivt virkelige'. Dette er sandt for kategorier såvel som for grupper. (Jenkins 2006: 113)*

Identifikationsprocesser opstår ikke af ingenting, men er sociale praksisser udført af eksisterende individer (Jenkins 2006: 114). Hvilket også Olwig og Pærregaard gør opmærksom på: ”(...) sociale og kulturelle kategorier [afspejler] ikke bare faktiske forhold, men [er] i høj grad med til at forme og virkeliggøre en bestemt samfundsmæssig orden” (Olwig og Pærregaard 2007: 25).

Ovenstående åbner op for en diskussion om, hvorvidt medarbejdernes kategorisering af forældrene får betydning for deres ageren i forhold til disse. En medarbejder fra Skole 2 beretter om problemer med de etniske minoritetsforældre og betegner dette som den negative del af forældresamarbejdet:

---

<sup>35</sup> Formuleret af William I. Thomas (1863-1947) i år 1928.

*Det er tit forældre med en anden etnisk baggrund, der ikke altid forstår vigtigheden af at møde op til den rette tid (...) det kan være lidt frustrerende nogle gange. Det kan så være den negative del af vores forældresamarbejde, det er, at det er de samme, vi må bede om, vi skal have en snak med. (Bilag D: 2)*

Samarbejdsvanskelighederne medfører, at medarbejderne øger deres aktiviteter i forhold til de etniske minoritetsforældre. I praksis betyder det, at de mødes med dem flere gange til en "snak". En sådan øgning i aktiviteter rettet mod en bestemt gruppe kalder Olwig og Pærregaard for *et særligt integrationsprojekt* (Olwig og Pærregaard 2007: 10).

Medarbejderne fra Skole 2 problematiserer, at der ikke er nok forældre, der møder op til skolens arrangementer. Derfor har nogle af skolens klasser forsøgt sig med fælles forældrearrangementer for, som læreren Dorthe udtrykker det, " (...) ligesom at få nogle flere forældre på" (Bilag D: 3). Også i dette tilfælde tillægger medarbejderne etnicitet en rolle:

*D: Det er næsten altid de samme, [der møder op], og næsten altid de danske forældre (...), så forvandler vi det andet fælles forældremøde som regel til et møde, hvor børnene viser et eller andet, de har lavet, eller hvor de [forældre med anden etnisk baggrund end dansk] kan komme uformelt til en kop kaffe eller sådan noget, og så kan vi presse dem lidt bedre til at komme.*

*Interviewer: Der kommer så flere?*

*D: Ja, altså de er mere tilbøjelige til at komme, end hvis det skal være sådan en aften fra 17.00 til 19.00 eller fra 19.00 til 21.00 eller hvornår det er, hvor de skal sidde forældrene og kigge på hinanden, og så ikke rigtig helt forstå hvad der forgår. (Bilag D: 3)*

Som vi har vist i ovenstående, har medarbejderne udstyret visse forældre med en identitet som "ikke-etnisk danske". Ved at have en klar forståelse af de kendetegn, der kan tillægges denne identitet (eksempelvis manglende fremmøde), handler medarbejderne ud fra denne opfattelse af forældrene. For at få en særlig forældregruppe til at deltage lidt mere ændrer skolens medarbejdere gerne mødestrukturen, hvilket vi, og medarbejderne selv, betragter som noget positivt for samarbejdet, fordi de hermed tager



udgangspunkt i forældrenes behov – og som det også fremgår af citatet, så virker det.

Fremmødeproblemet drøftes også i forældrebestyrelsen, som her udelukkende består af danske forældre. Wicky, en lærer på Skole 2, fortæller:

*Forældrebestyrelsen er jo også med inde over de her problematikker, der ligger, hvor man har prøvet at inddrage dem [de etniske minoritetsforældre] for at høre, om det har noget at gøre med tidspunktet? Eller om de har nogle ideer. Så på den måde er der også et led, der hedder forældrebestyrelsen, og man prøver at få dem ind i samarbejdet. (Bilag D: 3)*

Medarbejderen understreger altså, at ”man prøver at få dem ind i samarbejdet”, hvilket viser, at minoritetsforældre i forhold til majoritetsforældre kræver en ekstra medarbejderindsats.

I interviewmaterialet finder vi kun særlige integrationsprojekter rettet mod etniske minoritetsforældre – ikke mod de førømtalte enlige mødre eller resourcesvage forældre. Dette fremhæver, hvem medarbejderne retter deres ressourcer mod, og hvilke problemer, de ser med forældregruppen.

### **TILDELING AF RESSOURCER TIL EN SVAG KATEGORI**

Ved at afsætte ekstra ressourcer til etniske minoritetsforældre forsøger medarbejderne at forbedre samarbejdet med en bestemt gruppe forældre. Ud fra ovenstående konkluderer vi, at dette medfører positive konsekvenser – nemlig mere forældredeltagelse. Alligevel vil vi argumentere for, at medarbejdernes kategoriseringer af forældrene også kan afføde negative konsekvenser.

Olwig og Pærregaard gør opmærksom på, at kategorisering kan blive problematisk, når svage individer puttes i kategorier, og når de via særlige tiltag skal have hjælp til at blive en del af samfundet. Det at opfatte bestemte individer som en "utilpasset" kategori bliver problematisk, fordi de får en marginaliseret identitet, der kobles til et "behov" for at blive integreret i samfundet – eller som her i institutionsregi. Kategoriseringen af dem kan blive

en hindring for, at de kan indgå ligeværdigt i "fællesskabet" og blive accepteret som fuldt "integrerede" (Olwig og Pærregaard 2007: 23-24). Kategorisering kan altså "blive et magtfuldt virkemiddel til at definere et socialfællesskab, der inkluderer og ekskluderer andre" (Olwig og Pærregaard 2007: 24). Med Jenkins' pointer in mente bliver det derfor relevant at spørge til, om ikke medarbejdernes fokus på minoritetsforældrene netop fastholder dem i en bestemt position? Endvidere kan vi spørge til, om det øgede fokus samtidig medfører, at medarbejderne opfatter minoritetsforældrene som en svag kategori og nogle, der skal hjælpes?

I interviewet med lederne på Skole 3 diskuteres problemet med samarbejde og feedback fra minoritetsforældre. En af lederne fortæller her, at det kan være svært at få feedback fra minoriteterne, men også fra en anden kategori nemlig de socialt svagtstillede majoritetsforældre:

*Ja, det kan det være, men det kan også være ved socialt svagtstillede danske forældre... det oplever vi også som et problem, og der er det måske nærmere det, det handler om og ikke så meget etnicitet. (Bilag B: 6)*

Citatet viser, at der i løbet af samtalen opstår en erkendelse hos lederen om, at det muligvis ikke er etniciteten, der er afgørende, men manglende ressourcer. Det interessante er, at citatet samtidig illustrerer en associationsrække *fra* etniske minoritetsforældre *til* svagtstillede majoritetsforældre. Det betyder, at etniske minoritetsforældre, i medarbejdernes optik, ikke som udgangspunkt sidestilles med "almindelige" majoritetsforælder, men i stedet placeres i kategorien "svage".

Der er en risiko for, at medarbejdernes fokus på etnicitet hindrer de kategoriserede forældre i at "bryde" med medarbejdernes forestillinger. Medarbejderne medtager ofte i deres beskrivelse af etniske minoritetsforældre forhold, der ikke gør sig gældende for de majoritetsforældre, som vi talte med. Erfaring med forældres manglende deltagelse bliver således ofte knyttet til kategorien af forældre med etnisk minoritetsbaggrund. De interviewede

forældre med etnisk minoritetsbaggrund gav dog alle udtryk for, at de prioriterer, og så vidt muligt forsøger, at komme til alle skolearrangementer.

Konsekvensen af kategoriseringen kan betyde, at medarbejderne får mindre sensitivitet i forhold til individuelle forskelle i kategorien, men også at nogle individer måske ikke 'passer' i forhold til de markører, der er sat for kategorien. Hvis kategorien forbindes med en handling, eksempelvis dét, at man aldrig møder op til forældremøderne, er der helt sikkert nogle, der ikke passer ind i kategorien (eksempelvis de forældre vi interviewede), men dette forhold risikerer at blive "overset" af medarbejderne.

Netop en sådan kategoriseringskonsekvens støtte vi på i specialets indledende fase, hvor vi havde kontakt til en specialskole, der telefonisk afslog at medvirke. Begrundelsen lød, at man fra skolens side "ikke talte med" de etniske minoritetsforældre, da de "aldrig møder op", og at det skyldes, at "de skammer sig". Dette viser netop, hvorledes en gruppe mennesker med indbyrdes forskelle skæres over én kam, og de konsekvenser, det kan få. Her opgav skolen på forhånd at få forældrene i tale og kunne ikke hjælpe os med at skaffe informanter<sup>36</sup>.

Som dokumenteret i dette afsnit fører medarbejdernes kategorisering af de etniske minoritetsforældre til øget opmærksomhed hos medarbejderne, samt en vilje til at ændre samarbejdsstruktur for at imødekomme disse. Kategoriseringen resulterer derved i en tildeling af flere ressourcer. En majoritetsforælder problematiserer dette:

---

<sup>36</sup> Det er paradoksalt, at institutionslederen afviser at deltage i undersøgelsen, da institutionen tydeligvis har samarbejdsproblemer med de etniske minoritetsforældre. Vi vurderer, at de deltagende institutioner alle har et overvejende velfungerende samarbejde med minoritetsforældre – i hvert fald de forældre vi har interviewet. Dette påvirker specialet udsagnskraft af to grunde: 1. Vi har ikke haft mulighed for, at undersøge de institutioner hvor, der kan være en dårligere kontakt mellem samarbejdspartnerne. 2. På de institutioner vi har undersøgt har vi ikke haft mulighed for, at interviewe de forældre, som institutionerne i forvejen har sært ved at få kontakt med.

*Jeg kunne måske godt forestille mig, at der i nogen af de der etniske familier, det er så groft sagt, men det føler jeg også lidt nogen gange, at så bruger man lidt længere tid på at hjælpe dem, end man gør med os. Jeg tror, de bruger lidt mere krudt på, øh, der skal skaffes en tolk, der skal holdes et møde, der er nogle ting omkring hjælpemidler, ikk? (Bilag H: 5)*

Moren mener altså, at de etniske minoritetsforældre får afsat mere tid og hjælp på hendes bekostning, hvilket hun er utilfreds med.

### **DELKONKLUSION**

Medarbejdernes fokus på etnicitet er knyttet til visse forældres manglende fremmøde i forbindelse med skolens møder og arrangementer. Med kategoriseringen opstår risikoen for, at de etniske minoritetsforældre får vanskeligt ved at bryde med de forestillinger, der er knyttet til kategorien. Medarbejderne finder ikke de omtalte forældres deltagelsesgrad tilfredsstillende, og for at få dem mere ind i samarbejdet øger medarbejderne deres aktivitet og ændrer deres arbejdsgange. Medarbejdernes kategorisering resulterer altså i, at denne del af forældregruppen tildeles flere ressourcer, og det styrker samarbejdet med disse forældre. Ressourcetildelingen sker dog på bekostning af de resterende forældre, og det kan give samarbejdsvanskeligheder med de forældre, der føler sig forbigået.

## INSTITUTIONSERFARINGER ELLER EJ

*Interviewer: Da du startede på skolen, snakkede du så om, hvilke forventninger lærerne havde til dig som forælder? At du for eksempel skulle komme til møderne, skrive i kontaktbogen og så videre? Var det...?*

*K: Nej, der blev ikke sat krav. Ikke specielt.*

*Interviewer: Okay, så det er ligesom noget, du selv har fundet ud af undervejs?*

*K: ... Ja, det er jo de vaner, man har med fra børnehaven. Det er jo samme kontaktbogssystem. (Karen, mor til Toke. Bilag L: 7)*

Citatet indleder dette analyseafsnit, fordi forældrenes tidligere institutionserfaringer har betydning for samarbejdet. Karens erfaringer er baseret på sønnens tid i børnehaven, og de erhvervede erfaringer letter samarbejdet – hun ved nemlig, hvilke rolle hun forventes at have i samarbejdet. Erfaringer kan altså være en ressource for samarbejdet, men som vi vil belyse i det følgende, kan erfaringerne også have negative konsekvenser. I analysen afdækkes aktørernes erfaringer og forventninger. Empirien sammenholdes primært med teori af sociologerne Rasmus Willig og Zygmunt Bauman (1925-).

## FORSTÅELIG AFMONTERING AF KRITIK

Bo, leder på Skole 1, fortæller om sin udmelding til forældrene, når deres børn skifter fra specialbørnehave til hans institution:

*[Vi] oplever (...) ofte, hvis de kommer fra børnehaverne, der har de fået rigtig god hjælp og behandling, så starter vi med at sige [til forældrene], at de får lidt dårligere behandling her, vores normering er lidt dårligere, og der er lidt mindre fysioterapi og alt sådan noget. (Bilag C: 2)*

Ved at informere om, at hans institution ikke kan tilbyde den mængde ressourcer, som forældrene er vant til, kommer lederen en potentiel kritik fra forældrene i forkøbet. Citatet vidner om at han ved, at positive erfaringer fra tidligere institutioner kan medføre forventninger og eventuelle krav til den nye institution, som kan være problematiske for samarbejdet. Vi vurderer, at lederen med bemærkningen, ”og alt sådan noget”, henviser til, at han

informerer forældrene om alle de forringelser, der finder sted i skiftet mellem tidligere og ny institution. Med udtalelsen sikrer lederen sig, at forældrene nedjusterer deres forventninger.

I bogen *Umyndiggørelse* argumenterer Willig for, at kritik aldrig kan overskride de ”fastlagte rammer”. Når rammerne defineres som selvfølgheder, er de ikke længere genstand for kritik - ”man diskuterer jo ikke det naturgivne” (Willig 2009: 68). Med lederens velkomstbemærkning italesættes de økonomiske rammer for samarbejdet som selvfølgheder. Den dårligere normering er den gældende ramme, og ud fra denne kan forældrene så nedjustere deres krav og forventninger, så de passer til den nye institutions normering.

Ledernes udtalelse er en konstaterende, informativ udmelding. Vores tolkning, et underforstået: og sådan er det! Forældrene fratages dermed retten til at diskutere institutionens normering og til at stille krav til institutionen og samarbejdets økonomiske rammer.

Det er medarbejderne – her lederen – der sætter rammerne for samarbejdet uden forhandling eller ændringer. Påstanden om den dårligere normering kan betegnes som det, Willig kalder et *naturalistisk argument*, der afmonterer eventuel kritik (Willig 2009: 67). Ifølge Willig er eksempelvis budgetterne ikke naturgivne, men fordi der refereres til dem som naturlige størrelser, vanskeliggøres en mulig kritik (Willig, 2009: 68). Han påpeger, at ”(...) de økonomiske budgetter [her institutionens normering] er blevet til naturlige sandheder, der ikke kan kritiseres” (Willig 2009: 67). At forældrene også oplever dette forhold, illustrerer følgende del af interviewet med Ramzi:

*R: Jeg har sagt mange gange, at Nasib skal have lidt mere tid med lærerne frem for i klassen, altså en-mod-en, ikk? Jeg har også fortalt, de [medarbejderne] er næsten trætte af mig, at Nasib ikke får nok tid med læreren.*

*Interviewer: Føler du, at de [medarbejderne] hører dig, at de forstår, hvad du siger?*

*R: Jeg føler, de forstår, men de kan jo ikke gøre noget, siger de i hvert fald. Fordi det er kommunen, der lægger dagsordenen, og efter kommunen er det skolelederen, der lægger dagsordenen for klassen, og hvordan skal det foregå, og ”hvis halvdelen af ressourcerne går*

til din søn, hvad med resten?”, sagde de. Så hvad kan jeg så gøre? Jeg ved det ikke. (Bilag K: 4)

Ramzis kritik forhindres altså med henvisning til de begrænsede ressourcer - et grundlæggende og uforanderligt vilkår for samarbejdet. Willig henviser til filosof Michel Foucault (1926-1984), når han skriver, at kritik er at formulere spørgsmål, idet spørgsmål i deres natur er kritiske, og at den moderne kritik opstår ud af tvivlsspørgsmål (Willig 2009a: 6-7). Både lederens udmeldingsform samt indholdet af udtalelsen vanskeliggør altså forældrenes mulighed for at stille spørgsmål. Lederen forhindrer således forældrene i at anvende kritik til det Foucault, ifølge Willig, betegner som kritikens oprindelige formål, nemlig som et "(...) reflektivt middel for individerne til at gøre sig fri af magtens bestræbelser på at fastholde bestemte fordringer" (Willig 2009a: 8-9).

I vores case kan *individerne* betragtes som forældrene, der grundet lederens udtalelse ikke får mulighed for at fremsætte kritik. Forældrenes synspunkter bliver aldrig lovmæssigheder. Fordringer er i dette tilfælde skolens normering som naturlov. Lederen er repræsentant for magten, men også selv underlagt denne<sup>37</sup>.

At lederen selv er underlagt magten, gør hans udmelding forståelig. Med udgangspunkt i Christian Basons tekst *Den dobbelte innovationsdagsorden* vurderer vi, at lederen befinder sig i en vanskelig situation. Han oplever et krydspres: fra forældre, der ønsker flere økonomiske ressourcer, og fra kommunen, der giver samme melding til lederen, som han giver til forældrene: kassen er lukket, der er ikke flere penge. Bason skriver nemlig, at det danske velfærdssamfund konfronteres med et voksende gab mellem det, borgerne forventer, og de muligheder, den offentlige sektor umiddelbart har for at producere velfærdsydelserne (Bason 2007: 70-72).

---

<sup>37</sup> "De, der igangsætter den ene umyndiggørelsesproces efter den anden, er selv ofre for de selv samme eller andre og mere komplicerede umyndiggørelsesprocesser" (Willig 2009: 53-54).

Både Bauman og Willig citerer Cornelius Castoriadis, når de skriver, at vi lever i et samfund, der "(...) er holdt op med at sætte spørgsmålstejn ved sig selv" (Bauman 2006: 249). Castoriadis karakteriserer også vores nuværende samfund som et samfund:

*(...) der ikke længere anerkender noget alternativ til sig selv, og derfor ikke føler sig forpligtet til at undersøge, begrunde eller retfærdiggøre (endsige bevise) gyldigheden af sine åbenlyse eller stiltiende antagelser.* (Bauman 2006: 249)

Lederens bemærkning kan sammenholdes med Castoriadis' syn på nutidens kritikvilkår, da lederen heller ikke stiller spørgsmålstejn ved institutionens normering, men opfatter og optager den som lovmæssighed. Han føler sig forpligtet til at informere forældrene om den dårligere normering, men ikke forpligtet til at *undersøge, begrunde eller retfærdiggøre* den. Som Castoriadis også påpeger, er det dog ikke ensbetydende med, at samfundet (og her lederen) undertrykker kritikken.

Ifølge Bauman er samfundsforholdene nemlig ikke indrettet sådan, at lederen kan gøre en forskel. Pointen er, at kritik af det, 'der er', er blevet en uundgåelig og obligatorisk del af vores liv. Vi er kritiske, refleksive væsner, men vores kritiske sans rækker ikke langt nok til "(...) at omfatte de vilkår, der forbinder vores handlinger med deres resultater og følger" (Bauman 2006: 249, vores understregning).

Det vil sige, at vi er "(...) ude af stand til at ændre den politiske dagsorden, der sætter rammerne for vores valgmuligheder" (Willig 2007: 44). Samfundet er "(...) ikke blevet uimodtageligt for kritik, men dets »gæstfrihed« overfor kritik har ændret sig" (Willig 2007: 44). Samfundet giver husly til kritikken uden egentligt selv at blive påvirket.

Bauman sammenligner denne gæstfrihed med en campingplads, der er åben for alle med telt, vogn og penge til lejen. Gæsterne arriverer og forlader stedet "(...) uden at bekymre sig synderligt om, hvordan campingpladsen drives, når blot (...) de øvrige campister ikke larmer for meget" (Bauman 2006: 249).



Campisterne kan kræve bedre service, og hvis de råber højt nok, kan det være, at de får det. Baumans centrale pointer er, at gæsterne aldrig:

*(...) udfordrer (...) campingpladsens underliggende og grundlæggende driftsfilosofi. De kan højst skrive sig bag øret, at de skal fortælle deres nære venner om den dårlige service. Når de checker ud og får stemplet deres campingpas, efterlader de pladsens struktur uberørt til de næste gæster. (Willig 2007: 44-45)*

Ud fra Baumans samfundsdiagnose er det tydeligt, at lederen på Skole 1 med sin udtalelse sikrer, at mulig forældrekritik "ikke [har] nogen gennemslagskraft", og at forældrene derfor er "ude af stand til at ændre den politiske dagsorden, der sætter rammerne for [deres] valgmuligheder." Som vi vender tilbage til i underafsnittet, *Institutionserfaringer - en mulig hindring for samarbejdet*, fokuserer forældrene i deres kritik primært på de økonomiske forhold omkring deres børn. Derfor rækker kritikken, grundet lederens reaktion, ikke også til forsøg på strukturændringer, og derfor må forventninger og krav forblive uforløst. Med afsæt i Baumans samfundsdiagnose "sparer" lederen paradoksalt nok forældrene for skuffelser og spild af kræfter, da deres kritik alligevel ikke ville have gennemslagskraft til at ændre den politiske dagsorden og altså rammerne for institutionen. Dette lettere så samtidig samarbejdet.

### **KRITISKE FORÆLDRE EFTERLYSES**

Flere medarbejdere fortæller, at de gerne ser, at forældrene forholder sig kritiske til deres arbejde. En medarbejder fra Skole 3 fortæller således, at hun:

*(...) godt [kan] lide, at forældrene kommer og stiller krav og siger: "Jeg kunne godt tænke mig, at det der var anderledes". (...) Så ikke det bare kører den ene vej, men også den anden vej. (Bilag F: 11)*

Sabrina fra Skole 2 fortæller om sit forhold til forældrene:

*(...) Det er rigtig fedt, når de stiller spørgsmål ved det, vi gør, det kan jeg godt lide, at de tør det, at de netop ikke sætter én op som en autoritet, men spørger: "Ah, hvorfor gør I det?" Det,*

*synes jeg, er rigtig dejligt, fordi så får man også nogle gode snakke. Altså hellere nogle, som er lidt kritiske, end nogle, der bare sidder og nikker... (Bilag D: 9)*

På Skole 1 giver medarbejderne et konkret eksempel, der omhandler en far til en af eleverne:

*Ham sætter vi stor pris på, det gør vi. Han er en god forælder. Der er nogle problematikker omkring hans søn, som vi snakkede med ham om og så foreslog, at de [forældrene] fik noget observation ude på hospitalet. Og det er meget fint. Så spørger faren, om vi ikke pædagogisk kan tage vare på det? Jeg synes bare, det var så flot, at han ikke bare så os som de autoriteter og straks sprang af sted og gjorde, som vi sagde, men stillede spørgsmålstejn ved det, vi gjorde. (Bilag G: 9)*

Selv om nogle medarbejdere således efterlyser, at forældrene formulerer deres kritik, tyder forældrenes fortællinger på, at billedet ikke er helt entydigt. Den far, medarbejderne omtaler i ovenstående citat, er således ham, vi tidligere citerede for at sige, at han oplevede, at medarbejderne ”næsten var trætte af ham” grundet hans krav om ekstra ressourcer<sup>38</sup>.

En anden af forældrene, Farida, beretter, hvorledes hendes kritik af medarbejdernes arbejdsgange resulterede i et fuldstændig nedbrud i samarbejdet samt et forbud mod at komme til møder på skolen (Bilag M).

Forældrenes udtalelser sammenholdt med lederens holdning taler for, at det letter samarbejdet, hvis forældrene undertrykker deres kritik. Det virker dog paradoksalt sammenholdt med visse medarbejders ønske om at modtage kritik. Det synes som om, at kritik inden for en faglig, pædagogiske ramme er velkommen, mens medarbejderne ikke kan rumme kritik omkring ting, de alligevel ikke mener at kunne ændre ved – nemlig institutionens normering.

### **EN MULIG HINDRING FOR SAMARBEJDET**

I det ovenstående har vi analyseret, hvordan medarbejdernes opfattelse af forældrenes institutionserfaringer vidner om, at de betragter disse erfaringer

---

<sup>38</sup> Se forrige afsnit *Forståelig afmontering af kritik*.

som potentielt problematiske i forhold til samarbejdet. I det følgende vil vi derfor analysere forældrenes udtalelser om deres tidligere institutions-erfaringer.

Ikke alle forældre omtaler andre institutioner end deres barns nuværende skole, men de, der taler om andre institutioner, foretager dog altid en sammenligning mellem barnets nuværende skole og børnehaven og/eller fritidshjemmet. I omtalen af børnehaverne står en ting klart: forældrene oplever, at der var flere ressourcer til rådighed og mere hjælp hos børnehavernes personale.

Charlotte fortæller således: ”Som forælder vil jeg sige, der var det lidt af et chok at komme fra børnehaven til specialskole, fordi der er det dig selv. Det er dig selv med alt” (Bilag H: 4).

Hun beretter videre: ”(...) børnehaven var bare gode til at gå ind og hjælpe med at søge ting” (Bilag H: 5). Eksempelvis nævner hun midler til briller, aflastningstimer, hjælpemidler mm. (Bilag H: 4).

I Karens tilfælde var hendes søns skift fra børnehaven til skole mest mærkbart i forhold til den kontakt, hun som forælder har til sin søns terapeuter. For hende var det der:

*(...) den store kulturforinkel mellem børnehaven og skole opstod. Hvor man havde meget tæt kontakt med terapeuterne på børnehaveniveau. I børnehaven var de ansat af børnehaven, både fys [fysioterapeut] og ergo [ergoterapeut]. På skoleniveau er de ansat, ikke af skolerne, men i børnecentret. Det vil sige, at de jo kan cirkle rundt mellem skolerne, og vi har også oplevet en rimelig stor uskiftning af terapeuterne. Der har været lange perioder, hvor jeg slet ikke engang vidste, hvad de hed. (Bilag L: 12-13)*

Forældrenes udtalelser viser, at lederens velkomstbemærkning er berettiget. Forældrenes erfaringer fører rent faktisk til et chok over forholdene, et chok, der skyldes, at deres erfaringsforventninger ikke bliver indfriet. Ligeledes er lederen Bos præmis om forringelsen som uforanderlig naturlov også solidt rodfæstet hos de fleste forældre. Karen fortæller om sine forventninger ved sit barns skolestart:

*Jeg havde forventet langt mere it, (...) og der var jeg jo nok blevet skuffet (...) Altså sådan nogle af de der ting, der kunne motivere børnene til at brug it. (...) Meget mere af sådan noget havde jeg forventet. Der troede jeg, at der ville være et større skifte mellem børnehave og skole. Og det er der ikke. (Bilag L: 7)*

Om sine nuværende forventninger fortæller hun:

*(...) [forventningerne] er jo så sat tilsvarende ned. Det kan jeg også se, altså der bliver sparet og sparet. Nu er man jo bare lykkelig for, hvis man kan holde status quo. (...) Jeg forventer ikke den store udvikling, nej, ikke noget særligt, nej. (Bilag L: 7)*

Bemærkningen, om at ”der bliver sparet og sparet”, kan tolkes som en lovmæssighed, hun accepterer og nedjusterer sine forventninger efter. Hun generaliserer: ”Nu er man jo bare lykkelig for, hvis man kan holde status quo”, og bruger ”man” i stedet for det før anvendte ”jeg” – lovmæssigheden omfatter altså, for hende, alle forældre. Lederens perspektiv på samarbejdet: at der er visse ting, der ikke kan ændres, accepteres altså af denne mor. Morens bemærkning, om at ”man” skal være ”lykkelig for, hvis man kan holde status quo” er også en begrænsning af kritik. Morens kritik adresseres ikke direkte til skolen, men på generelle samfundsforhold, som ikke kan ændres.

At moren alligevel udtrykker kritik, tolker vi som en utilfredshed med de føromtalte vilkår for kritik i samfundet. Hun er en utilfreds campist, der har forventet bedre service, men grundet naturalistiske argumenter, har erkendt, at hun ikke kan ”udfordre campingpladsens underliggende og grundlæggende driftsfilosofi”. Der spares, og institutionens driftsfilosofi er ikke til debat, men hun har ”skrevet sig bag øret, at hun skal fortælle sine nære venner om den dårlige service”. Dette til trods forbliver institutionens struktur ”uberørt til de næste gæster”. Ifølge Willig forsvinder kritikken heller ikke, ”(...) den vil altid lede efter et sted at komme ud” (Willig 2009: 95 og 99). Moren anvender altså interviewet, som det Willig kalder en *ventil for kritik*<sup>39</sup> (Willig 2009: 95).

---

<sup>39</sup> Ventiler for kritik kan både være gode og dårlige. Ventilerne er meget forskellige fra person til person og fra kontekst til kontekst. Alle mennesker har brug for ventiler, og alle benytter sig flittigt af dem (Willig 2009: 96-97).

*Ventiler for kritik er mærkværdige mekanismer, fordi deres funktion på den ene side bevirker, at den vigtige kritik ofte bliver projiceret et sted hen, hvor den ikke har nogen gennemslagskraft. Uden ventilerne kan trykket som sagt ikke reguleres, men ventilerne er også med til at tappe kritikken for kraft. (Willig 2009: 97)*

Ved at moren benytter interviewet til at fremføre sin kritik, mister den paradoksalt nok noget af sin kraft.<sup>40</sup>

Også Farida benytter sig af interviewet til at få luft for sine frustrationer.

Citatet omhandler Faridas skriftlige henvendelse til lederen af skolen:

*Jeg skriver: "Det er ledelsens skyld, at vi bliver uvenner med lærerne, fordi i stedet for, at jeg kun taler om handlingsplan [med lærerne], jeg har spurgt hvorfor talepædagog ikke møder? Hvorfor psykolog? (...) Hvorfor? Hvorfor? Hvis du [inspektøren] ville møde mig, vi kunne tale om handlingsplanen. Jeg har kun to møder, og jeg må ikke møde dig eller specialist, derfor jeg taler med lærerne. Jeg ville aldrig blive uvenner med dem, hvis jeg ikke talte om de ting". (Bilag M: 8)*

Hendes pointe er, at hun har en lang række kritikpunkter, som hun bliver forhindret i at diskutere med skolens ledelse. I stedet ytrer hun sin kritik overfor skolens medarbejdere. Her får kritikken ikke gennemslagskraft, og den medfører en belastning for samarbejdet – som resulterer i uvenskab. Hendes historie er således et slående eksempel på, at kritik ikke fører til ændringer i strukturerne, men derimod til udelukkelse.

For forældrene er det altså problematisk, når deres kritik ikke bliver hørt, og de har en oplevelse af ikke at kunne ændre på de grundlæggende strukturer, der vedrører samarbejdet, det værende sig de økonomiske ressourcer eller samarbejdets "kommandoveje".

For en opsummerende bemærkning vender vi tilbage til Karen, der som beskrevet giver udtryk for, at hun burde være lykkelig over status quo.

---

<sup>40</sup> I dette tilfælde vil kritikken dog nå institutionernes ledere gennem specialet. Kritikken vil derfor ikke være spildt.

Forælderen er altså af den opfattelse, at der er større risiko for forringelser end indfrielse af forventninger. Udtalelserne vidner om, at forældrenes oplevelser svarer meget godt til det, Willig mener, er kritikens vilkår i det senmoderne samfund, at kritikken skal indstilles, og at man skal "(...) se fremad og ikke være så bagstræberisk" (Willig 2009: 76). En beretning fra Farida om, hvorledes hun henvendte sig til en talepædagog for at diskutere en problematik, vidner om, at hun heller ikke har opfattelsen af, at hun må "bruge" fortiden i sin kritik:

*Ja, så har jeg ikke talt om fortiden. Jeg er positiv. Bare, hvad hun laver. For når jeg taler med folk, jeg taler ikke om fortiden. (Bilag M: 3)*

I disse tilfælde bliver det at "se fremad" derfor ensbetydende med at være taknemmelighed overfor at holde status quo samt ikke at hæfte sin kritik på forhold fra fortiden.

### **EN KRITIKLØS RESSOURCE FOR SAMARBEJDET**

I det ovenstående er det belyst, hvorledes medarbejderne til tider oplever forældrenes tidligere erfaringer som en hindring for samarbejdet. I det følgende vil vi analysere medarbejdernes udtalelser om de forældre, der ikke tidligere har haft deres børn i specialinstitution.

På Skole 1 fortæller medarbejderne Kirsten og Jesper:

*K: Vores forældre er alle sammen, hvad hedder det, første generation.*

*J: (...) de har heller ikke så store forventninger. (...) den tidligere tosproglærer, der var arabisk, hun sagde i hvert fald, at de jo ikke var vant til fra deres hjemland, at man faktisk havde specialskoler for den type børn, så for dem er det noget andet. (Bilag G: 6)*

Medarbejderne oplever altså, at minoritetsforældrenes manglende institutionserfaringer er med til at nedbringe forældrenes forventninger: "så for dem er det noget andet". Medarbejderne opfatter "førstegenerations" forældrenes forventninger som værende "ikke så store". I forrige afsnit så vi, at forældrenes erfaringer blev anvendt komparativt i mødet med den nye

institution. De etniske minoritetsforældres manglende institutionserfaringer betyder, at de ikke har det sammenligningsgrundlag, som vi tidligere dokumenterede kan udløse kritik – der kan hæmme samarbejdet. Vi tolker derfor det manglende sammenligningsgrundlag, som en mulig ressource for samarbejdet, idet det resulterer i beskedne forventninger.

Medarbejderne oplever, at de etniske minoritetsforældre er særligt taknemmelige for skolens indsats. En pædagog udtaler:

*S: (...) der vil jeg så rose forældrene af anden etnisk baggrund, fordi det er til gengæld dem, der er rigtig gode til at komme og sige til én: "Hvor er det fedt, at I gør det her for mit barn, og det er bare super dejligt, at I gider gøre de her ting." Og det er måske ikke så tit, at man oplever det fra de danske forældre, men der er de [etniske minoritetsforældre] jo virkelig på banen og giver én en masse feedback på de ting, man gør. (Bilag D: 4)*

Vi tolker, at den taknemmelighed, de etniske minoritetsforældre giver udtryk for, vidner om, at de ikke er vant til den særlige indsats over for handicappede. Dette aspekt fremgår også af rapporten *Taler vi om det samme? Når etniske minoriteter med sjældne handicap møder social- og sundhedsvæsenet*, hvori det påpeges, at:

*(...) for lidt kendskab til muligheder i Danmark (...) kan føre til, at de [gruppen af indvandrere og flygtninge] ikke modtager den nødvendige hjælp. Det stiller dem ringere end majoritetsdanske familier i samme situation. Samtidig kan den enkeltes kendskab og erfaringsgrundlag fra hjemlandet i forhold til tilbud til handicappede og til handicapopfattelse være anderledes end den danske. De transnationale bånd, f.eks. gennem giftermål, kan betyde, at referencerammen er i forhold til oprindelseslandets opfattelse og tilbud. (Poulsen 2005: 21)*

Minoritetsforældrenes manglende kendskab til deres muligheder i Danmark er altså ensbetydende med færre forventninger og krav – i vores case til samarbejdet.

Ifølge historiker Henrik Jensen er vi i det senmoderne Danmark gået fra borger til (for)bruger og fra pligt til ret (Jensen, 2005: 30, 36-38). Henrik Jensen belyser i sin artikel *Værdigt trængende. Tilbage til velfærdsstaten som*

*moralsk projekt*, hvordan grundlaget og forholdet til velfærden derfor har ændret sig (Jensen 2010). De danske forældre er opvokset i og med institutioner og refererer derfor meget naturligt til deres institutionserfaringer. I modsætning til de etniske minoritetsforældre ved de danske forældre altså, hvad de har krav på. Lederen på Skole 1 fortæller:

*(...) danske forældre er mere bevidste om, hvad det er for et tilbud, de har søgt. De danske forældre ved, hvad det er for et handicap, deres barn har, og hvad det drejer sig om. Og vi oplever oftere, at den anden gruppe ikke er helt skarpe i, hvad det er, der er galt. (Bilag C: 2)*

### **DELKONKLUSION**

I den ovenstående analyse har vi belyst, hvorledes forældrenes tidligere erfaringer danner grundlag for forventninger til den nuværende institution. Af samme årsag udgør erfaringerne en del af grundlaget for at kunne ytre kritik af de gældende forhold. Endvidere har vi set, at medarbejdernes tilgang til dette forhold er ambivalent. På den ene side udtrykker de til tider et ønske om at høre forældrenes kritikpunkter. På den anden side møder de forældre, der rent faktisk ytrer sig kritisk, med argumenter om, at tingene ikke er til at ændre, eftersom budgetterne ikke kan ændres. Både forældre og medarbejdere accepterer de gældende normeringer. Det er derfor ikke et stridspunkt mellem medarbejdere og forældre. Alligevel får det konsekvenser. For selvom forældrene accepterer nedskæringerne, så er de stadig frustrerede. Blot kan deres kritik ikke ændre ved de grundlæggende forhold. I det tilfælde, hvor en forælder med kritik forsøgte at ændre rammerne for samarbejdet, resulterede det i et ophør af samarbejdet. Som beskrevet i analyseafsnittet *Engagement gennem deltagelse*, forventer medarbejderne desuden, at forældrene viser engagement i deres børns skolegang. Samtidig ønsker de heller ikke, at forældrene bliver for krævende. Grænsen mellem den ønskede engagerende forældre og den uønskede krævende forældre er altså hårfin og vanskelig at afkode for forældrene.



## **SAMARBEJDETS BESTÅEN OG FORANDRING**

Vi har i det forrige analyseret medarbejdernes og forældrenes oplevelser af og ønsker til samarbejde samt diskuteret, hvad der kan hæmme og fremme dette. Vi vil nu sammenstille nogle af konklusionerne på analysen og diskussionen med sociologisk teori om begrebet social integration for at vurdere konklusionernes betydning for samarbejdets beståen og udviklingsmuligheder.

Spørgsmålet om dynamik mellem individ og gruppe, og dermed hvordan samfund består, udvikles og forandres, er centralt i sociologien. Begrebet "social integration" er i sociologisk teori en betegnelse for orden eller samhørighed mellem dele af en større helhed, dvs. en betegnelse for et samfunds, fællesskabs eller et systems sammenhængskraft (Kristensen m.fl. 2007: 2-3; Zeuner 1997: 195). Vi vurderer, at samarbejdet på skolerne kan betragtes som et sted, hvor der foregår en social integration. Aktører mødes og sociale fællesskaber udfordres, forhandles, ændres og bekræftes. Vi drager en parallel mellem samarbejde og social integration for gennem teorier om social integration at uddybe de forhold, der fremmer og hæmmer samarbejdets beståen. Desuden anskueliggør vi, hvordan medarbejdere og forældres opfattelse og ageren i samarbejdet får betydning for samarbejdets forandringspotentialer.

### **SAMARBEJDETS BESTÅEN**

I analysen konstateres divergens i de involverede aktørers perspektiver på samarbejdet, men begge parter udtrykker, trods dette, overordnet tilfredshed med samarbejdet.

Sociolog Talcott Parsons (1902-1979) fokuserer på sikring af social orden. Inspireret af Émile Durkheim (1858-1917) argumenterer han for, at et samfunds værdier og normer genererer sammenhængskraft gennem sociale systemer som f.eks. en mindre problemløsende gruppe (Christoffersen 1998:26; Fuglsang og Olsen 2004: 21 og 120). Ifølge Parsons tenderer ethvert

socialt system qua en iboende egenskab til at opretholde ligevægt – *orden* og *equilibrium*. Ligevægten søges opretholdt via neutralisering af variationer i indre og ydre forhold, samt gennem allokerings- og integrationsprocesser (Christoffersen 1998: 25). Allokeringen sikrer den interne fordeling af bestanddele, mens integrationen regulerer systemets eksterne relationer (Christoffersen 1998: 26). Bestanddelene i det sociale system udgøres af roller tillært gennem socialisering. Lykkedes socialiseringen ikke, er der risiko for uligevægt i systemet (Christoffersen 1998: 28). Til rollerne knyttes forventninger med tilhørende positive og negative sanktioner, afhængig af om personerne "(...) lever op til de andres forventninger" (Christoffersen 1998: 29). Differentierede roller er en fundamental egenskab ved alle systemer, og de kræver integration:

*Det kan ske ved en koordination enten ved at undgå forstyrrende sammenstød imellem rollerne eller ved realiseringen af fælles mål gennem en samarbejdsindsats. Hvis komplementariteten af systemets roller ødelægges af konflikt, ophører det sociale system med at eksistere.* (Christoffersen 1998: 29)

Parsons teori muliggør flere forklaringer på samarbejdets beståen i vores case. Trods det at parternes perspektiver på samarbejdet netop vidner om, at de opfatter sig som havende divergerende roller, viser empirien, at både medarbejder og forældre sigter mod realiseringen af et fælles mål, nemlig børnenes udvikling og trivsel. Tillid er fælles værdi for både forældre og medarbejdere, da de er bevidste om dennes betydning for et positivt samarbejds miljø. Mistillid, derimod vil højst sandsynligt få negative konsekvenser for dem selv og deres fælles projekt – barnet. I yderste konsekvens kan det føre til samarbejdets ophør.

### **BESTÅEN TRODS UOVERENSSTEMMELSER?**

Vores analyse viste også, at parternes perspektiver på samarbejdet rummer konfliktpotentiale. Et udfordrende punkt var den kritik forældrene ytrer på baggrund af tidligere institutionserfaringer. Vi så, hvorledes en leder oplyste forældrene om samarbejdets økonomiske rammer med det resultat, at medarbejderne mødte forældrenes tidligere erfaringer med en holdning om, at ”sådan er det ikke her”. De forældre, der alligevel insisterede på deres kritik, oplevede, at de enten blev udelukket fra samarbejdet eller opfattet som irritationsmoment.

Parsons’ teori kan her anvendes til at forklare, hvorledes samarbejdet består trods uoverensstemmelser. Lederens konstatering af gældende forhold kan tolkes som en legitimering af allokeringen af ressourcer, hvormed lederen er med til at neutralisere interne variationer i det sociale system, her samarbejdet. Samtidig kan lederens udsagn tolkes som et forsøg på at sikre overensstemmelse mellem divergerende roller ved at socialisere forældrene således, at de lærer den rolle som de skal indtage i samarbejdet på hans institution.

Også i spørgsmålet om engagement så vi et potentielt konfliktforhold, idet forældrene ikke altid opfylder den rolle, medarbejderne forventer. Medarbejdernes handlinger, når de ved første møde i klassen informerer forældrene om samarbejdsindhold og form – f.eks. at kontaktbogen og fremmøde er vigtigt, kan med Parsons’ teori tolkes som et socialiseringsforsøg. En socialisering, der skal sikre, at forældrene lærer den ønskede rolle.

De sanktioner, der er i Parsons’ teori, er forbundet med rollekonflikt, ses i vores empiri omkring medarbejdernes særlige integrationsforsøg mod bestemte forældre. Ved udeblivelse fra skolens aktiviteter og ved ikke at anvende kontaktbogen ønskeligt opfylder forældrene ikke den forventede rolle. Medarbejderne sanktionerer med øget opmærksomhed, og medarbejderne ændrer fleksibelt deres arbejdsgange. Sanktionerne kan tolkes både positivt og

negativt. Positivt fordi de medfører øget forældredeltagelse, negativt fordi forældrene defineres som værende svage. Vi kan dog ikke af empirien afgøre, om nogle forældre evt. oplever denne ekstra opmærksomhed som negativ sanktion, da vi ikke har kunnet skabe kontakt til de forældre, som udsættes for en særlig indsats.

Med Parsons' teori får vi altså mulighed for at forklare samarbejdets beståen trods uoverensstemmelser. Anvendelsen af Parsons' teori er dog ikke uproblematisk. Kritikere påpeger at hans begrebsapparat er upræcist (Christoffersen 1998: 32). Endvidere er det blevet anført, at det kan være problematisk, at "(...) Parsons anvender begrebet social integration synonymt med ligevægt i et socialt system" (Christoffersen 1998: 34). Parsons' teori virker på denne baggrund utilstrækkelig, når det kommer til at vurdere samarbejdets forandringspotentialer. Parsons arbejder også med, at et større eller mindre antal kan udstødes fra systemet uden, at det af den grund opløses (Christoffersen 1998: 109). Sættes forældregruppen som et primært delelement i systemet, vil en fortsat konflikt i Parsons' teori medføre systemets disintegration, altså opløsning af samarbejdet (Christoffersen 1998: 109).

### **AKTØRERNES MULIGHED FOR AT ÆNDRE SAMARBEJDET**

For at undersøge hvorvidt aktørerne besidder mulighed for at påvirke den sociale integration forstået som samarbejdet, må vi derfor anvende andre teoretikere. Vi har valgt Giddens, da han eksplicit beskæftiger sig med spørgsmålet om hvorvidt aktørernes handlingsstrategier fører til forandring eller stilstand? (Bunnage m.fl. 1998: 12). Giddens finder det ikke meningsfuldt at tale om, at samfundsstrukturerne har en selvstændig eksistens uafhængigt af individerne (Ottosen 1998: 87). I stedet søger han at bygge bro mellem aktør og strukturniveau:

*Konstitutionen af aktører og strukturer er ikke to uafhængige fænomener, men repræsenterer en såkaldt dualitet, hvor de menneskelige handlinger på en og samme tid strukturerer og er struktureret af samfundet.* (Ottosen 1998: 88)

Giddens skelner, med inspiration fra sociologen David Lockwood (1929-), mellem system- og social integration (Ottosen 1998: 90). Social integration forklares som ansigts-til-ansigts-interaktion etableret mellem individer (Ottosen 1998: 91). Systemintegration vedrører gensidigheden mellem aktører og kollektiver *ud over* det samtidige nærværs betingelser, dvs. udstrakt over tid og rum (Ottosen 1998: 91). Sammenhængen mellem de to integrationsformer er, at systemgørelse sker gennem reflektiv handlingsregulering på niveauet for social integration (Ottosen 1998: 92).

Social forandring bliver, ifølge Giddens, muliggjort af, at individerne er *vidende*. I deres handlinger trækker aktørerne på en ”praktisk bevidsthed”, dvs. ”(...) et ikke-formuleret lager af viden, som man benytter sig af i de daglige handlinger” (Ottosen 1998: 89). De trækker dog også på en ”diskursiv bevidsthed” – en eksplicit formuleret viden. Eftersom mennesker i deres handlen både trækker på og frembringer strukturer, bliver de stand til at skabe forandring i det øjeblik, de er i stand til at forklare deres handlinger (Ottosen 1998: 89). Det er derfor graden af diskursiv bevidsthed, der afgør individernes mulighed for at påvirke de sociale systemer (Ottosen 1998: 93). Giddens argumenterer videre for, at menneskers hverdagshandlinger får et systemagtigt præg, eftersom de med tiden etableres til rutiner (Ottosen 1998: 92-93).

Giddens teori åbner for to mulige forklaringer på, hvad der sker, når medarbejderne i casen igangsætter et særligt integrationsforsøg mod bestemte forældre.

1. På den ene side kan deres forsøg tolkes som et udtryk for, at de først har fået en række erfaringer i ansigts-til-ansigts-relationerne med forældrene, nemlig at bestemte forældre ikke dukker op, og på baggrund af disse har medarbejderne oparbejdet nogle rutiner, der har fået et systemagtigt præg. Der er altså tale om en praktisk bevidsthed, der er blevet en del af deres daglige rutine.

2. På den anden side kan man argumentere for, at selve dét at afholde forældremøder og måden, det gøres på, er en del af medarbejdernes rutiner, men at konstateringen af, at nogle forældre mangler, har ført til en diskursiv bevidsthed om, at nogle forældre ikke dukker op, og at denne diskursive bevidsthed netop har medført social forandring i form af en ændring i samarbejdet. Det, at medarbejderne gennem deres diskursive bevidsthed er i stand til at italesætte og reflektere over deres kategoriseringer, gør dem i stand til at ændre strukturerne.

Med Giddens terminologi kan man dog også argumentere for, at medarbejderne, når de italesætter etniske minoriteter som et særligt integrationsprojekt, er med til at reproducere strukturer i samfundet. Det vil sige strukturer der i en vestlig historisk kontekst betyder, at der er en almen forståelse af, at etniske minoriteter har behov for særlige indsatser for at kunne integreres. Medarbejderne ved godt med deres diskursive bevidsthed, at det er forkert eller "politisk ukorrekt", at sætte andre i bås, men i deres praktiske bevidsthed er det blevet en del af deres daglige rutine.

Også i forhold til den kritik forældrene ytrer på baggrund af erfaringer fra tidligere institutioner, kan Giddens' teori siges at rumme et potentiale for sociale forandring, altså forandring af samarbejdet. Således kan kritikken tolkes som et udtryk for en diskursiv bevidsthed, der gør forældrene vidende om deres handlemuligheder i det nuværende samarbejde. De bliver i stand til at kunne handle på en anden måde, end medarbejderne forventer af dem.

På trods af at Giddens med sin strukturationsteori forsøger at danne bro mellem aktør-struktur-aktør-dualismen, er han blevet kritiseret for at betone de kyndige individers handlemuligheder i en sådan grad, at den får et voluntaristisk præg, hvor de begrænsende elementer underbetones (Ottosen 1998: 99). Netop dette rejser et spørgsmål om, hvorvidt hans teori nu også rummer tilstrækkelig udsagnskraft i forhold til vores empiri. Vi ser jo netop, at forældrenes kritik i de fleste tilfælde ikke medfører en ændring i samarbejdet,

men afværges af medarbejderen. I et enkelt tilfælde resulterer den vedvarende kritik i en udelukkelse fra samarbejdet. Forældrenes reflektive kritik medfører altså ikke social forandring.

### **DELE AF SYSTEMET STÆRKERE END ANDRE**

Dette forhold kan måske forklares ved at inddrage perspektiver fra Lockwoods teori. I teorien påpeger Lockwood, at systemmodsatninger ikke automatisk medfører social forandring (Bunnage 1998: 56). Lockwood har udbygget Parsons ideer og adskilt begreberne "social integration" og "systemintegration". Fokus i den sociale integration er på forholdet mellem aktørerne, mens fokus i systemintegrationen er på forholdet mellem *delene* i et socialt system. Lockwood argumenterer for, at der er en gensidig påvirkning mellem de to tilgange (Bunnage 1998: 49, 54). Dog beskæftiger Lockwood sig teoretisk kun overfladisk med aktørernes handlinger og aktive påvirkning af integrationsprocessen teoretisk, sådan som det senere var tilfældet hos Giddens (Bunnage 1998: 54-55). Han påpeger dog, at nogle dele af systemet kan være mere påvirkelige eller holdbare end andre (Bunnage 1998: 56).

Dette teoretiske aspekt vil kunne forklare det forhold, at samarbejdet fortsat finder sted trods uoverensstemmelser i ønsker, med at medarbejderne (og ledelsen) udgør et delelement af det sociale system, der står stærkere end det andet delelement, forældrene<sup>41</sup>. Et forhold der yderligere vil kunne underbygge dette argument er, at medarbejdergruppen har en større mulighed for tilknytning internt end forældregruppen. Ligeledes er medarbejderne typisk knyttet til institutionerne i en længere periode end forældrene. Medarbejderne har hertil adgang til en række fælles referencepunkter, bl.a. arbejde, uddannelse og kendskab til institutions værdier og rammer for samarbejdet. Dertil kommer, at medarbejderne over tid vil have et samarbejde

---

<sup>41</sup> For at kunne gøre dette, vælger vi at tilsidesætte spørgsmålet om, hvorvidt systemets dele i Lockwoods teori kan udgøres af mennesker. Vi antager dermed, at systemets dele kan sidestilles med grupper af individer, og at nogle sådanne grupper indflydelse på det sociale system kan være stærkere end andre.

med flere forskellige parter og dermed trækker på flere erfaringer end forældrene, der ofte vil være i kontakt med få medarbejdere i deres barns skoleforløb.

### **LIGEVÆRDIG GENSIDIGHED**

Giddens arbejder, som tidligere beskrevet, ikke med systemers delelementer. For ham er social integration ikke et spørgsmål om social orden, men et spørgsmål om "(...) graden af den gensidige afhængighed, der er i handlinger" (Ottosen 1998: 90). Han definerer begrebet integration forskelligt afhængigt af den kontekstuelle sammenhæng, men en overordnet definition er, at integration kan sammenfattes som "(...) de regulerende bånd, de udvekslinger eller den reciprocitet, der er i praktikker enten mellem aktører eller mellem kollektiver" (Ottosen 1998: 90).

Når vi benytter Giddens' tilgang til social integration, bliver det nærliggende at spørge til, hvilken gensidig afhængighed, der karakteriserer samarbejdet – og dermed hvad denne gensidighed betyder for samarbejdets beståen og mulige forandringer. Som vi så i analysen, er både forældre og medarbejdere enige om, at tillid er altafgørende for samarbejdet. I det øjeblik en forælder mister tilliden til medarbejderne, trækker vedkommende sit barn ud af skolen, og samarbejdet ophører. Trods dette kan man stille spørgsmålstejn ved gensidigheden. Vi har allerede været inde på det forhold, at medarbejderne givetvis udgør en mere stabil gruppe end forældrene. Dertil kommer det forhold, at det begrænsede institutionstilbud, der er for forældrenes børn, givetvis vil få dem til at tøve med at tage deres børn ud. Dermed er vejen banet for, at medarbejderne fortsat kan få lov til at diktere rammerne for samarbejdet.



### **SAMARBEJDETS FORANDRINGSPOTENTIALE**

For at diskutere, hvilket forandringspotentiale samarbejdet rummer, må vi forholde os til hvorvidt og i hvilken udstrækning, vi vurderer, at det er muligt at skabe forandring.

Vælger vi, at forstå samarbejdet ved brug af Parsons teori bliver det problematisk at udlede noget om aktørernes muligheder for at skabe forandring. Derfor finder vi ikke Parsons teori dækkende i forhold til samarbejdets forandringspotentiale.

Udgangspunktet for specialet var netop, at vi havde en opfattelse af, at samarbejdet i regi af en specialskole kunne være vanskelig grundet forældrenes udsatte situation samt lærernes usikkerhed i forhold til skole-hjem-samarbejdet og manglende uddannelse i specialpædagogik. Vi havde en formodning om, at samarbejdet kunne forbedres ved at skabe bevidsthed om hæmmende og fremmende faktorer i samarbejdet, fordi en sådan bevidsthed hos individerne kunne være medvirkende til at bryde med de for samarbejdet ufordelagtige strukturer. Det var også af samme grund, de deltagende skoler valgte at deltage i undersøgelsen, for som en af medarbejderne sagde i den første telefoniske kontakt: ”det kunne være, vi kunne lære noget”.

Ontologisk lægger vi os således tættere på de teoretikere, der argumenterer for at individerne har handlemuligheder, og at samfundet skal forstås som summen af disse agerende aktørers relationer. Vi tilslutter os således Giddens' opfattelse af, at aktørers ageren kan skabe social forandring. Ligeledes tilslutter vi os hans pointering af, at individerne også påvirkes af strukturerne og, at social forandring ikke er helt ligetil at skabe for aktørerne. Analysen vidner om, at alle involverede parter i samarbejdet er underlagt nogle økonomiske og juridiske strukturer, der former, men ofte også hæmmer den fri handlen.

Vi udelukker ikke, at Giddens kan have ret i, at også sådanne strukturer kan påvirkes af individers refleksive ageren, *men* ud fra undersøgelsen vi vil vove den påstand, at det er yderst vanskeligt for de aktører, vi har studeret, at påvirke disse strukturer.

På trods af dette skisma ender vi alligevel med at formulere en række anbefalinger. Alene det, at vi formulerer dem, vidner om, at vi tror på – med Giddens' terminologi – at kunne skabe en diskursiv bevidsthed blandt de involverede parter, der kan føre til social forandring – at anbefalingerne vil kunne føre til (små) ændringer i samarbejdet. Som anbefalingerne dog også vil bære præg af, mener vi, at der er visse strukturer individerne ikke kan ændre alene. Således har vi ikke valgt at anbefale medarbejderne ændringer i samarbejdet, der ligger udover institutionernes økonomiske formåen eller ud over de juridiske rammer, de operer under. Dette på trods af at sådanne ændringer givetvis ville forbedre samarbejdet. Sådanne ændringerne skal gennemføres på kommunal- eller nationalpolitisk niveau.

Vi vil gerne understrege, at vi er bevidste om, at nogle af anbefalingerne, givetvis allerede *er* en del af medarbejdernes diskursive bevidsthed, men anbefalingerne gives, da det fortsat er vigtigt at medarbejderne prioriterer de områder anbefalingerne omhandler.

Anbefalingerne er rettet mod medarbejderne. Årsagen til dette er *ikke* en opfattelse af, at forandring i samarbejdet udelukkende er medarbejdernes ansvar, endstige at det udelukkende er dem, der kan få disse forandringer til at ske. Årsagen er dels, at skolerne udtrykte stort ønske om at få gode råd til deres fremtidige ageren, dels at det er skolerne, der danner de institutionelle rammer for samarbejdet, og som vi har vist i det ovenstående er institutionen en mere konstant del af systemet end forældrene.

Som betonet tidligere mener vi ikke, at forandring af samarbejdet udelukkende er medarbejdernes ansvar. Når det er sagt, må vi konstatere, at vi ikke mener, at samarbejdet bygger på et gensidighedsforhold mellem ligeværdige parter.

Det er vores vurdering, at medarbejderne står stærkest i forhold til at bestemme forløbet af den sociale integration og dermed samarbejdet.

### **DELKONKLUSION**

I ovenstående har vi analyseret det sociale fællesskab, der udgøres af forældre og medarbejdere på specialskolerne ud fra teorier om social integration. Vi har med teorier af Parsons, Giddens og Lockwood analyseret og diskuteret, hvordan samfundet eller systemet – i dette tilfælde samarbejdet – kan bestå og forandres. Vi kan konkludere, at samarbejdets orden og ligevægt set i Parsons' teoretiske optik opretholdes gennem socialisering til bestemte roller, sanktioner og allokeringsprocesser. Når samarbejdet på skolerne kan bestå trods det, at medarbejder og forældre til tider har divergerende syn på egne og anden parts rolle i samarbejde, samt forældrenes utilfredshed med ressourceallokering skyldes det: parternes socialisering, medarbejdernes legitimering af allokeringsprocesser og et overordnet fælles værdisæt med fokus på barnets trivsel og læring.

Parsons' teori kan altså anvendes til at udlede faktorer omkring, hvorfor samarbejdet består, men teorien kommer til kort når det kommer til forklaringer på samarbejdets forandring – til dette bruges Giddens og Lockwood.

Ifølge Giddens skabes social forandring gennem kyndige og vidende aktører. Vi ser i empirien, at medarbejderne er i besiddelse af en såkaldt diskursiv bevidsthed, der gør dem i stand til at italesætte og reflektere over handlinger og fastlagte rutiner, og dermed ændre disse – f.eks. ændre mødestrukturer – for at inkludere alle grupper af forældre.

Vi ser dog også, at ikke alle refleksioner – f.eks. forældrenes kritik – fører til forandring. Dette forklarer vi ud fra Lockwoods teori om, at nogle dele i systemer er stærkere end andre.

Afslutningsvis diskuterer vi hvilket handlingspotentiale individet reelt har i forhold at ændre de grundlæggende strukturer i samarbejdet. Her er vores konklusion, at der er rum for forandring, men at disse i høj grad er hæmmet af de juridiske og økonomiske strukturer, samarbejdet opererer under.

## KONKLUSION

Overordnet konkluderer vi, at der inden for hvert af de fem temaer – tillid, sorg, engagement, etnicitet og erfaringer – findes en række ligheder i medarbejdernes og forældrenes opfattelser og ønsker til samarbejdet. Vi ser dog også, at medarbejderne og forældrene har forskellige opfattelser af, hvad et samarbejde skal eller bør indeholde, hvilket i nogle tilfælde kan hæmme og i værste fald umuliggøre samarbejdet.

I afsnittet omkring tillid fandt vi, at medarbejdere og forældre har en samstemmende opfattelse af, at tillid er essentielt for samarbejdet. Vi kunne således konstatere, at det for forældrene er altafgørende at føle sig trygge ved, at medarbejderne vil deres barn det bedste, ligesom vi så, at medarbejderne er opmærksomme på tillidens væsentlighed. Gennem en analyse af forældrenes fortællinger om tillid og mistillid kunne vi uddrage, at tilliden primært skabes i det personlige, fysiske møde samt, at tilliden ikke blot fremmer samarbejdet, men at det modsatte – mistillid til f.eks. institutionens reelle hensigter – kan betyde samarbejdets opløsning. Tillid er en grundsten i samarbejdet og kan stort set beskrives ud fra en eksponentiel ligning: jo mere tillid, desto stærkere grundlag bygger samarbejde på – og omvendt: jo mindre tillid, desto ringere grundlag.

I forhold til temaet sorg ser vi, at alle forældre gennemgår en periode med sorg, skuffelse og chok i relation til det at få et handicappet barn. De interviewede medarbejdere oplever generelt, at mange forældre har et behov for at snakke med dem om emner, der ikke direkte vedrører samarbejdet, men som er en del af forældrenes sorg- eller erkendelsesproces. Blandt medarbejderne er der forskellige holdninger til, om det er en rolle, de bør eller kan påtage sig. Forældrene i undersøgelsen giver ikke udtryk for at have krævet denne ”sjælesørgerfunktion” fra medarbejdernes side, da de ikke mener, at sorgen har relation til børnenes skolegang og samarbejdet med medarbejderne.

I forlængelse af forældrenes erkendelsesproces står spørgsmålet om børnenes udviklingspotentiale. Medarbejderne mener som fagprofessionelle at kunne vurdere barnet realistisk, og deres fokus i samarbejdet er derfor at få forældrene til at dele vurderingerne – et fokus, der kan hæmme samarbejdet, især i de tilfælde hvor medarbejdernes og forældrenes opfattelse af børnenes udviklingsperspektiv ligger langt fra hinanden. Mange forældre har en opfattelse af, at medarbejderne ikke beskriver deres børns udviklingspotentiale tydeligt nok, hvilket også kan give anledning til frustrationer og dermed bliver en udfordring i samarbejdet. Modsat er det vores konklusion, at samarbejdet kan fremmes gennem medarbejdernes forståelse for forældrenes svære situation og gennem tydelig kommunikation omkring, hvad barnet realistisk kan lære.

I afsnittet omkring engagement er konklusionen, at begge parter deler en fælles forståelse af, at samarbejdet kræver gensidighed, hvilket bl.a. indebærer, at forældrene (i en vis udstrækning) benytter de tilbud, skolen giver f.eks. i form af møder, udveksling af informationer i kontaktbog og andre aktiviteter såsom temaaftener. Dog ser vi, at medarbejdernes forventning til forældrenes engagement ikke altid opfyldes, og det kan være en udfordring i samarbejdet. Især er der stort fokus på de etniske minoritetsforældre, hvis deltagelsesgrad, ifølge medarbejderne, ikke er tilfredsstillende.

For at engagere etniske minoritetsforældre i samarbejdet øger medarbejderne deres aktivitet rettet mod denne gruppe, ligesom medarbejderne i visse tilfælde ændrer deres arbejdsgange. Vi konkluderer, at denne særlige indsats fremmer samarbejdet i forhold til den nævnte gruppe, men at indsatsen samtidig har en iboende fare for at stigmatisere en i forvejen udsat gruppe som vanskelige – en kategorisering, der kan være svært at bryde med. Sluttelig kan de særlige aktiviteter rettet mod én gruppe af forældre hæmme samarbejdet i forhold til de øvrige, idet de kan føle sig overset eller underprioriterede.

Medarbejdernes ønske om forældrenes engagement bunder i en forståelse af, at dette er et udtryk for anerkendelse af skolens betydning i samarbejdet om det fælles projekt, det enkelte barn. Forældrenes engagement afhænger derimod af, hvor relevant og nødvendigt de ser møder, arrangementer etc. i forhold til netop deres barn. Hertil kan vi konkludere, at deltagelse og engagement ofte hæmmes af lavpraktiske faktorer såsom arbejde, sygdom eller børnepasningsproblemer – frem for manglende interesse.

Omkring temaet erfaringer kan det konkluderes, at forældrenes erfaringer med børnenes tidligere institutioner både kan virke hæmmende og fremmende for samarbejdet. En del forældre udtrykker frustration over manglende ressourcer til deres børn, en kritik som ofte bunder i sammenligning mellem forholdene på den nuværende skole og barnets tidligere institutioner, der oplevedes som havende flere ressourcer. Medarbejderne udtrykker åbenhed over for forældrenes kritik ud fra en opfattelse om, at kritik kan medvirke til at fremme samarbejdet. Alligevel kan det konkluderes, at samarbejdet hæmmes, hvis forældrenes kritik er vedvarende, bliver for yderligtgående eller udfordrer institutionens fastlagte strukturer.

Både medarbejdere og forældre har en opfattelse af, at samarbejdet er underlagt og påvirket af forudsætninger, der betragtes som umulige at ændre på – nemlig et kommunalt budgetloft. Vi har vist eksempler på, at medarbejderne i nogle tilfælde på forhånd afmonterer forældrenes kritik med henvisning til de kommunale budgetter. I de tilfælde, hvor forældre fastholder kritikken, belastes samarbejdet enten i en grad, så forældre føler, at medarbejderne irriteres over dem, eller i en sådan grad, at skolen stopper samarbejdet med forældrene.

På baggrund af det sidste diskuterende afsnit – om samarbejdets beståen og forandringspotentiale – konkluderer vi, at institutionernes beståen, med Parsons' teoretiske forklaringsmodel, skyldes en intern rollefordeling, socialisering og legitimering af ressourceallokering.

I forhold til samarbejdets forandringspotentiale konkluderer vi med Giddens, at medarbejderne qua deres diskursive bevidsthed er i stand til at påvirke strukturerne – f.eks. måden møderne afholdes. Vi kan dog også med udgangspunkt i Lockwoods teori om social integration konkludere, at visse dele af det sociale system – her medarbejderne – er stærkere end andre – forældrene – hvilket betyder, at forældrenes mulighed for at ændre på samarbejdet strukturer er begrænsede. En sidste konklusion er, at forandringer gennem individets bevidste handling i vores optik er mulig. Blot mener vi, at denne i høj grad hæmmes af juridiske og økonomiske strukturer.



## **ANBEFALINGER**

På baggrund af specialets konklusion samt indsigt erhvervet i empiriindsamlingen har vi opstillet generelle anbefalinger til fremme af samarbejdet.

### **FORVENTNINGSAFSTEMNING**

Da der ofte er forskel på opfattelsen af den realistiske eller ønskværdige udvikling for barnet blandt forældre og medarbejdere er en tidlig og fortløbende forventningsafstemning væsentlig. Vi foreslå, at der også – udover handleplanerne, der er meget værdsatte af forældrene – løbende føres beskrivende samtaler med konkrete eksempler på elevernes kunnen og udviklingsperspektiv.

### **DOKUMENTATION OG INFORMATION**

Centralt for forældrene er, at medarbejderne kontinuerligt mundtlig eller skriftligt informerer om barnets oplevelser og udvikling, som det bl.a. sker gennem kontaktbogen. Dette kan med fordel udbygges med fotografier og videooptagelser for at kompensere for barnets manglende evne til selv at kunne formidle dagligdagens indtryk. En sådan udvidet kommunikation kunne således også blive del af ovenstående forventningsafstemning.

### **KONTAKTBOGEN**

Kontaktbogen er et essentielt formidlingsredskab mellem skole og hjem, mellem forældre og barn samt mellem medarbejder og elev. Bogens fysiske form gør, at mange elever kan forholde sig til den. Det skaber glæde og stolthed at fremvise bogen, og den bør derfor ikke erstattes af virtuel kommunikation. Skolerne kan dog påtage sig at supplere med diverse øvrige IT og kommunikationsmidler tilpasset den individuelle forældres kapacitet på området. F.eks. kan en diktafon være et godt redskab til de forældre der har begrænsede læse- og skrivefærdigheder.

## **SÆRBEHANDLING OG RESSOURCETILDELING**

Medarbejdernes øgede brug af ressourcer på etniske minoritetsforældre styrker samarbejdet positivt med denne gruppe. Vi anbefaler, at den forældregruppe, der evt. måtte føle sig forbigået, informeres om årsagerne til prioriteringen. Og såfremt der er medarbejderressourcer, at der så også kæres om disse forældres evt. særlige behov.

## **TILLID**

Tillid er en uundværlig, men skrøbelig komponent i samarbejdet, og den opbygges i det personlige møde. Vi anbefaler derfor, at medarbejderne prioriterer det personlige møde og den åbne dialog.

## **FREMMØDE**

Da forældrenes naturlige fokus er på deres barn, anbefaler vi, at en mindre del af hvert fællesarrangement omhandler det individuelle barn – f.eks. ved fremvisning af elevtegninger eller andre frembringelser fra undervisningen. Derved styrkes tilliden også gennem det personlige møde, og forældrene delagtiggøres i elevernes hverdag og udvikling.

## **FORÆLDRENES ROLLE**

Medarbejderne bør konkret informere om deres forventning til forældrenes rolle i samarbejdet. Derfor bør skolen udarbejde en beskrivelse af, hvad de forventer af forældrene, f.eks. med hensyn til fremmøde og brug af kontaktbog.

## **SKOLENS ROLLE**

Vi anbefaler, at medarbejderne revurderer deres håndtering af forældrenes naturlige behov for kritik. Der må sondres mellem intern- og ekstern forældrekritik. Skolen skal naturligvis forhold sig til den interne kritik. Derudover bør skolen også overveje, hvorvidt den kan eller skal stille sig på forældrenes side i forhold til den kritik, der vedrører strukturændringer i den politiske dagsorden. Det er muligt at en udmelding om, at budgettet ikke er til debat, vil frustrere forældrene, men skolen må åbent fortælle, om den ikke er

enig i kritikken, eller har ressourcer til at engagere sig i dette. Hvis skolen derimod vil være behjælpelig i en fælles front omkring kritikken, må der indledes et samarbejde omkring dette. Ligegyldig hvilket valg skolen tager, skal det kommunikeres klart og begrundes overfor forældrene. Det vil sikre, at forældrene får et mere nuanceret billede af, hvor de kan rette henholdsvis den interne eller eksterne kritik hen.

## LITTERATURLISTE

Andersen, Dines; Thomsen, Rannvá, Langhede, Anders Posselt; Nielsen, Alva Albæk og Hansen, Anne Toft (2011): *Skolernes samarbejde. Kortlægning af skolernes kontakt med kommunale forvaltninger og andre institutioner*. København: Socialforskningsinstituttet.

Andersen, Vivi og Ertmann, Bo (2001): *Arbejdet med den tidlige relationsdannelse mellem handicappede børn og deres forældre*. Frederiksborg Amt Teori og Metodecentret

Bagger, Mia (2000): *Jeg er træt af at være handicappet - hvornår går det over? Om handicappede og pårørendes oplevelser med og forslag til forbedringer på det personlige/familiemæssige plan og forholdet til det offentlige system*. Herning: Specialpædagogisk Forlag.

Bason, Christian (2007): "Den dobbelte innovationsdagsorden". I: *Velfærdsinnovation - ledelse af nytænkning i den offentlige sektor*. København: Børsens forlag.

Bauman, Zygmunt (2006): "Kritikken privatiseret og afvæbnet". I: Michael Hviid Jacobsen (red.): *Baumans mosaik. Essays af Zygmunt Bauman om etik, kritik og utopi*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Becker-Christensen, Christian (2006): *Politikens retskrivnings og betydningsordbog*. København: Politikens Forlagshus A/S

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (2009):  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039> - lokaliseret 22.7.2011.

Bengtsson, Steen; Hansen, Helle; og Røgeskov, Maria (2011): *Børn med en funktionsnedsættelse og deres familier – den første kortlægning i Norden*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Bunnage, David (1998): "Social integration hos Lockwood: Et spørgsmål om overensstemmelse på aktørniveau og på institutionelt niveau". I: Zeuner, Lilli og Bunnage, David og Ottosen, Mai Heide og Christoffersen, Mogens Nygaard: *Sociologisk teori om social integration*. København: Socialforskningsinstituttet 98:18

Christiansen, Jens Peter (2009a): "Teoretisk baggrund og metodisk blik". I: Hvilshøj, Susanne og Orluf, Birgit og Rask, Anne Katrine og Christiansen, Jens Peter: *Når lærere samarbejder med forældre – billeder fra skolens praksis*. University College Lillebælt

Christiansen, Jens Peter (2009b): "Hvad foregår der I skole-hjemsamarbejdet? Hovedresultater fra et udviklingsarbejdet". I: *Når lærere samarbejder med forældre – billeder fra skolens praksis*. Odense: University College Lillebælt.

Christoffersen, Mogens Nygaard (1998): "Rundt omkring Parsons". I: Zeuner, Lilli og Bunnage, David og Ottosen, Mai Heide og Christoffersen, Mogens Nygaard: *Sociologisk teori om social integration*. København: Socialforskningsinstituttet 98:18

Clausen, Hans (1986): "Sorg, krise og kritiske overgange i familier med handicappet barn". I: *Nordisk Psykologi Vol. 38, nr. 3(1986)*.

Clausen, Hans Due, Josefine (2003): *Er der nogen derude? Et etnologisk perspektiv på internetdating som et kulturelt fænomen*. Speciale, april 2003. Institut for Arkæologi og Etnologi, Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Undersøgelse blandt PPR-psykologer. I forbindelse med kommunernes varetagelse af ansvaret for den vidtgående specialundervisning efter kommunalreformen*. Foretaget af Cubion for Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009a): *Visitationsprocessen til vidtgående specialundervisning - Kommunernes ansvar for opgaven efter kommunalreformen*.

Dansk Flygtningehjælp (2006a): *Metoder til styrkelse af samarbejdet med tosprogede forældre*. Viborg: Special-Trykkeriet.

Dansk Flygtningehjælp (2006b): *Tosprogede børn i skoler og daginstitutioner. Idékatalog om integration af tosprogede børn og deres forældre i skoler og daginstitutioner*. Viborg: Special-Trykkeriet.

Dansk Flygtningehjælp (2008): *På Bølgelængde – Metoder til dialog og samarbejde mellem tosprogede forældre og professionelle*. Viborg: Special-Trykkeriet.

Dansk Flygtningehjælp (2011): *I dialog med skolen. Metoder til et anderledes samarbejde med etniske minoritetsforældre*. Roskilde: Integrationsnet – En del af Dansk Flygtningehjælp.

Desforges, C. og Abouchaar, A. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Department for Education and Skills Research Report RR433. Queen's Printer.

Due, Josefine (2003): *Er der nogen derude? Et etnologisk perspektiv på internetdating som et kulturelt fænomen*. Speciale ved Institut for Arkæologi og Etnologi, Københavns Universitet, Humanistisk Fakultet.

Feldman, Maia; Larsen, Mette (2006): *Vejledning til medarbejder inden for handicapområdet*. Københavns Kommune.

Fredslund, Hanne (2005): "Den filosofiske hermeneutik – fra filosofi til forskningspraksis". I: Claus Nygaard (red.): *Samfundsvidenskabelige analysemetoder*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Fuglsang, Lars og Olsen, Poul Bitsch (2004): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Fyhr, Gurli (2002): *Den "forbudte" sorg: om forventninger og sorg omkring det handicappede barn*. København: Komiteen for Sundhedsoplysning.

Giddens, Anthony (1994): *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og Selvidentitet*. København: Hans Reitzel

Gaarsmand, Solveig; Andersen, Ingelise; Christoffersen, Ditte Dalum; Andersen, Niels-Christian og Christiansen, Jens Peter (2010): *Det gode skole-hjem-samarbejde – håndbog i skole-hjem samarbejde med nydanske forældre*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.

Halldórsson, Valdimar (2000): *Mødet mellem etniske minoritetsforældre til udviklingshæmmede børn og det danske velfærdssamfund - en pilotundersøgelse med handleanvisninger*. Forlaget LEV.

Halldórsson, Valdimar (2003): *Etniske minoritetsfamilier med børn og unge med handicap – oplysning, rådgivning og indflydelse*. Forlaget LEV.

Handicapportalen.dk: [http://www.handicapportalen.dk/nyheder/samfund-politik/artikel/skandale-faar-konsekvenser.html](http://www.handicapportalen.dk/nyheder/samfundspolitik/artikel/skandale-faar-konsekvenser.html)

Helleve, Ingrid (2001): *Samspil med data? Ein studie av interaksjonen i tekstskapingsprosesser der datamaskina inngår som arbeidsreiskap*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen. Det psykologiske Fakultet.

Honneth, Axel (2005): *Behovet for anerkendelse - En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag

Hvilshøj, Susanne; Orluf, Birgit; Rask, Anne Katrine; Christiansen, Jens Peter (2009): *Når lærere samarbejder med forældre – billeder fra skolens praksis*. Odense: University College Lillebælt.

Højbjerg, Henriette (2004): "Hermeneutik". I: Fuglsang, Lars og Olsen, Poul Bitsch: *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Højholt, Charlotte; Schødt, Ulla, Kousholt, Dorte, Berend, Lise og Røn Larsen, Maja (2005): *Forældresamarbejde - forskning i fællesskab*. Virum: Dansk psykologisk Forlag

Jenkins, Richard (2006): *Social identitet*. Århus: Academica.

Jensen, Henrik (2005): "Min broders vogter? Om troen på velfærdsstaten". I: Petersen, Klaus og Petersen, Jørn Henrik: *13 udfordringer til den danske velfærdsstat*. Syddansk Universitetsforlag.

Jensen, Henrik (2010): *Værdigt trængende. Tilbage til velfærdsstaten som moralsk projekt*. Kristeligt Dagblad 20.02.2010

Klitgaard Larsen, Hanne (2002): *En gave - en opgave: brugsbog til forældre og fagfolk om småbørn med bevægelsehandicap*. Århus: Modtryk, 2002.

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

Kristensen, Benedikte Møller (2009): *Handicaporganisationer er også for etniske minoriteter*. Sammenslutningen af Unge med Handicap.

Kristensen, Catharina Juul (2007): "Interviews med enkeltpersoner". I: Fuglsang, Lars og Rasmussen, Peter Hagedorn og Olsen, Poul Bitsch: *Teknikker i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kristensen, Ole Steen; Oberman, Marie-Louise og Dolmer, Annie (2007): *Notat om forskellen mellem social integration og social inklusion*. Udarbejdet på opfordring fra European Commission; Directorate-General for Translation, Danish Language Department, Brussels. Århus: Psykologisk Institut, Aarhus Universitet

Kryger, Niels; Ravn, Birte; Palludan, Charlotte og Wentzel, Ida Winther (2008): *Midtvejsevaluering. Skole-hjem samarbejde som kulturel selvfølghed – en multi-sited etnografisk afdækning*. Århus: Danmarks



Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, Institut for Pædagogisk Antropologi, Enheden for Børn og Unge Forskning.

Kvale, Steinar (2009): *InterView – introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lausten, Pia og Verstraete-Hansen, Lisbeth (2007): *Ord der forandrer – Litteratur og engagement i den romansksprogede verden 1945-2005*. Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.

LEV: <http://www.foraeldredialog.dk/skole-hjem-samarbejde.aspx> - lokaliseret 5.6.2011

LOS: <http://www.los.dk/los/index2.php>

Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (2007): <https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=25361> – lokaliseret 4.5.2011

Luhmann, Niklas (1999): *Tillid – en mekanisme til reduktion af social kompleksitet*. København Hans Reitzels Forlag.

Lukowski, Signe (2006): *Forældre skal lære deres børn at lære mere*. Skole-hjem-samarbejde, <http://www.folkeskolen.dk>, 22. sep. 2006.

Løgstrup, Knud Eiler (2004): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.

Madsen, Allan (1996): "Anthony Giddens, Modernitet og Selvidentitet," I: *Politica, Bind 28 (1996) 4*. København: Hans Reitzel Forlag.

Møller-Rasmussen, Laila (2005): *Etniske minoritetsfamilier med børn og unge med funktionsnedsættelser. Undersøgelse af mødet mellem etniske minoritetsfamilier med børn og unge med funktionsnedsættelse og fagpersoner på handicapområdet i Århus*. Århus Kommune.

Olwig, Karen Fog og Pærregaard, Karsten (2007): *Integration – Antropologiske perspektiver*. København: Museum Tusulanums Forlag.

Olsen, Henning (2004): *Kvalitative Kvaler – Kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. København: Akademisk Forlag.

Ordnet.dk: <http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=samarbejde>

Ottosen, Mai Heide (1998): "Giddens og integrationsbegrebet". I: Zeuner, Lilli og Bunnage, David og Ottosen, Mai Heide og Christoffersen, Mogens Nygaard:



*Sociologisk teori om social integration*. København:  
Socialforskningsinstituttet 98:18

Ottosen, Mai Heide; Bengtsson, Tea Torbenfeldt (2002): *Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap*. København: Socialforskningsinstituttet 02:24.

Pedersen, Esther Oluffa (2009): "Skitser til en teori om tillid, socialitet og moral". I: *Res Cogitans*, 2009 no. 6, vol. 1, side 62-98.

Pedersen, Karen; Draiby, Puk (2007): *Kys Frøen. Idéer til seksualundervisning på specialskoler for børn og unge med funktionsnedsættelse – med fokus på elever med etnisk minoritetsbaggrund*. København: Socialt Udviklingscenter SUS.

Pedersen, Lene Maj; Strange, Henning (2001): *Vidtgående specialundervisning til handicappede med anden etnisk baggrund*. København: Center for Ligebehandling af Handicappede.

Poulsen, Charlotte (2005): *Taler vi om det samme? Når etniske minoriteter med sjældne handicap møder social- og sundhedsvæsenet*. København: Center for Små Handicapgrupper.

Regeringen (2005): *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi*. Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsråd 18. og 19. august 2005.

Richter, Lise (2009): "Specialeundervisning nedprioriteret i årtier". I: *Information*. 27.5.2009.

Stebbins, Robert (2001): *Exploratory Research in the Social Sciences*. London: Sage Publication.

Thagaard, Tove (2004): *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget. Bergen.

Thomsen, Jens Peter Frølund (2006): *Konflikten om de nye danskere*. København: Akademisk forlag.

Undervisningsministeriet (2005): *Det frie skolevalg*.  
[http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/F/081015\\_frit\\_skolevalg\\_specialundervisningsomraadet.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Folke/PDF08/F/081015_frit_skolevalg_specialundervisningsomraadet.ashx)

Undervisningsministeriet (2007): *Folkeskolens vidtgående specialundervisning skoleårene 1995/96 - 2005/06*. UNI•C Statistik & Analyse, 20. april 2007.

Undervisningsministeriet (2010): *Redegørelse til Folketingets Uddannelsesudvalg om den løbende evaluering af ungdomsuddannelse for unge med særlige behov 2009-2010.*

Undervisningsministeriet (2010a):  
<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Specialundervisning.aspx> - lokaliseret 22.7.2011

Undervisningsministeriet (2010b)  
<http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Styring%20og%20ansvar/Skole-hjem-samarbejde.aspx> - lokaliseret 5.6.2011

Vedeler, Liv (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag.* Oslo: Gyldendal akademisk.

Wiederholt, Mogens (2005): *Dansk handicappolitiks grundprincipper: kompensation, sektoransvar, solidaritet, ligebehandling.* København: Det Centrale Handicapråd.

Willig, Rasmus (2007): *Til forsvar for kritikken.* København: Hans Reitzels Forlag.

Willig, Rasmus (2009): *Umyndiggørelse.* København: Hans Reitzels Forlag.

Willig, Rasmus (2009a): *Hvad er kritik?* Forelæsningsrække afholdt på RUC 2009

Zeuner, Lilli (1997): "Sociologisk teori om social integration – mod en forskningsstrategi." I: *Social integration.* København: Socialforskningsinstituttet 97:9.

**BILAGSOVERSIGT**

Bilag 1:	Brev til forældrene
Bilag 2:	Interviewguide til afdækkende interview med ledelsen på skolerne
Bilag 3:	Interviewguide til medarbejderne
Bilag 4:	Interviewguide til forældrene
Bilag 5:	Interviewguide til Maria Mikkelsen
Bilag 6:	Interviewguide til Hamid Farah Bakhsh
Bilag 7:	Interviewguide til Maia Feldman
Bilag A:	Connie, leder, skole 2
Bilag B:	Eva og Knud, ledere, skole 3
Bilag C:	Bo, leder, skole 1
Bilag D:	Medarbejdere, skole 2
Bilag E:	Modersmålsundervisere, skole 2
Bilag F:	Medarbejdere, skole 3
Bilag G:	Medarbejdere, skole 1
Bilag H:	Charlotte, forælder, skole 2
Bilag I:	Saad, forælder, skole 3
Bilag J1:	Helle og Carsten, forældre, skole 3
Bilag J2:	Helle og Carsten, forældre, skole 3
Bilag K:	Ramzi, forælder, skole 1
Bilag L:	Karen, forælder, skole 1
Bilag M:	Farida, forælder, skole 4
Bilag N:	Hamid Farah Bakhsh, vidensperson
Bilag O:	Maria Mikkelsen, vidensperson
Bilag P:	Maia Feldman, vidensperson