
Skole-hjem samtalen - Et skelsættende møde

*En undersøgelse af betingelser og muligheder for
samarbejde mellem arbejderklasseforældre og
Folkeskolen*

Kandidatspeciale

Rapportens samlede antal tegn 190.776
Svarende til antal normalsider: 79,5

René Kaspersen, Studienummer: 20092402

Psykologi, 10. semester
PPSA (Pædagogisk psykologi i
socialt arbejde)

Aalborg Universitet
2. januar 2020

Vejleder: Ulla Böwadt

Forord

Først og fremmest tak til min specialevejleder, Ulla Böwadt, for godt samarbejde.
Tak til min familie og alle jer andre, der hver og især på forskellig vis har bidraget med elementer, der til sammen har gjort dette muligt.

Tak er en fattig mands påskønnelse.

For mig er tak, alt hvad jeg ejer.

Tak.

Abstract

In Denmark, there is a long tradition of cooperation between school and home. Since 1974, parents and primary schools have been obliged to cooperate by the school's purpose clause. Historically, since the 1970s and up until today, there have been various contemporary logics for how cooperation should be organized. The situation today is that teachers and parents are not always aware of the purpose of the collaboration (Knudsen, 2010). The thesis is triggered by astonishment at the primary school's organization of school-home cooperation and the relationship between school and home.

The thesis is based on the school-home conversation as a social technology and addresses the power relationship and the situational meeting between school and home. A situation where parents and teachers in their communication and emotionality are confronted with the unspoken ethical requirement to communicate and do well (Kierkegaard, 2018; Løgstrup, 2010). The issue is based on an informal everyday conversation with a working-class parent couple who had had a conflicting school-home conversation, whereupon they found it necessary to move their boy to another school. A conflict where the parent couple and school had divergent perceptions of the purpose of school-home collaboration. The report illustrates school-home cooperation as a conflict-filled affair. The report is not a unique example but clarifies working-class parents' poor participation opportunities and weak power position in relation to the school field. Parents fall short when making attempts to collaborate with the school (Palludan, 2012). An example of the school and home approaching school-home collaboration with various agendas, leaving parents with an experience of powerlessness and disappointment. The thesis argues that the primary school and the home are in a mutual dependency relationship with each other which is important for the future of the primary school. This suggests that the elementary school should develop a different approach to school-home collaboration.

The purpose of the study has not been to produce generalizations of the school-home conversation (Christensen, 2002). The thesis is a professionally thought-out example that has served as a thinking tool for exploring school-home conversation as social technology within the school field (Peirce, 1970b). The study should be considered a pilot or feasibility study. The study uses secondary data through official empirical documents such as the Public Schools Act. The study uses a pragmatic pluralistic approach that creates the synthesis of different positions within qualitative research (Brinkmann, 2012). A theoretical study of the event involving practice literature and empirical studies. The choice of Pierre Bourdieu as a theoretical perspective leads to a special look at power relations and the reproduction of social practices that often go unnoticed (Bourdieu & Passeron, 2006). John Dewey's perspective complements and nuances the understanding, and answer normative questions related to the situation, why do we think school the way we do? The argument is characterized by a critical analytical recognition interest. The ambition has been to generate educational insights about working-class families' conditions and opportunities when they enter into a collaborative relationship with the school. This has contributed to a discussion of the family's actual opportunities for participation. The study addresses two selected themes of analysis: the purpose of collaboration and conditions for participation. In practice, the themes of analysis have proved to be interwoven, when the interest is, which goals are valuable?

The study concludes that it is up to parents and the school to define and individually negotiate the purpose of collaboration. Under such conditions, working-class parents are structurally dissimilar in collaboration with the school, as the working-class affiliation and limited educational capital within the school field are in a weak negotiating position. Working-class parents are initially given poor participation conditions in collaboration with primary school. The purpose of collaboration can advantageously be seen as a mutual learning process between school and home. When both school and home demand greater clarity on the purpose of collaboration, it makes sense that a reform of the primary school law's purpose clause should be made. The Public Schools Act should reflect and balance the education goals and means of good education that will benefit society as a whole.

Indholdsfortegnelse

FORORD	- 2 -
ABSTRACT	- 3 -
1. INDLEDNING	1
1.1. PROBLEMFELT	1
<i>En folkeskole under pres</i>	3
<i>Ulige betingelser for skole-hjem samtale</i>	5
1.2. PROBLEMFOMULERING	6
1.3. FORSKNINGSSPØRGSMÅL	7
1.4. BEGREBSAFKLARING	8
<i>Arbejderklasseforældre</i>	8
<i>Samarbejde</i>	8
<i>Intention</i>	9
1.5. AFGRÆNSNING	10
1.6. LÆSEVEJLEDNING	11
2. METODEAFSNIT	13
2.1. KVALITATIV FORSKNING	13
2.2. EN KRITISK POSITION	14
2.3. PRAGMATISK PLURALISME	15
2.4. VALG AF TEORIER	16
<i>Pierre Bourdieu</i>	16
<i>John Dewey</i>	17
2.5. VALG AF EMPIRI	17
<i>Folkeskolens formålsparagraf</i>	17
<i>Håndbog: Det gode skole-hjem samarbejde</i>	18
<i>Praksisstudier</i>	19
2.6. ANALYSESTRATEGI	20
3. TEORIAFSNIT	21
3.1. EN SAMFUNDSKRITISK TILGANG	22
<i>Betydningen af Skole-hjem Samarbejde</i>	24
3.1.1. OPSUMMERING	30
3.2. PIERRE BOURDIEU – EN STRUKTURATIONISTISK TILGANG	31
3.2.1. BOURDIEUS TEORETISKE STÅSTED	31

3.2.2. BOURDIEUS ANALYTISKE BEGREBER	34
<i>Felt</i>	34
<i>Kapitaler</i>	36
<i>Habitus</i>	39
<i>Symbolsk Vold</i>	40
3.2.3. BOURDIEU OG SKOLEN	41
3.2.4. OPSUMMERING	43
3.3. JOHN DEWEY – EN PRAGMATISK TILGANG	44
3.3.1. DEWEYS TEORETISKE STÅSTED	44
3.3.2. DEMOKRATI SOM SAMARBEJDSFORM	47
3.3.3. DEWEYS ANALYTISKE BEGREBER	48
<i>Erfaring</i>	48
<i>Refleksiv Tænkning</i>	50
3.3.4. DEWEY OG SKOLEN	51
3.3.5. OPSUMMERING	54
4. ANALYSEAFSNIT	55
4.1. DEL 1: FORMÅLET MED SAMARBEJDE	56
4.1.1. <i>Et samarbejde orienteret mod en ukendt fremtid</i>	56
4.1.2. <i>Samarbejde som kulturel selvfølgelighed</i>	57
4.1.3. <i>Den bekostelige illegitime kritik</i>	59
4.1.4. <i>Et magtspil med to regelsæt</i>	61
4.2. DELKONKLUSION	62
4.3. DEL 2: BETINGELSER FOR DELTAGELSE?	63
4.3.1. <i>Kampen om den gode skolegang</i>	63
4.3.2. <i>Når spillets indsats bliver for høj</i>	64
4.3.3. <i>Samarbejde som fælles læreproces</i>	66
4.3.4. <i>Forening af skole og hjem relationen</i>	68
4.4. DELKONKLUSION	70
5. DISKUSSIONSAFSNIT	71
5.1. SAMARBEJDE – EN PÆDAGOGISK VANSKELIG OPGAVE	71
5.2. KRITIK AF BOURDIEU, DEWEY OG METODEN	74
5.2.1. <i>Bourdieus habitus begreb</i>	74
5.2.2. <i>Deweys udviklingsbegreb</i>	76
5.2.3. <i>Metoden</i>	77
6. KONKLUSION	78
7. PERSPEKTIVERING	81
7.1. PPR – EN ENKEL OG DOG VANSKELIG PRAKSIS	81
8. REFERENCELISTE	83

1. Indledning

1.1. *Problemfelt*

Specialet vil tage udgangspunkt i skole-hjem samtalen og omhandler relationens gensidige karakter, magtforholdet og det situationelle møde mellem skole og hjem. Det er i dette møde at forældre og lærere i deres kommunikation og emotionalitet konfronteres med den udtalte etiske fordring, at meddele sig og gøre godt (Kierkegaard, 2018, p. 72f; Løgstrup, 2010, p. 25).

Specialet er foranlediget af en forundring over folkeskolens organisering af skole-hjem samarbejde, kommunikationen og relationen mellem skole og hjem. Denne forundring tager udspring i en uformel samtale, jeg havde med et forældrepar en nytårsaften. Forældreparret er af bosnisk etnisk oprindelse og flygtninge fra krigen på Balkan i starten af 90erne. Et arbejderklasseforældrepar med stort engagement og interesse for deres søns skolegang. Faderen har i en sen alder uddannet sig til ingeniør og moderen til sygeplejerske. De arbejder begge og taler flydende dansk. Det eneste der umiddelbart synes at adskille dem fra etnisk danske forældre er deres kulturelle baggrund og historie. Den konkrete samtale med faderen opstår ved et tilfælde, da vi sidder omkring nytårsbordet hos en fælles ven, idet han bliver bekendt med mit afsluttede praktikforløb i skoleregi hos Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (herefter omtalt ”PPR”). Han begynder straks at fortælle om deres seneste skole-hjem samtale. En talestrøm båret af stor frustration og emotionel bevægelse og et udtalt behov for at forælle deres historie. Jeg lyttede velvilligt, da det er gennem fortællingen, om det vi gør, at vi skaber og finder mening i det, vi har gjort (Hermansen & Petersen, 2004, p. 65f).

Faderen fortæller mig, at han og hans kone netop har været til en skole-hjem samtale, hvor de ikke oplevede, at de kunne komme til orde og reelt havde nogen indflydelse på samtalens indhold og forløb. Dette på trods af at de gentagne gange havde ytret ønske og behov for at drøfte en vedvarende konflikt mellem deres dreng og en anden dreng i klassen, som de erfarer, har chikaneret deres søn. De oplever, at deres barns almene trivsel og faglige udvikling er truet, da han igennem længere tid har haft

”ondt i maven” om morgenen og ikke længere ønsker at gå i skole. Hvortil de havde en forventning om, at de, under skole-hjem samtalen, foruden overbringelse af sønnens faglige standpunkt kunne drøfte og søge en løsning på konflikten. Men det var der, efter forældrenes eget udsagn, ikke tid og mulighed for, til trods for at de insisterede og gjorde utallige forsøg på at styre samtalen ind på konflikten og derigennem gav udtryk for deres behov og aktuelle bekymring. Min samtale med forældreparret afsluttes med, at de fortæller, at de hidtil har været tilfreds med den danske folkeskole, men at de nu føler sig nødsaget til at overflytte deres dreng til en nærliggende privatskole. Som forældre finder de det uacceptabelt, hvis de ikke kan komme til orde og løse sådanne forventelige konflikter, der kan opstå mellem børnene. Konflikter som disse anses psykologfagligt som betydningsfulde for barnets identitetsskabelse og generelle udvikling. Hvis konflikterne over tid ikke løses kan de imidlertid true barnets velfærd. For at sikre at børnenes tarv ikke er truet afkræver sådanne tilfælde voksnes intervention (Dencik, Jørgensen & Sommer, 2008, p. 366f; Behrend, p. 2005, p. 165f).

Ovenstående beretning er ikke enestående, men derimod et eksempel på nogle forældres ringe deltagelsesmuligheder og svage magtposition i relation til skolefeltet. Forældre kommer til kort, når de gør forsøg på at samarbejde med skolen (Palludan, 2012, p. 43). Et eksempel på at skolen og hjemmet kan tilgå skole-hjem samarbejde med forskellige dagsordener, der i det konkrete tilfælde efterlod forældrene med uforrettet sag og en oplevelse af magtesløshed og skuffelse. En problematik der vel og mærke udspillede sig på skolens domæne, men som bringes med hjem af børnene. Det paradoksale er, at der i dette tilfælde angiveligt er tale om velfungerende og ressourcestærke forældre med overskud og engagement til at indgå i et kvalificeret samarbejde omkring deres barns skolegang. En udbredt pædagogisk antagelse er, at alle forældre i udgangspunktet besidder forudsætningerne for at deltage og samarbejde med skolen (Nordahl, 2007, p. 42). Det særligt nedslående ved forældrenes beretning er, at samarbejdsconflikten mellem skolen og forældrene gør alle parter til tabere - ikke mindst børnene, som jo er dem, det hele handler om.

En folkeskole under pres

I Danmark er der en lang tradition for samarbejde mellem skole og hjem. Forældreparrets og skolens divergerende opfattelse af formålet med skole-hjem samarbejdet er heller ikke en ny problematik. Forældre og folkeskolen har siden 1974 ved folkeskolens formålsparagraf været forpligtet til samarbejde. Men der har historisk siden 1970'erne og frem til i dag eksisteret forskellige og samtidige diskurser og logikker for hvordan, at dette samarbejde skal tage sig ud (Knudsen, 2010, p. 73f). Situationen er, at lærere, forældre, elever og sågar skoleledere ikke altid er klar over formålet med den igangværende skole-hjem samtale. Der er tillige uoverensstemmelser omkring, hvad skolen egentlig er for en størrelse, og hvad den forventes at være (ibid., p. 253f). Følgende uoverensstemmelse anskueliggør skole-hjem samarbejde som en konfliktfyldt affære. Der argumenteres, til trods, her for, at folkeskolen og hjemmet befinder sig i et gensidigt afhængighedsforhold til hinanden, da familiens relation til skolen angiver et kardinalpunkt for folkeskolens fremtid og fortsatte beståen. Hvor det fælles ideologiske udgangspunkt er, at folkeskolen anses som en af velfærdsstatens vigtigste institutioner. Et særligt fællesskab hvori børn og forældre med forskellige sociale og økonomiske baggrunde igennem mødet med hinanden i kraft af deres subjektive forskellighed og pluralitet befolker og beriger hinandens verdener (Biesta, 2011, p. 96f). Hvor igennem en blandet elevsammensætning, dvs. en tilnærmelsesvis lige fordeling af elever fra alle indkomstgrupper og samfundslag, anses som forudsætningen for et sådant læringsmiljø og fællesskab og angiver afsættet for et fælles dannelsesmæssigt udgangspunkt (Brinkkjær, 2008, p. 111f). En dannelse der giver forståelse for forskellighed på tværs af samfundslagene og der igennem indirekte er med til at sikre opbakning til folkeskolen (AE, 2018a, p. 5).

Det betyder, at skole og hjem har en gensidig interesse i videreudvikling af skole-hjem samarbejdet og et fælles behov for afklaring af formålet med skole-hjem samtalen. Nyeste tal fra den samfundsøkonomiske tænketank Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) viser anstrøg til en bekymrende samfundstendens, der kan belyse hvilket pres folkeskolen i dag er underlagt. Skoler med en blandet elevsammensætning var i 2007 ligeligt fordelt mellem de forskellige indkomstgrupper og opgjort til godt 40 procent. Over en periode på godt 10 år er

skoler med en blandet elevsammensætning faldet fra 40 procent i 2007 til 28 procent i 2016. En reducereing af antallet af blandede skoler fra 677 til 415 skoler. Hvorfor at det må antages at være mere sjældent i dag end tidligere, at samfundets økonomiske bund og top mødes (ibid., 2018b, p. 3). Analysen viser en udvikling, hvor landets skoler bevæger sig i retning af mere opdeling og homogenitet. En tilstand hvor folkeskolen igennem de sidste to årtier gradvis har tabt terræn til privatskolen (ibid., 2017, p. 2). Privatskolerne og de frie skoler har modsat i perioden oplevet fremgang og vækst. Netto er der åbnet 59 nye privatskoler, mens der er lukket 325 folkeskoler (ibid., p. 3). En tilgang til privatskolerne i perioden 2007 til 2016 med en stigende andel af privatskoleelever, der er vokset fra 13,5 til 18,3 procent. Der skal ses i forhold til den mere beskedne vækst og udvikling af andel af privatskoleelever i perioden 1997 til 2007 med en svag stigning på 12,1 til 13,5 procent. Den seneste opgørelse viser også, at folkeskolen nu, modsat tidligere, mister elever fra alle geografiske dele af landet og fra alle sociale samfundslag. Der understøtter argumentet om en generel stigende tendens til favorisering af privatskolen (ibid., p. 7). Hvad årsagerne til denne udvikling er, kan der endnu ikke siges noget entydigt om. Derimod må det konstateres, at forældreparret og deres søn optræder som en af mange familier, der i stigende grad ikke finder, at folkeskolen kan indfri deres forventninger, behov og ønsker for skole. På hvilket grundlag det må antages, at der i samfundet er en aftagende opbakning til folkeskolen.

Skole-hjem samtalen tager i dag afsæt i opbakkings- og ansvarsdiskursen, der, som forældrene også oplevede det, mest er karakteriseret ved at være en ensidig og rutinepræget forestilling (Knudsen, 2010, p. 142). Læreren betragtes som eksperten, der beskriver og vurderer fælles handlinger. Hvor læreren, som den professionelle, ligeså har ansvar for og er afhængig af forhold, der befinder sig uden for skolen og derved er afhængig af forældrenes opbakning. Skole-hjem samtalen fungerer i praksis som en-vejs kommunikation, og er ikke, som der kunne forventes, en reel samtale og samarbejde mellem forældre og lærere om fælles problemstillinger (ibid., p. 145). I det konkrete tilfælde med forældreparret var det netop folkeskolens organisering af skole-hjem samtalen og forældrenes oplevelse af ikke at have nogen indflydelse på samtalens dagsorden, der ifølge forældrene gjorde udslaget for skoleflytningen og deres manglende opbakning. Deres dilemma bestod i at være aktivt deltagende uden at være anerkendt som nogle, der kan have andre synspunkter.

Ulige betingelser for skole-hjem samtale

Forældre i den danske folkeskole er en sammensat størrelse med forskellige sociale, økonomiske, klassemæssige og etniske baggrunde. Forældres tilpasningsdygtighed er afgørende for, hvordan de under skole-hjem samtalen bliver mødt af skolen og hvilken magtposition og deltagelsesmulighed, de bliver tilbudt. Når arbejderklasseforældre oplever at skole-hjem samtalen tager form som en monolog, at skolen ikke er lydhør, så kan det bero på, at de ikke behersker skolens sprog og forstår dens logik og derved ikke reelt tildeles en position, hvorfra de kan præge samtalsens form såvel som indhold. Sådanne arbejderklasseforældre befinder sig i en strukturel ulige situation end dem, som taler og forstår skolens logik og formår at koble sig på skolens sprog (Palludan, 2012, p. 35f). Arbejderklasseforældre er også stillet ulige i forhold til at verbalisere og ytre eksplicit kritik af skolen og skole-hjem samarbejdet. Der, foruden betydningen af at beherske et af skolen gyldigt sprog, forudsættes af, at forældrene anvender en gyldig kritikform, hvorpå problemstillinger genkendes af skolen som problemer (ibid., p. 39). Noomi Matthiesen, lektor i pædagogisk psykologi ved Aalborg Universitet, (2016) har i et aktuelt studie afdækket hvordan at folkeskolen, på strukturelt niveau, under skole-hjem møder formår at positionere en gruppe somaliske arbejderklasseforældre som lærernes assistenter overfor lærerne som eksperterne. Det interessante er her, at mødre, som der i tilfældet er tale om, der ellers besidder klare holdninger og meninger omkring skole-hjem samarbejde gennem interaktionen med lærerne gøres stumme og tavse. En position hvor læreren tildeles legitimitet og autoritet til at definere samtalen. Hvorimod at forældrene tilpasses og stilles i en ufordelagtig position, hvor de er nødsaget til at forblive tavse (ibid., p. 335).

Det er dette potentielle samtalerum, udfra pædagogiske betragtninger omkring betingelser for samarbejde, arbejderklasseforældres reelle deltagelsesmuligheder og den magtmæssige ulige position forældre i skolen er stillet over for, der vil være speciallets afsæt og fokus. En undersøgelse af skolens organisering af skole-hjem samtaler, hvilke deltagelsesmuligheder arbejderklasseforældre tilbydes, på hvilken måde og i hvilken grad at konflikter og forskellighed kan gøres til genstand for

samtale. Bevæggrunden for dette fokus er, at det forventeligt vil svække folkeskolens kvalitet, hvis den stigende manglende opbakning og favorisering af privatskolen fortsætter. Rationalet er, at folkeskolen i sin nuværende form har brug for familier fra alle samfundslag, hvis den skal vedblive med at være folkets foretrukne skole. En bekymrende tendens der på sigt vil udhule mangfoldigheden og stille privatskolen og folkeskolen som henholdsvis en A og B skole, hvis folkeskolen ikke formår at imødekomme og tilgodese forældres divergerende holdninger, ønsker og forventninger til skolen. Der organisatorisk angiveligt vil have den demografiske konsekvens, at elevgruppen såvel som forældregruppen vil udvikle sig til en homogen størrelse og derved udgøre et andet udgangspunkt for samarbejde, læring og dannelse, end vi kender til. Hvorpå det antages, som det var tilfældet med forældreparrets beretning, at skole-hjem samtalen som social teknologi er af afgørende betydning for både hjem og skole. En samtale der grundlæggende udfordres af et manglende blik for alle forældres iboende behov for ligestilling (Matthiesen, 2015b, p. 21; Matthiesen, 2017, p. 504).

1.2. Problemformulering

Formålet med undersøgelsen er at tilvejebringe en adækvat og pædagogisk brugbar forståelse af omstændighederne og baggrunden for forældreparrets beretning. En viden og forståelse hvorpå det bliver muligt at vurdere og diskutere folkeskolens organisering af skole-hjem samtaler og samarbejde med arbejderklasseforældre. Specialet antager, at forældreparrets oplevelse af skole-hjem samtalen ikke er et enestående tilfælde, men at deres magtposition, klassetilhørsforhold og arbejderklassebaggrund i udgangspunktet stiller forældreparret ufordelagtigt i samarbejdet med skolen. Hvor folkeskolens organisering af skole-hjem samtaler og samarbejde antages at have negativ betydning for forældreparrets deltagelsebetingelser og muligheder for frugtbar udbytte af skole-hjem samarbejdet. Hensigten med specialet er, at udvikle en pædagogisk forståelse af samarbejdskonflikter og sammenbrudssituationer hvorigennem at arbejderklasseforældre og folkeskolen i forening kan imødekomme og tilgodese hinandens forventninger, behov og ønsker for samarbejde. En udvikling af forståelse der i specialet antages at være afgørende for parternes mulighed for i fællesskab at

løfte den fælles opgave. En forståelse der forventes at foregribe og forebygge tilfælde som forældreparrets beretning, hvor samarbejdskonflikter mellem arbejderklasseforældre og folkeskolen medfører sammenbrudssituationer, hvor skoleeleven som konsekvens er nødsaget til at skifte skole. Specialet vil på den baggrund søge en besvarelse af følgende problemformulering:

”Hvordan kan det være, at skole-hjem samtalen for særligt arbejderklasseforældre ikke lykkes, når både skole og hjem formodes at have de bedste intentioner for godt samarbejde?”

1.3. Forskningsspørgsmål

Jeg har en formodning om, at en undersøgelse af skole-hjem samtalen, som et kulturmøde mellem forskellige sociale klasser, kan afdække væsentlige konfliktuelle aspekter ved magtforholdet, relationen og det situationelle møde mellem skole og hjem. For hvorledes og i hvilken udstrækning, at det reelt lykkes skolen at organisere og muliggøre gode deltagelsesbetingelser for arbejderklasseforældre. Dertil hører følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvorledes foreskriver folkeskoleloven samarbejdet mellem skole og hjem - herunder med særligt fokus på formålsparagraffen og skole-hjem samtalen?
2. Hvilken betydning har forskel i social baggrund, socialklasse og det klassemæssige tilhørsforhold for mødet mellem skole og hjem?
3. Hvad betyder divergerende holdninger, værdier og normer for samarbejdet og relationen mellem skole og hjem?

1.4. Begrebsafklaring

Arbejderklasseforældre

Det er med betænkelighed, at specialet tager udgangspunkt i arbejderklasseforældre. For når vi på skrift og i tale inddeler hinanden i grupper, skabes og opretholdes der afstand og skel mellem mennesker (Dewey, 2008a, p. 51). Modsat kan der argumenteres for, ifølge en opgørelse fra 2009, at en overvejende del af den danske befolkning tilhører arbejderklassen ca. 42 procent (AE, 2012, p. 3). Så selvom social klasse har klang af venstrefløj og marxisme, om man er socialist, borgerlig eller ultraliberal, er en dybere forståelse for ulighedens kulturelle udtryk en forudsætning for at sikre alle lige muligheder uanset social baggrund (Harrits, 2014, p. 144f). Ifølge Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) er det muligt at inddele den danske befolkning i fem sociale klasser ud fra uddannelse, stilling og indkomst. Henholdsvis overklassen, højere middelklasse, middelklassen, arbejderklassen og underklassen (ibid., 2012, p. 2). Hvor familiens sociale klasse opgøres ud fra den i familien med højest sociale klasse. Definitionen på arbejderklasseforældre er, at personen er beskæftiget i minimum 20 procent af året, er ufaglært eller har en erhvervsfaglig uddannelse. Arbejderklassen opgøres modsat de andre klasser ikke ud fra indkomst. En væsentlig differentiering er, at arbejderklassen adskiller sig fra middelklassen ved, at personen ikke er akademisk eller boglig uddannet. Ligeså fra underklassen ved at have været beskæftiget mere end 20 procent af året (ibid., p. 2f).

Samarbejde

Samarbejde er et begreb, der vanskeligt lader sig definere. En størrelse som vi i mange sammenhænge tager for givet, da en stor del af vores liv netop er givet ved samarbejde med andre mennesker, om det er i parforholdet, på arbejdspladsen, i skolen eller mellem barn og forældre. Måske foranlediget af, som den anerkendte evolutionære forsker Michael Tomasello advokerer for, at samarbejde og samarbejdsvillighed instinktivt er givet til os fra fødslen, som en iboende størrelse, båret af vores sociale gruppetilhørsforhold og kulturelle indlejrethed (Tomasello, 2009, p.106). Når der almindeligvis tales om samarbejde, så forstås samarbejde som

et gensidigt og ligeværdigt partnerskab, hvor begge parter yder sit bedste og bidrager med sine kompetencer, så en given fælles opgave kan blive løst. En sådan relation betegnes indenfor det kommunikative område som symmetrisk defineret ved den store grad af lighed og frihed i konstellationen (Hermansen, Løw & Petersen, 2013, p. 78). Samarbejdsrelationen mellem forældre og lærere er dog kendetegnet ved en magtmæssig assymetri. En sådan relation har i større grad karakter af komplementaritet og forskellighed, hvor samarbejdet forudsættes af begge parter (ibid, p. 79). Samarbejdsopgaven vil udgøres af en for parterne opgave med både en indholdsside og en relationsside. To dimensioner der vanskeligt lader sig definere entydigt på trods af idealet og ønsket om det. Der indenfor skolen udfordres af den i praksis uadskillelige indholds- og relationsdimension (ibid., p. 81f). En definering af samarbejde vil således i opgaven skulle forstås som en relationel og normativ samhandling, der varierer og tager form efter sammenhængen, parterne og den konkrete kontekst, at der samarbejdes indenfor.

Intention

Der er behov for at præcisere, hvorledes at menneskers intentionalitet og rettetid skal forstås, da begrebet intention indenfor videnskabens forskellige discipliner har mange forskellige betydninger. Nærmere hvordan vi skal forstå et menneskes handlinger og subjektive grunde for at handle, som det gør. Bourdieu forstår ikke mennesket som en stringent rationel størrelse, som dele af sociologien gør, hvor menneskelige handlinger og adfærd tilskrives at være meningsfulde. Ifølge Bourdieu eksisterer der ikke nogen universel og sikker forklaring på menneskelig handlen. Derimod er Bourdieu mere optaget af den konkrete betydning, der befinder sig ved de sociale strukturer og dispositioner, som mennesker er underlagt. Bourdieu betoner derimod netop det, at mennesker deltager og sammenspiller som vidnesbyrd om, at der er noget på spil, der er værd at kæmpe om (Prieur & Sestoft, 2006, p. 153f). Forståelsen af mennesket som intentionel skal derfor i specialet forstås i sammenhæng med produktionen af socialt liv, den sociale orden og samhandling og de objektive såvel som subjektive distinktive erhvervede dispositioner for handling, som den enkelte er underlagt at navigere indenfor (Bourdieu, 1997, p. 19f; Prieur & Sestoft, 2006, p. 214).

1.5. Afgrænsning

Specialet tager afsæt i en uformel hverdagslig samtale med et arbejderklasseforældrepar. En af mange kilder og beretninger, som vi møder, når vi samtaler med hinanden i og udenfor professionelle sammenhænge. En førstehåndsberetning om en skole-hjem samtale primært overleveret og mundtlig gengivet af faderen, hvor moderen sekundært ved sin tilstedeværelse bidrog med tilkendegivelser og accept af det præsenterede hændelsesforløb. Specialet er på den baggrund ikke at betragte som en traditionel empirisk undersøgelse, men en andenhåndsberetning om den faktiske begivenhed. Specialet er et fagligt tænkt eksempel, der skal tjene som tænkeredskab til udforskning af skole-hjem samtalen som social teknologi og fænomen indenfor skolefeltet (Peirce, 1970b, p. 112f). Undersøgelsen skal anses som en pilot- eller forundersøgelse. Specialet indsamler ikke primær data, men vil gøre brug af sekundær data i kraft af officielle empiriske dokumenter såsom folkeskoleloven. En teoretisk undersøgelse af den historiske kontekst for begivenheden med inddragelse af praksis litteratur og empiriske studier. Formålet med undersøgelsen er ikke at frembringe generaliseringer og endegyldige forståelser af skole-hjem samtalen. Dertil skulle jeg have anvendt en anden metode, som fx casestudiet, der ville afkræve ressourcer, som ikke er tilgængelige. Når der i specialet henvises til forældreparrets beretning vil denne benævnes som casebeskrivelsen og casetilfældet, der ikke må forveksles med et empirisk casestudie. Formuleringen henviser til den konkrete betydning af case, der betyder tilfælde og beskrivelse af en persons handlinger og reaktioner over en periode (Hansen, Thomsen & Varming, 2006, p. 70). En fordel ved undersøgelsesdesignet er, at metoden undviger de mikro- og makroetiske dilemmaer, der er knyttet til udforskning af praksisfeltet (Brinkmann, 2012a, p. 90ff). Argumentationen vil være karakteriseret ved sit normative og partikulære ærinde båret af en kritisk analytisk erkendelsesinteresse, som vil udfordre meningsforskelle og modsætninger og skærpe undersøgelsens troværdighed. Ambitionen er at frembringe pædagogiske indsigter omkring arbejderklassefamiliers betingelser og og muligheder, når de indgår i en samarbejdsrelation med skolen. Der vil give afsæt for en diskussion af familiens reelle deltagelsesmuligheder.

1.6. Læsevejledning

Efter dette indledende afsnit vil du blive præsenteret for *Metodeafsnittet* dvs. en redegørelse for undersøgelsens refleksioner og tilgang til empirisk og teoretisk analyse. Således at der skabes gennemsigtighed for undersøgelsens fremgangsmåde og derigennem klarhed over på hvilket grundlag, at undersøgelsens konklusioner befinder sig på. Dernæst falder specialet i flere afsnit, hvor de udvalgte teorier behandles særskilt med det formål at strukturere og lette formidlingen.

Første del af teoriafsnittet, *En samfundskritisk tilgang*, behandler danske og udenlandske perspektiver og forståelser ved den kritiske forskningstradition til skole-hjem samarbejde. Endvidere har enkelte perspektiver influeret på undersøgelsens design og udformning, hvorfor det anses som væsentligt at belyse sådanne. Dernæst vil der i afsnittet *Betydningen af Skole-hjem samarbejde* blive redegjort for relevante undersøgelser ved Danmarks evalueringsinstitut (EVA), Det Nationale Forskningscenter For Velfærd (SFI), en forskningsrapport fra Ressourcecenter for Inklusion og Specialundervisning og en holdningsundersøgelse udført af Epinion for undervisningsministeriet, der samlet behandler forældres holdning og valg af skole, deres betydning for den unges påbegyndelse af en ungdomsuddannelse, betydningen af familiens socioøkonomiske baggrund og livssituation og behovet for udvikling af nye arbejdsformer i skole-hjem samarbejdet. Dernæst følger afsnittet *Pierre Bourdieu – En strukturationistisk tilgang*. Denne teoretiske redegørelse angiver, hvad det konkret betyder for forståelsen og definerer af forskningsobjektet, at anlægge et klasseperspektiv på problemstillingen. Der vedrører dansk og i mindre grad udenlandsk forskning, som hel eller delvis anvender Bourdieus teoriapparat. Endelig vil der blive redegjort for specialets primære teoretiske begrebsapparat under afsnittene *Bourdies teoretiske ståsted* og *Bourdies analytiske begreber*, hvor Bourdieus begrebsunivers vil være specialets teoretiske korpus og forståelsesramme, hvor hans centrale begreber om felt, habitus og kapitaler vil blive anvendt i analysen. Afsnittet afsluttes med et perspektiv om *Bourdieu og skolen*, der samler op på hvordan, at skolens relation til familier og det omgivende samfund udfra et klasseperspektiv og en samfundskritisk optik kan anskues. Efterfølgende følger

teoriafsnittet: *John Dewey – En pragmatisk tilgang*, en redegørelse for John Deweys pragmatisk pædagogiske teori om læring, demokrati og fællesskab. Hvor hensigten er at anvende Deweys analytiske begreber og derigennem nuancere Bourdieus strukturalistiske perspektiv med fokus på læreprocesser og relationen mellem skole og hjem og skole-hjem samarbejdets normative sigte. En analytisk bevægelse fra spørgsmål omkring tingenes tilstand til om de behøves at finde sted på en given måde. Et perspektiv på forældres subjektive forskellighed og erfaringsdannelse, skolen som læringsmiljø og betydningen af vores forståelse og tilgang til forskellighed, konflikter og samarbejde. Der skal tjene som et handlingsorienteret fokus på undersøgelsesgenstanden.

Endelig følger *Analyseafsnittet*, der er en behandling og analyse af problemstillingen og det udvalgte dokumentmateriale her særligt folkeskolens formålsparagraf og undervisningsministeriets håndbog og anvisning for et godt skole-hjem samarbejde. Der vil ligeså blive inddraget empiriske studier til nuancering af casen og problemstillingen. Afsnittet er opdelt i to analysetemaer: *Formålet med samarbejde og Betingelser for deltagelse*, der vil bidrage med indsigter omkring hvordan og hvorfor, at skole-hjem samarbejde i praksis, for arbejderklasseforældre, synes at fremstå som en vanskelig størrelse.

Diskussionsafsnittet vil sammenholdt med analysens resultater overordnet diskutere pædagogik som videnskab under temaet: *Samarbejde – En pædagogisk vanskelig opgave*. Afsnittet vil fortrinsvis gøre brug af John Deweys begreber: *refleksiv tænkning, erfaring* og hans demokratiforståelse. Der vedrører en diskussion af samarbejde som socialt fænomen. En relationel størrelse, der ikke kan sættes på formel. Afslutningsvist vil analysens resultater blive vurderet på, i hvilken udstrækning at de har været i stand til at afdække og belyse undersøgelsesgenstanden og bringe nye perspektiver frem i lyset. Der vil i den sammenhæng af diskussionen følge en metodisk såvel som teoretisk kritik.

Under afsnittet *Perspektivering* vil undersøgelsens konklusioner blive bragt ind i en psykologisk pædagogisk rådgivnings praksis og sammenhæng. Hvor resultaterne sættes i forbindelse med arbejdet som skolepsykolog, for hvordan at skolens samarbejde med forældre konkret kan videreudvikles i relation til PPR.

2. Metodeafsnit

Der vil i nedenstående følge en redegørelse for undersøgelsesmetoden og den samlede fremgangsmåde, hvordan de forskellige faglige redskaber anvendes. Afsnittet vil herigennem blotlægge begrundelser og refleksioner, der i undersøgelsesprocessen har fundet sted mellem problemstillingen og valg af metode. Hvor valg af metode er sekundært ordnet og sket med udgangspunkt i analyse af undersøgelsesgenstanden.

2.1. *Kvalitativ forskning*

Følgende speciale tager et kvalitativt udgangspunkt, hvor teoretisk refleksion vægtes. Overordnet befinder specialet sig på en kvalitativ teoretisk analyse af undersøgelsesgenstanden indenfor socialpsykologien og det psykologisk pædagogiske område. Der ansues som en gren af humanvidenskaben, hvor genstandsfeltet er mennesket, dets kultur og erkendelse, der overvejende formidles gennem sproget. Hovedinteressen for specialet er fortolkning af kvalitativt data, der ikke kan eller forventes at lede til almene lovmæssigheder og generaliseringer. En særlig interesse for tolkning og forståelse af det konkrete tilfælde, der ikke kan udledes til endegyldige og absolutte resultater (Christensen, 2002, p. 130f). Formålet med specialet og undersøgelsen er derimod at frembringe indsigt og forståelse for den givne problemstilling. En forståelse der sætter parentes om den subjektive forståelse og foregriber forforståelsen, der altid vil befinde sig ved ens egen position og perspektiv på feltet. Forforståelse er et centralt begreb indenfor den hermeneutiske tradition, der henviser til, at mennesket overleverer sandheder med udgangspunkt i fortolkerens egen forforståelse og derved en udvidelse af forståelseshorizonten og begrebet om den hermeneutiske cirkel (ibid., p. 144). Med afsæt i den hermeneutiske tradition indtager undersøgelsen hermed en metodepluralistisk position, hvor kvalitative og fortolkende metoder er centralt placeret. En bestræbelse mod legitimering af analysens generelle validitet (ibid., p. 143).

2.2. *En kritisk position*

Her følger en eksplicit redegørelse for tanker og refleksioner, der er gået forud for undersøgelsesprocessen og den metodemæssige behandling af stoffet. En redegørelse der tager afsæt i en kritisk position, der forholder sig til menneskets erkendelse og spørgsmål relateret til, hvad viden er. Refleksioner over hvilket grundlag og hvilke antagelser vi gør os, når vi bedriver videnskab. En erkendelse af at det er vanskeligt i praksis, når der er tale om sociale fænomener, at foretage en metodemæssig skelnen mellem empiriske og teoretiske aktiviteter (Christensen, 2002, p. 28). Forsøget på at skabe gennemsigtighed beror på videnskabens krav om gentagelighed, at forskningen i princippet bør kunne efterprøves, og derved et forsøg på at eliminere cirkularitet (ibid., p. 26f). På det grundlag følger en redegørelse for systematikken og fremgangsmåden for undersøgelsesmetoden. Og derved et konkret eksempel på at modvirke cirkularitet i undersøgelsen, den potentielle risiko for at teorien betinger empirien. Med inspiration fra den fænomenologiske videnskab og paradigmet Grounded Theory, der tilstræber en forudsætningsløs tilgang til empirien. Der i praksis har haft den betydning, at der fx ikke til undersøgelsen er opstillet hypoteser. Derimod er der udfærdiget en problemformulering med underspørgsmål (ibid., p. 29). Undersøgelsen og besvarelsen af disse vil dog ikke strengt følge metodiske anvisninger fra Grounded Theory, men kontinuerligt gøre brug af sådanne indsigter gennem teoretisk og metodisk refleksion under hele undersøgelsesprocessen. Med skærpet opmærksomhed på egen videnskabelig position i feltet, for forståelsen og faglige antagelser vedrørende det pædagogiske felts kategorier og begrebsmæssige konstruktioner, såkaldte prækonstruktioner, vil fremgangsmåden her være, at lade den kritiske position, tvivlen, naiviteten og nysgerrigheden udgøre en central dimension for gennemførelse af undersøgelsen. En erkendelse af at være udspændt mellem to positioner og befinde sig i et dilemma mellem at foregive at være blind eller dum og ikke reproducere akademisk vanetænkning (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 227). Som Bourdieu argumenterer for, vil dilemmaet i den sammenhæng kunne omgås ved, at forskeren på den ene side bevarer en kritisk distance til den akademiske kultur og på den anden side samtidig har kulturen integreret i sig. En sådan kritisk position, eller rettere særlig holdning og attitude, vil naturligvis være

lettest at opretholde, hvis man så at sige kommer udefra og derved har lettere ved at indtage en fremmed position overfor den akademiske kultur (ibid., 228). Som novice indenfor den akademiske kultur og det forskningsmæssige felt antages det her som muligt, dog kun momentant, at indtage en sådan kritisk position. Der bekræfter nødvendigheden af kontinuerlige refleksioner over teoretiske og metodiske spørgsmål i tilnærmelsen af undersøgelsesgenstanden og den sociale virkelighed, hvis herværende undersøgelse ikke blot skal blive en aktivitet til bekræftelse af ens nuværende syn på virkeligheden (ibid., p. 230).

2.3. Pragmatisk pluralisme

I praksis vil det at indtage en sådan kritisk position afkræve både træning og en vedvarende disciplinering af ens bevidsthed i forsøget på ”at træde et skridt tilbage” i undersøgelsesprocessen (Brinkmann, 2012a, p. 49). Med en erkendelse af, at det aldrig helt vil lykkes, da vi som subjekter dagligt former og formes af vores aktiviteter. Hvor vi som undersøgere altid vil besidde ”blinde pletter”, at der er ting og sociale fænomener, som det ikke er muligt at få øje på grundet vores position i feltet. Der bevirker, at en væsentlig aktivitet og bestræbelse for denne undersøgelse er kontinuerligt at problematisere det selvfølgelige, at stille spørgsmålstejn ved det åbenlyse og ikke anlægge feltets logik. Pragmatismen udsiger, at god samfundsvidenskabelig humanistisk forskning er mere end formelle regler og tekniske metoder. Når alt kommer til alt, så må god forskning bero på god dømmekraft. Hvor håndværket ikke knytter sig til teknikken, men til den konkrete bearbejdning af materialet. Der gør, at vi er overladt til vores dømmekraft, teorier og begreber, som hjælperedskaber til udforskning og analyse af undersøgelsesgenstanden (ibid., p. 78f). Der gøres i undersøgelsen brug af en pragmatisk pluralistisk tilgang, hvor det vurderes som muligt at skabe syntese af forskellige positioner indenfor kvalitativ forskning ud fra den antagelse, at forskellige positioner kan have noget vigtigt og gyldigt at sige om undersøgelsesgenstanden (ibid., p. 57). Dertil vil der i undersøgelsen gøres brug af metodiske indsigter og perspektiver fra både den fænomenologiske, den diskursive og den objektive position og gren af videnskaben. Der tilsammen vil udgøre en tresidet analytisk position, med udgangspunkt i den sociale verdens ontologi bestående af den subjektive oplevelse,

diskurser og objektive strukturer. En grundantagelse der beror på, at mennesket er deltager i social praksis. En social praksis der indeholder disse tre aspekter, og sandsynligvis flere, der tilsammen udgør strukturen i vores liv (ibid., p. 59).

Tilgangen er ikke at betragte som et egentligt paradigme, men nærmere som en kvalitativ position i forhold til det sociale liv og personlige verdener, som vores liv udgøres af. En position knyttet til den hermeneutiske og pragmatiske tradition, afhængig af ideer og inspiration fra et væld af forskellige kilder og teoretiske og filosofiske skoler (ibid., p. 62). I forhold til traditionelle videnskabelige kriterier såsom validitet, objektivitet og generaliserbarhed, så betragter den pragmatiske pluralisme hverdagslivsanalyser som ligeså gyldige og valide, når og så længe at sådanne gør os i stand til at forstå og handle i den sociale verden på nye måder (ibid., p. 76).

2.4. Valg af teorier

Pierre Bourdieu

Et Bourdieusk perspektiv bevirker, at der her anlægges et særligt blik på magtforhold og reproduktion af social praksis. Fokus er rettet på de måder hvorpå dette strukturelt finder sted i social praksis, måder der ofte foregår i ubemærkethed. En teoretisk optik på udkig efter empiriske forskelle, der bevirker at teori og metode betragtes som nært forbundne, hvorfor teorien ikke kan adskilles fra metoden. Teorien kan ikke stå alene, men får tilskrevet mening fra den forskning, der bedrives i praksis (Prior & Setoft, 2006, p.211). En metodisk bevæggrund for at indrage empirisk litteratur og dokumenter af såvel lovgivningsmæssig, statslig og praksis karakter i tilnærmelse af undersøgelsesgenstanden (ibid., p. 220). Bourdieu udtrykker det således: *Teori uden empirisk forskning er tom, empirisk forskning uden teori er blind* (Bourdieu 1988, iflg: Prior og seetoft, 2006, p. 212). Bourdieus begrebsapparat vil i analysen have til formål at belyse, hvordan samarbejde mellem skole og hjem kan anskues som en social kamp mellem forskellige samfundsklasser. En klassekamp der udspilles indenfor skolefeltet og det overordnede magtfelt (Harrits, 2014, p. 144). Bourdieus teorikompleks vil udgøre analysens teoretiske korpus, hvor hovedinteressen vil være en belysning af, hvordan at mindre privilegerede klasser kan opnå lige adgang til

uddannelsesressourcerne. Hvor skolefeltet, skolen som samfundsinstitution, anskues som et afgørende felt i forhandling af magt, spilleregler og fordelagtige positioner (ibid., 145).

John Dewey

Anvendelsen af John Dewey og det pragmatiske pædagogiske perspektiv sker ud fra en erkendelse af, at Bourdieus begrebsapparat ikke forventes at kunne besvare alle spørgsmål relateret til problemformuleringen. Særligt spørgsmål vedrørende diskrepansen mellem det ideelle tænkte skole-hjem samarbejde og det skole-hjem samarbejde, der reelt finder sted i praksis. Deweys perspektiv antages at supplere og nuancere den opnåede forståelse og besvare spørgsmål af normativ karakter relateret til situationen, hvorfor vi tænker skole, som vi gør. Det pragmatiske perspektiv har til formål at bringe analysens resultater videre ind i en faglig aktuel diskussion omkring formålet med at holde skole. Et ikke værdineutralt anliggende. Deweys perspektiv vil i særlig grad blive inddraget til diskussion af analysens resultater. Undersøgelsen vil hovedsageligt gøre brug af Deweys begreber for erfaringsdannelse, fællesskab og demokrati. Et perspektiv beslægtet med kommunitarismen hvorved Dewey forholder sig til fællesskabets værdimæssige kvalitet, der knytter sig til deltagernes interne og gensidige fælles interesser og eksternt til fællesskabets værdi- og meningshorisont til omverdenen, folkeskolen som demokratisk fællesskab og dennes mulighed for samarbejde og tilvejebringelse af gode fælles erfaringer (Brinkmann, 2006a, p. 252).

2.5. Valg af empiri

Folkeskolens formålsparagraf

Folkeskolen kan betragtes som en samfundsaktivitet og en velfærdsinstitution, der, siden den første folkeskolelov i 1814 og op til i dag, udgør en skueplads for politiske og samfundsmæssige interesser. Politisk betragtes folkeskolen som en afgørende samfundsinstitution og kapacitet i forhold til Danmarks evne til at klare sig i den globale konkurrence (Mikkelsen, Hansen & Munkholm, 2017, p. 222). Relationen mellem samfund og borger, der er knyttet til folkeskolen, er primært reguleret af

folkeskoleloven. Skolelovgivningen har historisk har udviklet sig i retning af mere indholdsregulering, hvor formål og indhold i højere grad end tidligere er kvalitativt end kvantitativt reguleret. Mål og rammer er formuleret i lovgivningen, hvorimod at der kun sparsomt er angivet retningslinier for hvorledes, at målene skal nås i praksis (ibid., p. 223). Der er på området modsatrettede tendenser i tiden i kraft af øget central styring og regulering og lokal selvregulering af landets folkeskoler. Der kan ses som udtryk for at folkeskolen er et socialt felt med flere aktører, hvor politiske og samfundsmæssige interesser ønskes indfriet. Lovgivningen bør derfor forstås som et system af normer, der må ses i sammenhæng med bestemte samfundsmæssige institutioner og de aktører, der virker heri (ibid.). Hvorfor det er empirisk relevant at indrage folkeskolens formålparagraf. Undersøgelsen vil ikke indeholde en diskursiv analyse af formålparagraffens tidsmæssige periode, men udgøre en lovgivningsmæssig dimension og blik på situationen. Formålparagraffen er et såkaldt sekundært dokument med staten og undervisningsministeriet som afsender. Et dokument der er frit tilgængeligt for den brede offentlighed, som angiver det lovgivningsmæssige grundlag og forpligtelse for relationen skole og hjem. Et kriterium for at tildele dokumentet opmærksomhed i analysen (Lynggaard, 2015, p. 158f).

Håndbog: Det gode skole-hjem samarbejde

Det beskrevne problemfelt angiver en situation med diskrepans mellem det ideelle skole-hjem samarbejde og det skole-hjem samarbejde, der reelt finder sted i praksis. Problematiseret og illustreret i kraft af skole-hjem samtalen som social teknologi mellem skole og hjem. Praksisanvisende tekster betragtes som ét fragment af virkeligheden, der i kraft af sit sprog og logik indvirker normativt på de deltagende parter indenfor skolen (Foucault, 2005, p. 146ff; Knudsen, 2010, p. 22). Fordelen ved at anvende en praksisanvisende tekst er, at den fremstår mere eksplicit end en hverdagslig samtale eller interview. Det kan virke særligt overbevisende, at betragte idealet som et virkende tekstprodukt modsat en virkelighedsfjern løsrevet tekst. På den anden side kan praksisanvisende tekster ikke stå alene, når der ønskes en analyse af betingelserne for den aktuelle skole-hjem samtale. Dertil inddrages empirisk litteratur til belysning af det normative ideal og tingenes tilstand (ibid., p. 22f). På

den baggrund er der valgt en praksisanvisende håndbog, der i forhold til *Best Practice* udstikker et godt skole-hjem samarbejde mellem skole og hjem, udgivet af Ministeriet for Flytninge, Invandrere og Integration (2010). På trods af at følgende håndbog bærer undertitlen: *Håndbog i skole-hjem samarbejde med nydanske forældre*, så angives der eksplicit, at målgruppen og håndbogen er for alle med interesse for udvikling af skole-hjem samarbejde (ibid., p. 7). Følgende citat angiver håndbogens perspektiv og målgruppe: ”*Det er afgørende, at skolen har blik for forældrenes forskellighed og tager udgangspunkt i den enkelte forælders ressource*” (ibid., p. 6f). Jeg er af samme opfattelse, at der bør tilstræbes et samarbejde, hvor netop denne forskellighed mellem parterne imødekommes og tilgodeses, som udgangspunkt for samarbejde omkring den fælles opgave. Hvor den kvalitative forbindelse mellem det generelle og specifikke ikke anses som væsens forskellig, men befinder sig på det samme kontinuum.

Praksisstudier

En væsentlig inspiration for specialet beror på læsning af Hanne Knudsens (2010) bog: *Har vi en aftale?- magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Knudsen påpeger en række dilemmaer og paradokser, der historisk og aktuelt præger nutidens skole-hjem samarbejde, hvor skolen er afhængig af familien, men at denne ikke tildeler familien et selvstændigt sted at tale fra (ibid., p. 259). Med afsæt i både observationer og interviews på henholdsvis en københavnsk og en Århusiansk folkeskole fokuserer Knudsen i sine analyser på folkeskolens evne til at anerkende andre opfattelser end sine egne (ibid., p. 114f). Nærværende undersøgelse er ligeledes optaget af et sådant blik. Der vil derfor i analysen indrages praksisbeskrivelser og indsigter fra Knudsens observationer og deltagelse i 15 skole-hjem samtaler til beskrivelse af praksisfeltet (ibid., p. 120). Der vil endvidere indrages praksisbeskrivelser fra Charlotte Palludans (2012) etnografiske feltundersøgelse: *Skolestart – et følsomt forældrearbejd*. En analyse af familiens møde med folkeskolen og forældrenes forsøg på tilpasning og etablering af relation til skolen (ibid., p. 21). Hendes undersøgelse strakte sig over skoleåret 2007-2008 og inkluderede deltagelse i 5 forskellige familiers hverdagsliv med observationer og

samtaler med familierne omkring deres relation til skolen (ibid.). Inddragelse af sådanne og enkelte andre praksiseksempler antages at bidrage med praksisnære beskrivelser og indsigter omkring betydningen af familiernes livserfaringer, klasse-mæssige baggrund og generelle livsbetingelser (ibid., p. 22f).

2.6. Analysestrategi

Undersøgelsen befinder sig på abduktion som begrundelses- og slutningsform, der forbindes med pragmatikeren Charles S. Peirce (1839-1914) også kaldet den pragmatiske maksime. Der lyder således: *”Overvej hvilke virkninger der muligvis kunne have praktisk betydning, vi mener, genstanden for vores opfattelse har. Så er vores opfattelse af disse virkninger hele vores opfattelse af genstanden”*. Der anlægges hermed en metodisk forståelse, hvor betydningen af begreber og teorier udgøres af disses praktiske konsekvenser. Abduktion er en slutningsform, når vi artikulerer fortolkninger, en konstruktion af forståelse, som reparerer vanskeligheder og sammenbrud i forståelsen af det sociale liv (Peirce, 1970a, p. 88; Brinkmann, 2012, p. 73f). Det skal fremhæves, hvad angår ontologiske og epistemologiske spørgsmål og den konkrete anvendte metode, at den tekniske fremgangsmåde i analysen af undersøgelsesgenstanden kontinuerligt vil tilstræbe opfyldelse af særligt tre metodiske kriterier: Gør det velkendte fremmedartet, søg efter bagvedliggende regler, rutiner og regelmæssigheder og ikke mindst sæt spørgsmålstejn ved de antagelser, der tages for givet (ibid., p. 71f). Hvorledes sådanne kriterier vil være adækvate for analysen vil vise sig ved undersøgelsens afslutning. Hvor der i diskussionsafsnittet vil fremgå en metodisk diskussion af sådanne relaterede spørgsmål.

De tre kriterier repræsenterer alle en kritisk position til den nuværende sociale orden. Grundlæggende søges der en overskridelse af den sociale virkelighed, med udgangspunkt i et rationale om, at hvis vi kan forestille os situationer og ting anderledes, så kunne de givetvis være anderledes. Konflikter og sammenbrud betragtes som uundgåelige og er omdrejningspunkt for undersøgelsens orientering i feltet. Undersøgelsen er således inspireret af sammenbruds orienteret kvalitativ forskning. Og på ligevis som anden pædagogisk forskning kan kriterierne reflektivt

skærpe en særlig bevidsthedsmæssig opmærksomhed på mysterier i hverdagspraksis (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 198). Når skole-hjem samarbejde, som i casens tilfælde, udgør en fastlåst situation og konflikt, hvor parterne af ukendte grunde ikke formår at genoptage samarbejdet, kvalificerer casen til at udgøre en såkaldt sammenbrudssituation. God forskning med abduktion som slutningsform betragtes i den henseende som systematisk og grundig og med en ufravigelig opmærksomhed på at forstå de forskellige aspekter og nuancer knyttet til problemstillingen (ibid., p. 202).

3. Teoriafsnit

Første del af teoriafsnittet vil behandle fortrinsvis dansk og i mindre grad udenlandsk forskningslitteratur i tilnærmelse af undersøgelsesgenstanden. Litteratur der grundlæggende anlægger et kritisk blik på skole-hjem samarbejde og forældres involvering og deltagelsesmuligheder ved brug af analytiske kategorier og distinktioner såsom familien, skolen som institution, social klasse, magt og strukturel ulighed. Afsnittet vil belyse det betydningsfulde ved skole-hjem samarbejde og adressere nogle af de facetter, der vanskeliggør samarbejdet mellem skole og hjem. Et forskningsfelt med interesse for skole-hjem samarbejdets betydning for den enkelte familie og samfundet som helhed. Dernæst følger en redegørelse for Pierre Bourdieus teoriapparat, en strukturationistisk tilgang, der medfører et særligt blik og forståelse for klasseforskelle og tilgængelighed af forskningsobjektet. Der på strukturelt niveau medfører at forældre i udgangspunktet ikke er stillet lige, når de samarbejder med skolen. Slutteligt vil der blive redegjort for John Deweys pædagogiske teori, en pragmatisk tilgang, omkring læring, demokrati og fællesskab. Der vil nuancere Bourdieus strukturalistiske perspektiv og berige vores forståelse for samarbejde med et mere pragmatisk orienteret blik til håndtering af konflikter, uenigheder og perspektivforskelle.

3.1. *En Samfundskritisk Tilgang*

Den kritiske forskningsposition betragter grundlæggende skole-hjem samarbejde og relationen mellem skole og hjem som en historisk, kulturel og social betinget konstruktion. Med valget af denne tilgang ønskes særligt at udfordre de udviklingsorienterede og handlingsanvisende positioner med antagelser og logikker om skole-hjem samarbejde som naturgivent og selvfølgeligt. Hvor forældre ønskes tilpasset og involveret i skolens projekt anført af idealer såsom konsensus og enighed. Sådanne logikker og idealer synes at opretholde og reproducere en organisatorisk kulturel træghed, der i praksis kan stå i vejen for udveksling af modsætninger og forskellighed i samarbejdet mellem skole og hjem.

Hovedinteressen for dette felt er at udpege forhindringer for samarbejde og udvikle klare løsninger og modeller hvorpå, at ideen om det gode skole-hjem samarbejde kan realiseres (Knudsen, 2010, p. 258; Dannesboe, Kryger, Palludan & Ravn, 2012a, p. 139). Knudsen (2010) og Dannesboe (2012a) stiller i den sammenhæng spørgsmålstegn ved, om det er muligt at betragte skole-hjem samarbejde som reelt samarbejde, når det, som deres forskning påviser, i praksis er skolen, der alene opstiller præmisserne og sætter dagsordenen for samarbejdet. At øgning og intensivering af forældreinvolvering og samarbejde ikke i praksis har det tilsigtede inkluderende favntag og derfor ikke nødvendigvis er et entydigt gode for alle hjem og familier. Udfra en konfliktteoretisk tilgang stilles der skarpt på sådanne sædvaner og antagelser vedrørende skolens praksis, der tilstadighed præger nutidens skole-hjem samarbejde (ibid, p. 140f).

I opposition til de udviklingsorienterede og handlingsanvisende positioner er den kritiske forskningsposition mere optaget af at forstå, hvordan at vanskeligheder i skole-hjem samarbejdet reproduceres, og hvilke betydninger og konsekvenser at sådanne kan have for familien og børnene, end at opstille modeller og udvikle løsninger på komplekse sociale forhold og konflikter, der udspiller sig i praksis. Et eksempel på et sådant konfliktuelt forhold er, at hjemmet forpligtes og ansvarliggøres på børnenes skolemæssige præstationer og adfærd i skolen uden nødvendigvis at besidde magt og mulighed for at yde indflydelse derpå. Hvor skolen tilmed besidder definitionsretten til at beskrive problemer, som forældrene ikke nødvendigvis kan genkende eller anerkender som et problem (Knudsen, 2010, p.

260). Med følgende kritiske afsæt er specialet særligt interesseret i teorier og forskning, der fokuserer på den sociale baggrunds betydning for forældres forudsætninger for at deltage og samarbejde med skolen. Med fokus på temaer såsom social klasse, magtforholdet mellem skole og hjem og reproduktion af sociale forskelle i praksis. Hvordan at skolen som kulturbærende institution sammenspiller med og møder familier med forskellige forudsætninger. Hvordan at forskellighed, særligt hvad angår social baggrund, imødekommes, når skolen og familien sætter sig omkring bordet og afholder skole-hjem samtaler (Dannesboe, 2012a, p. 139f).

Der har både nationalt og internationalt i den senere årrække været en reaktualisering og forskningsmæssig interesse for at arbejde med klassebegrebet. Internationalt og i en amerikansk sammenhæng fremhæves Lareau (2011), der er inspireret af Bourdieus begrebsapparat for forståelse af strukturel reproduktion af social ulighed (ibid., p. 362f). Lareau fokuserer i sine forløbsstudier i særlig grad på forældreinvolvering og demonstrerer over tid, en periode på ti år, hvordan klasseforskelle og forskelle i økonomisk og sproglig kapital opretholder social ulighed. En konklusion, der er rimelig at drage på baggrund af Lareaus studier, er, at uligheden ikke forsvinder fordi forskningen holder op med at interessere sig for klassebegrebet (ibid.). Lareau påviser, hvorledes at forskellighed i forældres uddannelsesbaggrund, strukturelt, i samspillet og relationen mellem skole og hjem, på subtile måder, opretholder og reproducerer ulighed i samfundet (ibid., p. 343). Fund som Lareaus er bevæggrunden for at anlægge et strukturelt kritisk blik på skolen og den institutionelle reproduktion af strukturel ulighed, som skolen er eksponent for. Til at forstå hvorfor at skole-hjem samarbejde fungerer for nogle og ikke for andre. Og hvorfor at skole og hjem ikke kan undersøges hver for sig, men netop søges belyst via strukturen, relationen og de gensidige opretholdende mekanismer. Klassebegrebet er her et redskab til at få øje på den strukturelle ulighed, der udspiller sig på skolens domæne og virker i familien (ibid., p. 363).

I en dansk kontekst, hvad angår klasseperspektivet på skole-hjem samarbejde, fremhæves et forløbsstudie ved Dannesboe, Kryger, Palludan og Ravn (2012). Denne undersøgelse belyser familiens hverdagslige praksis med fokus på hvordan særligt klasse og kapital har af betydning for relationen mellem skole og hjem og samarbejdet i praksis. Deres analyser viser en sammenhæng mellem på den ene side,

at hjem med positive erfaringer og oplevelser fra skolen har lettere ved at profitere af og indgå i relationen mellem skole og hjem. Hvor skolevante og bogligt stærke hjem med lethed aflæser skolens koder, krav og forventninger og derved uden synderlig besvær har let ved at leve op til dem. De indgår i relationen til skolen på en naturlig og afslappet facon med lige dele alvor og humor, der synes at være gode elementer for et harmonisk og positivt samarbejde (ibid., p. 134f). Hvorimod, hvad angår forældre og børn fra hjem der er knap så kapitalstærke, forældre med knap så positive egne erfaringer fra skolen, så involverer samarbejdet med skolen i større grad større personlige risiko, tab og omkostninger og relationen beskrives nærmest som smertefuld. For denne gruppe af forældre involverer skole-hjem relationen, at de, modsat de privilegerede forældre, føler sig utilpas i relationen, og derfor har større omkostninger og gør sig store bestræbelser for socialt at passe ind i. Bestræbelser, der vedrører at holde ubehaget skjult, som skolen ikke tilægger opmærksomhed, der på sigt vanskeliggør samarbejdet og gør relationen mere sårbar og udsat (ibid., p. 135). Det er vigtigt at hæfte sig ved, at skolens opmærksomhed ikke tildeles forældrene og relationens kvalitet og beskaffenhed. I samarbejdet spørges der fx ikke ind til bekymringer og ubehag, som sådanne forældre oplever og efterlades med. Lærernes opmærksomhed er derimod rettet på forhold, som de selv antager, er vigtige i forhold til forældrene. Sådanne fund er sammenfaldende for en række af studier ved Dannesboe (2012), at skolen ikke udviser tilstrækkelig interesse og opmærksomhed for udsatte forældres perspektiv på samarbejdet. Et reelt vilkår knap så privilegerede familier er underlagt, når de involveres og deltager i skole-hjem samarbejde på skolens domæne (ibid.).

Betydningen af Skole-hjem Samarbejde

Samarbejde mellem skole og hjem handler om andet og mere end det konkrete samarbejde, der finder sted på landets skoler. Hvor det kan være vanskeligt at indkredse, hvad der er på spil, hvad familien bringer med sig ind i skolen og hvad skolen bringer med ind i familien. På samme tid er det muligt at advokere for, som dette speciale gør, at samarbejde mellem skole og hjem først og fremmest handler om relationen, det personlige møde og det konkrete samarbejde, der udspiller sig mellem forældre og skolen. Der vedrører relationens gensidige karakter. Et

samarbejde der beror på etablering af en positiv relation ved barnets indskrivelse på skolen. En relation der videreudvikles gennem barnets skolegang og som ikke adskiller sig fra andre relationelle forhold ved, at der er behov for en kontinuerlig udvikling af relationen. Hvor casen i specialet er et eksempel på en relation, hvor parterne ikke formåede at overkomme konflikтуelle uenigheder og videreudvikle relationen. En såkaldt sammenbrudssituation. Og som der indledningsvist blev adresseret, med udgangspunkt i skole-hjem samtalen, så kan skole-hjem samarbejde antages at være en kompleks og vanskelig størrelse, hvor skole og forældre ikke nødvendigvis kan enes om en fælles dagsorden og udvikling af retning for samarbejdet. Og når der mellem skoleledere, lærere og sågar skoleforskere eksisterer et divergerende syn på formålet for skole-hjem samtalen og den fælles opgave, så er det måske ikke svært at begribe, at skolen og forældrene ikke altid kan enes om, hvorvidt den sparsomme tid under en skole-hjem samtale skal anvendes på overbringelse af elevens faglige standpunkt eller ting af mere social og trivselsmæssig karakter. Når det er sagt, hvad angår forholdet mellem hvad forældre finder væsentligt i deres barns skoletilbud og skolens fokus i samarbejdet med forældrene, så antages det som nødvendigt at forholde sig til, hvad den anden part finder vigtigt. Rationalet er her, at hvis en given størrelse er vigtig for den ene part i relationen, så er det nødvendigvis også vigtigt for den anden part, da relationens karakter og forbundethed udgøres af og bestemmes af den gensidige dimension. Modsat vil relationen lide skade, stivne eller helt ophøre, som tilfældet var med forældrene i casen.

Hvor situationen i dag med frit skolevalg, at alle forældre i princippet har mulighed for at indskrive eller overflytte deres børn i en anden skole, hvis de ikke er tilfredse med folkeskolen, som Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) påviser en tendens til, at forældre i stigende grad gør (AE, 2018b). Gør det væsentligt for folkeskolen at forholde sig til, hvad forældre finder vigtigt i deres barns skoletilbud, hvis folkeskolen i fremtiden fortsat ønsker at være forældres foretrukne skole. Af betydning for folkeskolens nuværende position med dets blandede elev- og forældresammensætning af familier fra alle samfundslag, der fungerer som kulturelt læringsmiljø og dannelsesmæssigt arnested for udvikling af individer med blik for forskellenes betydning. Vi kan dog ikke direkte svare på, hvad forældres fravalg af folkeskolen beror på. Derimod har den danske analyse og rådgivningsvirksomhed,

Epinion, i sommeren 2017 udført en undersøgelse for Undervisningsministeriet med titlen, *Frit Skolevalg*, omkring det frie skolevalg og herunder årsager til forældres valg af skole. Undersøgelsen bygger på et omfattende kvantitativt og kvalitativt datamateriale i kraft af spørgeskemaer og interviews med skolechefer, forældre og skoleledere fordelt over ni kommuner mellem landets folkeskoler og frie grundskoler (UVM, 2017, p. 5). Det er til dags den mest omfattende danske undersøgelse af årsager til forældres skolevalg. Og selvom at undersøgelsen, der bl.a. kvalitativt baserer sig på 26 interviews med forældre og derfor, ikke er generaliserbar, ikke direkte kan fortælle noget om, hvorfor forældre fravælger og foretager skoleskift (ibid., p. 9f). Så kan analysen dog redegøre for forældres holdning og stillingstagen til, når de vælger skole, hvad de betragter som forudsætninger for en god skole. Hvor vi med modsat fortegn rimeligvis kan udlede, hvad forældrene i undersøgelsen grundlæggende anser som manglende forudsætninger. Forældrene udtrykker i den anvendte spørgeskemaundersøgelse, at de fem vigtigste kriterier for dem er, rangordnet og valgt udfra 18 forskellige enkeltfaktorer, at deres børn trives godt på skolen. Dernæst er det vigtigt, at skolen har dygtige lærere, at skolen lægger stor vægt på elevernes faglige og sociale udvikling og at skolen lægger stor vægt på kommunikationen mellem skole og hjem (ibid., p. 33f).

Og hvad angår forholdet mellem fokus på henholdsvis det faglige og det sociale aspekt i undervisningen, så er forældre ikke overraskende mest optaget af, hvorvidt deres børn trives i skolen. Udfra de kvalitative interviews bekræfter forældrene, at børnenes overordnede trivsel er den væsentligste faktor i deres valg af skole. Den sociale trivsel beror på, at der mellem børnene, forældre og lærere er indbyrdes gode positive relationer, som er udslagsgivende for fællesskab, venskaber, legeaftaler og et gensidigt positivt samarbejde på tværs af skole og hjem. Forældrene fremhæver også, at den sociale trivsel for dem også handler om, at de kan være trygge ved, at læreren handler og tager affære, hvis fx et barn mobbes og holdes udenfor kammeratfællesskabet. Hvorved forældrene anser social trivsel som en afgørende forudsætning for elevens faglige udvikling. Den faglige trivsel handler for forældrene om, at lærerne i kraft af deres faglighed er i stand til at skabe gode læringsbetingelser for børnene. Der for forældrene handler om udviklingen af et særligt socialt læringsmiljø, der ved brug af differentieret undervisning understøtter alle elevers faglige udvikling (ibid., p. 35). Forældrene er ikke i væsentlig grad optaget af,

hvorvidt deres barns skoletilbud er en folkeskole eller fri grundskole, hvor den økonomiske brugerbetaling fremstår underordnet (ibid., p. 33). Deres fokus på faglighed og valg af skoletilbud til deres barn handler heller ikke om skolens karaktergennemsnit, men skal ses i forhold til, hvad de anser som en dygtig lærer. Hvor relationen til læreren står helt central for deres valg af skoletilbud. En dygtig lærer beskrives af forældrene som en person, der er god til at engagere eleverne og skabe et godt læringsrum og besidder evnen til at skabe en god kommunikation til forældrene. En kommunikation hvor der bliver lyttet til dem som forældre. En kommunikation karakteriseret ved et klart og direkte sprog, oprigtighed og mod til proaktiv handlen i forhold til de svære samtaler og emner (ibid., p. 36).

Forældres holdning til at børnenes almene trivsel i skolen er en afgørende faktor, når de skal vælge skole til deres barn og sikre dem de bedste muligheder for et godt voksen liv, understøttes af forskning fra det Nationale Forskningscenter For velfærd (SFI). De kom i sommeren 2016 med resultaterne af deres længe ventede børneforløbsundersøgelse: ”Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet”, der løb fra 1995 til 2013. En omfattende forskningsrapport der inddrager hele 6000 børn fra deres fødeår og frem til deres indtræden til voksenlivet som 18årige. Rapporten bekræfter tidligere undersøgelser, der konkluderer at forældres socioøkonomiske baggrund, uddannelsesniveau, familiestrukturen, opdragelsesstil og forældres evne til at støtte barnet med lektier er faktorer, der har betydning for den unges senere påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Hvorved skolen spiller en betydningsfuld rolle for i hvilken grad, at sådanne faktorer skal have en negativbetydning for den unges påbegyndelse af ungdomsuddannelse (SFI, 2016, p. 11). Rapporten konkluderer nedslående, at 15 procent af de unge ikke har påbegyndt en ungdomsuddannelse og derfor ikke lever op til regeringens daværende socialpolitiske målsætning om, at minimum 95 procent af en ungdomsårgang skal have påbegyndt en ungdomsuddannelse. Foruden den unges egen selvvurdering og forventning så betyder forældres forventning til den unges valg af uddannelse også en hel del for den unges faktiske valg og beslutninger. Forventninger går så at sige i arv fra forældre til børn. En tilstedeværelse af såkaldt negativ social arv (ibid. p. 15). Endvidere så påviser forløbsundersøgelsen en klar sammenhæng mellem mistrivsel og en dårlig skoleoplevelse som udslagsgivende faktor for senere manglende påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Rapporten peger særligt på, at faglige

færdigheder ikke altid gør det alene. Hvor unge der socialt mistrives i skolen ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse i samme omfang som andre unge. Hvor ikke blot den sociale baggrund men også den unges konkrete skoleerfaringer såsom mistrivsel, mobning, sociale konflikter og skoleskift øger risikoen for at den unge ikke får påbegyndt en ungdomsuddannelse (ibid., p. 15f).

I lyset af ovenstående undersøgelser så adskiller casens forældre sig ikke fra forældre generelt. Det hvad angår deres vægtning og holdning til læringsmiljø og hvad en god skole er, og deres insisteren på at løse deres barns mobbekonflikt synes tillige velbegrundet og egentlig fremsynet, i forhold til at give deres barn de bedste forudsætninger for en god skolegang med ønske om senere påbegyndelse af ungdomsuddannelse. Deres behov og forventning til skolen at en tiltagende mobbekonflikt bliver taget alvorligt, at der bliver lyttet til dem, adskiller sig heller ikke fra andre forældres forventninger til hvad en god skole er. Sågar deres oplevelse af ikke at trænge igennem og komme til orde med deres kritik under skole-hjem samtalen, synes heller ikke at være et enestående tilfælde. Ressourcecenter for inklusion og specialundervisning har i første halvdel af 2013 afdækket viden omkring forældresamarbejde og inklusion. Forskergruppen fokuserede på følgende temaer: Forældre som ressource, skole-hjem samarbejde, forældreopbakning i forhold til inklusion og samarbejde med forældre og børn i vanskeligheder og med særlige behov. Forskergruppen konkluderer i deres vidensafdækningsrapport, at formålet og de konkrete rammer for samarbejdet fremstår uklare for både lærere og forældre. De fremhæver at forældresamarbejdet er præget af rutine og selvfølgeligheder, der bevirker, at det er svært for forældre at italesætte og begrunde kritik af samarbejdets formål og nuværende beskaffenhed (UVM, 2014, p. 5). I skole-hjem samarbejdet mødes forældre og lærere med hver deres forståelser af, hvad der skal samarbejdes om, hvad samarbejde er for en størrelse og hvad der er vigtigt i skolen. Forældre tilgår samarbejdet med baggrund i deres egne skoleerfaringer og lærerne ligeså. Med skolens kultur og traditioner til forskel. På samme vis som eleverne i folkeskolen ikke er en homogen gruppe, så vil forældre ligeledes være forskellige med hver deres individuelle forudsætninger af såvel religiøs, kulturel, social og uddannelsesmæssig og økonomisk karakter. Rapporten påpeger i den sammenhæng, at et væsentligt dilemma omkring organisering af forældresamarbejde befinder sig på, at der i skolens organisering af

forældresamarbejde eksisterer udbredte idealer om harmoni, konsensus og dialog, og at sådanne holdninger netop kan stå i vejen for inddragelse af forældrenes positioner og perspektivforskelle. Der skønnes at vanskeliggøre videreudvikling af skole-hjem samarbejdet og inklusionsbestrebelse for skolebørn i den danske folkeskole (ibid., p. 6f). Overvejende peger rapporten på, at der er behov for at udvikle nye holdninger i skolens tilgang til forældre, nye arbejdsformer, der situeret og konkret tager udgangspunkt i forældres perspektiv og livssituation. Med anerkendelse af sociale, kulturelle og menneskelige forskelle og udvikling af et dertil egnet sprog og give afkald på skolelærerens traditionelle ekspertrolle, som den der ved bedst, hvis der skal udvikles et inkluderende forældresamarbejde (ibid., p. 7). I arbejdet med skoleudvikling og inklusion befinder sig der et grundlæggende paradoks i forældresamarbejdet, som på den ene side hylder forskellighed og på den anden side anlægger en relativt ensartet forventningsstruktur til grund for samarbejdet, der i litteraturen ofte benævnes som skolens krydspres (ibid., p. 37). Forskningen peger endvidere på, at der er brug for mere praksislitteratur, der kobler det almene og det særlige forældresamarbejde, da der ses en tendens i opdeling af sådanne litteratur, som om de tilhører væsens forskellige domæner og derved indirekte bidrager til opretholdelsen af dikotomien mellem special- og almenundervisning og derved ikke sigter mod udvikling af et inkluderende forældresamarbejde (ibid., p. 54).

Det er et udbredt fænomen blandt forældre, at de finder det vanskeligt at ytre deres kritik, uenighed og perspektivforskelle i forhold til oplevelsen af manglende gensidighed og lydhørhed i samarbejdet med folkeskolen, da forældrene er bekymrede for at sådanne ytringer vil få negative konsekvenser for deres børn og relationer til skolen (ibid., p. 6f). I et konkret etnografisk studie af skole-hjem relationen hos fem familier med forskellige uddannelsesbaggrunde, socio økonomisk status, livserfaringer og livsbetingelser fremfører og problematiserer skoleforskeren Palludan (2012), at eksplicit kritik fremført af familier med en anden social kapital og sprog end skolens, ikke genkendes eller giver genklang hos lærerne og skolen og derfor ikke fremkalder lydhørhed i forhold til forældrenes holdninger, synspunkter og eventuel berettiget kritik af samarbejdet (ibid., 2012, p. 37f). Hvorimod at forældre der mestrer skolens sociale og kulturelle kapital, sprog og særegne gyldige kritikform synes at fremkalde større lydhørhed og genklang hos skolen. Især i de tilfælde hvor forældrene havde andre familiære relationer til skolen, der lykkes

familien med gennemslagskraft at fremføre eksplicit kritik af skolen på en sådan måde, at kritikken både blev set, hørt og efterlevet (ibid., p. 39). Palludan konkluderer i sin analyse, udfra et familie og forældreperspektiv, at folkeskolen i hendes studie ikke indeholder en demokratisk infrastruktur for kritik, som viser sig ved, at en stor del forældre, særligt de knap så kapitalstærke, og i endnu højere grad de enlige forældre, er tilbageholdende og i flere tilfælde ikke eksplicit udtrykker kritik af skolen og samarbejdet. De knap så kapitalstærke familier tænkes her at være underlagt et konsensurrationale, en dominerende norm, der også findes hos Hanne Knudsens undersøgelser af folkeskolen (2010), som i visse tilfælde forudsætter at forældrene og kritikudøveren er i besiddelse af ikke en, men en hel række af forskellige kapitaler. Der bevirker, ikke blot at folkeskolen har definitionsmagten, at det gensidige samarbejde ikke gælder og er en reel mulighed for alle forældre, men også at det kan være en særdeles risikofyldt affære for en forælder at ytre sit synspunkt og yde kritik af folkeskolen, hvis ikke denne besidder eller har adgang til det rette sprog og de rette kapitalformer (ibid., p. 43; Knudsen, 2010, p. 255f).

3.1.1. Opsummering

Ved at anlægge et samfundskritisk blik på skole-hjem samarbejde, som en historisk, kulturel og social betinget konstruktion, muliggør at tilgå skole-hjem samarbejde som en relationel størrelse, der handler om mere og andet end samarbejde. Skole-hjem samtalen anses som særlig vigtig, da det så at sige er her, at relationen mellem skole og hjem står sin prøve. Hvorfor ikke blot som i casens konkrete tilfælde, men også negative udviklingstendenser af mere generel karakter, som den samfundsøkonomiske tænketank Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) indikerer, antages skole-hjem samarbejde her i specialet at udgøre en væsentlig faktor for forældres fortsatte opbakning til den danske folkeskole. En opbakning der forudsættes af, at skolen bliver bedre til at organisere samarbejdet med en blandet elev- og forældresammensætning. På en sådan måde at forældres holdninger til samarbejdet tilgodeses, da undersøgelsen omkring *Frit skolevalg* (UVM, 2017) viser, at forældre har klare ønsker og forventninger til skole-hjem samarbejde, hvorledes skoletilbuddet til deres barn skal tage sig ud. Forventninger og rationaler der bakkes op ad undersøgelsen fra det Nationale Forskningscenter For velfærd (SFI), der viser

at familiens sociale baggrund og forældrene spiller en afgørende betydning for, hvorvidt den unge efter grundskolen får påbegyndt en ungdomsuddannelse. Der ifølge Ressourcecenter for inklusion og specialundervisnings (UVM, 2014) anbefalinger understreger betydningen af en fortsat udvikling af skole-hjem samarbejdet med særligt fokus på i praksis at udfordre skolens selvforståelse, forventningsstrukturen, rutiner og selvfølgeligheder.

3.2. Pierre Bourdieu – En Strukturationistisk

Tilgang

Med anvendelsen af Pierre Bourdieus strukturationsteori som teoretisk forståelsesramme for nærværende speciale, er det relevant først at redegøre for hans teoretiske position, akademiske baggrund, inspirationskilder og placering i det sociologiske felt. Og som den kritiske forskningstradition ved Knudsen (2010) og Dannesboe (2012a) i forrige teoriafsnit plæderer for, vil klassebegrebet og brugen af Bourdieus teoriapparat således være et redskab til at få øje på den strukturelle ulighed, der udspiller sig på skolens domæne og virker i familien.

3.2.1. Bourdieus Teoretiske Ståsted

Bourdies teoretiske og begrebsfilosofiske afsæt har sine rødder hos Gaston Bachelard (1884- 1962), Georges Canguilhem (1904-1995) og Alexander koyré (1882-1962). Hvor det at tage stilling, som det ses hos den franske filosof Gaston Bachelard, betød at lægge afstand til og gå imod idealismen og den tids moraliserende humanisme, som fx store tænkere som Hegel, Husserl og Heidegger. Modsat har Bourdieu tilnærmet sig det angloamerikanske filosofiske univers og ladet sig inspirere af en bred vifte af filosoffer og tænkere såsom Ludwig Wittgenstein, John Austin og William James og John Deweys pragmatisme, der anses som betydningsfulde inspirationskilder for Bourdieus arbejde (Järvinen, 2007, p. 362). Det strukturationsteoretiske perspektiv indeholder en central dimension ved nutidig social teori, for hvordan at samfundet skabes, vedligeholdes og genskabes over tid. En strukturationsteoretiker som Bourdieu adskiller sig fra forrige århundredes social

teorier, såsom Funktionalismen og Marxismen, ved at kritisere dem for ikke at kunne redegøre for samfundets beståen, den sociale orden og relationen mellem struktur og handling, for hvordan at sociale kræfter, institutioner og sociale strukturer yder indflydelse på menneskers handlinger og interaktioner. Sådanne traditionelle teoretiske positioner modstiller samfundets strukturelle indretning overfor menneskelig handlen med stor vægtning på henholdsvis det subjektivistiske og det objektivistiske perspektiv (Inglis & Thorpe, 2012, p. 208). Bourdieu vil derimod med sin terminologi og strukturationsbegrebet henlede opmærksomheden på og argumentere for, at den sociale orden, menneskelig handlen og interaktion, skal forklares ved både social reproduktion og social transformation, da mennesket er subjektivt struktureret af sin socialisering, og på det grundlag skal ansues som aktivt handlende i forhold til objektive strukturer. Strukturationsbegrebet angiver, at sociale strukturer og menneskelig handlen ikke bør ansues som adskilte enheder, men derimod skal anses som elementer, i den samme proces, ved konstituering af samfundet. Hvorved mennesket overordnet set er at betragte som både skaber og skabt produkt af den sociale orden (ibid., p. 209).

Bourdieu's teoretiske position i det sociologiske landskab er vanskelig at angive, da han vil kunne placeres ved forskellige positioner indenfor sociologien og filosofien. Hans samfundsvidenskabelige forskning og omfangsrige analyser af samfundet, og det akademiske felt, som Bourdieu skriver sig ind i, hviler på en kompleks blanding af elementer fra klassisk sociologi, fransk filosofi og strukturalistisk antropologi (Järvinen, 2007, p. 361). Bourdieu havde svært ved i sin samtid at placere sig selv i nogen egentlig teoretisk retning, hvorfor han igennem sit sociologiske arbejde bestræbte at skabe sin egen empirisk underbyggede teoretiske position (Prieur & Sestoft, 2006, p. 20). For at forstå Bourdieu's teoretiske position kan det være nyttigt at tage et kig på nogle af hans mangeartede inspirationskilder, som han direkte og indirekte har benyttet sig af i sin halvtredsår lange karriere. Bourdieu (1930-2002) var filosofiuddannet og begyndte først sin karriere i Frankrigs 1950'ere med at undervise som gymnaselærer og endte siden med at blive professor i sociologi og derved tilhørende den intellektuelle franske aristokrati og elite indenfor uddannelsessystemet (ibid., p. 9f). Bourdieu udsiger selv om sin intellektuelle karriere, at det at befinde sig i 1950'ernes Frankrig betød, at være konfronteret med et bestemt rum af mulige filosofiske positioner (Ibid., p. 10f). Bourdieu afviser selv at

tilhøre den traditionelle strukturalisme og angiver i en samtale med sin kollega, Loïc Wacquant, i bogen *Refleksiv Sociologi*, hvorledes han ser sig selv placeret i det teoretiske sociologiske felt i hans forsøg på at formulere en teori om praksis:

For mig var det centrale lige fra starten at gøre rede for praksisformerne i deres mest banale og dagligdags udtryk – ritualer, valg af partner, økonomisk adfærd i dagligdagen etc. – uden at henfalde til en objektivisme, som i handlingen ser en mekanisk reaktion uden agens, eller en subjektivisme, der beskriver handlingen som resultatet af en bevidst og velovervejet plan, som et individuelt, frit projekt rundet af en bevidsthed, der opstiller sine egne mål og maksimerer sin egen nytteværdi ved hjælp af rationelle beregninger (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 106).

Bourdieu afviser selv på denne facon en placering som traditionel strukturalist og argumenterer herfor, at han nærmere ser sig selv placeret i en tredje position, mellem objektivisme og subjektivisme, en tredje vej, der både betræder det Marxistiske og det strukturalistiske teoretiske felt uden at forfalde til enten en mekanisk eller deterministisk forståelse (Prieur & Sestoft, 2006, p. 26f). Bourdieu påpeger således, at han er inspireret af Marxismen, den historiske materialisme, og dens fokus på praksis, og dens respekt for de samfundsmæssige strukturers indflydelse og betydning for menneskelig interaktion med forbehold for dennes forståelse af menneskets individuelle handlingskapacitet og muligheder (Järvinen, 2007, p. 361). Derimod, hvis der skal tegnes et mere fyldestgørende billede af Bourdieus teoretiske baggrund, så havde Bourdieu et mere ambivalent forhold til strukturalismen. Hvor Bourdieu lagde afstand til to af sin samtids betydningsfulde filosofiske tænkere såsom Sartres subjektivisme og Lévi-Strauss objektivisme og disses distinktioner og modsætninger mellem subjektivisme og objektivisme. Der igennem Bourdieus arbejde har fungeret som en modpol. Hvor han anfægter eksistensen af et frit vælgende og handlende subjekt. Hvor han i begyndelsen af sin karriere lagde kraftig afstand til strukturalismen og alligevel efterfølgende senere i sin karriere benævner sine tidlige empiriske studier som strukturalistiske. Og det er på denne baggrund at Bourdieu erklærer, at hans samfundsvidenskabelige arbejde skal betragtes som et

alternativ til objektivismen og subjektivismen. En alternativ position, der, hvis han dog er nødsaget til at vælge, hælder mest til objektivismen (ibid., p. 362).

Med afsæt i Marxismen og i særlig grad Max Webers magtforståelse henter Bourdieu sin grundtese om, at al socialt liv, den sociale orden, skal udforskes i forhold til de magtrelationer, som de udgøres af (Inglis & Thorpe, 2012, p. 212). Hvor pointen er, at den sociale orden og alle menneskelige hierarkier i sidste instans er forankret i tilskrivelsen af legitimitet til sådanne. Tradition, ritualer, følelsesmæssige bindinger og solidaritet kan være elementer i stabiliseringen af et sådan dominansforhold. Og at opretholdelsen af det hierarkiske dominansforhold kun har gyldighed, hvis den dominerende part accepterer denne underordning (Järvinen, 2007, p. 361f).

Sociologiens hovedopgave er i den henseende, ifølge Bourdieu, at afdække og oplyse de mindre privilegerede grupper i samfundet om den sociale ordens hierarkiske opdeling og dominansforholdet til de privilegerede klasser og elitære grupper i samfundet. En afdækning af den mellemmenneskelige relation og de overbevisninger, legitimiteten, der sjældent verbaliseres, omkring at den herskende sociale orden er den eneste tænkelige mulige (Inglis & Thorpe, 2012, p. 212).

3.2.2. Bourdieus Analytiske Begreber

Der vil her blive givet en teoretisk redegørelse og forståelse af de forgående løst anvendte begreber. Denne teoriredegørelse vil ikke være udtømmende hvad angår Bourdieus teoribygning, men vil i stedet fokusere på de mest centrale enkeltbegreber, deres indbyrdes relation til hinanden, og begrebernes betydning for tilnærmelse, forståelse og undersøgelse af undersøgelsesgenstanden og den hertil knyttet sociale praksis og generering af ny erkendelse.

Felt

Skolesammenhængen skal ifølge Bourdieu ikke betragtes, som en hvilken som helst adskilt sammenhæng. Skolen som felt kan i Bourdieus optik ses som det lille samfund i det store. Hvert enkelt lokalt er underlagt de samme strukturelle vilkår for handlen og socialt samspil, som der gælder mere generelt i samfundet.

Skolen som historisk samfundsinstitution er i den forstand at betragte som et socialt felt, et mikro-kosmos, for social samspil og forhandling om magt og ressourcer mellem enkeltindivider, grupper og sociale klasser. Det sociale liv i skolen må således forstås i forhold til det mikro-kosmos, det finder sted inden for (Inglis & Thorpe, 2012, p. 217). Feltbegrebet defineres af Bourdieu som en art teknik, der, på analytisk niveau, tænker relationelt. Virkeligheden og den sociale verden er relationel. Den sociale verden består af objektive relationer, der eksisterer uafhængigt af den enkeltes bevidsthed og vilje. Familier kunne således også, på samme vis som skolen, være et eksempel på et socialt felt, der er relationelt forbundet, hvor der indenfor dette felt gælder en bestemt virkelighed og logik. At tænke i felter er ifølge Bourdieu at tænke relationelt (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 84). Bourdieu definerer i en interviewsamtale med sin kollega Wacquant begrebet felt således:

Et felt defineres som et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner. Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne, i kraft af deres øjeblikkelige og potentielle placering i relation til fordelingen af forskellige former for magt (eller kapital), som giver adgang til de specifikke fordele og goder, der står på spil i det enkelte felt, og dermed samtidig i kraft af deres objektive relationer til andre positioner (dominans, underkastelse, homologi etc.). i moderne industrisamfund udgøres det sociale kosmos af en række relativt autonome mikrokosmer eller felter, det vil sige sociale rum med specifikke logikker og krav, der hverken konkret eller abstrakt er sammenlignelige med de forhold og regelsæt, der styrer andre felter (ibid., p. 84f).

Af ovenstående definering skal vi ifølge Bourdieu overordnet forstå samfundet som en række af felter, der både står i forhold til hinanden, men ligeledes fungerer hver for sig, styret og reguleret af sine egne logikker. Et socialt felt som skolen handler derfor på sin vis om magt og konkurrence, om at den enkelte aktør positionerer sig fordelagtigt i forhandlingen og fordelingen af feltets begrænsede materielle og symbolske goder. Bourdieu karakteriserer et felt ved hjælp af spilmetaforen. Dog

med visse forbehold og forskelle fra en traditionel forståelse af spil. Felt er modsat et traditionelt spil ikke en bevidst konstruktion med udtalte eksplicite regler. Et felt er derimod underlagt klare regelmæssigheder og normer. Hvor der mellem aktørerne indenfor feltet kæmpes om en art belønning eller præmie, hvor alle deltagere på hver sin vis har investeret i spillet. Og det er netop i kraft af aktørernes deltagelse, at det bekræftes, at der er noget på spil, og at det kan betale sig at deltage i spillet. Hvor det ikke er usædvanligt, at den enkelte aktørs deltagelse sker på baggrund af en ureflekteret accept af spillet og indsatsen. Og det er denne underforståede indforståethed, der ligger til grund for spillet, kampene og konflikterne mellem aktørerne indenfor feltet (ibid., p. 85).

Kapitaler

Ovenstående feltbegreb skal forstås i sammenhæng med Bourdieus begreb om kapitaler. Aktørens position indenfor feltet afgøres af mængden af kapital, der besiddes af den enkelte. Bourdieu har identificeret tre overordnede kapitalformer, der direkte eller indirekte kan give adgang til indflydelse, magt og fordelagtige positioneringer indenfor feltet: økonomisk kapital, social kapital og kulturel kapital (Inglis & Thorpe, 2012, p. 218).

Økonomisk kapital

Økonomisk kapital omhandler de økonomiske midler, som aktøren har til rådighed indenfor feltet. Det vil i særdeleshed omhandle penge, aktier og materielle besiddelser (ibid., p. 218f). En stor mængde økonomisk kapital kan være fordelagtigt indenfor nogle felter fx erhvervslivet og mindre fordelagtigt indenfor andre. Men i et velfærdssamfund, som det danske, med stat, marked og civilsamfund, vil økonomisk kapital gennemsnitligt være en betydningsfuld magtfaktor, der vil influere på de andre kapitalformer. Hvor igennem at økonomisk kapital indirekte kan ombyttes til nogle af de andre kapitaler, og hvorfor at betydningen og forståelsen af økonomisk kapital skal ses i sammenhæng og relation med de andre kapitalformer (Bourdieu, 1986, p. 24).

Social kapital

Social kapital omhandler den samlede mængde af sociale relationer, som den enkelte har tilgængelig i sit sociale netværk. Hvor den enkelte tilskrives at have en høj social kapital, hvis personer i netværket besidder høj social status, indflydelse og magt. Modsat vil den enkelte tilskrives en lav social kapital, hvis vedkommendes relationer består af personer med mindre indflydelse, magt og status i samfundet (Inglis & Thorpe, p. 218). Endvidere kan social kapital, at have de rette forbindelser, omsættes til økonomisk kapital. Et eksempel på dette illustreres ved fænomenet nepotisme, også kaldet kammerateri, en slags dagligdagskorruption indenfor offentlige erhverv. Hvor vedkommende fx i en jobsituation bliver begunstiget og forfordelt. Ikke på baggrund af sine faglige kvalifikationer, men grundet en social forbindelse til en ansvarshavende beslutningstager i en given virksomhed. I tilfældet er det ikke virksomhedens interesser der bliver varetaget, men derimod den sociale forbindelse mellem to personer. Hvorfor nepotisme indenfor offentlig regi er illegitimt og betragtes på lige fod med anden korruption (Bourdieu, 1986, p. 16). Det er således ikke uden betydning for den enkelte at have adgang til et socialt netværk, som det kan søge hjælp, viden og råd hos. En høj social kapital vil være en klar fordel i en skolesammenhæng, hvor forældre og elever kan benytte sig af viden og hjælp til at navigere og begå sig indenfor skolekulturen og derigennem opnå en fordel, som personer med mindre social kapital ikke har mulighed for at drage nytte af (ibid., p. 21).

Kulturel kapital

Skolen er ifølge Bourdieu formidler og overbringer af den legitime kultur i samfundet, således er det også skolens kultur, der anerkendes, værdsættes og belønnes hos elever og forældre. For Bourdieu er ulighed i skolen et strukturelt ulighedsvilkår ved kulturen som helhed (Bourdieu & Passeron, 2006, p. 135f). Kulturel kapital er kontekstafhængig og knyttet til et socialt felt. Og med en sådan forståelse af kulturel kapital kan alle personer tilskrives at have kulturel kapital, hvor denne blot værdisættes alt efter hvilken sammenhæng kapitalen optræder i. Den kulturelle kapital der anerkendes som gyldig og værdsættes i skolen efterstræbes og tilskrives ikke nødvendigvis den samme værdi i familien og vice versa (Inglis & Thorpe, 2012, p. 218f). Ifølge Bourdieu er kulturel kapital at betragte som nøglen til

at begå sig og klare sig godt i skolen. Forskelle i skolepræstationer beror ikke på medfødte evner og talenter hos den enkelte elev, men i større grad på den enkelte families klassemæssige position og kulturelle investeringsstrategier, tidsforbrug og bestræbelser på at akkumulere og videregive kulturel kapital fra generation til generation (Bourdieu, 1986, p. 17). I artiklen ”Forms of Kapital” (1986) redegør Bourdieu for, at kulturel kapital kan forefindes i tre former: I kropslig form, i objektiveret form og i institutionaliseret form. Kulturel kapital i kropslig form er den mest fundamentale og betydningsfulde form for kapital og et resultat af investering af tid og tilegnelse af kendskab, smag og præferencer for en bestemt kultur og livsstil. Sammenligneligt med hvad vi normalt anser som kulturel dannelse (ibid., p. 17f). Kulturel kapital som objektiveret form beror på, at materielle genstande og artefakter kan have indlejret en særlig form for værdi, såsom malerier, bøger og kunstgenstande osv. Værdien er knyttet til tilegnelsen af disse materielle besiddelser og er således forbundet til den kropsliggjorte form for kapital (ibid., p. 19). Endelig er den institutionaliserede form for kapital knyttet til uddannelsessystemet og kommer til udtryk ved fx besiddelse af eksamensbeviser, diplomer og adgangsgivende krediteringer. Der derved legitimerer og anerkender bestemte akademiske kompetencer og kundskaber fremfor andre (ibid., p. 20f). Den sproglige kropsliggjorte kapital, måden at der tales på, udmærker sig ved at være den særlige form for kapital, der afslører den enkeltes klassemæssige tilhørsforhold af betydning for, om det talte anerkendes som relevant, gyldigt og værdifuldt (Bourdieu & Passeron, 2006, p. 157). Bourdieu udtaler sig således om forholdet mellem skolen og den enkeltes sproglige kapital:

Den akademiske markedsværdi af den sproglige kapital, som hvert individ besidder, er en funktion af afstanden mellem den type symbolsk beherskelse, som skolen fordrer, og den praktiske sprogbeherskelse, individet har tilegnet sig i den tidligste klasseopdragelse (ibid., p. 150f).

På følgende vis argumenterer Bourdieu for, i kraft af kapital begreberne, at social konkurrence og det sociale spil ikke skal forstås som et retfærdigt og tilfældigt spil, men nærmere kan betragtes som aftalt spil (Bourdieu, 1986, 240f).

Symbolsk kapital

Bourdieu's begreb om symbolsk kapital vedrører den form, udtryk eller tilstand som de foregående kapitalformer indtager, når de alene eller i et blandingsforhold omsættes i social praksis og derigennem konverteres til social anerkendelse og symbolsk værdi. (Esmark, 2006, p. 94). Et illustrativt eksempel på symbolsk kapital kan være besiddelse af sproglig kapital fx evnen til akademisk sprogbrug og betydningen af at besidde en sådanne. Når fx underviseren i kraft af sit sprog påkalder sig særlig opmærksomhed og lydørhed fra de studerende. På sådan vis kan kapitaler bringes ind i en social sammenhæng og i udvalgte felter såsom skolen udgøre symbolsk kapital (ibid., p. 94f). Bourdieu taler i den sammenhæng om forskelle og distinktioner, at enhver anerkendt forskel og distinktion der accepteres som legitim derigennem vil have funktion af symbolsk kapital via de materielle forskelle og differentielle profitter (Bourdieu, 2014, p. 40f). Transformationen af kapitaler til symbolsk kapital er et grundlæggende træk og fænomen ved opretholdelsen og reproduktionen af den sociale orden mellem klasserne (ibid., p. 44). Forvandlingen til symbolsk kapital sker symbolsk mellem parterne, som en udveksling indenfor feltet. Fx når en akademiker investerer tid og penge i en lang uddannelse i bytte for en professortitel og dertilhørende status og anerkendelse og de tilknyttede goder, som kun en professor har adgang til. Ifølge Bourdieu beror dette forhold og status que på såvel den stiltiende og den symbolske kapitaler begunstiges erfaring og kontante bestyrkelse af den velbegrundede illusion om, at værdien af de symbolske goder befinder sig ved tingenes natur og ikke som objektivt indlejret i de samfundsmæssige strukturer (Bourdieu, 2007, p. 190f).

Habitus

Habitus, som teoretisk konstruktion, er Bourdieu's nøglebegreb og samlende forbindelsesled for forståelsen af hans strukturationsteori. Habitus er det medierende led mellem objektivitet og subjektivitet. Habitus er på denne måde et samlende teoretisk begreb, der beskriver individets position og positionering i det sociale rum, og ifølge Bourdieu en praksisrelateret proces, som overordnet forbinder individet til sin omverden og strukturerne i samfundet (Inglis & Thorpe, 2012, p. 212f). Hvis vi derfor ønsker at forstå sociale forskelle, ulighed og frihed, mulighedsrummet mellem

mennesker, og den enkeltes gruppes og klassers handlinger i praksis, må vi ifølge Bourdieu analysere, hvordan at de objektive strukturer i samfundet i ubemærkethed via habitus internationaliseres kropsligt. Reproduktion overfor transformation (ibid., p. 212f). Habitus er således et begreb, der betegner det forhold, at objektive strukturer internaliseres kropsligt og derved former individets potentielle muligheder for handling (Bourdieu, 2007, p. 94f). Den enkeltes opvækstvilkår skaber forskellige vilkår for internalisering af de objektive strukturer og bevirker således, at individet er udspændt mellem dispositioner og handlinger i det sociale rum, som er varige, men dog ikke uforanderlige. Habitus er således et erhvervet system af handlingsskemaer, motivationer, vaner og præferencer og generelle principper for anskuelser af sig selv og sin omverden. Habitus er en teoretisk konstruktion, der angiver et individ eller gruppes sociale positions relationelle karakteristika til positioneringer knyttet til den enkeltes livsstil (ibid., p. 95). På denne måde forbindes individet via sin historie og habitus til samfundets sociale strukturer i praksis. Den enkeltes opvækst, sociale klasse og skolegang fordrer en særegen habitus. Habitus er en vane og umiddelbar spontanitet, der angiver den enkeltes holdning, valg, præference og regelmæssighed (ibid., p. 96). Habitus er tillige en skjult størrelse, der til daglig er tilsløret af hverdagens sædvaner og individets sunde fornuft. Nærmere den erfaring vi ureflekteret og dagligt benytter til at begå os i verdenen med. Udslagsgivende for vores tilbøjelighed og syn på verdenen. Bourdieu anvender sit begreb *Doxa* om en sådan sund fornuft, der i praksis etableres mellem ens habitus og feltet, knyttet til den enkeltes klasse-mæssige tilhørsforhold. En doxa der via habitus er selvregulerende og virker ved at modsvare den enkeltes forventninger til den virkelig, der træder frem for en (Inglis & Thorpe, 2012, p. 214f; Bourdieu, 2007, p. 113f).

Symbolsk Vold

Symbolsk vold beror grundlæggende på tilstedeværelsen af miskendelse. Der vedrører såvel manglende erkendelse, kundskab og anerkendelse for og hos den enkelte. Symbolsk vold betegner en skjult dominans og påvirkning, som i kraft af habitus i det ubevidste gør det muligt og indvirker på den enkeltes disposition, selvopfattelse, handlen og liv (Prieur, 2006, p. 52). Bourdieu udtaler således: "*Enhver sproglig interaktion rummer muligheden for, at der kan udøves symbolsk vold. Så*

meget desto mere, hvis aktanterne har asymmetriske positioner i forhold til den relevante kapital” (Bourdieu & Wacquant, 1996, p. 130). Hvad angår relationen mellem skole og forældre og klasseforskelle, så vil der altid finde symbolsk vold sted, da det netop er ved relationen mellem parterne og feltet at der udspiller sig kampe om magt og fordelagtige positioner.

3.2.3. Bourdieu og Skolen

Bourdieu har ikke beskæftiget sig direkte med skole hjem-samarbejde og relationen mellem skole og hjem. Bourdieus fokus er overvejende fæstnet på eleven, den studerende og familien som socialiseringsenhed. Et gennemgående tema for Bourdieus sociologiske studier af uddannelsesmæssig og pædagogisk interesse har været at undersøge forholdet mellem uddannelse, social klasse og ulighed indenfor uddannelsessystemet i Frankrig. Et hovedtema i hans studier er begrebet reproduktion. Hvilket for Bourdieu betyder, at undervisningen i skolesystemet og på universiteterne indebærer en overførsel og begunstiggelse af kulturel kapital til den privilegerede gruppe, de som i forvejen modsvarer skolens kulturelle kapital. På denne måde reproduceres og opretholdes den sociale orden i samfundet over tid fra generation til generation (Järvinen, 2007, p. 355f).

I værket *Reproduktionen* (2006) analyserer og fremfører Bourdieu og Passeron i 1970, udfra kvantitativ statistisk materiale af franske universitetsstuderende, en række analyser, der argumenterer for, at de elever og studerende, der kommer fra de mest veludannede hjem, også er dem, der klarer sig bedst i skolen og på uddannelserne. Bourdieu og Passeron påviser, at børnene fra de uddannelsesstærke hjem er mere fortrolige med de ting, der efterspørges og tillægges værdi i skolen bl.a. afstemt akademisk adfærd og normer, gestik, velartikuleret akademisk sprogbrug og intellektuelle dyder og tillige interesse for litteratur og kunst (ibid., p. 150ff). En væsentlig pointe er, at disse færdigheder ikke er noget de privilegerede elever lærer i skolen. Ifølge Bourdieu er det derimod noget de har med hjemmefra i kraft af deres habitus, livsstil og sociokulturelle baggrund (Broady & palme, 2000, p. 223; Inglis & Thorpe, 2012, p. 212f). Bourdieus kritiske blik og og bestræbelse på teoretisk og begrebsmæssigt at indfange kompleksiteten for sammenhængen og betydningen af

social baggrund, habitus og samfundets og uddannelsessystemets reproduktion af social ulighed, udtrykkes således:

Dybest set kan kun en adækvat teori om habitus forstået som hjemsted for inderliggørelsen af det ydre og yderliggørelsen af det indre gøre det muligt at kaste fyldestgørende lys over de sociale betingelser for skolens udøvelse af sin funktion som legitimator af den sociale orden, antagelig den bedst skjulte af alle skolens ideologiske funktioner (Bourdieu & Passeron, 2006, p. 251).

For Bourdieu er skolen således ikke en neutral og værdifri institution, men en samfundsinstitution der i det skjulte favoriserer og selekterer studerende ud fra deres sociale kapital og habitus og overbringer viden og ressourcer til en begunstiget gruppe i samfundet. Tydeligst eksemplificeret ved den sproglige kapital og fortrolighed med denne favoriseres børn og unge fra veluddannede hjem. Der i den læringsmæssige sammenhæng tildeles symbolsk kapital i form af status, anseelse og anerkendelse, som dermed giver dem et forspring i forhold til børn fra mindre privilegerede hjem (ibid., p. 91f). Skolen er for Bourdieu hovedsageligt en samfundsinstitution, der reproducerer sociale dominansrelationer gennem kulturelle skjulte mekanismer. Bourdieus centrale pointe omkring forholdet mellem habitus og favorisering af elever fra boglige hjem og om uddannelsessystemets legitimering og formidling af kultur er, at skolen tjener den befolkningsgruppe og sociale klasse, hvis kulturelle kapital det netop reproducerer. Bourdieu udtrykker det således: *I et skoleunivers, hvor idealet er at "tale som en bog", er den eneste helt legitime diskurs den, der på ethvert tidspunkt og i alle henseender hviler på hele den legitime kultur, og kun den (Ibid., p. 157).* Bourdieus perspektiv på skolen, kultur og klasse, som ovenstående citat illustrerer, indrammer hvorfor at specialet interesserer sig for skole-hjem samarbejde, social klasse og ulighed. Hvorpå at specialet ved hjælp af et sådant kritisk perspektiv ønsker at udfordre skolens selvforståelse, den normative, rutineserede og indforståede forståelse af skole-hjem samarbejde og involvering af forældre i skolens projekt.

3.2.4. Opsummering

Som opsamling på Bourdieus strukturationsteori, hans placering i det sociologiske felt, det dialektiske forhold mellem den objektive og subjektive virkelighed, reproduktionen, forbindelsen mellem menneskets positioner i det sociale rum og deres positioneringer, er det nødvendigt igen at kaste et blik på hans habitus begreb. Bourdieu henviser selv til habitus begrebet, når han skal redegøre for sin tredje position mellem objektivisme og subjektivisme. Habitus begrebet er hans forbindelsesled mellem de sociale strukturer og de mentale strukturer. Mennesket erfarer tingene, den sociale verden og virkeligheden, som den fremtræder for dem, uden nødvendigvis at erkende, at den er et produkt af selv samme habitus. Det bevirker, at når forældre fra ikke-boglige hjem træder ind på det uddannelsesmæssige felt, såsom skolen, og skal indgå i skole-hjem samarbejde, så er de uvidende om, at de strukturelt er positioneret i en social ulige position allerede inden samarbejdet er begyndt. Og alt efter besiddelsen og mængden af kapitalformer vil der være magt og ressourcer tilgængelige for dem af betydning for det konkrete samarbejde. Hvad angår casens forældrepar med bosnisk kulturel arbejderklassebaggrund, der vil faderen, på trods af sin erhvervede ingeniøruddannelse, angiveligt besidde en forholdsvis lav kulturel kapital, da han ikke har kendskab til feltets specifikke logikker og krav. Ligeså hvad angår parrets sproglige kapital, der vil deres etniske baggrund og manglende kendskab til skolens sprog stille dem ufordelagtigt. Der tilsammen bevirker, at deres deltagelsesmuligheder indenfor skolefeltet under skole-hjem samarbejde, ikke giver dem adgang til de samme fordele og goder som fx etniske danske forældre med en akademisk baggrund. Men hvis moderen arbejdede på skolen som lærer, så ville parret i kraft af en erhvervet høj social kapital være stillet anderledes. På denne vis redegør Bourdieu for, hvordan at skolen som felt kan anskues som en arena, hvor forældre ikke er stillet lige. Der gør, at nogle forældrepar føler sig magtesløse og kan opleve skole-hjem samtalen som en social ulig situation, hvor deres stemme og ord ikke har gyldighed og gennemslagskraft.

3.3. John Dewey – En Pragmatisk Tilgang

Der vil i det følgende afsnit blive redegjort for indragelsen af John Dewey (1859-1952), der efterfølges af en redegørelse for hans centrale begreber og bidrag til en pragmatisk forståelse af pædagogik, uddannelse og demokrati. Teoriredegørelsen vil i tage udgangspunkt i Deweys hovedværk: *Demokrati og Uddannelse* (2005) og ligeså hans værk *Erfaring og Opdragelse* (2008a), der i kraft af erfaringsbegrebet og demokratiforståelsen bidrager med et helhedsperspektiv på uddannelse og læringens vilkår og betingelser. Hos herværende fortolkning af Dewey er der fokus på den almene dannelse, et dannelsesideal der ikke privilegerer individets egen selvudvikling, men i stedet betoner kultivering af menneskets moralske formåen, muligheden, åbenheden og evnen til at samarbejde og handle med andre i en foranderlig omskiftelig verden (Dewey, 2005, p. 105; Fink, 2008, p. 16; Brinkmann, 2012, p. 80f; Biesta, 2009, p. 22f). Fortolkningen af Dewey skal ses i lyset af, som foregående teoretiske afsnit har blotlagt, at problemstillingen fordrer en forståelse og måde hvorpå vi kan forbinde den gensidige dimension i forholdet mellem skole og hjem (Dewey, 2005, p. 100f). Hvorved at forældre i forening med folkeskolen, gennem kommunikation og samarbejde, kontinuerligt får mulighed for at indrage og forbinde hinandens forskelle som fælles vidensprodukt i udviklingen af fælles brugbare handle- og deltagelsesmuligheder og vedvarende fælles engagement til understøttelse af børnenes deltagelses- og læringsmuligheder i skolens praksis (Biesta, 2009, p. 121ff).

3.3.1. Deweys Teoretiske Ståsted

Pædagogisk praksis og skolepolitik og forholdet mellem stat og individ har historisk været omgivet af konfliktende dagsordener, normer, værdier og interesser. Og som den forrige teoriredegørelse ved Pierre Bourdieu har redegjort for, så kan skolen betragtes som en samfundsinstitution, der utilsigtet favoriserer en bestemt social klasse, fortrinsvis elever fra akademiske hjem, og derigennem reproducerer sociale dominansrelationer og derved opretholder en historisk ulighedsskabende struktur i uddannelse. Modsat så betragter Dewey skolefeltet mere optimistisk, som en dynamisk samfundsstørrelse, en art fællesskab, der konstant skabes, rekonstrueres og

fornyes gennem individets handlinger (Brinkmann, 2011, p. 154). Hvor Deweys samfundsbevidsthed, på samme vis som Bourdieu, ligeså er kritisk overfor den traditionelle skoles undervisnings- og læringsmiljø og strukturelle organisering som institution. Der i en dansk sammenhæng kan sammenlignes med 1950ernes sorte skole og dennes pædagogiske tilgang til uddannelse og undervisning med et læringsmiljø præget af disciplin og straf (Szulevicz, 2016, p. 72). Dewey repræsenterer en pædagogisk filosofisk tilgang, der bestræber at gøre op med reificeringen og tingsliggørelsen af individet og staten og af skolen og hjemmet. Deweys grundlæggende pointe er, at en sådan mekanisk tilgang og statisk forståelse medfører en fastholdelse af udemokratiske sociale skel og barrierer mellem mennesker. En generel øgning af afstand mellem sociale grupperinger der slutteligt fører til almen intellektuel stivning og formel institutionalisering af livet og selviske individer tilfølgende (Dewey, 2005, p. 103). Dewey udsiger følgende i sit forsvar for den progressive skole, der er navnet på den variation og amerikanske bevægelse, Dewey i sin samtid var en ledende skikkelse for, og dennes forståelse og tilgang til videnskab, uddannelse og det pædagogiske felt:

Eftersom der ikke findes en pædagogisk substans, og eftersom der ikke er nogen sandsynlighed for, at der vil findes en sådan, før samfundet og dermed også skolerne har nået en død, monoton ensartethed, hvad angår pædagogikkens praksis og mål, kan der heller ikke være én og kun én videnskab. Eftersom den pædagogiske praksis varierer fra skole til skole, må også de intellektuelle teorier, der kan udledes af denne praksis, variere (ibid., p. 20).

Heraf fremgår det tydeligt, at Dewey ville begræde at underordne skolen og pædagogiske spørgsmål til en kvantificerbar videnskabelig praksis centreret omkring én videnskabelig norm (ibid., p. 22). Hvorfor der ifølge Deweys optik ikke kan eksistere én videnskab eller sågar én pædagogik (ibid., p. 21; Dewey, 2005, p. 189). En forståelse der er relateret til Deweys cirkulære helhedstænkning og pragmatiske syn på uddannelse og hans perspektiv på den konstant omskiftelige og foranderlige verden, som mennesket er underlagt. Uddannelse betyder ifølge Dewey det samme for det sociale liv, som ernæring og reproduktion betyder for det fysiologiske liv. Den sociale og samfundsmæssige betydning der befinder sig ved uddannelse som en

selvfornyende proces, et handle- og erfaringsfællesskab, et liv i forening med andre, der gennem deltagelse bidrager til en fælles kommunikeret erfaring (ibid., p. 12f; Dewey, 2005, p. 25). Deweys menneskesyn og erkendelsessyn er mennesket først og fremmest et socialt deltagende væsen, et moralsk væsen, der handler i den verden, det er givet. Menneskets opgave er at gribe ind i den verden af kultur og natur, som vi kalder samfundet, som et virkende og bidragende samfundsmedlem. Dewey formulerer det således:

Der er et gammelt ordsprog, der siger, at det ikke er nok for et menneske at være godt, men at det også må være godt for noget (...) det bevidste liv er en fortsat evne til igen og igen at begynde forfra (Dewey, 2005, p. 369).

Det fremgår her i denne passage, hvorledes at menneskets erfaringsverden og samspil med verdenen og omgivelserne ifølge Dewey er udgangspunktet for viden, tænkning og erkendelse. Viden ikke er noget i sig selv, men først opnår gyldighed, når erfaringen skaber en betydende forskel i praksis. Dewey anses som naturalist ved at han gennemgående i sit forfattersvirke fastholder et dynamisk og organisk blik på mennesket og dets omverden som en del af naturen (Fink, 2008, p. 23). Hvor hans store inspiration fra Charles Darwin (1809-1882) og den evolutionære lære tydeligt er at finde i hele Deweys forfatterskab. Menneskets generelle tilpasningsevne i en omskiftelig verden og hans syn på videnskaben og tænkningen som et praktisk redskab, er udtryk for Deweys betoning af menneskets bevidsthed som genstand for handling, forbedring og berigelse af den menneskelige erfaringsverden (Brinkmann, 2006, p. 15). Dewey er i sit forfatterskab i stor grad inspireret af Georg Wilhelm Friedrich Hegels idealisme (1770-1831), der netop kommer til udtryk i dette speciales brug af den Hegelianske tanke, hvor bevidstheden og erkendelsen udvikler sig igennem konfrontation med deres negation i erfaringen. Hvoraf at menneskets tænkning er at betragte som handling, hvor handlingens normative værdi netop afhænger af kvaliteten af den forskel, som handlingen frembringer (ibid., p. 23). Der igen ved Deweys pragmatisme skal ses i forhold til hans teoretiske inspiration fra kollegaen William James (1842-1910), hvor videnskab og virkeligheden handler om at gribe ind i verdenen og mestre den til gavn for mennesket og derved gøre en forskel i praksis. På hvilket grundlag at viden har knyttet en moralsk og værdimæssig

dimension, hvorpå det demokratiske udgangspunkt for Deweys politiske filosofi befinder sig (ibid., p. 27f).

Deweys forståelse af demokrati og fællesskab er den overordnede idé, som hans samfundsforståelse og andre begreber skal forstås indenfor, limen der sammenbinder alle hans tanker omkring filosofi og pædagogik (Brinkmann, 2006a, p. 12; Christensen, 2017, p. 53).

3.3.2. *Demokrati som Samarbejdsform*

At samarbejde ved at give forskelle en mulighed for at komme til udtryk på grund af den overbevisning, at tilkendegivelsen af forskelle ikke blot er den anden persons ret, men et middel til at berige ens egen livserfaring, er et iboende element i den demokratiske, personlige livsform (Dewey, 2008b, p. 177).

Følgende indledningsvise citat angiver begrundelsen for at indrage perspektivet ved John Deweys pragmatiske pædagogiske filosofi. Han betoner her betydningen af forskelle mellem mennesker, som mere end blot det enkelte menneskes ukrænkelige ret til at være sin egen. Den demokratiske ånd, troen på hvert enkelt menneskets ret, mulighed, lighed, frihed og værdi, er ifølge Dewey ikke meget værd, hvis den blot er nedfældet på et stykke papir. Demokrati er derimod i realiteten først og fremmest en personlig livsholdning, en virksom og praktisk fornuft og overbevisning, en insisterende tro på det venskabelige gode mellemmenneskelige forhold som uvurderligt. Et moralsk ideal vi sammen skaber, opretholder og udlever gennem vores samspil med hinanden (ibid.). Dewey betragter demokrati som en art fællesskab, hvorledes han udtaler, at demokrati er selve ideen om et liv i fællesskab. Hvor demokrati som idé vedbliver med at være associeret liv og ikke en kendsgerning, så repræsenterer et fællesskab derimod faktiske aspekter af associeret liv (Dewey, 2017, p. 179). Dewey udtaler således: ”*Demokrati må begynde hjemme, og dets hjem er det lokale fællesskab*” (ibid., p. 228). Hjemmet og den familiære samværsform indeholder ifølge Dewey kimen til demokratiets bestanddele, potentialet og betingelserne hvormed at kriterierne for at et lokalt fællesskab kan

opstå og i sidste ende bestå. Dewey udtaler sig i følgende citat mere generelt om, hvornår at betingelserne er opfyldt, for at der ifølge Dewey reelt set kan være tale om et fællesskab:

Når som helst der er en forbundet handling, hvis konsekvenser værdsættes som gode af alle enkeltpersoner, som tager del i den, og værdsættelsen af godet er sådan, at den frembringer et energisk ønske om og forsøg på at sikre godets fortsatte eksistens, blot fordi det er et gode delt af alle, så er der for så vidt et fællesskab (ibid., p. 179f).

Som det fremgår af citatet, så udgøres et fællesskab ikke af en hvilken som helst vilkårlig sammenslutning af mennesker. Derimod så handler et fællesskab først og fremmest om normativt at have noget til fælles med hinanden. Dewey siger således:

”Mennesker lever i et fællesskab i kraft af de ting, de har til fælles, og kommunikation er den måde, hvorpå de får ting til fælles” (Dewey, 2005, p. 26).

Hvorfor et fællesskab forudsættes af, at vi skaber fælles forbundne handlinger, hvis konsekvenser der deles og værdsættes, som et gensidigt normativt gode, der, af netop den grund, for fællesskabets skyld, hos alle deltagere frembringer ønske om at bevare og videreudvikle eksistensen af netop dette fællesskab. Demokrati er ifølge Dewey mere end en styreform, det er først og fremmest et liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring, et interessefællesskab, hvorpå at det er i alles interesse, at understøtte social mobilitet og gøre uddannelse og intellektuelle muligheder lige tilgængelig for alle (ibid., p. 104f).

3.3.3. Deweys Analytiske Begreber

Erfaring

Dewey bestræber med sit erfaringsbegreb at danne grundlag for en pædagogik og et læringsperspektiv som understøtter erfaringen, som afsæt for kontinuerlige skabende og udviklende erfaringer (Dewey, 2008a, p. 51). For Dewey befinder udgangspunktet for vores erfaringer i vores interaktion, udforskning og konkrete handling med verdenen. Erfaring er ifølge Dewey det at gøre sig erfaringer. Erfaring må forstås

som et dynamisk samspil mellem individ og omverden, et samspil der formes af nye erfaringer og er givet af tidligere erfaringer (Ibid.). Dewey anskuer ikke tænkning som adskilt fra handling. Tænkning er at betragte som handling. Mennesket er forbundet og indgår som en integreret del af helheden og sammenhængen gennem vores fælles handlinger med hinanden (ibid., p. 41; Dewey, 2005, p. 158ff). Det afgørende kriterie for hvorvidt en erfaring ender blindt, eller modsat giver afsæt for udviklende erfaringer bestemmes ifølge Dewey af kontinuitetsprincippet. Tillige et af Deweys vigtige begreber. Dette princip relaterer sig til erfaringens vitale kraft og funktion, og graden af værdi, der erfaringsmæssigt afhænger af graden af erkendelse af relationer og sammenhænge, som den fører til (ibid.). Værdien af erfaringen afgøres af den fortløbende proces karakteriseret ved dets evne til at fremkalde nysgerrighed, nye ønsker og mål, der tilsammen bidrager til fortsat kontinuitet og bevægelse og fører den enkelte igennem udviklings- og læringsterræn. Retningen på denne igangsættelse af bevægelse og hvad erfaringen bevæger sig ind i er bestemmende for vurderingen og bedømmelsen af dens normative værdi (Dewey, 2008., p. 50).

Ved en sådan forståelse af erfaring vil der, når vi interagerer med hinanden, altid gøres erfaringer. Hvor opgaven befinder sig på kontinuerligt at skabe fælles frugtbare erfaringer. Tag fx en samarbejdsituation mellem skole og hjem. En begivenhed såsom skole-hjem samtalen. Situation er endnu et af Deweys væsentlige begreber. Der vil de erfaringer, der gøres, under samtalen, i situationen, for begge parter sandsynligvis udgøre erfaringer af såvel lyst og ulyst. Ifølge Dewey befinder det essentielle sig ikke nødvendigvis ved at frembringe erfaringer af en decideret behagelig karakter, men at understøtte og frembringe kontinuerlige erfaringer af en frugtbar karakter. Frugtbar betyder her at erfaringen giver afsæt for fortsat menneskelig vækst og udvikling. Der afhænger af den konkrete situation og den sammenhæng erfaringen optræder i og er den del af. En kontinuerlig videreudvikling af relationen og den enkeltes relation til fællesskabet. Erfaring vedrører således både processen dertil og den nye erfaring. Heri består læringen (ibid., p. 43f). Erfaring er ifølge Dewey et så omfattende begreb, at det vedrører selve livsprocessen, det at udvikle sig som menneske, at blive menneske, tilblivelsen af individ, fællesskab og samfund. Dewey formulerer det således:

Erfaringer er ikke blot noget indre. De er indre, for de er med til at bestemme ens holdninger, ønsker og mål. Men det er ikke hele sagen. Enhver ægte erfaring har en aktiv side, som i en eller anden udstrækning forandrer de objektive vilkår, hvorunder man gør erfaringer (Dewey, 2008a, p. 51).

Erfaring begrænser sig derfor ikke udelukkende til skabelsen af den enkeltes holdninger, ønsker og mål, men er i ligeså høj grad bestemmende for forandring af de selvsamme objektive vilkår, hvorunder erfaringer gøres (ibid.). Deweys begreb om erfaring vil i næstfølgende blive behandlet i sammenhæng med hans andet begreb, reflektiv tænkning, og tænkes derefter at fremstå mere klar. For hvordan at erfaringer på baggrund af refleksion kan rekonstrueres og derigennem tilføre meningsfuldhed til aktiviteter, erkendelse- og samspilsprocesser, der finder sted, når vi samarbejder.

Refleksiv Tænkning

Når Dewey i det foregående taler om erfaringens værdi, så omhandler det, at for at lære noget af en given handling (tænkning), må mennesket reflektere over relationen mellem handling og konsekvens. Det er gennem denne proces, når vi foretager aktiviteter, at erfaringen får en retning og det bliver muligt at forbinde den med andre gjorte erfaringer. Dewey formulerer det således: *"Når aktiviteten gennemføres, og man underkaster sig konsekvenserne – når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring – er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget."* (Dewey, 2005, p. 157). Men reflektiv tænkning er mere end det. Det handler ligeså om bevidstgørelse af erfaringsmateriale og erkendelse af, at vi er et socialt væsen, som er underlagt konsekvenserne af vores handlinger og livsbetingelser. Vi er medskabere af netop de betingelser, der udgør vores sociale liv. Det er den erkendelse, som reflektiv tænkning i handling fører med sig, der gør mennesket til et udforskende subjekt i sin verden. Dewey siger det meget præcist i følgende: *"Men gennem reflektiv tænkning er det muligt at lære af sine erfaringer og øge sine handlemuligheder, og tænkningen er derved et hjælperedskab til at løse problemer i praksis"* (Dewey, 2005, p. 42). Gennem processen reflektiv tænkning kan vi opnå et

erfaringsmateriale og læringsudbytte, som vi aktivt kan handle på og anvende på nye og mere intelligente måder end hidtil. Det er her, at mennesket består som et udforskende og undersøgende individ. Refleksiv tænkning adskiller sig ifølge Dewey fra den generelle tænkning ved, at refleksiv tænkning i modsætning til tænkning forudsættes af:

(1) en tilstand præget af tvivl, tøven, forvirring, mentale udfordringer, som tænkningen udspringer af, og (2) en handling præget af søgen, jagt og undersøgelse for at finde stof, der kan fjerne tvivlen og stoppe forvirringen (Dewey, 2009, p. 20).

Det er her at uddannelse for Dewey indtager en central rolle, det er her, i det skisma, det særlige læringsmiljø, med uddannelsen som genstand og objekt, at det lærende individ kan blive præsenteret for teori, begreber, stof og metoder, der kan åbne op for nye forståelser og derved nye handlemuligheder i livet. Uddannelse og læring bliver derved for mennesket det formål, som foranlediger mennesket til at deltage og handle intelligent i verdenen i forsøget på at reducere og fjerne tvivl og opnå sikkerhed, harmoni og ligevægt i tilværelsen (ibid., p. 23).

3.3.4. Dewey og Skolen

Deweys pædagogik eksisterer også udenfor klasselokalet, selvom at hans filosofi og pædagogiske læringsperspektiv ofte forbindes med og i særlig grad er knyttet til skolen som institution. Vores normer, moral og værdier, vaner og holdninger, læringssyn, menneskesyn og samfundssyn og sågar hele formålet med at holde skole kan antages at være udgangspunktet for vores deltagelse og blik på skolen (Dewey, 2008a, p. 47). Hvor argumentet, der her fremføres, er, at uddannelse, undervisning og læring ikke er forbeholdt skolen og skolebørn. Uddannelse og læring er først og fremmest et uddannelsesforhold der vedrører, hvad det vil sige at være menneske i en mangfoldig verden befolket af mennesker forskellig fra en selv. I tråd med uddannelsesforsker, og John Dewey fortolker, Gert Biestas filosofiske og åbne blik på menneskets ubestemmelige menneskelighed, karakter og eksistens (Biesta, 2009, p. 138). Hvor vi grundlæggende betragtes som hinandens mulighed, forudsætning og

skæbne. Hvorunder der eksisterer mulighed for at handle og samarbejde på måder, der overskrider den eksisterende samfundsorden og skaber et mulighedsrum for hvert enkelt individs særegenhed (ibid., p. 23; Dewey, 2005, p. 370).

Dewey udsiger følgende om uddannelsens formål: *”Lysten til at lære af livet selv og skabe nogle livsbetingelser, så alle lærer noget undervejs i livet, er uddannelsens fornemste produkt”* (ibid., 70). Citatet indfanger hans perspektiv på forholdet mellem uddannelse og tilværelsen med læring som et helt centralt og forenende forbindelsesled for den enkelte såvel som fællesskabet. Undervisning er således ikke i sit væsen forbeholdt skolen, børn og unge, men fremføres her af Dewey som et uformelt naturgivent forhold og en fælles opgave, der vedrører os alle livet igennem. Læring, behovet for undervisning og uddannelse, præsenteres på denne vis som en kontinuerlig livsproces, der politisk kan sættes i forbindelse med EU's memorandum for livslang læring fra 2000 (Biesta, 2009, p. 27; Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 91; Nielsen, 2015, p. 294f). Uddannelse og skolens opgave er i den henseende, ifølge Dewey, at organisere netop de kræfter, der sikrer fortsat menneskelig vækst, så uddannelsen varer livet ud (Dewey, 2005, p. 70). En kultivering af iboende varige kræfter hos den enkelte, skabelsen af sammenhæng og kontinuitet, forbundet til ønsket om fortsat læring. Der ifølge Dewey er, hvad livet drejer sig om, det er livet selv (Dewey, 2008a, p. 56).

Dewey ville være enig i, at fænomener som læring, uddannelse og undervisning ikke er forbeholdt skolen, og hvad enten man er forældre, lærer eller ven, så lærer vi konstant af og med hinanden. Hvad enten individet befinder sig hjemme eller i skolen, er et barn eller en voksen, lærer eller forældre, så gøres der kontinuerligt erfaringer med tilværelsen (Fink, 2008, p. 30f; Tanggaard & Nielsen, 2011, p. 145). Bort set fra graden af modenhed så adskiller børn og unges betingelser for læring og erfaringsdannelse sig ikke væsens forskelligt fra den voksnes (Dewey, 2005, p. 70f; Dewey, 2008a, p. 49f). Hvor det helt centrale og afgørende spørgsmål for Dewey er rettet mod subjektets livsbetingelser, hvorvidt individet rekonstruerer sine omgivelser og de objektive vilkår, og i hvilken retning det enkelte individ bevæger sig. På hvilket fælles socialt grundlag vi alle er prisgivet. En retning der ifølge Dewey grundlæggende er bestemmende for, om der henholdsvis er tale om afvikling eller udvikling af et civiliseret demokratisk fællesskab (ibid., p. 51).

Deweys centrale budskab er, at hvis læringsstoffet eller sagen optræder kompleks og overvældende, og formidlingen ikke tager udgangspunkt i det enkelte individs færdigheder, det igangværende øjeblik og de andre sociale sammenhænge som subjektet ellers deltager i, helheden og livsomstændighederne, så forpasses muligheden og evnen til at integrere og lære af sine gjorte erfaringer. Den lærende efterlades i bedste fald frustreret og forvirret over situationen, og vil, med brug af Deweys egen formulering, befinde sig i en tilstand, *"hvor den lærende ikke er i stand til at se skoven for bare træer"*, da erfaringen optræder uden sammenhæng og derfor er disintegrerbar (Dewey, 2005, p. 42f; Dewey, 2008a, p. 56). Det såkaldt progressive ved Deweys tilgang til læringsituationen er, at forberedelse af undervisning, organisering og styring af læringsituationen og skolens miljø ifølge Dewey derimod bør differentieres og ske som en gensidig tilpasning til den lærendes disposition, behov og forskellighed (ibid., p. 57). Og først gennem opnået forståelse og kendskab til det konkrete individs ønsker, evner og interesse tilpasses og gøres det udvalgte læringsstof relevant og vedkommende for den enkelte (ibid., p. 58).

Læring er på den baggrund ifølge Dewey en læringsproces, der finder sted som en social aktivitet i samspil med andre. Hvor dimensionerne kontinuitet og samspil udgøres af at forskellige situationer forbindes til hinanden, hvorpå der skabes sammenhæng. Hvorefter at det bliver muligt for den lærende at forbinde og anvende viden og færdigheder udviklet i et miljø, såsom skolen, som et redskab til forståelse og foregribelse af situationer i et andet miljø (ibid., p. 56). En læringsituation adskiller sig derfor ifølge Dewey ikke fra en hvilken som helst anden læringsituation indenfor eller udenfor skolen. Hvis betingelserne og omstændighederne for læring skulle være anderledes, så ville det modsat logisk kunne udledes, at den lærende blot lærte at gå i skole. Og det er vel ikke meningen med undervisning. Læringen i skolen skal derfor forbindes med læringen udenfor skolen. Der må være frit samspil mellem disse, hvorpå at den sociale adfærd og aktiviteter indenfor skolen gøres forståelige, som derpå frit kan anvendes udenfor skolemurene (Dewey, 2005, p. 368). Herved skriver Dewey sig ind i en klassisk pædagogisk diskussion omkring transferproblematikken, evidenskravet, forholdet mellem teori og praksis, hvorvidt og i hvilken grad det er muligt at overføre viden fra

en sammenhæng til en anden og måling og bestemmelse af kvalitet ved læringsmiljø og pædagogisk praksis (Nielsen & Tanggaard, 2011, p. 200ff). Deweys teoretiske pointe i den henseende er: *"Vi opdrager aldrig direkte, men indirekte ved hjælp af miljøet"*. Det er med det udgangspunkt, at Dewey betragter skolen som et helt særligt miljø til forskel fra den lærendes andre læringsmiljøer såsom hjemme eller på arbejdspladsen (Dewey, 2005, p. 41). Det særlige består i, at skolen er et sted, hvor miljøet er bevidst indrettet, reguleret og tilrettelagt netop med det formål, som pædagogisk middel, indirekte gennem miljøets særlige pædagogiske samværsform, hvorunder eleverne og de lærende både handler, tænker og føler i, at påvirke og uddanne (ibid.). Under hvilken det er muligt at videregive komplekse sociale traditioner, nedskrevne tegn og symboler, produkter, viden og ressourcer, der over tid fra generation til generation er blevet akkumuleret, som en social, strukturel og kulturel omstændighed (ibid., p. 41f).

3.3.5. Opsummering

Med Deweys pragmatiske filosofi, der tager afsæt i en Hegelsk tænkning, den bestemte negation, og med inspiration fra Charles Darwin og evolutionslæren, præsenteres vi for en pædagogik og læringsteori, der lægger vægt på sammenhæng, helhed og kontinuitet. En pædagogik der handler om at blive til som menneske, kultur og samfund. Hele Deweys filosofi er gennemsyret af hans idé om demokrati, der ifølge Dewey bør betragtes som en personlig livsform. En livsform hvorved vi gennem interaktion, samarbejde og kommunikation med hinanden og behandling af vores samtalepartner som nogen, vi kan lære noget af, i praksis gør den demokratiske samværsform til en realitet. En understregning af at enighed og konsensus ikke må være mål i sig selv, når vi gør forsøg på samarbejde. Men derimod at uenighed og en oplevet modstand er at betragte som midlet til skabelsen af de rette betingelser for fælles læring, erfaringsdannelse og udvikling af en demokratisk samværsform indenfor det lokale fællesskab såsom skolen. Hvorved bevæggrunden for at kommunikere og interagere med hinanden består som en fælles berigende erfaring og mulighed. En mulighed der beror på, at samarbejde betragtes som en fælles læringssituation. En læringsproces der ifølge Dewey bør baseres på de erfaringer, den lærende allerede besidder og dets behov, ønsker og interesse for yderligere

erfaringsgørelse. Hvorved erfaringsdannelse består som en mulighed for fælles læring, når vi sammen lader os forstyrre og gør brug af vores kritiske og reflektive tænkning og udforsker usikre og ubestemte situationer og underkaster os konsekvenserne af vores fælles handlinger. Det er med denne anskuelse, at Dewey tilbyder et velvalgt filosofisk blik på, hvordan skolen som særligt miljø, at kommunikationen mellem skole og hjem og skole-hjem samarbejdet, hvis de rette lærings- og deltagelsesbetingelser tilvejebringes, kan udvikles i en retning hvor forskellige livsbetingelser og inddragelse af subjektive forskelle udgør midlet og sågar målet med samarbejde. Et filosofisk blik der netop tager afsæt i folkeskolens reelle flerstemmige virkelighed og det konkrete samspil med forskellige familier og lærere, hvorunder alle parter kan deltage og lære af alle livets forhold.

4. Analyseafsnit

I tråd med Dewey og pragmatismens forståelse af videnskabelig metode, så vil analysen ved hjælp af teori og empirisk litteratur foretage en skelnen og bestemmelse af undersøgelsesgenstanden gennem behandling af to udvalgte analysetemaer: *Formålet med samarbejde og Betingelser for deltagelse*. Analysetemaerne vil dog i praksis være sammenvævet, når interessen er, hvilke mål der er værdifulde. Hvorfor at analyseafsnittet i realiteten vil befinde sig på flere niveauer samtidigt. Analytiske niveauer såsom det lovgivningsmæssige, det institutionelle, det normative, subjektive og emotionelle (Tanggard, Rømer & Brinkmann, 2014, p. 12). En pragmatisk pluralistisk tilgang som videnskabelig metode medfører, at teoriernes anvendelse, som hjælperedskaber til udforskning og analyse af undersøgelsesgenstanden, vil have forskellige formål. Brugen af teorierne beror på, at deres forskellige indgangsvinkler og positioner kan have noget vigtigt og gyldigt at sige om undersøgelsesgenstanden. En processuel analytisk aktivitet, der nærmest kan beskrives som en centrifugal aktivitet, hvorigennem at betydende dimensioner og aspekter ved problemformuleringen og de hertilknyttede forskningsspørgsmål vil udskilles. En behandling og syntese af undersøgelsesgenstanden hvor Deweys pragmatisk blik, afslutningsvist i analysen, vil tage over, hvor Bourdieus perspektiv ikke længere er tilstrækkelig.

Første analysedel vil behandle hvordan Folkeskoleloven indvirker på samarbejdet mellem lærere og arbejderklasseforældreparret. Anden analysedel vil behandle forældrenes deltagelsesbetingelser under skole-hjem samtalen og vil danne syntese og baggrund for at forstå problemstillingens helhed. En syntese båret frem af både teoretisk og empirisk litteratur. Bevægelsen analyse og syntese skal dog ikke forstås som modsætninger, men nærmere som en forståelsesmæssig udvidelse af enkeltdeles relation til helheden. Hvor analysen fører til syntese, mens syntesen fuldender analysen (Dewey, 2009, p. 112f). En deskriptiv analyse der forventes at give alternative normative beskrivelser af casetilfældet og samarbejdssituationen mellem skole og hjem. En aktivitet der kontinuerligt vil problematisere ”det selvfølgelige” og lægge afstand til praksisfeltets egen logik. Konflikter og sammenbrud ved samarbejde betragtes som uundgåelige og er derfor omdrejningspunkt for undersøgelsens orientering i feltet. Der med udgangspunkt i den pragmatiske maksime forventes at medføre ubejlelige spørgsmål og mediere nye handlemåder for praksis (Peirce, 1970a, p. 88).

4.1. Del 1: Formålet med samarbejde

4.1.1. Et samarbejde orienteret mod en ukendt fremtid

Pædagogik beskrives generelt som en videnskabelig disciplin, der nødvendigvis må være af normativ karakter, fordi den ikke blot optræder beskrivende, men også foreskrivende og derved er retningsgivende for fremtidige handlinger. Det er dette normative og deskriptive grundlag og denne omstændighed der i særlig grad kvalificerer pædagogisk viden som genstand for videnskabelig diskussion og undersøgelse (Andersen, 2012, p. 88). Uddannelse og opdragelse handler helt grundlæggende om at forberede børn, unge og voksne til en fremtid, som vi ikke kender til, og som vi kun kan gætte på, hvordan bliver. Et ubestrideligt vilkår der gælder for såvel forældre, lærere og skoleforskere. Pædagogikken og uddannelsesforskningen er således orienteret mod en ukendt fremtid, for derigennem at understøtte og virke på samfundets almene og økonomiske formåen til fortsat udvikling og tilpasning til fremtidens og omverdenes behov og forventninger. En fremtid der stiller pædagogikken og uddannelsesforskningen i en situation, hvor den

forventes at kunne begrunde, udstikke og vejlede kommende og fremtidige uddannelsespolitiske reformer (ibid., p. 89f). Pædagogikken anvender begrebet normativ til beskrivelse af teorier og ideer, der er forankret i bestemte, mere eller mindre, formulerede eller underforståede normer for den gode opdragelse, den gode undervisning eller den gode læring. Det pædagogiske normative sigte bygger således på værdier af såvel politisk og samfundsvidenskabelig karakter og henviser til samtidens herskende forestillinger om hvad god uddannelse, dannelse og det gode liv og samfund er (ibid., p. 90). Der kan, med god vilje, skelnes mellem folkeskolens uddannelsesopgave og dens dannelsesopgave. Hvad angår uddannelsesopgaven der primært drejer sig om at give skoleeleven kundskaber, kvalifikationer og færdigheder, der efterspørges af arbejdsmarkedet. Modsat så handler dannelsesopgaven om at udruste og klæde barnet og den unge på til livet, med alt hvad det indebærer. Det vil sige: sociale og personlige færdigheder, kundskaber indenfor det private livs domæne, arbejdslivet og tilværelsen generelt. Dannelse er således en moralsk og etisk dimension ved livet og et forehavende, som forventes modsvaret af det omgivende samfunds normer og moral. Dette bevirker nødvendigvis, at dannelsesopgaven er af mere normativ karakter end uddannelsesopgaven (Pedersen, 2016, p. 447). Det er indenfor denne normative kontekst, og med dette pædagogiske baggrundtæppe, at arbejderklasseforældre og skolelærerne indenfor skolefeltet i fællesskab forventes at kunne samarbejde omkring løsning af den fælles opgave. Opgaven fremstår som en kompleks og vanskelig samarbejdsopgave, da der angiveligt må være ligeså mange svar på hvad god opdragelse, uddannelse og dannelse er, som der er familier.

4.1.2. Samarbejde som kulturel selvfølgelighed

Folkeskolens formålsparagraf er et eksempel på, når samfundet normativt foreskriver en målsætning for skoleelevens læring, dannelse og udvikling. Normerne sidder ikke alene i det vi formidler, men også i det vi undlader at formidle. Formålsparagraffens indhold vil nødvendigvis optræde som en forholdsmæssig vægtning og angivelse af prioritering og være retningsgivende for elever, lærere og forældre (Pedersen, 2014, p. 23). Det fremgår af § 1. Stk. 2 og Stk. 3 i Folkeskolelovens formålsparagraf, at

folkeskolen er forpligtet til at samarbejde med forældrene om at leve op til skolens formål. Lovteksten lyder således:

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

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

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati (UVM, 2018, p. 15).

Samarbejdet mellem skole og hjem, som det er angivet i formålsparagraffen, betoner, at det er folkeskolen, der har ansvaret for målopfyldelse af skolens formål. Herunder at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling. Et samarbejde hvorigennem skolen er forpligtet til at indrage forældrene. Men der er ikke eksplicit angivet nogen definerings af hvorledes, at samarbejdet ønskes organiseret og udmøntet i praksis. Endvidere er forældre og eleverne ved § 2. stk. 3 i følgende ligeledes forpligtet til at samarbejde med skolen, om at leve op til folkeskolens formål, hvorved at samarbejdet og relationen mellem skole og hjem cirkulært er forbundet: § 2. *stk. 3: Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål* (ibid., p. 16). Samarbejdsbegrebet defineres ikke nærmere og fremstår derfor åben for fortolkning – i modsætning til folkeskolens formål som er mere udspecificeret. Ifølge Folkeskoleloven (§ 1. Stk. 3.) skal skolens virke være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Forældrene omtales ikke eksplicit i relation til skolens virke.

Folkeskolens formålsparagraf synes på denne måde at afspejle hvad Dannesboe m.fl. (2012b) udfra en Bourdieusk terminologi betegner som en ”kulturel selvfølghed”

i deres feltstudier. En kulturel historisk udvikling hvor organisering af samarbejde mellem skole og hjem har udviklet sig til at udgøre en institutionaliseret samarbejdsform. Møder og samtaler mellem skole og hjem antages at være et entydigt gode for begge parter. Skole-hjem samtalerne finder forventeligt sted en eller to gange årligt – og uden at der stilles spørgsmål ved denne organisering. Møderne indbefatter en række bestemte måder at tænke og handle på, som er relativt fastlagte og forudsigelige. Og som grundet skolefeltets ”blinde pletter”, skolens og lærernes habitus og praktiske sans, kan være svære at få øje på, fordi de netop udgør en naturlig del af feltets ”sunde fornuft” for, hvordan at skole og hjem relationen kan og forventes at se ud (ibid., p. 9ff; Bourdieu, 1997, p. 125). Der bevirker, at skolen ikke i væsentlig grad interesserer sig for hvilken betydning det har for familien at indgå i relationen til skolen. Der, som i tilfældet med casen, under skole-hjem samarbejde kan efterlade ikke-boglige forældre og arbejderklasseforældre med uforrettet sag, frustrerede, miskendte og i visse tilfælde tavse (Matthiesen, 2016, p. 335). Der står i kontrast til formålsparagraffen og skolens forpligtelse til i forening og samarbejde med forældrene at virke med åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Men som modsat kan forklare, hvorfor at lærerne ikke forholdte sig til hvorledes deres relation til forældreparret virker. Som under samtalen med faderen fremstod som den største miskendelse, manglende oplevelse af ligeværd, og direkte verbaliserede årsag til mistillid, frustration og magtesløshed. Hvorfor de som forældre ikke længere havde en forventning til, at skolen kunne imødekomme deres ønsker for skoletilbud til deres søn.

4.1.3. Den bekostelige illegitime kritik

På denne facon kan skole-hjem samtalen på institutionelt, strukturelt og normativt niveau siges at være præget af et paradoksalt konsensusrationale. En for skolen målsætning om at skole og hjem samarbejdet udgøres af demokratiske samfundsidealer, men som i praksis, som Palludan (2012) i sine etnografiske feltstudier argumenterer for, forudsættes af at kritikudøveren besidder den rette kapital og anvender en legitim kritikform. En magtrelation og dominerende norm der i praksis bevirker, at arbejderklasseforældre i skolefeltet er stillet i en domineret position, hvor der ikke reelt er infrastruktur for kritik (ibid., p. 43). For som i

tilfældet med casen, hvor faderen, ifølge hans egen udlægning, eksplicit under skole-hjem samtalen overfor lærerne verbalt udtrykte kritik af samarbejdsformen og forsøgte at dreje samtalen i retning af en løsning af mobbekonflikten, der blev hans kritik, bekymring og synspunkt ikke anerkendt og genkendt som legitim. Et eksempel på at indenfor skolefeltet og angiveligt i det konkrete tilfælde er der til feltet knyttet en særlig indforstået logik, hvor en direkte og eksplicit kritik ikke anerkendes af skolen som legitim, men derimod nærmere opfattes som illoyal og problematisk. Illoyal grundet faderens manglende blik og anerkendelse af feltets egen normative indforståede logik, der af skolelærerne anses som både indlysende forventelig. Normer knyttet til feltet der er medvirkende til opretholdelse og reproducering af klasseforskelle og social ulighed indenfor skolefeltet. Der endelig kan forstås ved faderens arbejderklasse-mæssige tilhørsforhold og sproglige kapital, der ikke viste sig tilstrækkelig i skolesituationen (Bourdieu & Passeron, 2006, p. 150f). Der konkret medfører en emotionel, fornuft- og forståelsesmæssig afstand mellem forældre med arbejderklasse baggrund og skolelærerne, som i situationen efterlader forældreparret med en uforløst indestængt kritik, der måske reelt først kom til udtryk under vores samtale (Palludan, 2012, p. 40). Den utilstrækkelig kulturelle og sproglige kapital kan nuanceres yderligere ved at indrage sociolog og sprogforsker Basil Bernsteins klasseperspektiv på kommunikation og pædagogisk praksis. Hvor faderen under skole-hjem samtalen, med sin direkte sprogbrug og konkrete henvendte kritik, afslørede den usynlige og tilslørede assymetriske magtrelation ved at overtræde skolefeltets implicite kommunikative adfærdsregler og logikker for afsender og modtager og her i tilfældet mellem lærer og forældre. Og som derfor, grundet manglende kendskab og fortrolighed med den aktuelle pædagogiske praksis, optrådte udfordrende og forhandlende om magtfordelingen i relationen (Bernstein, 2001, p. 96f). Der i sig selv er et vidnesbyrd om, at normer og forventninger er under konstant forhandling, når vi interagerer og samspiller med hinanden. Og når konsekvensen af denne forhandling og magtforskydning udelades et øjeblik, så åbner der sig et muligt fælles demokratisk samtalerum, en relationel gensidig begyndelse, som ikke afkræver enighed. Det gør det relevant at undersøge magtrummet og den relationelle magt mellem skole og forældre under skole-hjem samtaler yderligere.

4.1.4. Et magtspil med to regelsæt

Hanne Knudsen (2010) har i sine studier af skole-hjem samarbejde eksplicit undersøgt skolefeltets formål med skole-hjem samtaler. I tråd med Dannesboe m.fl. (2012b) finder hun, at samtalerne er en rutinepræget forestilling med en til to årlige skole-hjem samtaler af 15 minutters varighed, som tager sig forbavsende ens og standartiseret ud på landets folkeskoler (Knudsen, 2010, p. 142; Dannesboe et al, 2012b, p. 9). På trods af Ministeriet for Flytninge, Invandrere og Integration (2010) i håndbogen: *Det gode skole-hjem samarbejde – håndbog i skole-hjem samarbejde med nydanske forældre*, direkte anviser lærerne at planlægge og differentiere rammerne for skole-hjem samtalen med udgangspunkt i, at forældre er forskellige og deraf har forskellige behov og muligheder for deltagelse. Hvor lærerne anbefales at organisere og tilrettelægge samtalen med overvejelser omkring differentiering, om alle forældre skal tildeles den samme tid og om samtalerne skal være fleksible eller fastlagte (ibid., p. 15). Et misforhold der sandsynligvis kan forklares ved, som Knudsen påviser, at samtalerne i overvejende grad tager afsæt i opbakningsdiskursen, der for relationen under skole-hjem samtalerne overordnet angiver en udvekslingsform, hvor forældrene i bytte for tillid og opbakning modtager lærerens undervisning og generelle beskrivelse af og sympati for eleven (Knudsen, 2010, p. 142f). Under denne diskurs er det læreren, der er ekspert, hvorved der under samtalerne kun gives et rigtigt svar på spørgsmål. Spørgsmål optræder således ikke åbne, men derimod lukkede og retoriske og søges bekræftet af forældrene. En art pseudo-forventningsafstemning. Forældrene befinder sig her i en position og dilemma, hvor de skal balancere mellem at udvise opbakning uden at blande sig og optræde loyale overfor lærerne uden at være illoyale overfor barnet (ibid., p. 143).

I forhold til casen så optrådte forældreparret, med Knudsens opbakningsdiskurs in mente, under skole-hjem samtalen grundlæggende med en manglende fornemmelse for spillet ved ikke at være indstillet på at give tillid og opbakning i bytte for samarbejde omkring den fælles opgave. Derimod har de angiveligt følt sig nødsaget til at blande sig og optræde som gode, omsorgsfulde og beskyttende forældre og tillige for ikke at optræde illoyalt overfor deres søn. En ageren og konflikt mellem skole og hjem der ifølge Bourdieu kan forstås i relation til faderens personlige historie, da habitus er et produkt af det levede liv (Bourdieu, 2008, p. 75). Hvor

faderen i kraft af sin personlige historie med arbejderklasse baggrund og erhvervelse af en ingeniør uddannelse dispositionelt kan befinde sig i en position, hvor der kan være tale om en dialektisk konfrontation mellem hans personlighed, habitus og de objektive strukturer indenfor skolefeltet. En position der, i overensstemmelse mellem hans habitus og erhvervelse af kapital, kan forårsage en uforenelig konflikt mellem hans position og disposition. Et konfliktuelt forhold der samtidig indeholder potentiale for at udfordre de objektive strukturer og den sociale orden indenfor feltet (ibid., p. 77; Bourdieu, 1997, p. 153). Et misforhold og konflikt der kan nuanceres yderligere ud fra en psykoanalytisk betragtning omkring habitus og social opstigning og dets forbindelse til de objektive strukturer indenfor skolefeltet. Reay (2015) har i forhold til det britiske uddannelsessystem undersøgt betydningen af habitus, hvordan de objektive strukturer internaliseres og forårsager ambivalens og emotionel spænding, når personen bevæger sig indenfor nye felter (ibid., p. 13). Reay fokuserer i særlig grad på, når personen bevæger sig på tværs af to modsatte felter som fx undervisningssituationen og arbejderklassefællesskabet. Hvor personen kan være i konflikt med sig selv og de konfliktende dispositioner. En psykisk og social balancegang mellem på en og samme tid at bevare og opretholde status og succes indenfor begge felter. Hvorved at habitus er udspændt mellem uddannelsesmæssig succes og solidaritet til arbejderklassefællesskabet (ibid., p. 14f).

4.2. Delkonklusion

Et magtfelt og organisation som skolen udgøres på denne måde af determinerende betingelser, spændinger og modsætninger, der, for faderen, er udgangspunkt for både verbaliserede og non-verbale konflikter. Faderen er et eksempel på, når social mobilitet finder sted, og der foretages en social opstigning fra arbejderklasse til middelklassen, på tværs af klasseskel, at en sådan udvikling har personlige omkostninger og medfører konflikter for den enkelte. Der i et Bourdieusk perspektiv skal forstås ved at henvise til habitusbegrebet og den praktiske sans, der som dynamisk princip altid skal ses i relation til feltbegrebet. En social kamplads hvor den enkelte er tvunget til at handle ud fra sin position i feltet, habitus og personlige historie. Der for caseeksemplet medfører, at der for forældreparret reelt ikke i praksis er handlemulighed for at forhandle med skolen om formålet med samarbejde. Eller

sågar nogen mulighed for at indfri formålsparagraffen og deres forpligtelse som forældre i forening med skolen at understøtte deres søns alsidige udvikling. Der ligeledes medfører at skolens forpligtelse til i forening og samarbejde med forældrene at virke med åndsfrihed, ligeværd og demokrati tilsidesættes. Hvorfor at forældrenes beslutning om at overflytte deres barn til en privatskole, et andet socialt felt, en anden skole, med andre aktører, med andre normer og forventninger til skole-hjem samarbejde, må vurderes som rimeligt.

4.3. *Del 2: Betingelser for Deltagelse?*

4.3.1. Kampen om den gode skolegang

Forældres betingelser og forudsætninger for at deltage i skole-hjem samarbejde viser sig allerede før barnet starter i grundskole. I et pædagogisk antropologisk hverdagslivsstudie, *Børnehaven gør en forskel*, har Palludan (2005) i en børnehavesammenhæng undersøgt hvordan forskelle og uligheder etableres mellem børnene i interaktion med pædagogerne. Hvor Palludan, ved brug af Bourdieus begreber om habitus, den praktiske sans og en fornemmelse for spillet, ud fra kropslige strategiske og rumlige placeringer i feltet, påviser, hvordan der finder en ulig tildeling af status og anerkendelse sted (ibid., p. 174). Hvor hun interessant påviser en sammenhæng for familien og forældrenes placering af børnene i nærhed til pædagogerne ved aflevering i institutionen og børnenes egen placering af sig selv i forhold til pædagogerne (ibid., p. 154f). Der her skal illustrere, hvordan ulige deltagelsesbetingelser, en kropslig indlejret kulturel og sproglig kapital og en fornemmelse for spillet via habitus og samfundsmæssige dominansstrukturer, tidligt produceres og reproduceres indenfor det pædagogiske felt (ibid., p. 163). En måde hvorpå forskelle i deltagelsesbetingelser, normer og sans for spillet socialiseres og tidligt går i arv fra forældre til børnene (Bourdieu & Passeron, 2006, p. 170f). Og som specialet tidligere har adresseret under teoriafsnittet: *Betydningen af skole-hjem samarbejde*, skal der igen kastes et blik på betydningen af forældreparrets klassetilhørsforhold i forhold til deres deltagelsesbetingelser under skole-hjem samtalen. For hvordan klasseforskelle kommer til udtryk gennem opdragelsesstil og dennes betydning for samarbejde med skolen.

Den amerikanske sociolog Annette Lareau (2011) påviser i sit etnografiske forløbsstudie: *Unequal Childhoods*, begrænsninger, styrker og forskelle i henholdsvis arbejderklassens og middelklassens familieliv og opdragelsesidealer. Hun beskriver hvordan middelklassefamilier bevidst og målrettet organiserer og investerer tid og ressourcer i udvikling af skolebørnenes sproglige og uddannelsesmæssige kapital og performative kompetencer gennem udfordrende samtaler og målrettede fritidsaktiviteter. Et individualiseret opdragelsesideal på bekostning af tryghed, familieliv, leg og mentalt overskud (ibid., p. 241f). Arbejderklassefamilier er ikke ligeså målrettede og bevidste omkring børnenes uddannelsesplaner og fritidsaktiviteter. Børnene bruger primært deres fritid i selskab med kammerater fra nabolaget. Et trygt og rart familieliv hvor der tilbringes tid sammen og knyttes tætte bånd til hinanden. Et kollektivistisk opdragelsesideal på bekostning af performance og sproglig og uddannelsesmæssig kapital (ibid., p. 242ff). Der har den betydning for forældreparret i casen, som arbejderklasseforældre, at deres foretrukne opdragelsesideal, der synes at være sammenfaldende med Lareaus distinktion, med vægtning af familiære og sociale værdier såsom trivsel, kammeratskab og sociale bånd, ikke i ligeså høj grad som middelklassens opdragelsesideal anerkendes og genkendes af skolen. En klasse-mæssig forskel og betydning der i kraft af forældrenes deraf begrænsede deltagelsesmuligheder gør en forskel for skolebørnene. Hvorved der i praksis udspiller sig en normativ kamp mellem forældrene og skolen om det gode børneliv overfor det gode voksenliv. En reel kamp om retten til valg af livsstil og definering af det gode liv.

4.3.2. Når spillets indsats bliver for høj

Dette kan måske tydeliggøre hvorfor, at skole og hjem under skole-hjem samtalen udfra en normativ betragtning ikke var i stand til at indtage hinandens perspektiv og samtale om forholdet og betydningen af det sociale overfor det faglige aspekt ved undervisningen. En samtale omhandlende definering af en god skolegang. Forholdet mellem uddannelse og dannelse og skoleelevens alsidige udvikling. Forholdet mellem skole-hjem samarbejde og realisering af en i praksis åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Og som det fremgår af foregående, er det ikke vanskeligt at finde både

teoretisk og empirisk belæg for forældreparrets oplevelse af skole-hjem samtalen. Hvor deres situation øjensynligt ikke er et enkelttilfælde. Men i hvor stor grad skole-hjem samtaler finder sted på følgende utilfredsstillende måde er ikke til at sige, da forældre i skole-hjem relationen for en dels vedkommende angiveligt forbliver tavse. Men dette forældrepar forblev ikke tavse. Min manglende tilstedeværelse under deres skole-hjem samtale bevirker, at det ikke er muligt at vurdere på, hvorvidt og på hvilken måde, at deres kritik af skole-hjem samarbejdet reelt kom til udtryk i deres kommunikation med lærerne. For som Palludan (2012) erfarede under sine etnografiske studier af skole-hjem samtaler, så bevirker kritikens svære betingelser indenfor skolefeltet, at den manglende infrastruktur for kritik er medvirkende til at megen kritik aldrig reelt når lærerne. Men i stedet, når betingelserne gør det muligt, som i Palludans eget tilfælde, kommer til udtryk overfor Palludan og andre tilgængelige personer under andre situationer (ibid., p. 39). Og når jeg alligevel skriver at forældreparret ikke forblev tavse, så skal det forstås i forhold til, at de, ligeså som i Palludans tilfælde, dog i samtalen med mig, så en mulighed for at få afløb for opbygget frustration, som forsøg på at finde og genskabe mening og sammenhæng for deres oplevelse af skole-hjem samarbejde (Bourdieu, 2007, p. 110).

Dette gør, at der er belæg for at vurdere, at faderens kritik muligvis kan karakteriseres som indestænkt kritik (Palludan, 2012, p. 40). Og mere vigtigt er, som eksemplet viser, at når betingelserne for samtale ændres, så ændres situationerne også. Og når betingelserne indenfor skolefeltet ændres, som ved Palludans og min tilstedeværelse, så muliggøres andre samtaler. Hvor det vurderes, at faderen, qua sin praktiske sans og manglende tilpasningsdygtighed indenfor skolefeltet, med brug af Bourdieus spilmetafor, under skole-hjem samtalen gav udtryk for, at indsatsen var for høj. Et magtspil og situation hvor faderen ikke var villig til at give sin drengs almene trivsel i bytte for det sociale felt ressourcer og goder og her i betydningen af uddannelsesmæssig kapital. Hvorved lærerne på den baggrund udelukkede og straffede forældreparret for at ædelægge spillet, da de insisterede på at spille efter andre regler end skolens, hvor kravet for deltagelse netop forudsættes af indsatsen (Bourdieu, 2007, 110ff).

4.3.3. Samarbejde som fælles læreproces

Nu er analysen kommet til det punkt, hvor indsigt og forståelse omkring forældreparrets skole-hjem samtale, sammenbrudssituationen og den analytiske behandling af folkeskolens formålsparagraf fordrer, at vi forholder os til, hvad vi i praksis kan gøre ved situationen. Men lad os et øjeblik først forholde os til, hvordan der fra officielt ministerielt hold tænkes om samarbejde mellem skole og hjem. I tidligere omtalte håndbog udgivet af Ministeriet for Flytninge, Invandrere og Integration (2010): *Det gode skole-hjem samarbejde*, er der formuleret en anbefaling vedrørende skolens fortsatte udvikling af samarbejde med forældrene, der lyder således:

Det er afgørende, at skolen ser skole-hjem samarbejde som en opgave, der kræver løbende udvikling. Udviklingen af samarbejdet skal føre til, at skolen stopper op og tænker over, hvad formålet med skole-hjem samarbejdet er. Hvordan kan skole-hjem samarbejdet støtte op om elevens faglige og sociale udvikling? Får forældrene det ud af samarbejdet, som vi forventer? (Ministeriet for Flytninge, Invandrere og Integration, 2010, p. 7).

En anbefaling der i sin formulering og med sine refleksive spørgsmål indfanger den af forskningen og forældreparret efterspurgt og manglende dimension ved folkeskolens formålsparagraf omkring målopfyldelse og skolens virke til forældrene. Den dimension der vedrører det gensidige normative forhold mellem skole og hjem. Forholdet mellem pædagogik og samarbejde og pædagogikkens indirekte betydning for understøttelse af fælles gode samarbejdsbetingelser. For hvordan at forældre og skole i forening skal leve op til formålsparagraffens målsætning. En anbefaling med et perspektiv hvorved samarbejde anskues som en opgave i sig selv. En kontinuerlig udviklingsopgave hvortil målet er at imødekomme og tilgodese hinandens ønsker og forventninger. Et perspektiv der eksplicit gør brug af refleksionens egenskab som mediator for samarbejde, hvorigennem folkeskolens selvforståelse og relation til forældrene herved søges udfordret. En relation mellem skole og hjem der er givet ved, at svarene på den fælles opgave findes udenfor dem selv. Og ved første øjekast synes anbefalingen netop at udgøre den manglende brik i formålsparagraffen, der

kunne medføre en balancering af det nuværende assymetriske magtforhold mellem skole og hjem. Et magtforhold hvor vi på baggrund af dette og foregående analysetema kan konkludere, at arbejdsklasseforældre tilbydes samarbejdsbetingelser der forringer deres deltagelse. En situation hvor de er ulige stillet i samarbejdet med skolen og derved befinder sig i en situation med risiko for marginalisering. Håndbogen anbefaler etablering af en i praksis ligeværdig relation og magtfordeling mellem lærere og forældre. Som derigennem tænkes, med afsæt i den nuværende formålsparagraf, i større grad at kunne indfri formålsparagraffens målsætning om at folkeskolen for alle forældre skal virke gennem åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Hvorfor der her argumenteres for, at den på rimelig vis kunne have været indeholdt i formålsparagraffen, som en normativ angivelse af skolens samarbejde med forældrene. Der ville ændre den reelle nuværende situation, hvor det overvejende er op til folkeskolen selv at definere, organisere og udmønte formålsparagraffen i praksis. En transformation af relationen mellem skole og hjem, hvor samarbejde ansues som en fælles læreproces. En relevant vurdering er også, at en sådan indskrivning og fornyelse af skolelovgivningen må formodes at medføre en i praksis demokratisk balancering af skolens dannelse- og uddannelsesopgave. En lovændring der i større grad vil forpligte skolen til at indgå i samarbejde med forældrene som ligeværdige partnere, når skole og hjem gør skole.

Hvortil det er nedslående, at håndbogen med sin præcise angivelse af både mål og middel for udvikling af samarbejde med forældrene, med blik for en gensidig tilpasning til opfyldelse af formålsparagraffen, nu næsten 10 år efter sin udgivelse stadig ikke synes at have haft den ønskelige effekt på skolens virke. Hvorfor vi her afslutningsvist og efterfølgende i diskussionsafsnittet vil lade det være op til Dewey og pragmatismens tilgang til pædagogik at argumentere for, hvorledes han forestiller sig at forældres deltagelsesbetingelser og følgende anbefaling kan realiseres og sikres i praksis, eftersom folkeskoleloven, skolereformer, koncepter og håndbøger ikke synes at have den ønskede virkning. En argumentation der hermed vil udgøre helhed og syntese for analyseafsnittets enkeltdele. Og når der som her anlægges en Deweysk tilgang til skole-hjem samarbejde er det væsentlig at dvæle ved hans syn på demokrati, pædagogik og forholdet mellem teori og praksis. Forhold der ifølge en Deweysk optik er afgørende for, hvordan vi i praksis kan sikre alle forældre de bedste deltagelsesbetingelser for skole-hjem samarbejde.

4.3.4. Forening af skole og hjem relationen

Ved endnu et kig i skolelovgivningen kan vi læse, at kommunalbestyrelsen ifølge § 2. i folkeskoleloven har det overordnede ansvar for folkeskolens undervisningskvalitet, og det er skolebestyrelsen, der fastsætter gældende principper for skolens og forældrenes ansvar i samarbejdet (UVM, 2018, p. 15). Og I henhold til § 2 stk. 2 er det den enkelte skoles leder, der indenfor rammerne af lovgivningen og kommunalbestyrelsens og skolebestyrelsens beslutninger, som har ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolelovens formål og som selv fastlægger undervisningens organisering og tilrettelæggelse (ibid., p. 16). Ved en Deweysk forståelse af demokrati, samfund og skole og realisering af folkeskolens forpligtigelse til at efterleve folkeskoleloven § 1 stk. 3 omhandlende at den skal virke gennem åndsfrihed, ligeværd og demokrati, må vi ifølge Dewey starte med forudsætningerne for den demokratiske livsform. Vi kan og må ikke overlade ansvaret for den demokratiske levevis til kommunalbestyrelser, skolebestyrelser og skoleledere. Demokratiet som sameksistens og samværsform sikres ifølge Dewey bedst gennem vores daglige og personlige interaktion og kommunikation med hinanden. Konflikter eller ej. Hvorfor ansvaret for opretholdelsen af et demokratisk fællesskab derfor ikke kan overlades til ydre institutioner og retsinstanser, men er et, som vi på daglig basis er fælles om at gøre, skabe og bevare (Dewey, 2008b, p. 176f). Der tjener familien ifølge Dewey som symbol på en demokratisk samværsform os som påmindelse om, hvad der kendetegner et fællesskab, og derigennem vigtigheden af at anskue demokrati og fællesskab som et hjem, der, på daglig basis, i vores handlinger skal kæres for og værnes om (Dewey, 2017, p. 228). Og med afsæt i analysens indsigter må vi ligeså forstå folkeskolen som en samfundsinstitution, hvis fortsatte opbakning netop udfordres af at kunne rumme en mangfoldighed af individuelle forskelle og divergerende stemmer og blik på læring, dannelse og pædagogik. Dewey afviser dog ikke at menneskelig sameksistens, samvær og samarbejde kan manifestere store individuelle uenigheder, konflikter, kontroverser og indbyrdes rivalisering og konkurrence. Han anser det derimod som både væsentligt og afgørende, at netop sådanne stridspunkter gøres til genstand for samtale og diskussion, hvor vi igennem den frie samkvem, argumentation og samtale, og modstanden giver modparten mulighed for at ytre sig. Behandler vores

samtalepartnere som nogen, vi kan lære noget af, hvorigennem at den demokratiske samværsform i praksis gøres til en realitet (Dewey, 2008b, p. 177).

På denne vis understreger Dewey, at enighed og konsensus ikke må være mål i sig selv, når vi gør forsøg på samarbejde. Men derimod at uenighed og en oplevet modstand er at betragte som midlet til skabelsen af de rette betingelser for fælles læring, erfaringsdannelse og udvikling af en demokratisk samværsform indenfor det lokale fællesskab. Når vi, med udgangspunkt i casens tilfælde, konkret skal forstå hvad Dewey betragter som forudsætningen for den demokratiske levevis og gode deltagelsesbetingelser, så må vi begynde ved hans begreb om erfaring og forståelse af læreprocessen, der som sagt udspiller sig indenfor en skole-hjem samtale. I en sådan sammenhæng er det afgørende at forældreparret tilbydes de rette læringsbetingelser. Deltagelse vil for Dewey være ensbetydende med læring og deltagelsesbetingelser er således lig med læringsbetingelser. Det afgørende for forældre i en sådan læringssituation er, når de rette læringsbetingelser skal etableres, at de tilbydes mulighed for, at de kontinuerligt kan forbinde eksisterende erfaringer med nye erfaringer, som der gøres under skole-hjem samtalen. Nye fælles erfaringer der vel og mærke tager afsæt i den fælles opgave, som både skole og hjem har interesse for. Erfaringer der for forældrenes vedkommende således vedører deres eksisterende erfaringer, livssituation, sociale baggrund og virkelighed. Hvorfor at formålet med samtalen, hvad angår casetilfældet, nødvendigvis må omhandle deres presserende behov for at løse deres søns mobbekonflikt. Modsat vil formålet med skole-hjem samtalen for forældreparret fremstå uvis og uklar og der vil ikke blive etableret erfaringer af meningsindholdsmæssig karakter. Der er forudsætningen og baggrunden for at begge parter på tværs af skole og hjem, over tid, kontinuerligt kan skabe fælles erfaringer. På denne måde opbygger skole og hjem et indgående og fortroligt kendskab til hinanden. En relation hvorigennem at begge parter kan tilbyde hinanden de nødvendige og rette betingelser for læring. En relation og gensidig læreroces hvor mål og middel er givet ved hinanden. Hvor de rette betingelser for skolen konkret omhandler at organisere og skabe et læringsmiljø, et udgangspunktet for skole-hjem samtale, der indholdsmæssigt og stofligt netop vedrører de forældre, som er deltagende i den aktuelle skole-hjem samtale. Skole-hjem samtalen består derved som en kontinuerlig proces, en konkret social praksis, hvor forældre og lærere på baggrund af fælles erfaringer, refleksioner og handlinger rekonstruerer

eksisterende erfaringer og gennem reflektiv tænkning erfarer konsekvenserne af fælles handlinger. Hvorpå de i forening og fællesskab kontinuerligt i løbet af barnets skolegang vil akkumulere forståelser og erfaringer, der vil angive et godt grundlag for samarbejde og fælles pædagogiske handlinger.

4.4. Delkonklusion

Ved Deweys læringsperspektiv forstås skole-hjem samtaler ved, at skole og hjem lærer at samarbejde, når de samarbejder. Hvorfor en skole-hjem samtale ikke må betragtes som en rutineøvelse, da der fra situation til situation og fra forældre til forældre, vil være noget nyt på spil. Derimod må skole-hjem samarbejde i en Deweysk optik grundlæggende være kendetegnet ved, at skole-hjem samarbejde er givet ved hinanden. Som anbefalingen fra håndbogen netop foreskriver, så må skole-hjem samarbejde betragtes om en kontinuerlig opgave, hvor formålet med samarbejdet udgøres af skolens refleksioner over konsekvenserne af fælles handlinger. Når samarbejdet har et sådanne fokus, så vil spørgsmål omkring forventninger, forældrenes udbytte af samarbejdet og forholdet mellem elevens faglige og sociale udvikling udgøre både mål og middel i læreprocessen. Så hvis folkeskolelovens formålsparagraf med udgangspunkt i ligeværd, frihed og demokrati skal udleves i praksis, så er der behov for at skolen udvikler en anden holdning til samarbejde. En holdning der ikke kan erfares om ved at læse i en håndbog, men som læres gennem konfrontation med de konkrete forældre og udlevelse af den demokratisk livsform, hvorigennem forældre betragtes som ligeværdige samtalepartnere. Hvorfor vi på baggrund af caseforløbet og analysen må konkludere, at det ikke lykkes for skolen at etablere den rette og nødvendige relation for løsning af den fælles opgave. En situation og skole-hjem samtale karakteriseret ved en sammenbrudssituation.

5. Diskussionsafsnit

5.1. Samarbejde – En Pædagogisk Vanskelig

Opgave

Når skole-hjem samarbejde viser sig som en vanskelig opgave i praksis, og når vi anskuer skole-hjem samarbejde som en gensidig læringsproces, fordres vi ifølge Dewey til at skabe større afklaring af formålet med samarbejde. Det vil sige formålet med uddannelse og livet. Tillige når skole og hjem ikke kan forliges om form såvel som indhold i samarbejdet ved løsning af den fælles opgave, er der brug for at diskutere pædagogikkens normative grundlag. Eller rettere dets forhold til uddannelse og dannelse og hvilke uddannelsespolitiske idealer, relationen mellem skole og hjem og det gode samfund må udgøres af.

Megen politisk diskussion omkring den danske folkeskoles opgave omhandler hvorvidt, om det er mest ønskværdigt for samfundet at skolen betoner henholdsvis det såkaldt faglige eller det alment dannende aspekt ved uddannelse. Såvel diskussionen af mål og midler og hvordan vi overordnet skal tilgå og forstå læring. Uddannelsesforsker Thomas Szulevicz (2016) navngiver dertil to forskningsmæssige og væsensforskellige hovedretninger og tilgange til pædagogik, som det med rimelighed er muligt at placere den nuværende aktuelle diskussion indenfor henholdsvis den outcomeorienterede tilgang og den dannelsesorienterede tilgang (ibid., p. 35). Hvor den outcomeorienterede tilgangs fokus er centreret omkring en evidensbaseret målstyringsrationalitet, der omhandler at styre skolens undervisning- og læringsmiljø og den pædagogiske praksis i en retning, hvor elevernes faglige præstationer giver målbare positive resultater (ibid., p. 40ff). Så er den dannelsesorienterede tilgang derimod lodret uenig i, at pædagogiske mål og uddannelsespraksis kan reduceres til at omhandle indenfor skolen kvantificerbare målbare størrelser, da skolens praksis først og fremmest er af normativ karakter. Der betyder, at skolens praksis nødvendigvis vil være af en sådan kompleks karakter, at den skal tilgås ved dets forbindelse til kulturen, traditionen, fagene, konteksten, historien, materien og mennesket for at blive forstået i dets rette sammenhæng (ibid., p. 45). Og Dewey ville tilslutte sig den dannelsesorienterede tilgang, hvis han levede

i dag, da han ligeledes er afvisende overfor at god uddannelse og pædagogiske spørgsmål kan erstattes af universelle metoder, koncepter og strategier, evidensstækning, instrumentelle og styringsmæssige spørgsmål (Dewey, 2006, p. 21). I nedenstående citat angives ræsonnementet for en fagkritisk aktuel diskussion indenfor uddannelsesforskningen af forholdet og vægtningen mellem netop mål og midler og den beskrivende og foreskrivende pædagogiske forskning.

Det giver kun mening at diskutere pædagogiske midler og teknikker, hvis vi interesserer os for, hvilke mål der er værdifulde. I den forstand bør diskussioner af mål gå forud for diskussioner af midler i pædagogik, selvom mål og middel i det praktiske liv ofte vil være sammenvævet på uren vis – og heldigvis for det (Tanggard, Rømer & Brinkmann, 2014, p. 12).

Den dannelsesorienterede og urene tilgang, som ovenstående forfattere repræsenterer, skal forstås som en faglig teoretisk og empirisk kritik i opposition til den rene og outcomeorienterede tilgang til pædagogik, som den fx forefindes ved kognitionsforskningen og visse teoriretninger indenfor den pædagogiske konstruktivisme (Tanggaard & Brinkmann, 2012, p. 18f). Uenigheden og det springende punkt vedrører konkret den klassiske dualisme og diskussion af forholdet mellem form og indhold. Hvor den rene tilgang til pædagogik filosofisk er funderet ved Kants idé om ”den rene fornuft”, hvor det erfarende subjekt, uafhængigt af indhold, antages forud at være givet fornuftens rene form. Hvor det menneskelige sind antages at fungere ved at repræsentere en ydre verden, hvor mentale symbolske repræsentationer er indhold, der processeres og formes efter givne regler (ibid., p. 19). Det pædagogiske mål for den rene tilgang og konstruktivismen kan skitseres ved, at den lærende ved metakognition bliver i stand til selv at styre sin udvikling og læring ved monitorering af egne læreprocesser og derigennem lærer at lære (ibid., p. 21).

Selvom at Dewey for nogles vedkommende medregnes at tilhøre konstruktivismen, så kritiseres dette af Brinkmann (2006) og andre, da Deweys pædagogik for dem mest fremstår som en antitese til den eksisterende indholdstømte konstruktivistiske pædagogik. For Dewey handler læring derimod om etablering af bestemte vaner, der

sætter individet i stand til at løse forskellige problemer, hvor de konkrete vaner altid er knyttet til et særligt indhold og aldrig forefindes i ren form (ibid., p. 22; Lundgren, 2000, p. 158; Rømer, 2005, p. 167). Uren pædagogik og den dannelsesorienterede tilgang til pædagogik handler derimod i overensstemmelse med Dewey om et fagligt indhold, der formidles, som udgangspunktet for den pædagogiske læreproces og undervisningsrelationen. Hvor det er værdien af formidlingen af kundskaber i den praktiske kulturelle sammenhæng, der giver betydning (Tanggaard & Brinkmann, 2012, p. 29). I forhold til skole-hjem samarbejde vil den fælles læreproces derfor afkræves at skulle tage afsæt i de konkrete forældre og lærere og den aktuelle kulturelle virkelighed og sammenhæng, som samarbejdet finder sted indenfor. Mål og midler og form og indhold kan og må ikke adskilles, men skal i denne sammenhæng ses som hinandens forudsætninger. Der skal ses i forhold til, at Dewey og den urene pædagogik betragter konkrete retnings- og meningsgivende omgivelser og fællesskaber som en forudsætning for udvikling og læring, som baggrundstæppe for realisering af individets frihed og udvikling mod selvstændighed (ibid., p. 32f).

Men som resultat af kognitionsvidenskabens store udbredelse og dominerende position indenfor området uddannelse og pædagogik, så forefindes der i udtalt grad i den danske folkeskole beskrivende og metodefikserede redskaber, der hidrører fra den såkaldte rene pædagogik, der i Danmark såvel som i norden forskningsmæssigt har vundet stor indpas. Eksempler for sådanne aftryk er udbredelsen af målingsteknologier og ikke mindst evidens begrebet. Sågar nationale tests, PISA-tests, diagnosetænkningen, ideen om kompetenceprofiler og sågar udformning af folkeskolereformer, læreplaner og elevplaner og en bred vifte af evalueringer indenfor det danske skole- og uddannelsessystem er foranlediget af tidsåndens politiske effektiviserings- og dokumentationskrav (Andersen, 2012, p. 96f; Krejsler, 2012, p. 265f; Tanggaard, Rømer & Brinkmann, 2014, p. 9ff). Udgangspunktet for kritikken og den urene pædagogik er, at pædagogiske mål nødvendigvis kontinuerligt bør debateres og diskuteres, men at de pædagogiske mål overleveres via historien og traditionen og således er knyttet til og indlejret i kulturen. Der er et udviklings- og menneskesyn til forskel. Specialets argumentation omhandler netop gennemgående, at diskussioner af pædagogiske mål ikke bør være forbeholdt forskningen, men med fordel bør ansues som en partikulær menneskelig aktivitet og læreproces og en subjektiv forudsætning for at skabe og finde mening med livet selv. Hvor det

pædagogiske menneskesyn og videnskabsteoretiske afsæt for kritikken er, ”at ingen kan stå ingen steder” (Ibid., p. 12). Hvorfor, hvis vi ønsker en brugbar forståelse af pædagogiske forhold, vilkår og praksisser, såsom skole-hjem samtalen, så afkræves vi en praksisnær og meningsfuld forståelse af lokale, konkrete og praktiske forhold, som menneskelige aktiviteter, tænkning og handling altid er indlejret i. Det er et opgør med den rene pædagogiks tilgang til pædagogik og forsøg på at udvikle empiriske kausale universelle metoder, som det fremgår af foregående. Den urene pædagogik er såvel empirisk som teoretisk funderet og er mere optaget af hvad der ”er” værdifuldt og for ”hvem” end hvad der ”virker”. Med fokus på pædagogiens tradition, historie og rettedhed. Den urene pædagogiks kritik er et forsvar og forsøg på igen at indlemme og placere filosofien, opdragelsen og dannelsen på en betydningsfuld og retningsgivende plads i den pædagogiske praksis og sociale virkelighed (ibid., p. 13).

5.2. Kritik af Bourdieu, Dewey og Metoden

Kritikafsnittet vil blotlægge og nuancere mangler ved Bourdieus habitus begreb. Mangler der kan have betydning for forståelsen og brugen af hans teori. Dernæst vil der følge en kritik af Deweys teori knyttet til begrebet livslang læring omkring konsekvenserne af hans udviklingsbegreb, der afslutningsvist efterfølges af reflektive betragtninger omkring metodevalg.

5.2.1. Bourdieus habitus begreb

Kritikpunktet vedrører Bourdieus teoretiske konstruktion af habitus begrebet. Hvad enten habitus anskues og forstås deterministisk eller mere optimistisk? Habitus kan siges at være omdrejningspunktet for hans strukturationsteori og forbindelsesleddet mellem individernes objektive positioner i samfundet og deres positioneringer. Det medfører en meget tung forklaringsbyrde. En formidling der hos Bourdieu synes at efterlade subjektet i et tomrum, der aldrig rigtig bliver forklaret. Hvor de objektive sociale strukturer, på en nærmest en-vejs facon, synes at påføre subjekterne en deterministisk skæbne uden frihed, bevidsthed, vilje og mulighed for at løsrive sig (Järvinen, 2007, p. 363f). I sine senere værker adresserer Bourdieu dog at habitus

ikke nødvendigvis skal anskues så deterministisk, at habitus skal ses i forhold til det konkrete sociale felts omstændigheder, det navigerer indenfor. Der efterlades dog stadig grundlæggende det indtryk, at social reproduktion dominerer over social transformation (Inglis & Thorpe, 2012, p. 224). Det er også i den sammenhæng at Bourdieus magtbegreb og overbetoningen af de objektive strukturer skal anfægtes. Eller mangel på samme alt efter hvordan magten anskues. Magten som udtryksform og magten som modmagt. Subjektets forbundethed til gruppen, klassekampen, det klasse-mæssige tilhørsforhold og fokuseringen på de kollektive interesser levner ikke megen plads til den subjektive og den intersubjektive magt og vilje og forsøg på at overkomme de objektive strukturer og systemets dominans. De mange subjektive og intersubjektive magtmæssige udtryksformer udebliver og står uvisse hen (Layder, 2009, p. 287f).

Styrken ved Bourdieus habitus begreb synes dog at være, at den i tilstrækkelig grad kan svare på, hvorfor at der inden for sociale klasser, grupper og organisationer synes at befinde sig en social træghed. En træghed der kommer til udtryk hvad angår folkeskolens organisering af skole-hjem samarbejde, social mobilisering og uddannelsessystemets generelle udfordring med at mindske betydningen af social baggrund. Der kan svare på, hvorfor bemidlede befolkningsgrupper med privilegier historisk over tid har været gode til at fastholde magten og deres position i samfundet. Habitus vil i den optik kunne siges at være Bourdieus akilleshæl. Der forstærkes af individualismen og tidsåndens fokus på det enkelte subjekt. Bourdieu vil dog henvise til, at hans begrebsapparat nødvendigvis skal knyttes til empirisk forskning og ikke løsriveres fra den konkrete praksis og virkelighed (Prieur & Sestoft, 2006, p. 216).

Kritikken og den manglende pålidelighed ved Bourdieus habitus begreb og hans teoriapparat kan begrundes i, at Bourdieus teori skal forstås i relation til det franske uddannelsessystems kontekst i 1960'erne, som hans uddannelsessociologi udspringer fra (Broady & Palme, 2000, p. 225). Hvorfor der nødvendigvis vil være svagheder ved brug af Bourdieu som teoriapparat, da et nuværende dansk uddannelsessystem og relationen mellem skole og hjem, graden af forældreinddragelse og involvering og indgriben i familien som institution, er forskellig fra en fransk kontekst for 50 år siden. Derimod har Bourdieus teori- og begrebsapparat vist sig velegnet til at

undersøge ulighed i uddannelse og belyst arbejderklasseforældres ulige deltagelsesbetingelser, de kulturelle og sociale dominansforhold, hvordan forskellig social baggrund og klasse-mæssige forskelle i hverdagens skole og hjem relationer befinder sig på kulturelt betingede relationer (Dannesboe, Kryger, Palludan & Ravn, 2012b, p. 16f).

5.2.2. Deweys udviklingsbegreb

Begrebet Livslang læring, der kan ses indeholdt i Deweys tænkning, er et aktuelt princip udbredt i mange hverdagslige og pædagogiske sammenhænge. Princippet fremgår også implicit af folkeskolelovens § 1 omkring sikring af elevens alsidige udvikling, og vil her anlægges kritik (UVM, 2018, p. 15). En kritik der beror på, at vi i dag befinder os i en foranderlig tid, hvor der er en udbredt forventning til, at børn, unge og såvel voksne skal udvikle sig hele livet igennem, hvor vi alle ung som gammel konstant forventes at være omstillings- og forandringsparate. Hvor Deweys insisterende fokus på læring, vækst og udvikling kan bestyrke en i tiden legitimering og norm for udvikling for udviklingens egen skyld (Brinkmann, 2006, p. 218). Deweys formulering af udviklingsbegrebet, som uddannelsens højeste formål, lyder således: *"Eftersom vækst i virkeligheden ikke er sammenligneligt med noget som helst bortset fra mere vækst, er der intet, som uddannelsen er underordnet bortset fra mere uddannelse"* (Dewey, 2005, p. 70). Det fremgår tydeligt af citatet, hvis Deweys formulering løsrives fra hans resterende teoriudvikling, at vækst og uddannelse ikke er underordnet andet end mere vækst og uddannelse. En udviklingstendens og selvrefererende princip der gør sig gældende indenfor flere områder af den private og offentlige sektor og i særlig grad indenfor uddannelsessystemet. En nærmest blind udviklingstænkning på bekostning af formål, fordybelse, omtanke og hensynet til den anden. I et hurtigt accelererende samfund og digital tidsalder som vores hvor vi jævnligt er stillet overfor tilpasning til ny teknologi, kan der rettere synes at være brug for det modsatte i kraft af en øgning af stabilitet, forudsigelighed, mening og sammenhæng i vores liv (Brinkmann, 2006, p. 218f).

En udviklingstendens der strukturelt i dag har fundet vej ind i alle hjørner og kroge af offentlige og private organisationer, institutioner og moderne virksomheder og har

efterladt sig lange og dybe spor i samfundet og ingen ende synes at have. Daginstitutioner og børnehaver arbejder fx udfra pædagogiske læreplaner og udviklingsstrategier med forventninger og klare læringsmål til børn allerede inden de er fyldt deres første år. En pædagogik der kan kritiseres for at overse de relationelle indholdsmæssige og fællesskabsorienterede kvaliteter og formålet for leg for legens egen skyld (Aalborg Kommune, 2016, p. 9). Indenfor folkeskolen og arbejdslivet arbejdes der udfra pædagogiske og ledelsesmæssige styringsrationaler, der både direkte og mere subtilt ansvarliggør det enkelte individ for dets personlige udvikling. Med målsætninger om opnåelse af bestemte kompetencer nedfældet i elevplaner og årlige medarbejderudviklingssamtaler, der tager afsæt i rationaler om at eleven og den lærende skal tage ansvar for egen læring (Tynell, 2002, p. 22f). Hvor der grundlæggende her kan være en indbygget fare for, at rammerne og betingelserne for læring og udvikling nedtones og undervurderes. Konsekvenserne for en sådan pædagogisk tilgang vil nødvendigvis have en forsinkelse. En forsinkelse der medfører, at eleven og medarbejderen er i risiko for at stå alene med oplevelsen af at være utilstrækkelig, der senere kan vise sig som belastningsreaktioner. Et kritikpunkt der ifølge Dewey dog kan anfægtes ved at henvise til pragmatismens indbyggede selvkorrigerende ide, hvor Dewey og pragmatismen ikke tilbyder nogen universielle, færdige metoder og løsninger og svar på livet generelt, men rettere anviser forslag til løsning af aktuelle konkrete problemer, der gør sig gældende i vores liv (Brinkmann, 2006, p. 219).

5.2.3. Metoden

Kritik af metoden vil hovedsageligt berøre de udfordringer og begrænsninger den har medført. Specialet tager udgangspunkt i en kritisk position med abduktion som begrundelses- og slutningsform og den pragmatiske maksime. Der i dette speciale har afkrævet stor refleksionsevne ved kontinuerligt at skulle tilstræbe afstand og nærhed til feltet i forsøget på at fralægge sig forudindtagethed og være kritisk overfor logikker, regler, rutiner og generelle antagelser. Der i kraft af denne konstante aktivitet og bevægelse, og tillige med teoretiske refleksioner over empirisk litteratur, bevirker, at der kan opstå en vedvarende tvivl over undersøgelsesgenstanden og dets antagelser og rationaler. Men som derimod har medført fordybelse og fokus på de i

praksis logikker og normative relationer knyttet til den sociale orden. Hvor valget af Bourdieus og Deweys teorier i fællesskab har tilført specialet teoretiske refleksioner med blik for deres forskel af erkendelsesmæssig og ontologisk interesse. Der i kraft af denne forskellighed skærper og givet et andet udgangspunkt og fokus end ved individuel brug af teorierne. En aktivitet med blik for forskelle på tværs af teoretiske niveauer i specialet. Teorivalget vurderes her efterfølgende som anvendelig og brugbar til undersøgelse og afdækning af problemstillingen. De kan dog kritiseres for, netop i kraft af deres forskellighed, at der befinder sig en teoretisk og forklaringsmæssig afstand mellem disse. En afstand som antages at være specialets teoretiske styrke og svaghed. En svaghed som casestudiet og dets tilknyttede forskningsstrategi sandsynligvis ville kunne have foregribet. En empirisk tilgang og studie af enkelttilfældet og konkrete fænomener i en kompleks verden (Ramian, 2012, p. 9). Der med dets stringente valg, casestudieprotokollen, fleksible design og udformning af case fra start af undersøgelsesfasen tænkes at kunne have afgrænset og afbødet frustrationer af undersøgelses- og formidlingsmæssig karakter (ibid., p. 43ff). Der skal illustrere vigtigheden af forholdet mellem valg af teori og metode, der særligt gør sig gældende for undersøgelser som peger på løsninger af praksisrelaterede fænomener og problemer (ibid., p. 38).

6. Konklusion

Et godt skole-hjem samarbejde fremstår overordnet som en kompleks og organisatorisk vanskelig affære. Skolen og hjemmet er i henhold til folkeskolens formålsparagraf indbyrdes forpligtet til samarbejde. Folkeskoleloven angiver dog ingen retningslinjer for samarbejdet i praksis, men lader det være op til den lokale folkeskole at organisere og forestå denne opgave. Skolens og forældres klassemæssige tilhørsforhold, sociale og kulturelle forskellighed og divergerende holdninger til samarbejde, opdragelse og uddannelse foregribes heller ikke. Derimod forventes det, at forældre og lærere i forening samarbejder om løsning af den fælles opgave. En organisering af samarbejde der har udviklet sig til en institutionaliseret samarbejdsform og kulturel selvfølgelighed, hvor samarbejde og skole-hjem samtalen tillige antages at være et entydigt gode for begge parter. En

samarbejdsopgave der i praksis for alle aktører er behæftet med uklarhed og uoverensstemmelser. Og selvom at folkeskolen overordnet set er forpligtet til at virke gennem åndsfrihed, ligeværd og demokrati, så indeholder formålsparagraffen ingen direkte definitioner eller retningslinier til udmøntning af sådanne idealer i praksis. Der i praksis betyder, at det er op til forældre og skolen selv at definere og individuelt forhandle sig frem til formålet med samarbejde.

Arbejderklasseforældre er under sådanne vilkår i udgangspunktet strukturelt ulige stillet i samarbejdet med skolen, da de qua deres sociale baggrund og arbejderklassetilhørsforhold, habitus og manglende uddannelsesmæssig kapital indenfor skolefeltet befinder sig i en svag forhandlingsposition. En forhandling der indenfor skolen som magtfelt kan besværliggøres og føre til indbyrdes konflikter, som det var tilfældet med casens forældrepar, når arbejderklasseforældre og skolen definerer og forstår samarbejde og den fælles opgave forskelligt. En situation hvor skole og hjem havde forventninger til hinanden, som ingen af parterne kunne leve op til. Hvor forældreparret under skole-hjem samtalen forventes at udvise tillid og opbakning til skolen i bytte for samarbejde omkring den fælles opgave. En paradoks forventningsstruktur der indenfor skolefeltet forstærkes af, at folkeskolen ikke indeholder infrastruktur for kritik og ligeså anlægger et konsensusrationale for skole-hjem samtalen. En tilgang til samarbejde der rimeligvis må betragtes som pseudo-samarbejde. For den ikke tilpasningsdygtige arbejderklasseforælder, som det var tilfældet med faderen ved brugen af en illegitim kritikform, fører en sådan organisering af samarbejde og skole-hjem samtaler til uoprettelige sammenbrudssituationer. Med den konsekvens at skoleeleven måtte foretage et skoleskift. En samarbejdsproblematik der særligt kan gøre sig gældende for en forælder som faderen, som i en sen alder har bevæget sig på tværs af classeskel og foretaget en social opstigning fra arbejderklassen til middelklassen. Faderen befandt sig under skole-hjem samtalen i en situation, hvor han qua sin personlige historie og habitus er tvunget til at handle ud fra sin position i feltet, der strukturelt fratager ham muligheden for at tilpasse og underlægge sig folkeskolens præmisser for samarbejde.

Skolefeltet kan på følgende facon anskues som en social kamplads, hvor arbejderklasseforældre i udgangspunktet gives ringe deltagelsesbetingelser, når de under skole-hjem samtalen skal samarbejde med skolen om løsning af den fælles

opgave. Arbejderklasseforældre og skolen besidder forskellige opdragelsesidealer og normer for uddannelse. Skole-hjem samtalen tager derfor i praksis præg af en værdimæssig og normativ kamp mellem forældre og skolen om retten til at definere og beskrive det gode børneliv overfor det gode voksenliv. I forældreparrets tilfælde befandt de sig under skole-hjem samtalen i en fastlåst og prekær forhandlingssituation, hvor de var tvunget til at foretrække det gode børneliv for deres søn. Folkeskolens organisering af samarbejde med arbejderklasseforældre tilbyder ringe handlemulighed for, at skole og hjem i forening under skole-hjem samtalen kan indfri deres fælles forpligtelse til at samarbejde og understøtte skoleelevens alsidige udvikling. Folkeskolen vurderes på det grundlag ikke at leve op til deres forpligtelse om at virke gennem åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Hvis målet med samarbejde derimod af folkeskolen tilgås som en fælles læreproces, vil skole-hjem samtalen og skolens organisering og interaktion med forældrene øjensynligt danne grundlag for en samværsform, hvor åndsfrihed, ligeværd og demokrati kan sikres. Samarbejdet vil i praksis tage form som en kontinuerlig læreproces, hvor forældre og lærere på baggrund af samtale, fælles erfaringer, refleksioner og handlinger rekonstruerer eksisterende erfaringer. En demokratisk samværsform og læreproces hvor sociale, kulturelle og klassemæssige forskelle og personlige historier ikke er genstand for uoprettelige konflikter, men indirekte er midlet hvorpå fælles erfaringer gøres. Skole-hjem samtalen vil således ikke bære præg af rutineøvelse, da skole og forældre på daglig basis konfronteres med konsekvenserne af fælles handlinger. Samarbejde mellem skole og hjem er herved givet ved hinanden, hvorpå den indbyrdes relation og samarbejdet transformeres og videreudvikles. En sådan pædagogisk og filosofisk tilgang vil angiveligt kunne danne grundlag for, at folkeskolen og arbejderklassehjem i ligeværdig forening kan samarbejde omkring løsning af den fælles opgave.

Formålet med samarbejde kan herved med fordel anskues som en gensidig læreproces mellem skole og hjem. Et formål der ikke er afgrænset til kun at gælde indenfor skolefeltet, men som gælder for livet generelt. Når både skole og hjem efterspørger større afklarethed omkring formålet med samarbejde, antages det som nødvendigt at reformere folkeskoleloven og tilføje sådanne normative uddannelsesmæssige betragtninger i folkeskolens formålsparagraf. Pædagogik er i sagens natur en vanskelig opgave. Men når alle aktører indenfor uddannelsesfeltet

konfronteres og interesserer sig for spørgsmålet omkring god uddannelse, så bør folkeskoleloven afspejle sådanne diskussioner på en måde, så mål og midler for god uddannelse balanceres og tilgodeser samfundet som helhed.

7. Perspektivering

7.1. PPR – En enkel og dog vanskelig praksis

Som kommende PPR psykolog og deltagende part indenfor skolefeltet antages det, at det vil vise sig brugbart, at være faglig funderet og have udviklet et kritisk blik for de strukturelle ulighedsskabende barrierer for vellykket skole-hjem samarbejde. Men at arbejde på et PPR-kontor medfører samtidig at være underlagt uddannelsessystemets målsætning om øgning af antallet af inkluderende børn i de almene skoleklasser. Hvorved PPRs hovedopgave i dag består i at bistå dagtilbud og skoler med denne inklusionsbestræbelse (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 253). Tillige et arbejdsfelt hvor PPR psykologen blandt mange aktører også forventes at kunne bidrage med pædagogiske kompetencer til håndtering af modstridende udviklingstendenser såsom individualisering, patologisering og fællesskab. Et vilkår der fordrer, at PPR psykologen i dag, for at imødekomme dette vanskelige og komplekse spændingsfelt, indtager en mere formativ, udviklingsorienteret og proaktiv rolle i PPR end tidligere. Enten direkte eller indirekte gennem konsultativ pædagogisk psykologisk bistand og vejledning til skolen og hjemmet (ibid., p. 254). Hvorved fokus på indirekte videreudvikling af læringsmiljøet og skole-hjem samarbejdet, og understøttelse af folkeskolens inklusionsbestræbelser, forventes at understøtte gode deltagesbetingelser for lærere, forældre og skoleelever og derved bidrage til at flere børn med netop deres særegne forudsætninger og potentialer kan få et optimalt udbytte af deres skolegang (Nielsen, 2014, p. 78f). Hvor en væsentlig kompetence, foruden omsættelse af viden og erfaring, her antages at være evnen til at agere kreativt og pragmatisk en såkaldt pragmatisk-konsultativ tilgang (Szulevicz & Tanggaard, 2015, p. 254). Hvortil kommunerne netop efterspørger nyuddannede PPR psykologer med et større kendskab, viden og faglig forståelse for læring, skolekulturen og den praksisnære pædagogiske praksis, end de oplever, er tilfældet i

dag (Szulevicz, 2013, p. 475). Men når virkelighedens komplekse modsætningsfuldhed i praksis manifesterer sig kan en enkel pædagogisk regel være et nyttigt redskab. Hvor en god begyndelse angiveligt må være, at behandle sin samtalepartner, såvel barn som voksen, som en man kan lære noget af og begynde netop der (Dewey, 2008b, p. 177; Kierkegaard, 2018, p. 60f).

8. Referenceliste

Andersen, Ø. P. (2012). *Principielle pædagogiske spørgsmål*. In: Klassisk og moderne pædagogisk teori. Hans Reitzels forlag. København.

Behrend, L (2005). *Om betydningen af de voksnes samarbejde omkring børns forandringsprocesser – Fra ensomhed og udskillelse til fællesskab og inddragelse*. In: *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Charlotte Højholt (Red). (2005)

Bernstein, B (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag. København.

Biesta, G (2009). *Læring retur – Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. Forlaget unge pædagoger. København.

Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik og demokrati*. Forlaget Klim. Århus.

Bjerg, O. & Villadsen, K. (2006). *Sociologiske metoder – fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*. Forlaget samfundslitteratur. Frederiksberg.

Bourdieu, P (1986). *The forms of capital*. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and research for the sociology of education*. Westport, CT. Greenwood.

Bourdieu, P & Wacquant, L. J. D (1996). *Refleksiv sociologi: Mål og midler*. Hans Reitzels forlag. København

Bourdieu, P (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. Hans Reitzels forlag. København.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2006). *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans reitzels Forlag. København.

Bourdieu, P (2007). *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag. København.

Bourdieu, P (2008). *Habitus – en praktisk orienteringssans*. In: Praktiske grunde. Tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab. Nr. 2.

Bourdieu, P (2014). *Symbolisk kapital og socialklasser* in: *Socialt Rum, Symbolisk Magt – Bourdieuske perspektiver på klasse*. Forlaget Hexis. København.

Brinkkjær, U (2008). *Social baggrund og klasseledelse – også samfundsmæssige skævheder går i skole*. In: *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. John B. Krejsler & Lejf Moss (Red). Dafolo Forlag. Frederikshavn.

Brinkmann, S (2006a). *John Dewey. En introduktion*. Gyldendals Bogklubber.

Brinkmann, S (2006b). *Individ, Demokrati og Psykologi i en Pragmatisk optik*. In: *Demokrati*. Tidsskrift. Psyke og Logos, årgang 27 Nr. 1.

Brinkmann, S (2007). *Motivation gennem handling og gøremål – et pragmaisk perspektiv*. In: *KvaN 78/2007*. VIA University College. Aarhus.

Brinkmann, S (2011). *John Dewey og fællesskabets pædagogik*. In: *Fællesskab i skolen – udfordringer og muligheder*. Akademisk Forlag. København.

Brinkmann, S. (2012a). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. Hans Reitzels Forlag. København.

Brinkmann, S. (2012b). *Håndens epistemologi: Dewey Som Uren Pædagog*. In: *Uren Pædagogik* (2. ed). Forlaget Klim. Aarhus.

Brinkmann, S (2017). *Dewey om læring og erfaring*. In: *KvaN 107/2017*. VIA University College. Aarhus.

Broady, D. & Palme, M. (2000). *Pierre Bourdieus Uddannelsessociologi*. In: *Opdragelse til det moderne*. Thuen, H. & Vaage, S (red). Forlaget Klim. Århus.

Caellewaert, S (1994). *Indledning. In: Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori.* Akademisk Forlag. København.

Christensen, G. (2002). *Psykologiens videnskabsteori – en introduktion.* Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg.

Christensen, M. E. (2017). *Introduktion. In: John Dewey - Offentlighedens og dens problemer.* Hans Reitzels Forlag. København.

Dannesboe (2012). *Engagement i familien. In: Hvem sagde samarbejde. Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer.* Aarhus Universitetsforlag.

Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012a). *Jo mere skole-hjem-samarbejde, jo bedre? In: Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer.* Aarhus Universitetsforlag.

Dannesboe, K. I., Kryger N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012b). *Et hverdagslivsstudie af skole-hjem relationer. In: Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem relationer.* Aarhus Universitetsforlag.

Dencik, L., Jørgensen, P. S., Sommer, D. (2008). *Familie og børn i en opbrudstid.*

Dewey, J (1970). *The pattern of inquiry. In: Pragmatism – The classic writings.* H. S. Thayer (red). Hackett Publishing Company. Indianapolis.

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse.* Forlaget Klim. Århus.

Dewey, J (2006). *Progressiv pædagogik og pædagogik som videnskab. In: Konstruktivistiske rødder og grene – en antologi.* Andersen, P & Madsen, C (red). Forlaget UP. København.

Dewey, J (2008a). *Erfaring og opdragelse.* Hans Reitzels Forlag. København.

- Dewey, J (2008b). *Skabende demokrati – opgaven foran os*. In: Med Dewey in mente. Dewey biblioteket. Forlaget Klim.
- Dewey, J (2009). *Hvordan vi tænker*. Forlaget Klim. Århus.
- Dewey, J (2013). *Interesse og indsats i uddannelse*. Syddansk Universitetsforlag. Odense.
- Dewey, J (2017). *Offentligheden og dens problemer*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Dion, S. (1996). *Barndomspsykologi. Udvikling i en forandret verden*. Hans reitzels Forlag. København.
- Elkjær, B (2007). *Med pragmatismen som følgesvend in: Dewey I Dag – En håndsrækning til læreruddannelsen*. Unge pædagoger. København.
- Esmark, K (2006). *Bourdieu's Uddannelsessociologi. In: Pierre Bourdieu - En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.
- EVA (2011). *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fink, H. (2008). *Indledning. In: John Dewey. Erfaring og opdragelse*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Fisker, B, T & Szulevicz, T (2015). *Inklusion og Folkeskolereformen. In: Folkeskolen – Efter reformen*. Hans Reitzels forlag.
- Foucault, M. (2005). *Vidensarkæologien*. Forlaget Philosophia. Aarhus Universitet.
- Gilliam, L. & Gulløv, E (2012). *Civilisering. Et perspektiv på opdragelse, omgangsformer og distinktioner*. In: *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus universitetsforlag. Aarhus.

Hansen, M, Thomsen, P. og Varming, O. (2006). *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. Hans Reitzels Forlag. København.

Harrits, S. G (2014). *Klasse. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag. København.

Hermansen, M., Löv, O. & Petersen, v. (2013). *Kommunikation og samarbejde – I professionelle relationer*. (3. udg). Akademisk Forlag. København.

Hermansen, M. & Petersen, V. (2004). *Lærerværelsets fortællinger om skole og hjem samarbejdet*. In: *Skole og hjem samarbejdet – en håndsrækning til læreruddannelsen*. Forlag: Unge pædagoger og forfatterne. København.

Inglis, D & Thorpe, C (2012). *An invitation to social theory*. Polity Press. Cambridge. UK.

Järvinen, M. (2007). *Pierre Bourdieu*. In: *Klassisk og Moderne Samfundsteori* (4. udg.). Andersen, H. & Kaspersen, B. L. (Red). Hans Reitzels Forlag. København.

Jensen, E (2011). *Skolens fællesskaber: elever, lærere og forældre*. In: *Fællesskab i skolen – udfordringer og muligheder*. Akademisk Forlag. København.

Kierkegaard, S (2018). *Om min forfatter-virksomhed. Synspunktet for min forfatter-virksomhed. Den enkelte, to noter vedrørende min forfatter-virksomhed* (red) Staubrand, J. Søren Kierkegaard kulturproduktion.

Krejsler, B. J (2012). *At klare sig i et samfund under forandring*. In: *Klassisk og Moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag. København.

Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? – Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt Fra Samfundsvidenskaberne. Frederiksberg.

Knudsen, H. (2014). *Dyret vågner. Fra klasseledelse til masseledelse*. In: *Klasseledelsens dilemmaer – Fortsatte magtkampe i praksis, pædagogik og politik*.

- Krejsler, J. B. & Moss, L (red). Forlag: Dafolo. Frederikshavn.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods – Class, race and family life*. Berkeley. University of California press.
- Layder, D (2006). *Understanding Social theory*. Sage Publications. London.
- Lundgren, P., U. (2000). *Pædagogik og psykologi. Om Deweys filosofi*. In: *Opdragelse til det moderne*. Forlaget Klim. Århus.
- Lynggaard, K (2015). *Dokumentanalyse*. In: *Kvalitative metoder. En grundbog (2. edt)*. Brinkmann, S & Tanggaard, L (red). Hans Reitzels Forlag.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring*. Forlaget klim.
- Løvlie, L. (2000). *Erfaring som handling*. In: *Opdragelse til det moderne*. Forlaget Klim. Århus.
- Madsen, C. & Munch, P (2005). *Indledning til en klassiker*. In: *John Dewey (2005). Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim. Århus.
- Matthiesen, N. (2015a). *Skole og hjem: Når voksne arbejder sammen om børns læring*. In: *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole (2015)*. (Red) Klitmøller, J & Sommer, D (2015). Hans Reitzels forlag. København.
- Matthiesen, N (2015b). *A struggle for equitable partnerships: Somali diaspora mothers' acts of positioning in the practice of home-school partnerships in Danish public schools*. *Outlines – Critical Practice Studies*. Vol. 16, No. 1.
- Matthiesen, N (2016). *Understanding silence: an investigation of the processes of silencing in parent-teacher conferences with Somali diaspora parents in Danish*

- public schools*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 29:3, 320-337.
- Matthiesen, N (2017). *Working together in a deficit logic; home-school partnerships with Somali diaspora parents*. Race Ethnicity and Education, 20;4, 495-507.
- Mejding, J. (2009). *Anvendelse af test og prøver i klassen*. In: Bendixen, C., Kreiner, S. (red.). *Test i folkeskolen*. Hans Reitzel, København.
- Mikkelsen, Hansen & Munkholm (2017). *Love og konventioner på skole- og fritidsområdet*. In: Pædagogik i skole og fritid. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, B. (2014). *PPR Håndbogen*. Dansk Psykologisk Forlag. Viborg.
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011). *Pædagogisk Psykologi – en grundbog*. Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Nielsen, K (2015). *Læring: Ikke daginstitutionens og skolens patent*. In: *Læring dannelse og udvikling – Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Palludan, P. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. København.
- Palludan, P. (2012). *Skolestart – et følsomt forældrearbejde*. In: *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Dannesboe m.fl (Red). Aarhus Universitetsforlag. Århus.
- Pedersen, K. O. (2014). *Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder*. In: *Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed*. Knud Illeris (red). Samfunds litteratur. Frederiksberg.

- Pedersen, C. H. (2016). *Hvor normativ må skolen være? In: Pædagogikhåndbogen. Otte tilgange til pædagogik*. Hans Reitzels forlag.
- Peirce, C. S. (1970a). *How to make our ideas clear*. In: *Pragmatism – The classic writings*. H. S. Thayer (red). Hackett Publishing Company. Indianapolis.
- Peirce, C. S. (1970b). *What Pragmatism is*. In: *Pragmatism – The classic writings*. H. S. Thayer (red). Hackett Publishing Company. Indianapolis.
- Priour, A (2006). *En teori om praksis*. In: *Pierre Bourdieu – En introduktion*. Priour, A & Sestoft, C (red). Hans Reitzels For-lag. København.
- Priour, A & Sestoft, C (2006). *Bourdieu's epistemologi og sociologiens håndværk*. In: *Pierre Bourdieu – En introduktion*. Priour, A & Sestoft, C (red). Hans Reitzels For-lag. København.
- Ramian, K (2012). *Casestudiet i praksis (2. ed.)*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Reay, D (2015). *Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings*. Cambridge Journal of Education.
- Rømer, T. A (2005). *At lære noget i en verden uden gelænder*. En kritisk diskussion af nyere læringsteori. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. København.
- SFI (2016). *UNGE I DANMARK – 18 ÅR OG PÅ VEJ TIL ET VOKSENLIV*. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. København.
- Szulevicz, T. (2013). *Hvori består det psykologiske i pædagogisk-psykologisk praksis?*. In *Psyke & logos*. 2013.
- Szulevicz, T. (2016). *FAQ. Om uro*. Hans Reitzels Forlag.

Szulevicz, T & Tanggaard, L (2015). *Pædagogisk-psykologisk praksis. Mellem psykometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag.

Tanggaard, L & Nielsen, K (2011). *Et opør med den moderne skoles historieløshed – fællesskaber i skolen i empirisk belysning*. In: Fællesskab i skolen. Akademisk Forlag. København.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). *Til forsvar for en uren pædagogik*. In: *Uren pædagogik (2. ed)*. Forlaget Klim. Aarhus.

Tanggaard, L., Rømer, A. T. & Brinkmann, S (2014). *Uren pædagogik til debat*. In: *Uren Pædagogik 2*. Forlaget Klim. Aarhus.

Tomasello, M (2009). *Why we cooperate*. A Boston review book. Cambridge, Mass. London, England.

Tynell, J (2002). *Det er min egen skyld - Nyliberale styringsrationaler inden for Human Ressource Management*. Tidsskrift for Arbejdsliv, 4 årg. Nr. 2. Werks forlagsdistribution og Center for studier i arbejdsliv.

Ministeriet for Flytninge, Invandrere og Integration (2010). *Det gode skole-hjem samarbejde – håndbog i skole-hjem samarbejde med nydanske forældre*. Ministerier for flytninge, invandrere og integration. Dafolo A/S. Frederikshavn.

UVM (2014). *Forældresamarbejde og inklusion. Afdækning af et vidensfelt i bevægelse*. Larsen, M. R. (red.), Akselvoll, Ø. M., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D. & Raith, J. K.

UVM (2017). *Frit skolevalg. Hovedrapport*. Epinion. Copenhagen.

UVM (2018). *Folkeskoleloven med bemærkninger*. Kommuneforlaget A/S.

Internetkilder

Aalborg Kommune (2016). *Dagtilbud for fremtiden*. 2017-19. En pædagogisk udviklingsplan. Hentet d. 2. december 2019, fra www.aalborg.dk

AE. Arbejderbevægelsens erhvervsråd (2012). *Det danske klassesamfund*. Inddeling af befolkningen i sociale klasser. København. Hentet d. 26 november, fra www.ae.dk

AE. Arbejderbevægelsens erhvervsråd (2018a). *Den stigende polarisering rammer børnene*. Tema: Fordeling og levevilkår 2018. København. Hentet d. 21 november, fra www.ae.dk

AE. Arbejderbevægelsens erhvervsråd (2018b). *Skolerne bliver mere opdelte*. København. Hentet d. 27. november, fra www.ae.dk

AE. Arbejderbevægelsens erhvervsråd (2017). *Folkeskolen under pres*. Folkeskolen taber terræn i hele landet. København. Hentet d. 22. november, fra www.ae.dk