
Rammeskift og repositionering

Hvordan påvirker COVID-19-lockdown læreres syn på skole-hjem-samarbejdet?

Anne Mette Brøgger Breining & Jørn Bjerre

Resumé

I artiklen sammenligner vi tre læreres syn på skole-hjem-samarbejdet før og under lockdown i forbindelse med indsatsen mod COVID-19. Lærerne er udvalgt på baggrund af et tidligere studie, da de positionerer sig på tre meget forskellige måder i forhold til skole-hjem-samarbejdet. På baggrund af interviews med disse lærere foretaget før og under lockdown, analyserer vi (1) forskelle og ligheder mellem de tre læreres syn på skole-hjem-samarbejdet inden lockdown, og undersøger dernæst (2) med udgangspunkt i Goffmans rammeteori og positioneringsteori, hvordan de respektive lærere håndterer det rammeskift, som omlægningen til hjemmeundervisning efter reglerne for nødundervisning medfører. Konklusionen er, at lærerne fastholder deres forskellige positioneringsstrategier i forhold til forældrene, hvilket giver dem særdeles forskellige udgangspunkter for at repositionere sig efter det rammeskift, som hjemmeundervisningen udgør.

Nøgleord

Skole-hjem-samarbejde, hjemmeundervisning, COVID-19, ramme, position

Abstract

In this paper we analyze different strategies by which teachers position themselves in the teacher-parent cooperation, by comparing three teachers' views on the cooperation before and after the COVID-19 Danish school lockdown. The teachers were selected based on a previous study where it was identified that they held distinct positions on, what was expected in the cooperation. Interviews were conducted with the teacher before and during the lockdown, and analyzed by applying Goffmann's frame theory and positioning theory. The result is a demonstration of, how the individual teacher handles the "change in frames" that the school lockdown and teaching from home entails. The conclusion is that the teachers maintain their positioning-strategies in regard to the parents, which gives them very different basis for repositioning themselves after the change in frame.

Keywords

Parent-teacher cooperation, online school, COVID-19, frame, position

Indledning

Som en del af indsatsen mod COVID-19-pandemien i 2020 blev undervisningen i de danske skoler omlagt til hjemmeundervisning efter reglerne for nødundervisning. Denne forandring udgjorde et markant brud på rammerne for samarbejdet mellem lærere og forældre. Den eksisterende præmis for skolen – at lærere er fysisk sammen med eleverne i undervisningen, mens forældrene befinder sig uden for skolen – blev erstattet af den omvendte situation: Eleverne var hjemme ved forældrene, mens lærerne – på afstand af eleverne – havde ansvaret for undervisningen. Denne strukturelt omvendte situation udgør et naturligt eksperiment, hvorudfra man kan iagttage fænomenet *skole-hjem-samarbejde*. I det følgende vil vi undersøge, hvordan lærere, der har forskellige syn på skole-hjem-samarbejde, tilpasser sig den nye situation. Nærmere bestemt hvordan lærere, der tilskriver forældrene forskellige roller og positioner, oplever samarbejdet i forbindelse med hjemmeundervisning.

Med henblik på at undersøge dette sammenligner vi den måde, hvorpå tre lærere reflekterer over samarbejdet før og under nedlukningen. Lærerne er valgt ud fra et større studie af skole-hjem-samarbejdet, der allerede var i gang før nedlukningen, og som blev forlænget, da nedlukningen pludselig blev en realitet. Blandt de otte lærere, der deltog i det oprindelige studie af skole-hjem-samarbejde før nedlukningen, valgte vi tre lærere ud med henblik på at sammenligne dem, fordi de havde tre meget forskellige tilgange til samarbejdet. De tre lærere udtrykte allerede i første interviewrunde, at de havde meget forskellige måde at samarbejde med forældrene, og det var derfor interessant at følge deres respektive samarbejdsstrategier under lockdown.

I artiklen bruger vi, med inspiration fra andet litteratur, begrebet *skole-hjem-samarbejde* som et overordnet begreb for kontakten mellem lærerne og forældrene (Dannesboe, 2012). Vi beskæftiger os ikke med det standardiserede samarbejde, som skole-hjem-samtaler og forældremøder, men kigger udelukkende på lærerne, der betragter forældrene og derigennem samtidig positionerer sig selv.

Skole-hjem-samarbejdet er ikke blot en del af skolens lovgrundlag, men betragtes også af forskere som en faktor, der har afgørende indflydelse på elevernes faglige resultater (Desforges & Abouchaar, 2003; Epstein & Sanders, 2000, s. 289).



Der er i forskningen i skole-hjem-samarbejdet relativ stor interesse for, hvad det vellykkede samarbejde er (Nordahl, 2008), hvilke forudsætninger forældrene har for at indgå i samarbejdet (Akselvoll, 2016), samt et fokus på, hvordan lærerne ser på samarbejdet (Bæck, 2010) og kategoriserer forældrene (Knudsen, 2010). Knudsen beskriver, hvordan lærerne grundlæggende sonderer mellem tre typer af forældre: de vanskelige, de afmægtige og de medgørlige. Andre har fokuseret på, hvordan skole-hjem-samarbejdet påvirkes af elevernes præstationsniveau (Helms, 2020).

Samlet peget litteraturen på, at samarbejdet netop baserer sig på en indforståethed om, at forældrene skal indordne sig skolens normer og værdier, og at skolen ikke er modtagelig overfor alternative logikker, opfattelser eller beskrivelser (bl.a. Knudsen, 2010, s. 255).

Tidligere forskning har dog også vist, at lærerne generelt værdsætter forældreopbakning og har en positiv indstilling til samarbejdet, når forældrene støtter læreren (Bæck, 2010, s. 332), men også at forældre – i lærernes optik – kan engagere sig for meget, hvilket sker, når de stiller spørgsmålstegn ved lærerens pædagogiske og didaktiske metoder. Omvendt kan forældrene også engagere sig for lidt, når de ikke er i stand til at levere det, skolen forventer (Dannesboe, 2012).

Dette studie er først og fremmest interesseret i at nedbryde de generelle kategorier og forsøge at betragte individuelle forskelle i læreres opfattelse af forældrene som afgørende for samarbejdet. Vi ønsker således at skifte fokus fra, hvordan lærerne kategoriserer forældrene, til de kategorialt forskellige måder, de enkelte lærere relaterer til forældrene. Dog betragter vi ikke disse individuelle forskelle med udgangspunkt i personlighed og attitude alene, men også som en del af en kontekstuel iscenesat positionering.

Ud fra denne hensigt ønsker vi i dette studie at undersøge relationen mellem den måde, hvorpå individuelle lærere forstår skole-hjem-samarbejdet, og den måde, de samarbejder under nedlukningen.

Vi vil først udvikle en forståelse af, hvordan de forskellige lærere gennem deres positionering af forældrene positionerer sig selv i forhold til forældrene, og dernæst undersøge, hvordan de oplever samarbejdet under nedlukningen.

Metode og analysestrategi

De følgende interviews er blev indhentet på baggrund af en interviewundersøgelse med lærere, som blev igangsat, samtidig med COVID-19-pandemien udvikledes. De første interviews blev udført i perioden 2.-6. marts 2020. Da nedlukningen blev iværksat, blev der i perioden 25.-30. april foretaget ekstra interviews med udvalgte lærere med henblik på at undersøge, hvordan de håndterede samarbejdet med forældrene under nedlukningen.

Udvælgelse af interviewpersoner

Som beskrevet tidligere valgte vi tre lærere, der kunne identificeres ud fra, at de har meget forskellig tilgang til samarbejdet, og at de positionerer sig selv meget forskelligt. De tre lærere repræsenterede hver især nogle forskellige tendenser i den samlede første interviewrunde, men var samtidig de tre, der skilte sig mest ud fra hinanden. Det skyldes både, at deres udtalelser er både meget stærke og meget forskellige, og at de underviser på skoler, hvor forældrene har hhv. lav, høj og gennemsnitlig socioøkonomisk status (Breining, 2020). De fem lærere, der blev fravalgt, gav alle udtryk for holdninger, der mindede om udsagn fra en af de tre udvalgte lærere, dog med mere uklare positioner. Vores valg af informanter baserer sig således på, hvad man med inspiration fra Flyvbjerg kan kalde informationsorienteret udvælgelse; logikken er her, at man søger at skaffe information om forskellige omstændigheders betydning for et fælles tema (Flyvbjerg, 2009, s. 96). Vi valgte derfor at prioritere de tre, som skiller sig ud fra hinanden, som alle står stærkt i deres positioneringer, som repræsenterer nogle tendenser fra de andre interviews, og som samtidig samarbejder med nogle meget forskellige forældregrupper. Beliggenhederne for de tre skoler, som lærerne arbejder på, er meget forskellige. Den største modsætning er mellem Jeppe og Mettes skoler, hvor forældregruppen er hhv. højtuddannede og middelklasse (Jeppe) og arbejderklasse (Mette). Karl repræsenterer et opland, som udgør en blanding (Breining, 2020).

Hvor Mettes skole repræsenterer en forældregruppe, der primært er på offentlig forsørgelse eller ufaglærte, og hvor pædagoger og lærere beskrives som nogle med længerevarende uddannelser består Jeppe forældregruppe i modsætning hertil af forældre, der enten har lange videregående uddannelser eller er selvstændige, og hvor kun enkelte familier repræsenterer en lav middelklasse. Karls forældregruppe udgør en blanding af de to. De tre



lærere er alle omkring 30 år, har været lærere i nogle år og fungerer alle som klasselærere på mellemtrinnet.

I samarbejde har vi læst og udvalgt citater fra de seks interviews. Som centrale begreber i vores kodningsproces har vi med udgangspunkt i positioneringsteorien både brugt positionering, pligter og rettigheder, kategorisering og fortællerlinje.

Rammeanalyse og positioneringsteori

Med henblik på at kunne analysere interviewene inddrager vi Erving Goffmans rammeteori som grundlag for en *positioneringsteoretisk analysestrategi*.

Vi fokuserer på, hvordan lærerne etablerer en fortællelinje omkring samarbejdet, som tilskriver dem selv en position i forhold til forældrene. Med henblik på at etablere denne analyseramme vil vi kort redegøre for de centrale dele af rammeanalysen og positioneringsteorien.

Ved "ramme" følger vi den betydning, Goffman (1974) når frem til i sin diskussion af Batesons originale bestemmelse. Her betegner rammer et system af principper, som organiserer begivenheder og gør dem til erfaringer (Goffman, 1974, s. 13) og dermed også til fortolkningskemaer (s. 21). Blandt de forskellige rammer er nogle primære, fordi de transformerer: "what would otherwise be a meaningless aspect of the scene into something that is meaningful" (Goffman, 1974, s. 21). Primære rammer er en kulturs centrale elementer, dets trossystem (p. 27).

I forbindelse med skift af rammer, som bliver aktuel for artiklens anden analysedel, taler Goffman om "keying". Ved keying forstår han:

...the set of conventions by which a given activity, one already meaningful in terms of some primary framework, is transformed into something patterned on this activity but seen by the participants to be something quite else. (Goffman, 1974, s. 43-44)

Med udgangspunkt i Goffmans begreber antager vi, at overgangen fra skole- til hjemmeundervisning udgør et skift i ramme for de enkelte involverede; altså et skift i det grundlag, ud fra hvilket de gør erfaringer med undervisningen.

Det, vi er optaget af, er, hvordan lærerne i denne situation genfortolker deres relation til forældrene, herunder hvordan de positionerer sig i forhold til dem. I forbindelse med bestemmelsen af dette trækker vi på den såkaldte positioneringsteori, der bygger videre på Goffmans arbejde (Bjerre, 2021).

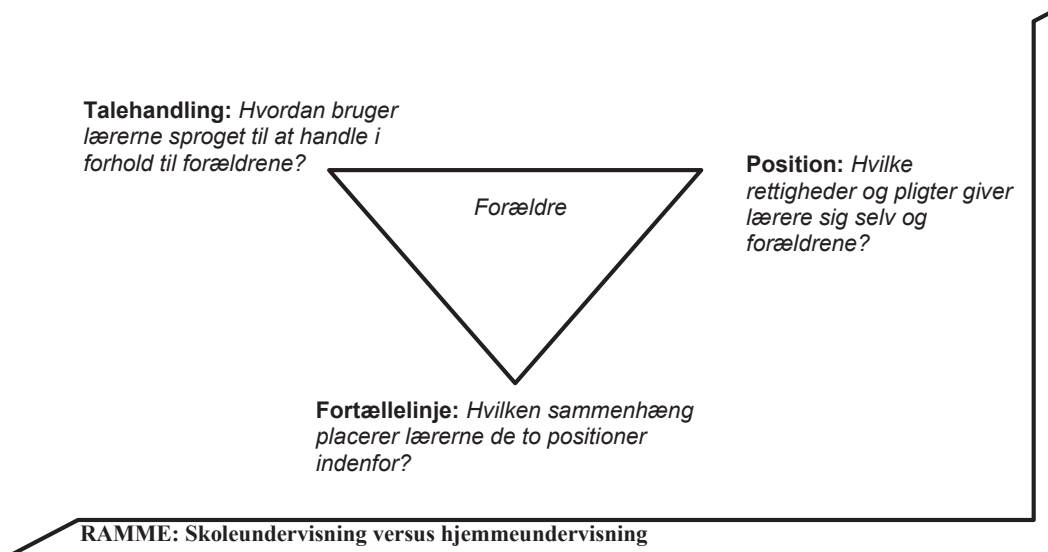
Ved en position forstår vi således: "...a cluster of rights and duties to perform certain actions with a certain significance as acts, but which also may include prohibitions and denials of access to some of the local repertoire of meaningful acts" (Harré, 2003, s. 6).

Med henblik på at identificere positioneringer i lærernes udtalelser vil vi, med udgangspunkt i positioneringsteorien, derfor se på, hvilke rettigheder og pligter de tilskriver forældre og sig selv, samt de måder, hvorpå de søger at styre adgangen til det repertoire af lokal mening, som de opererer indenfor. Positioneringsteorien er dynamisk i den forstand, at lærerne positionerer sig selv ved at modpositionere forældrene og omvendt, hvorfor vi i analysen trækker på både lærernes positionering af forældre og lærerne selv i form af talehandlinger og fortællerlinje.

Ved dette studie af fordelingen af rettigheder og pligter bliver det muligt at identificere de talehandlinger og den fortællelinje, som de tre lærere ubevidst og bevidst forstår relationen ud fra.

Relationen mellem disse analytiske konstruktioner er naturligvis gensidig, som det fremgår af figur 1, og vi vil i løbet af analysen bevæge os frem og tilbage mellem dem.

Figur 1. Sammenhæng mellem talehandling, position og fortællertlinje





Analyse del 1: Skole-hjem-samarbejde inden for skoleundervisningens ramme

I det følgende undersøger vi de tre læreres rolleforståelse og positioneringer, sådan som de tager form idenfor skoleundervisningens ramme. Vi analyserer lærerne individuelt, men trækker nogle gange tråde til de andre lærere for at demonstrere deres ligheder og forskelligheder.

Mette: Forældre som en forhindring

Mette er lærer i et lille samfund ved vestkysten. Hun taler om stedet som "herude" og forældrene som nogle, der "kommer herude fra", dvs. fra *lokal-samfundet* og som *udkantsforældre*. Mettes relation til forældrene er præget af en laden stå til, og hun udtrykker selv, at hun ikke forventer meget af forældrene.

Etableringen af position

Mette positionerer sig ved at henvise til "det faglige". Mette positionerer sig selv som en, der modsat forældrene har kompetencer, og hun skaber med henvisningen til det faglige en fortællelinje, hvor hun fremstår som stærk, mens forældrene står som svage eller afhængige.

Det skal dog bemærkes, at det ikke er alle i Mettes forældregruppe, som hun betragter som svage. Hun inddeler forældrene i kategorier og omtaler dem enten som stærke/"gode" eller svage:

Det er virkelig nogle gode forældre, der er herude. Men der er også nogle svage. Men det kan også være, at det er det, der gør, at vi kan træde mere til i vores faglighed og give vores hjælp på det, og at de tager imod det. At de ikke er så stærke alle sammen.

Ifølge Mette er det dog langt størstedelen, der er "svage", hvilket henviser til deres arbejdsmæssige situation og mentale tilstand. Stærke familier "har arbejde", og "ikke nogen psykiske lidelser eller andre lidelser i familien". De svage beskriver hun bl.a. med "at de kæmper". De kæmper for deres børn: "... de vil det så gerne, at de kæmper helt vildt for det. Jeg har en enkelt (...) hvor jeg vil sige, at de kæmper for meget. Altså hun [eleven] skal også have fri når hun kommer hjem".

Mette bruger netop begreberne stærk og svag i relation til forældrene til at positionere sig selv som stærk, idet hun hjælper de svage: "...de har også

brug for en stærk én, der kommer og fortæller hvad, [denne] synes man skal gøre". Ved denne positionering bliver hun også i stand til at sætte grænser for, hvad samarbejdet gælder:

Interviewer: Hvor meget inddrager du forældre i det faglige? Mette: Overhovedet ikke, vil jeg sige. Fordi det er mine kompetencer. Det er der, hvor jeg tænker, at jeg skal stråle. Så det tænker jeg da helt sikkert, at jeg har styr nok på til, at de ikke skal inddrages i.

Man kan tale om, at den ramme, Mette erfarer samarbejdet ud fra, bliver synlig i kraft af de begreber, hun sætter på sin egen rolle. Ved at tale om sig selv som stærk, fokusere på sine kompetencer, se sig selv som en, der skal stråle og have styr på det, etablerer hun et regulerende princip, hvor samarbejdet handler om, at hun skal stråle og forældrene vise, de har tillid til hende, ved at lade hende være.

De [forældrene] lægger virkelig – oplever jeg i hvert fald – bare ansvaret over på mig og tænker, at det styrer jeg med hård hånd... De involverer sig ikke særlig meget fagligt. Jeg tænker, at de synes, at vi har styr på det...

Mette ser det som sin pligt at blande sig i hjemmene og hjælpe forældre med opdragelsen af børnene, hvis de er svage. Modsat har disse forældre ikke ret til at blande sig i hendes forståelse af faglighed.

Dette viser Mettes tilgang til samarbejdet: Forældrene positioneres som passive. Jo mindre de gør, des bedre. Denne passivitet understreges af, at hun inddrager børnene som sine primære samarbejdspartnere, samt ved at hun rådfører sig med dem angående, hvad forældrene skal informeres om.

Og så spørger jeg dem [eleverne] efter en konflikt: "Er det noget, I synes, jeg skal skrive hjem?". Så jeg inddrager faktisk eleverne utrolig meget i, hvor meget forældrene får at vide. Og hver gang jeg skriver hjem til forældrene, læser jeg op og fortæller eleverne, hvad jeg skriver hjem.

Den passive position, som forældrene indtager i Mettes narrativ, understreges af, at hun først og fremmest bruger dem som tegn, der skal tydes, med den hensigt at få indsigt i, hvorfor de børn, hun arbejder med, er som de er. Mette fortæller således, hvordan hun bruger forældrene til at forstå børnene:



... man opdager lige pludselig, hvorfor eleverne er sådan, fordi du sidder der og kigger på forældrene og snakker med dem og tænker – jamen enten så kan man jo blive helt overrasket over, at forældrene kan være sådan. Men man kan også tænke: "Nåå, det er derfor, at sønnen måske reagerer sådan eller er sådan". Jeg får virkelig nogle ahaoplevelser.

Karl: Forældre som medarbejdere

Karl er lærer i en oplandskommune i Østjylland. Forældregruppen beskriver han som meget blandet i forhold til arbejde og tilgang til skolen. Han betragter størstedelen af forældrene som "samarbejdsvillig" og "opbyggende", men er særligt opmærksom på en gruppe af forældre, som han kalder "tidsrøvere".

Det er jo en rigtig god forældregruppe. Men der er en 5-6 stykker der bare æder ens tid...Det er bl.a. en af de ting, der trækker tænder ud; hvis det er den samme forælder, som hele tiden vil i kontakt.

Karls fortællerlinje kommer til udtryk gennem hans beskrivelse af den tydelige arbejdsdeling, der er mellem ham og forældrene. Han skriver til dem, hvad de skal gøre (informerer), og så svarer de og agerer ud fra hans meddelelse. "... hvis man så prøver at informere nogle forældre, og der så ikke kommer noget tilbage, (...) så kan man godt stå lidt tilbage med den der følelse af, at så er der faktisk ikke et samarbejde".

Arbejdsdelingen viser sig først og fremmest ved, at det er Karls opfattelse, at opdragelsen er forældrenes ansvar, hvilket danner udgangspunkt for Karls arbejdsgiverrolle, idet han bruger forældrene til at irettesætte eleverne:

... så føler jeg egentlig, at det giver en bedre indvirkning, når det er forældrene, der tager den med barnet, end at det er mig, der begynder at skælde barnet ud (...) Fordi jeg føler lidt, at den der opdragende del, det vil jeg ikke have [skal være] mit arbejde.

Det karakteriserer Karl, at han i modsætning til, hvad vi så hos Mette, positionerer sig selv som leder af forældrene, men ikke, som vi skal se i forbindelse med Jeppe, forhandler og samarbejder med forældrene. Hvor Mette ser forældrene som passive, positionerer Karl dem som aktive. Hvorvidt han ser

samarbejdet som positivt eller negativt, handler om, hvorvidt de gør, som han forventer, og ikke tager for meget af hans tid.

Jeg synes, jeg er en af dem, der er ret god til at få sagt fra og sige: "Vi har 10 min til at snakke, og det er nu."

Jeg plejer ikke at tage min telefon uden for arbejdstiden. Jeg tager den fra otte til fire som regel. Men efter fire, så tager jeg den ikke. Så skriver jeg en mail om, at jeg kan ringe til dem dagen efter.

Karl sætter ikke blot grænser for, hvornår han vil tale og i hvor lang tid, men også for, hvad han gider at diskutere med forældrene. I den forbindelse gør han brug af det, vi kalder for det ufærdige kompromis, hvor han lader forældrenes synspunkter være, hvis de så lader være med at forstyrre ham.

Jeg har oplevet flere gange at blive enige om at være uenige. For jeg er meget sådan i forhold til sådan nogle samtaler: "Jamen, det er sådan her, det er, og det er det her, jeg har set. Men det er fint nok, at du synes noget andet. Men det er ikke sådan, det er. Ikke for mig. Så det er sådan her, vi gør". Jeg er meget: "Det er det her, jeg har set. Og det er det her, jeg har oplevet. Så skal du ikke begynde at fortælle mig, at det var ikke det, der skete, for jeg så det eller hørte det."

Forældre som medarbejdere

Karls samarbejdsform foregår ofte ved envejskommunikation, hvor han skriver hjem, når han ser det nødvendigt. Karl forventer, at forældrene tager sig af situationen derhjemme, og at sagen derefter er lukket. Karl bruger forældrene til at give sanktioner til eleverne og har en tydelig forståelse af, hvordan pligt og ansvar er fordelt mellem dem.

Da jeg startede, der blev jeg faktisk irriteret over de [forældre], der ikke deltog. For jeg føler, at så bliver skolen lidt en ligegyldighed, hvis det også er det i hjemmet. Fordi så kan man ikke – det lyder forkert at sige, at så kan der ikke komme nogle sanktioner – men det er jo tit i samarbejde med skolen og forældrene, at der kommer en eller anden sanktion til et barn, hvis de overtræder regler...

Hvis ikke forældrene samarbejder om det, der er Karls dagsorden, så stopper den der: "Fordi jeg gider heller ikke til at skælde forældrene ud eller



skælde barnet ud over mail. Det synes jeg er forældrenes ansvar at tage den med dem." Når forældrene ikke agerer, som Karl forventer, placerer de sig i stedet i gruppen, som Karl kategoriserer ved, at de "stjæler hans tid".

Og andre, de stjæler vores tid ved at blive ved med at ringe til os hele tiden eller blive ved med at få uddybende svar og ikke kan modtage bare én mail, men skal have noget uddybet otte-ni gange.

Karls bruger gentagne gange ordet "stjæler", hvilket er et udtryk for, at han oplever forældrenes efterspørgsel som noget, der rækker ud over de rettigheder, de har i samarbejdet. De har ikke ret til at tage hans tid, medmindre han ser det nødvendigt, og det er ofte, når der ikke er enighed om, hvorvidt det er nødvendigt, at samarbejdet bliver udfordret. Går forældrene længere, end Karl ser rimeligt, kan han eksempelvis svare: "Jamen så kan vi ikke kommunikere sammen". "Så vi slutter samtalen her. Og hvis der er mere, så må du kontakte vores skoleleder".

Karl indtager her en lederrolle i samarbejdet med forældrene og definerer samtidig en tydelig grænse for sit arbejde, som forældrene ikke skal komme ind over. Karl ser på samarbejdet, som en leder ser på sine medarbejdere: Forældrene er ressourcer, som skal gøre det nemmere for ham at gennemføre sit arbejde.

Jeppe: Forældre som et fællesskab

Jeppe beskriver den forældregruppe, han arbejder med, som "ressourcestærk" og "travl" – de fleste "har mange midler", som han siger, da han beskriver den forstad til Aarhus, hvor skolen ligger.

Den fortællelinje, Jeppe etablerer, har at gøre med kategorien "fællesskab". Samarbejdet handler om at skabe fællesskab, hvilket gør, at såvel forældre som børn har pligt til at bidrage til noget fælles samt at betragte det, barnet fortæller hjemme, med udgangspunkt i en helhed, der rækker ud over barnet.

Derudover har forældrene pligt til at støtte op om aktiviteter såsom forældremøder, når de handler om hele klassens trivsel. Ud fra denne fortællelinje ser han det som et problem, når forældre er "meget fokuseret på, at deres barn skal have så meget som muligt". Dermed positionerer han også sig selv som en, der har ret til at opdrage forældre, hvis de alene tænker med udgangspunkt i deres eget barn; han fortæller således også, at han "kæmper" med forældrene og forsøger at "omvende" dem. "I", siger han og

slår i bordet, "er nødt til at forstå, at kerneopgaven her er at få klassen til at være så god som muligt og få alle til at udnytte deres potentiale..."

Forældrene, der, som han siger, "ukritisk tror på deres børn" og dermed automatisk tager barnets parti, lever ikke op til fællesskabspligten. De har pligt til at skifte perspektiv og samtidig også se sagen fra andres perspektiv, hvilket han italesætter som at gøre "forældrene mere hårdføre" og, som han siger:

"Jamen I skal ringe til hinanden. I er nødt til at udfordre jeres børns historier også. I er nødt til at spørge ind til, hvad er det rent faktisk, der er sket, og så kan man også godt ringe og få nuanceret det der, som ens barn har fortalt." Jeg synes der er for meget: "Det var ikke mit barn, der gjorde det" (...) ja, det er at fralægge sig ansvar. Ikke at turde gå til sit barn og sige: "Jamen, hvad er det faktisk der er sket?"

For Jeppe har forældrene samtidig ret til at bidrage til, hvordan det, han kalder kerneopgaven, løses. "Jeg forbinder skole-hjem-samarbejdet med, at man kommunikerer omkring kerneopgaven i skolen, som er børnene og deres trivsel og deres faglige udvikling."

Det betyder, at der går forventninger begge veje. Jeppe forventer, at forældrene hjælper med at øve børnene derhjemme, samtidig, som han siger, går det også den anden vej:

... der ligger også nogle forventninger til mig som lærer. At forældrene også kan skrive til mig, hvis de undrer sig over den praksis, vi fører, eller de stiller spørgsmål til årsplanen, eller de synes, deres børn mangler udfordringer eller har brug for ekstra hjælp.

Hvor Mette helst vil lade forældrene være, og Karl helst vil lede dem, ser Jeppe forældrene som en del af et fællesskab, som han har ansvaret for at skabe.

Den demokratiske fortælling

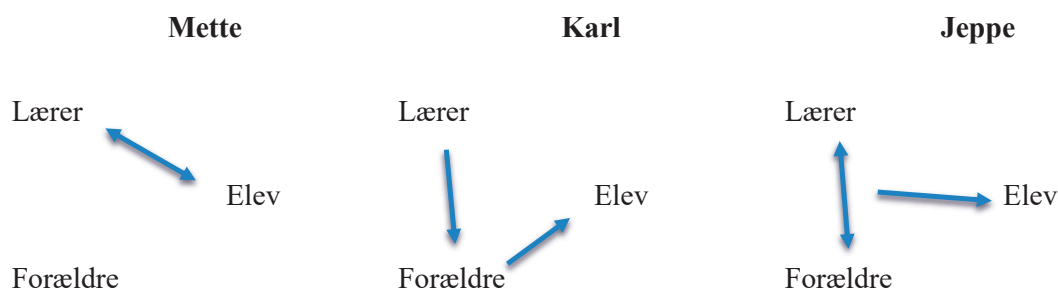
Vi betegner Jappes tilgang til samarbejdet som demokratisk, fordi Jeppe ser et pædagogisk formål med samarbejdet, som har at gøre med udviklingen af et fællesskab, som alle deltager i. Dette betyder også, at han bruger tid på at arbejde med forældrenes holdninger; han bruger sågar ordet "kæmper" og "omvende" om den indsats, han gør.

Som det gælder de to andre lærere, har også Jeppe dog en klar grænse, når det kommer til det, lærerne kalder "den faglige del". Her inddrages forældrene ikke i beslutninger, men i Jeppe's tilfælde er forældrene dog inviteret til at komme med inputs.

Jeg inddrager dem ikke særlig meget i faglige beslutninger. Jeg kører min årsplan, og jeg fortæller dem, hvad det er, der er planen, og så byder de jo mest ind eller henvender sig mest i forhold til: "Jamen, nu er der et eller andet her, hvor vi har et hul derhjemme, når vi sidder og laver lektier, hvor det virker, som om vores barn ikke kan følge med. Hvad kan vi gøre her?"

Hvor Jeppe giver plads til forældrenes input i samarbejdet og arbejder pædagogisk med deres holdninger, ser Karl sig selv som leder af forældrene, mens Mette snarere bruger forældrene som et spejl, igennem hvilket hun bedre forstår eleverne. Se model over lærernes positionering i figur 2.

Figur 2. Model over lærernes positionering i forhold til elever og forældre



Pile indikerer relationelle retninger. En dobbelpil angiver derfor, at relation og ansvar går begge retninger, mens en enkeltpil angiver at relation og ansvar primært går en vej.

Analyse del 2: Skole-hjem-samarbejdet inden for hjemmeundervisningens ramme

Som konsekvens af nedlukningen sker der det, vi betegner som et rammeskift, idet lærere, børn og forældre samlet skal danne en ny mening med skolen, medieret igennem teknologiske løsninger. I denne analysedel bliver det derfor relevant at inddrage Goffmans begreb om "keying", som blev

defineret i artiklens indledende del, idet vi undersøger lærernes positionering og forståelse af den rammeændring der finder sted.

I den forrige analysedel viste vi, at de tre lærere rammesætter samarbejdet med forældrene meget forskelligt. Det viser sig, som vi skal se, at forskellighederne hos de tre lærere, i de nye rammer fører til forskellige forudsætninger for at samarbejde, og at det ender med tre forskellige resultater, som vi beskriver som magtesløshed, afhængighed og tilpasning.

Mette: Magtesløshed

Da de nye rammer indføres, kontakter Mette straks forældrene via mail med henblik på at redegøre for, hvordan hjemmeundervisningen skal gribes an. Mette udtrykker selv, at hun sætter barren for undervisningen lavt: "Og så lagde jeg meget op til, at det ligesom var noget, de selv kunne lave, så forældrene ikke behøvede at være en del af det (...) så det skulle være lidt nemt for dem."

Intentionen med hendes mail er at "skrive og berolige dem [forældrene] lidt", men "nogle forældre følte sig næsten lidt angrebet", fordi de følte, at det var dem, "der stod med det hele nu", og Mette måtte derefter berolige dem:

Jeg skrev bare, at vi prøver jo alle sammen bare at være i det her, og jeg ville bare sige, at de gik ikke glip af noget, hvis ikke de fik lavet det hele. Så jeg synes bare, de skulle lave i det omfang, de så kunne gøre, fra dag til dag. Eller den mængde, som de havde lyst til.

Her ser vi, hvordan forældre og lærer key'er den nye situation forskelligt, idet de forskellige aktører opfatter rammen som noget forskelligt. Forældrene ser det som en overførelse af pligter fra læreren til dem, mens Mette ser det som et forsøg på at fortsætte den samme struktur for undervisningen, hun havde i den oprindelige ramme.

Mette forsøger altså straks at berolige forældrene ved at forsikre dem om, at der ikke stilles forventninger til dem. Problemet er blot, at hun ikke selv har kontakt til eleverne. Derved får Mettes beroligende mail den konsekvens, at forældrene forbliver passive, og at ansvaret nu ligger hos hende, uden at hun har mulighed for at varetage det.

Jeg synes, det er svært. Jeg har jo prøvet ikke at lægge noget ansvar [over på forældrene] i form af de opgaver, jeg har lagt ud, så eleverne selv har kunnet køre. På den anden side har jeg jo næsten ikke haft



noget elevkontakt, og de [forældrene] har jo ikke rigtig responderet på, at jeg gerne vil have det. Så på den måde har de jo fået helt vildt meget ansvar. De har jo fået ansvaret for hele undervisningen, fordi jeg ikke har kørt noget online.

Mette forsøger at løse situation ved at prøve at tage ansvaret på sig, idet hun kontinuerligt sender beroligende mails til familierne og opfordrer dem til at tage fat i hende, hvis de har brug for hjælp. "Så skrev jeg, at forældrene *bare* skulle skrive og ringe, og hvad de ellers sådan kunne, og der var faktisk ikke rigtig nogen, der svarede."

Mette prøver således at stemme relationen i den samme key som før COVID-19, hvor forældrene er "svage" og passive, mens hun er aktiv. Hun forsøger at fastholde sin position som hende, der skal hjælpe dem, men den nye situation gør, at hun føler et tab af kontrol. Konsekvensen ved Mettes rammesætninger er nemlig, at de forældre, som er vant til at være passive, nu bliver i denne rolle. Dermed får Mette ikke respons på sine mails.

For Mette, der med sin tilgang til skole-hjem-samarbejdet er vant til at have eleverne som sin primære samarbejdspartner, betyder manglen af elevkontakt under hjemmeundervisningen, at der sker et skift i aktiv/passiv-rollefordelingen mellem forældre og lærer, som begge parter har vanskeligt ved at håndtere. Mette udtrykker det selv sådan, at hun har svært ved at slippe eleverne og "tænkte på dem hele tiden", hvilket bliver konsekvensen af den afmagt hun oplever, da hun ikke længere kan spille sin omsorgsrolle.

Karl: Afhængighed

Modsat Mette, der havde svært ved at etablere kontakt til forældrene, fortæller Karl, at han under de nye rammer modtog mellem fem og syv mails om dagen: "Det kommer også lidt an på, hvor meget man selv er aktiv i forhold til at imødekomme mange af de spørgsmål, der kunne være".

Karl oplever, at han som lærer bliver afhængig af forældrene. Han bruger stadig forældrene som sine ansatte, hvilket blandt andet indebærer, at han nu bruger dem til at få adgang til eleverne. "Dér har jeg involveret forældrene de første mange uger. For at jeg var ligesom (skulle være) sikker på, at børnene kom med. Og nu har jeg så overladt det hele til kun at skulle kommunikere med eleverne."

Både Karl og eleverne har skulle vænne sig til de nye rammer omkring undervisningen, og Karl har derigennem erkendt, at han er afhængig af forældrene.

Det har taget noget tid, før at den online undervisning kunne lade sig gøre, og det kunne ikke lade sig gøre uden forældrenes hjælp. Det har virkelig været i samarbejde med forældrene, at vi kan få alle med. Uden dem kan vi ikke få alle med på de her online møder. Det kan vi simpelthen ikke.

Denne situation indebærer et skift i hans indstilling, hvilket også hænger sammen med måden, hvorpå Karl forsøger at holde fast i nogle af de forhold, der gjorde sig gældende under de tidligere rammer. Men de ændrede rammer har også fået Karl til at ændre syn på samarbejdet med forældrene:

Så mit syn har da helt sikkert ændret sig på forældrene i løbet af den her tid. Altså hvor jeg startede med at tænke, at forældrene skal bare blande sig helt udenom... Det fandt jeg så ret hurtigt ud af, at sådan hænger det det simpelthen ikke sammen. De [forældrene] er nødt til at sidde på nakken af dem [eleverne]. Så det har jeg jo en forventning om nu. At forældrene sætter deres børn til ansvar for det, de laver. At de hører ind, snakker med dem om "hvad har I lavet i dag?" Så det er noget, der har ændret sig i det her forløb.

Karl trækker altså stadig på, at forældrene skal holde eleverne til ansvar. Hans samarbejdsstil er på mange måder den samme, men forældrene spiller nu en afgørende rolle for, at hans funktion som lærer kan lade sig gøre. Karl oplever som konsekvens af rammeændringen, at han er afhængig af forældrene. Han rammesætter situationen på en måde, hvorpå han forpligter sig på et højere niveau af samarbejde med forældrene end tidligere, selvom han holder fast ved, at dette er "meget imod mine principper".

For Karl, der med sin samarbejdsstil fungerer som leder af forældrene, har lockdown på nogle områder gjort hans arbejde nemmere. Karl har tidligere beskrevet, at de forældre, der følger hans anvisninger, er nemmest at samarbejde med, og Karl oplever nu, at flere forældre bliver mere medgørlige. "De har fået et indblik i, hvordan deres børn egentlig er. Det tror jeg har været rigtig godt for forældrene."

Karl fortæller, at situationer hos forældrene også har haft karakter af en "øjenåbner". De har, som han formulerer det, "indset nogle af de problematikker, der er hos deres børn." Dette gælder ikke mindst de forældrene, som "ikke tidligere har haft den rette indsigt i deres barn". Når forældrene



nu deler Karls opfattelse af mulige problematikker hos eleven, bliver Karls ledelsesopgave derved nemmere for Karl.

Også i relation til de svageste forældre er der stor forskel på, hvordan forældre og lærere hos Karl og Mette danner en ramme omkring den nye situation. Mette får slet ikke fat i forældrene, mens Karl har oplevet, at forældrene til de svageste af eleverne har trukket på ham:

Det har været utrolig meget de svage elever, hvor forældrene har været inde over og siger sådan noget som: "Kan det virkelig passe, at de skal det her?", "hvad tænker man om de her opgaver, de er jo for svære for vores barn?"

... Jeg tror, det, det bunder ud i, der er lidt frustration over at sidde med sit barn, samtidig med at man selv skal passe et arbejde ved siden af. Og så ikke bare at skulle være støtte, men faktisk at skulle lave opgaverne. Altså vi har nogle elever, blandt andet i vores klasse, som er så dårlige fagligt, at der skal mor og far sidde med dem og lave opgaverne sammen med dem. Med alt. Og det er primært de forældre, vi har hørt fra.

Forældrene til Karls "svage elever" gør netop, hvad Mette egentlig havde forventet af sin forældregruppe, idet de tager fat i ham og trækker på hans kompetencer, mens Mettes forældregruppe forbliver passive. Både Karls og Mettes "svage familier" key'er altså situationen ved at holde fast i deres forståelse af rammerne fra tidligere og forbliver i deres roller som hhv. aktiv og passiv. Hvor Karls "svage forældre" trækker på ham og hans kompetencer, er Mettes forældregruppe præget af en uændret "laden stå til". Denne forældregruppe er hos Karl også den, der tidligere tog meget af hans tid, hvilket altså fortsætter sådan. Her bliver det altså tydeligt, hvordan forældrene forsøger at holde fast i den sociale rammesætning samt de rettigheder og pligter, som de tidligere var tildelt, selvom de fysiske rammer ændres.

Jeppe: Tilpasning

Jeppe er den af de tre lærere, der har nemmest ved at tilpasse sig til den nye situation. Han oplever ikke afmagt eller en ny afhængighed, men oplever i stedet at samarbejdet kører videre på baggrund af de rutiner og den rollefordeling, som allerede er etableret.

Vi gør det meget tydeligt for forældrene, at vi forventer, at de taler med deres børn om, hvad sådan en dag, den har haft med sig. Altså hvad de har lavet i løbet af sådan en dag. Vi forventer, at de taler med dem om skoleskemaet, at deres børn har en ide om, hvad det er, der skal ske.

Som Karl vil også Jeppe gerne have den primære kommunikation direkte med eleverne, men han holder forældrene i baghånden, hvis ikke eleverne kommer online eller misser en aflevering:

Vi hiver fat i eleverne først, hvis ikke de afleverer deres ting, via telefon. Hvis ikke det virker, så skriver vi til forældrene, hvis der er noget, eleverne har misset. Og hvis vi så ikke hører noget derfra, så sidst på ugen samler vi op, og så ringer vi til de forældre, vi ikke har hørt noget fra. Og det handler jo om, at vi er nødt til at have en tæt kontakt til forældrene.

Jeppe holder fast i sin pædagogiske tilgang til forældrene, idet, som han siger: "...vi fortæller dem [forældrene], hvad der er bedst at gøre for, at det lykkes. Og det er jo blandt andet, at de er tæt på."

At Jeppe ikke kun opdrager og forventer noget af forældrene, kommer tydeligt til udtryk ved, at han midt i forløbet laver et spørgeskema til forældrene for at få et indblik i, hvordan de oplever den nye rammesætning, og for at tilpasse sin undervisning herefter.

... der fik vi rigtig god feedback på skemaet, og forældrene gav udtryk for, at der var nok at lave. Så vi har siden nedjusteret i forhold til mængden. For det var for meget at forvente. Og nu har vi også fået et meget bedre flow ud af at sænke det arbejde, de skal lave. Men til gengæld får vi nogle gode dialoger.

Med udgangspunkt i et online forældremøde, som Jeppe har afholdt, fortæller Jeppe om, hvordan han oplever, at forældrene "alle sammen" er "rigtig positivt indstillet". De gav udtryk for:

... at de synes, det kørte fint, og at de var glade for den måde, det forløb på. Så jeg synes, vi har opbakning lige nu, men vi gør virkelig også meget for forældrene. Altså for, at de ikke skal være på arbejde for meget.



Dette oplever Jeppe som del af en generel holdningsændring fra forældrenes side: "Men jeg synes egentlig, det er, som om at det lidt er en anden ydmyghed fra forældrene". Bl.a. har en forælder i telefonen sagt:

"... vi ved simpelthen ikke, hvordan vi skal nå i mål med den her opgave inden for den tidsramme." Ja, men det er med en anden ydmyghed. Med en: "Vi har faktisk prøvet at sidde og arbejde med det." eller: "Mit barn kan simpelthen ikke det her."

Det er ikke mere det der med at lægge det over på os og: "I har ikke undervist godt nok i det her ..."

Også relationen til eleverne er blevet tættere:

... det er også mindre, vi skriver til forældrene, (...) og så sms'er vi og ringer sammen med mange af dem [eleverne] hver dag. (...) Altså vi prøver at normalisere det, men umiddelbart så kommer der jo også en sms klokken seks, og den lader man jo ikke være med at svare på.

Selvom Jeppe oplever en positiv ændring i forældrenes tilgang til ham i form af en større opbakning, holder han stadig fast i den kategorisering og fortællerlinje, han tidligere havde lagt for forældregruppen som både "travl" og med en "manglende opmærksomhed på trivsel". Jeppe oplever nemlig også stadig, at en gruppe af forældrene er travle og ikke får fulgt op. "Altså vi kan jo se, at der er nogle forældre, der slet ikke har åbnet de beskeder, vi har sendt ud de sidste par uger. (...) det er ofte travle familier, der ikke får læst med."

På trods af at Jeppe kategoriserer en stor del af forældrene som travle og efterlyser noget ansvar, forsøger han alligevel at få dem i tale ved at spørge efter deres mening, så han kan tage det med i sin planlægning. Jappes fokus og forventning ændres dermed ikke på trods af rammeændringen, og både ham og forældrene holder fast i deres rammeforståelse, selvom de fysiske rammer ændres. Jappes samarbejdsstil er dermed velegnet til et pludseligt rammeskifte, hvilket kommer til udtryk ved, at forældrene giver en positiv feedback til Jeppe. Jeppe forsøger at tilpasse sig rammerne ved at holde fast i de sociale rammer og roller, men erkender, at det er en udfordring og tager meget af hans tid.

Opsamling og diskussion

I dette studie har vi vist, hvordan tre lærere med forskellige tilgange til skole-hjem-samarbejdet positionerer sig i relation til de forældre, de samarbejder med. Ved at opbygge forskellige fortællelinjer, position og talehandlinger, som beskriver, hvad samarbejdet går ud på for de tre lærere, kan vi beskrive, hvordan de kategoriserer forældrene forskelligt. Før nedlukningen er situationen, som det fremgår af skemaet i tabel 1.

Tabel 1. Lærernes positionering af dem selv i forhold til forældrene før lockdown

Lærer	Fortællelinje	Rettigheder/pligter	Talehandlinger
Mette	Skolen er lærerens domæne, og forældrene skal sikre, at børnene kommer i skole.	Læreren har ret til at etablere rammer omkring eleverne, som forældrene har pligt til at støtte op omkring. Positionerer sig i forhold til forældrene, som den stærke overfor de svage.	Forældrene har brug for hjælp. Forældrene er for svage til selv at tage ansvar uden hjælp fra en professionel. Læreren har alene ansvaret for skolens faglige indhold.
Karl	Læreren er chefen for skole-hjem-samarbejdet, og forældrene skal gøre som denne siger.	Læreren har ret til at stille opgaver, som forældrene skal løse. Positionerer sig som chef for forældrene, der har pligt til at bakke op og irttesætte deres børn, hvis han efterspørger det.	Forældrene er alene ansvarlige for opdragelsen af barnet. Forældrene har ansvaret for at italesætte opbakning til skolen derhjemme. Forældrene er ansvarlige for at sanktionere ud fra lærerens mails om hændelser sket i skolen. Læreren har alene ansvaret for skolens faglige indhold.
Jeppe	Skolen er et fællesskab, som koordineres dialogisk omkring læreren.	Læreren har ret til at kræve, at forældrene engagerer sig i dialoger om elevernes trivsel. Forældrene har pligt til at tænke på fællesskabet før barnet. Positionerer sig selv som centrum for et fællesskab, som baserer sig på argumentation og værdier.	Det er vigtigt, at forældrene deltager i forældremøder. Fællesskab er essentielt for en god skolegang. Læreren har brug for forældrenes opbakning og tillid for at kunne sætte sig i respekt hos eleverne. Læreren har alene ansvaret for skolens faglige indhold.

Det er et generelt træk ved de tre syn på skole-hjem-samarbejdet, at det er læreren, der definerer, hvad samarbejdet går ud på, og at læreren har et område, som er fagligt, som forældrene ikke bør blande sig i. Lærerne bliver



kritiske, hvis forældrene ikke istemmer lærerens forståelse af, hvad samarbejdet indebærer.

Men det er samtidig også klart, at det ikke er de samme ting, der forventes. På den baggrund kan det diskuteres, hvor meningsfuldt det er at søge generelle rammer for samarbejde (Nordahl, 2008), da en sådan tilgang ikke tager højde for de enkelte læreres meget forskellige tilgang til samarbejdet.

Videre lægger dette op til en diskussion af, hvordan de rationaler, der ligger bag udviklingen af relationen mellem forældre og lærer (Ravn, 2008), opfattes forskelligt af forskellige lærere.

Endeligt lægger vores individualiserede tilgang til lærerne op til en diskussion af grundlaget for generelle beskrivelser af lærernes kategoriseringer af forældre. Knudsen (2010) peger på, at der findes tre typer af forældre, de afmægtige, medgørlige og vanskelige. I relation til vores tre lærere er det tydeligt, at de underviser i tre forskellige typer af lokalsamfund, hvor der hersker meget forskellige kulturelle betingelser omkring skolen. Og hvor der er afmægtige forældre i Mette klasse, er der det ikke på samme måde i Karls og Jepes. Hvad der er medgørligt for de tre lærere, er også tre forskellige ting, fordi lærerne forventer noget forskelligt.

Endeligt kan man sige, at hvad der er vanskelige forældre for Mette, heller ikke er de samme typer som dem, der er vanskelige for Jeppe. Ikke blot er forældrene forskellige, men de to lærere har også forskellige fortællelinjer, som definerer samarbejdet. Hvor Mette eksempelvis betragter passivitet fra forældrene som et udtryk for opbakning, betragter Karl og Jeppe det som en mangel på ansvar.

Dette betyder naturligvis ikke, at man ikke kan opbygge kategorier, som er generelle for lærere, men det tyder på, at man må betragte kategoriseringsprocessen som dobbeltkontingent i den forstand, at forskelle på begge sider af relationen har konsekvens for den måde, lærerene ender med at kategorisere på. Forældres sammensætning og tilhørsforhold til sociale klasser på den ene side og lærerens rolleudfyldelse på den anden synes at spille en strukturerende kraft.

Endelig kan man sige, at i forhold til den måde, eleverne navigerer mellem skolen og hjemmet (Dannesboe, 2012), så spiller det en stor rolle, hvilken fortællelinje der omgiver samarbejdet. Hvor Mette tager eleverne på råd, når hun skal skrive til forældrene, så forventer Karl, at forældrene sanktionerer barnet på hans vegne. Og hvor Mette bruger forældrene til at forstå, hvorfor eleverne er, som de er, forsøger Jeppe at opdrage forældrene, sådan at de

tænker i fællesskaber, mens Karl klart og tydeligt siger fra over for forældre-opdragelse.

Når det gælder den samlede forskning, der peger på, at samarbejdet netop baserer sig på en indforståethed om, at forældrene skal indordne sig skolens normer og værdier, så kan vi tilføje, at det ser ud til, at der er temmelig forskellige versioner af, hvad dette arbejde så måtte indebære.

I denne forbindelse synes ikke mindst social baggrund at spille ind (Bernstein, 2000 [1996], 2009 [1990]). Vi har undersøgt tre lærere fra skoler med forskellige kulturelle kontekster. Her fordeler det sig sådan, at den skole, der har den laveste sociokulturelle kapital, også er den, hvor der samarbejdes mindst med forældrene, mens læreren på skolen i et distrikt, hvor der er en socialt blandet baggrund, i højere grad inddrager forældrene, og læreren på den skole, hvis forældre har den højeste socioøkonomiske status, er den, der i højest grad aktivt bruger tid på at involvere elevernes forældre. Der synes således i dette begrænsede materiale at være en form for strukturel overensstemmelse mellem forældrenes socioøkonomiske baggrund og den fortællelinje, som læreren lægger. Denne overensstemmelse lægger op til videre undersøgelser. Kan denne overensstemmelse siges at udgøre noget generelt? Hvilke selektioner er gået forud for denne: Sker der en særlig selektion på skolerne af lærere med bestemte holdninger til forældrene? Tilegner nyansatte lærere sig en skoles særlige kultur for samarbejdet med forældre? Eller udvikler samarbejdet sig ud fra et samspil af denne type faktorer?

Samtidig har vi også set på, hvilken situation de forskellige samarbejdsformer giver forældrene. Betragter vi, hvordan de tre lærere reflekterer efter nedlukningen, så er det tydeligt, at de har nogle fælles erfaringer. Men hvor Mette føler, at hun mister kontakten og oplever en afmagt, får Jeppe mere kontakt med elever og forældre, idet han adapterer til den nye situation på flere måder. Karl, der holder fast i, at han kun arbejder fra otte til fire, erkender sin afhængighed af forældrene, men dette får ham ikke til at ændre stil. Omvendt sender Jeppe gerne beskeder ud på sms om aftenen for at holde kontakten. Og hvor Mette ikke føler, hun kan fylde tiden ud, fordi der ikke er nogen der henvender sig, føler Jeppe, at han arbejder døgnet rundt. I tabel 2 er der opstillet en oversigt over lærernes re-positionering efter lockdown.

Tabel 2. Lærernes re-positionering efter lockdown

Lærer	Fortællelinje	Rettigheder/pligter	Talehandlinger
Mette	Man hører ikke noget fra forældrene, derfor er det ikke muligt at passe sit arbejde, fordi man ikke længere har kontakt med eleverne.	Læreren har ret til at få adgang til børnene, og forældrene har pligt til at sikre, at det er muligt.	Forældrene er ansvarlige for at give mig adgang til eleverne. Læreren er klar til at hjælpe, såfremt forældrene rækker ud.
Karl	Man opdager, hvor afhængig man er af "sine medarbejdere", derfor er det endnu vigtigere end før, at de gør, som man siger.	Læreren har ret til at udstikke retningslinjer, og forældrene ansvaret for at sikre, at de bliver fulgt.	At eleverne modtager undervisningen, er et fælles ansvar. Online undervisning kan ikke lade sig gøre uden forældrenes hjælp. Dialog og tilpasning for elever, der har det svært, kan være nødvendigt.
Jeppe	Man er konstant på arbejde, fordi der er så meget kontakt muligt, når undervisningen medieres teknologisk.	Læreren har pligt til at sikre, at alle har det godt i den nye situation, derfor har han også ret til at intensivere kommunikationen, og forældrene har pligt til at tage højde for, hvordan det er muligt at skabe fællesskaber.	Opmærksomhed på de enkelte børns trivsel er centralt. Alle må give lidt ekstra for, at det kan lykkes.

De tre forskellige læreres måde at håndtere det fysiske rammeskiftet, som hjemmeundervisningen udgør, afspejler de forskellige mentale rammer, de i forvejen tænker skole-hjem-samarbejdet ud fra. Mette, der knytter an til eleverne, kommer til at stå svagest, fordi hun simpelthen afskæres fra kontakten med eleverne, fordi hun ikke har nogen form for infrastruktur tilgængelig, når det gælder samarbejdet med forældrene. Karl og Jeppe fortsætter deres respektive stil. Karls samarbejdsstil kommer til at fremstå mere usikker end Jeppe, da en fortællelinje, der definerer forældrenes pligt som værende i relation til lærere, bliver mindre fleksibel end en linje, hvor det er den gensidige pligt i forhold til et fællesskab, som det drejer sig om. Sætter man opdragelsesmønstrene i familierne i parentes, synes den samarbejdsform, der fokuserer på, hvordan det enkelte barn – og dets forældre – har pligter i forhold til fællesskabet, således at udgøre det bedste grundlag for at sikre kontakt med de individuelle elever under nedlukningen. Denne parentes er dog nok problematisk, da forskning netop tyder på, at opdragelsesmønstre er afgørende for elevernes forudsætning for at samarbejde indenfor en skolekultur.

Referencer

- Akselvoll, M.Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle – Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Roskilde Universitet.
- Bernstein, B. (2000 [1996]). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2009 [1990]). *Class, codes and control, Vol. 4. The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.
- Bjerre, J. (2021). The development of positioning theory as a process of theoretical positioning. *Journal for the theory of social behaviour*, 51(2), 249-272. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12284>
- Breining, A.M. (2020). *Skole-hjem-samarbejdet fra et lærerperspektiv*. Aarhus Universitet. Speciale i pædagogisk sociologi.
- Bæck, U.-D. K. (2010). 'We are the professionals': a study of teachers' views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335. <https://doi.org/10.1080/01425691003700565>
- Dannesboe, K.I. (2012). *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv: et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustmen: A Literature Review*.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000). Connecting Home, School, and Community: New Directions for Social Research. I: Hallinan, M.T. (red.), *Handbook of the Sociology of Education* (s. 285-306). Kluwer Academic.
- Flyvbjerg, B. (2009). *Samfundsvidenskab som virker: hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. Akademisk Forlag.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harvard University Press.
- Harré, R.M., & Fathali M. (2003). Introduction: the self and others in traditional psychology and in positioning theory. I: Harré, R.M., & Fathali M. (red.), *The self and others : positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts* (s. 1-11). Praeger.
- Helms, S. (2020). Inddragelse, modstand og forhandling i skole-hjem-samtalen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 5(1), 31-51. <https://doi.org/10.7146/lup.v5i1.119921>
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale?: magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Nordahl, T. (2008). *Hjem og skole: hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, B. (2008). Rationaler bag skole-hjem samarbejdet i Danmark og internationalt. I: Kryger, N., Palludan, C., Ravn, B., & Winther, I. (red.), *Skole-hjem-samarbejde som kulturel selvfølgelighed. En multi-sited etnografisk afdækning* (s. 13-44). Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.



*Anne Mette Brøgger Breining
ph.d.-studerende
DPU Aarhus Universitet
ambb@edu.au.dk*

*Jørn Bjerre
lektor og ph.d.
DPU Aarhus Universitet
jbje@edu.au.dk*