

Bekymringsamtalen

Da skolen blev facilitator af forældresamarbejde om elevens selvinklusion

Af Iram Khawaja og Hanne Knudsen



Artiklen analyserer en samtale om en 7. klasses folkeskoleelev med højt fravær. Da det er blevet et ideal, at man samler mange professionelle med forskellige fagligheder for at afsøge problemerne og derigennem skabe nye løsningsmuligheder, opstår en fælles forståelse, som går på, at problemet er elevens manglende selvtillid, dynamikkerne i familien og moderens tendens til depression.

Den tværprofessionelle og problemafsøgende samtaleform kommer på den måde til at rette sig mod at se problemer med inklusion som et spørgsmål om at få elev og forældre til at tage ansvar for elevens selvinklusion. Artiklen rejser spørgsmålet, hvorvidt dette er særligt for denne samtale, eller den er eksempel på en mere generel tendens.

Det er et udbredt ideal, at så mange forskellige professionelle som muligt skal være til stede, når der er møde om skolebørn i/ med problemer. Forældrene inviteres til at deltage i møder, hvor en række forskellige professionelle byder ind med deres syn på problemet.

Vi har undret os over dette ideal: Hvorfor er det tilsyneladende så vigtigt, at så mange fagligheder som muligt er 'inde over', og hvorfor skal de mødes på samme tid? Hvordan forventes de forskellige fagpersoner at forholde sig til hinanden? Hvorfor inviteres barnet ofte med? Og hvad bliver forældrenes rolle i mødet?

Tidligere var det muligt at se elevens 'tilpasningsproblemer' til skolen og lærestoffet som noget, lærer og skoleleder kunne hente rådgivning til hos eksperter som skolepsykolog og skolelæge (se fx Husén 1957, kap. 8). Skolen var den centrale aktør, der "sad for bordenden" og trak særlig ekspertise ind, når en elev havde læsevanskeligheder, var aggressiv eller på anden vis ikke tilpassede sig skolen og undervisningen. Forældrene var til stede for at blive informeret, give deres samtykke til beslutninger, samt få ideer til, hvordan de kunne bakke op om indsatsen for deres barn.

Med idealet om at se barnets eventuelle problemer i form af manglende trivsel eller inklusion som noget, der ikke blot handler om barnet, bliver både den tværprofessionelle indsats og forældrenes bidrag centralt. Fokus er ikke et barn med problemer men et barn i problemer, og fællesskabets betydning ses som afgørende. Paradoksalt nok virker det til, at den tværprofessionelle tilgang til trivsels- og inklusionsproblemer primært resulterer i en fordring til barnet om at arbejde for at inkludere sig selv, og til forældrene om at arbejde for familiens bidrag til barnets selvinklusion.

VALG AF EMPIRI OG ANALYTISK TILGANG

Artiklen baserer sig på forskningsprojektet *Inklusion og forældresamarbejde*, som vi har arbejdet på i perioden august 2014 – juni 2015 i tre kommuner. Empirien for denne artikel udgøres af observation af en bekymringssamtale omkring en 13

årig pige. Bekymringssamtalen er ikke eksemplarisk i sin udformning men den indeholder en praksisform og nogle forståelser omkring tværprofessionalisme og inklusion, som vi har set gå igen på tværs af de tre kommuner samt i pjecer og andre policytekster. Samtalen kan derfor vise noget om de aktuelle idealer om tværprofessionelt samarbejde samt om de mulige konsekvenser af denne form for forældresamarbejde. Den konkrete samtale lever på nogle punkter op til de aktuelle idealer: det at man samler de forskellige fagpersoner og har en afsøgende tilgang er ideelt. Den er samtidig ikke ideel, idet der kun på nogle punkter spørges efter ressourcer og opretholdende faktorer, ligesom det at kun få af deltagerne har mødt Maja er blevet udpeget som mangler af de praktikere, vi har præsenteret analysen for.

Vi inddrager desuden pjecen "Kommuners indsats mod langvarigt fravær" (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012). Det gør vi, fordi argumenterne her står mere udfoldet og sammenhængende, end de kommer frem ved interview og i praksis. Vi arbejder ud fra en forståelse af, at det er de samme idealer, der gør sig gældende i lokale praksisser og i pjecer samt andre policytekster. Forskellen er, at argumenterne i policytekster som regel er mere udfoldede og dermed kan belyse praksis. Til gengæld giver observationer af praksis blik for, hvordan idealerne udspilles, samt hvordan de spiller sammen med andre indsatser.

Bekymringssamtalen analyseres som en social styringsteknologi (Foucault 1988), som producerer skole, hjem, elev, tværfaglighed m.m. på særlige måder. Social styringsteknologi definerer vi som en rutineret og dermed gentagelig organisering af sociale relationer med et indbygget formål og en afgrænset vifte af antagelser om kausale sammenhænge (se også Knudsen 2010). En social styringsteknologi indsætter og søger at minimere forskellen mellem en virkelig og en ønsket tilstand. Bekymringssamtalen analyseres således ud fra en nysgerrighed om, hvad der styres henimod, når der arbejdes for inklusion, hvem der skal styres på i denne ambition og hvordan man konkret gør det i forhold til idealet om det tværfaglige samarbejde.

Selve dét at mødet imellem de forskellige fag-

grupper er organiseret som en samtale er en styringsteknologi, der ikke blot skal ses som ”et redskab, som den ene part bruger til at styre den anden med, men er en magtteknologi, som sætter ledelsesrummet på en ny facon, former bestemte subjektpositioner og kræver bestemte typer selvledelse af de involverede” (Villadsen 2007, s. 161). Denne selvledelse går bl.a. på at lede sin egen faglighed men samtidig også at overskride denne faglighed. Selvledelsen går også på at bidrage til de andres selvledelse.

SAMORDNING

”Publikationen er en opfordring til at betragte langvarigt, ulovligt fravær fra skolen som et fælles problem. Det er et ansvar, der i sidste ende kalder på en samordnet kommunal indsats.” (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012: 5) Kodeordet er ”samordnet”; der er ikke én forvaltning eller institution, som i udgangspunktet har ansvaret/retten til at definere og løse problemet.

En af pjecens cases er netværksmøder i Gladsaxe Kommune. Disse minder om bekymringsamtalen, idet viceskolelederen indkalder forældrene til møde sammen med en netværksgruppe på 5 til 10 fagpersoner. Ved mødet deltager efter behov skolens personale, en socialrådgiver fra Familie og Rådgivning, en medarbejder fra barnets fritidsordning og en psykolog fra PPR. Mødet munder ofte ud i en handleplan, som kan iværksættes med en tværfaglig indsats. Netværksmødet beskrives således:

”I Gladsaxe Kommune har man som sin ambition at sætte massivt, tværfagligt ind over for børn, som ikke trives i skolen. Nogle gange er det et job til en ledig forælder mere end støtte rettet direkte mod barnet, der kan være brug for.” (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012: 12)

Det anses således som vigtigt ikke kun at se på skolen, når en elev har højt fravær; problem og løsning kan findes helt andre steder, og gennem samtalen kan det afsøges, hvad problemet handler om, og hvem der er de relevante aktører. Om det fx er jobcentret, der sidder med nøglen til en løsning.

”Det, der først og fremmest afgør, om projekt lykkes, er, i hvilken grad netværksgruppen opnår en fælles forståelse med forældrene om, hvad der konkret er aftalt, og hvad der nu skal ske.” (ibid.) Denne sætning er interessant, idet

netværksgruppen fremstår som én part over for forældrene. Det må i sig selv være udfordrende at få en netværksgruppe på op til 10 personer med forskellig faglig baggrund til at se ens på problemet. Spørgsmålet er da også, om dette er målet, eller om målet primært er den anden halvdel af sætningen, nemlig at få forældrene til at acceptere den ’fælles forståelse’. Der er ikke et sted, hvorfra forvaltningen som helhed kan samordne, og derfor har den brug for, at forældrene tager ansvar for både at se sig selv gennem velfærdssystemernes øjne og at prioritere, hvordan de bedst bidrager til barnets inklusion. Det bliver forældrenes opgave at ”samordne”.

Vi vil nu vende tilbage til bekymringsamtalen for at se, hvordan afsøgninger og åbninger af problemforståelser finder sted, og hvordan der arbejdes for en fælles forståelse og fastlæggelse af handlingsplan i en konkret samtale.

BEKYMRINGSSAMTALEN

Vi er i et mødelokale i den nybyggede del af skolen med store vinduer og et langt mødebord. Omkring bordet sidder skoleleder, psykolog, inklusionspædagog, sagsbehandler, matematiklærer, mor og far. Barnet, Maja, som går i 7. klasse, var også inviteret med, men hun var syg den dag og deltog ikke. Bekymringen sådan som den udtrykkes fra skoleleders og inklusionspædagogens side går på Majas høje fravær fra skolen og hendes ringe kontakt med de andre elever. Maja har gået på en mindre grundskole, som kun går op til 6. klasse før hun flyttede over på denne skole. Vi er halvvejs inde i skoleåret, da denne samtale arrangeres af skolelederen.

SAMTALENS FORLØB

Samtalen bliver rammesat af skolelederen til at skulle foregå i runder, hvor første runde er en af-dækning og undersøgelse af, hvorvidt der er et problem imens anden runde spørger ”hvad vi skal gøre ved det?”. Man kan sige, at runderne på denne måde tilgodeser at alle omkring bordet bliver hørt, og der bliver anlagt en udspørgende, åben og nysgerrig tone fra starten som kan føre til en potentiel fælles forståelse af, hvad der er på spil med Maja. I løbet af samtalen løber runde 1 indover runde 2, idet man allerede begynder at tale om løsningstiltag i snakken om, hvad problemet er. Det er i denne forbindelse interessant, at

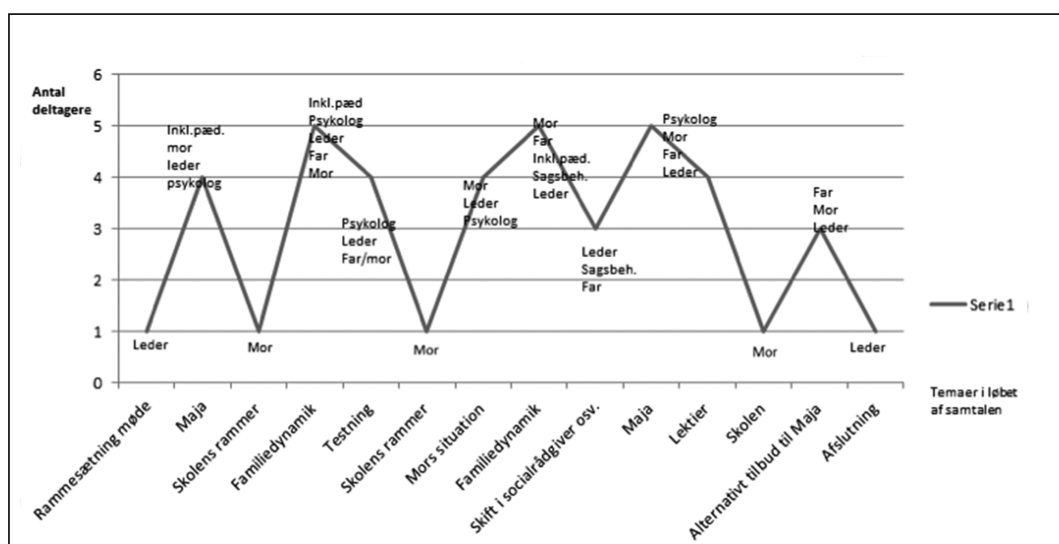
samtalen meget lidt handler om Majas fravær fra skolen men i stedet handler om hendes liv med sin mor og far og storesøster. Det bliver tydeligt i vores tværgående analyse af samtalsens temaer, og hvem der tager del i og byder ind i forhold til disse temaer i løbet af samtalen. Her ses et interessant mønster, som er gengivet i model 1. Fokus i samtalen skifter overordnet set imellem Maja, Majas familiedynamik, moderen, skolen, forvaltningen/organisering og de løsningstiltag, der kan igangsættes så som paragraf 50 undersøgelse og psykologiske tests.

Hvis vi ser på, hvor i samtalen størstedelen af deltagerne byder ind, og hvor man kan tale om en øget intensitet i samtalen, er det omkring temaer, der har at gøre med Maja, moderen og familiedynamikken. I forhold til sidstnævnte er det særligt problematikken omkring en lidt for styrende storesøster, der foranlediger en reaktion fra næsten alle parter i samtalen. Et andet tema, der rejses men ikke for alvor 'slår igennem' i samtalen, er temaet om skiftende lærere, skiftende socialrådgivere, en familieterapeut som ikke dukker op i familien, og skolelederen som er ved at stoppe. Når talen falder på skolen i form af de strukturelle rammer, som Maja indgår i, hvor der ifølge moren ofte er tale om uforudsigelighed og konstant ændrede skemaer og planer, ses en ringe interesse fra de andre deltagere omkring bordet. Moderen fortæller f.eks.:

”Og det er fuldstændig rigtigt det der med, at hun har svært ved de der forandringer. Hun kan ikke hele tiden forholde sig til noget nyt og noget nyt hele tiden, det er simpelthen rigtig svært for hende. Hun har brug for noget mere tryghed, noget der ikke er så voldsomt – altså stort og forvirrende. Der skal være sådan lidt mere ro på. Det er også det, der gør, at hun svinger meget. For eksempel, så er de lige begyndt, så er der en emneuge, og alting rykkes rundt, og alle de der uger, hvor alting rykker rundt og rykker rundt, der skal hun hele tiden forholde sig til det igen og igen.”

Italesættelsen af skolen som et sted, hvor det kan være svært for Maja at komme, tages dog ikke op af nogen af de tilstedeværende fagpersoner. I stedet fokuseres der på moderens manglende overskud og mulige depression, storesøsterens indblanding i og kontrol over Majas liv samt den manglende støtte familien har fået fra kommunens side. Et andet fokus, der dominerer, er Majas svingende selvværd, manglende evne til at indgå i større sammenhænge samt muligheden for, at hun har nået sit ”kognitive loft” eller om der er tale om ”depression”, sådan som det udtrykkes af psykologen.

Styringens genstand bliver på denne måde de forståelser, der gør sig gældende om problemet med Maja, samt mere specifikt familien, moderen og Maja, mens skolen som tema i samtalen



Model 1.

forsvinder, selvom moderen tager det op flere gange. Sagt på en lidt anden måde, så er dem der bliver udpeget som problemer og som samtalen styres hen imod familien og barnet. Man kan i denne sammenhæng spørge, hvad der muliggør en sådan styring og problemforskydning fra skole til hjem og barn? Hvad er det for måder at tænke og gøre tværfaglighed og inklusion der er på spil, hvem anses for at have en relevant viden, og hvem ses som dem, der har nøglen til at sikre Majas inklusion i skolen? Der er nogle bestemte problemkonstruktioner og videnspositioner, der tages op i samtalen, imens andre så at sige dør hen. Der peges ikke på skolen men på familieafsnittet i kommunen som den del af kommunen, der kan bidrage til Majas inklusion i skolen. Hvad kan det skyldes? Hvordan kan højt fravær – fra skolen – entydigt blive et spørgsmål om dynamikker i familien?

Vi har to bud på det spørgsmål: Det ene er, at det er det mindst konfliktuelle for de tilstedeværende fagpersoner. Idealet er, at der opnås en fælles forståelse af problemet, og her kan man forestille sig en vis berøringsangst fra skolen, psykolog og socialrådgiver i forhold til at placere problemet i skolen. Det andet bud på, hvorfor problemet placeres i familien og ikke i skolen, handler om forståelsen af inklusion. Her er vores bud, at der aktuelt er et ideal om selvinklusion, som betyder at barnets selvforhold ses som forudsætning for inklusion i skolen. Hvor specialpædagogikken rettede sig mod at kategorisere barnet og give det den relevante form for særtillbud, virker det til, at inklusionsdiskursen har som ideal, at alle børn er særlige og at alle kan deltage i fællesskabet, hvis deres selvværd er i orden, og hvis læringsmiljøet er tilstrækkelig anerkendende. Logikken her går på, at det er Majas selvværd, der er problemet, og at det må skyldes familiedynamikken og moderen. Man kan i denne forbindelse tale om en særlig ”psykologiserende” problemudpegning, der retter sig imod barnets baggrund og familie, hvilket peger henimod bestemte antagelser om, hvad der skal til for at det enkelte barn kan inkluderes i skolen. For at illustrere og komme nærmere disse vil vi drage et særligt eksempel frem fra bekymringssamtalen, som handler om lektier.

LEKTIER OG SELVINKLUSION

Henimod afslutningen af samtalen tages problemet med lektier op, da Maja ikke får lavet sine lektier. Skolelederen tager det op som noget man som skole må gøre noget ved, og han tegner to muligheder op; 1. Maja fritages fra at lave lektier, da det ikke skal være noget, der hæmmer hende og gør hende mere ked af det. 2. At hun laver lektierne med forældrenes støtte (de må dog endelig ikke presse hende for meget), så Maja kan få selvværd og selvtillid.

”Fra skolens side, så skal vi løse det med lektier. Der er ligesom to blikke, vi kan have på det: Hvis hun får lavet sine lektier og kommer over og præsenterer dem for Mads (matematiklæreren), så er hun stolt, og hun er glad, og hun har selvtillid – det er det ene blik, vi kan lægge på. Så hun skal simpelthen se at få lavet de lektier, for så giver det hende selvtillid. Så er der det andet: hun er for meget på overarbejde. Det er simpelthen for hårdt og for belastende for hende, så kan vi lave en aftale om, at hun ikke skal lave lektier, fordi det giver ikke mening for hende, og hun bliver stresset af det, og hun bliver udfordret for meget og bliver ked af det af den grund. Vi kan vælge begge blikke, og vi kan også vælge andre blikke, som siger: ”Hvad gør vi lige præcis her?” (...)

Far: Altså, jeg synes ikke man skal fritages fra at lave lektier. Jeg synes faktisk fuldstændig... Nu i går der, jeg kan ikke huske, hvad det var, hun havde for – det ville hun gerne. (...) Det skal ikke være: ”Nu har du helt fri for at lave lektier” – det synes jeg ikke.

Skoleleder: Nej... (...) Men vi kan også lave den mellem-løsning, at i det omfang, hun kan magte det, så skal hun gøre det, for det giver hende noget robusthed, noget selvtillid, at hun kommer herop og har lavet det. Men I må ikke presse hende derhjemme.”

Man kunne have forestillet sig, at skolens rammer i form af f.eks. lektiecafeer eller andre støttende foranstaltninger kunne være relevante. I stedet placeres ansvaret for lektierne hos Maja og forældrene. Måske er det ud fra en accepteret præmis om, at Maja ikke er på skolen, og at lektierne derfor må placeres og laves i hjemmet. Forældrene er ikke enige i, at Maja skal fritages fra at lave lektier. De udtrykker en bekymring for, om Maja er med fagligt i skolen og vil kunne klare sig fremadrettet, imens skolelederen i højere

grad repræsenterer et fokus på Maja her og nu, i forhold til hendes trivsel og selvforhold.

Man kan tale om to dominerende, overlappende og samtidig forskellige inklusionsrationaler. Det ene går på, at Maja skal lave sine lektier for at kunne følge med fagligt og lære det hun skal, imens det andet rationale går på, at hun skal lave sine lektier, så hun kan møde op i skolen og få selvtilid af at kunne sine ting. Det er et skel imellem forståelsen af om barnets inklusion går igennem 1. den enkeltes mulighed og evne til at være fagligt med eller 2. muligheden for at udvikle et ”sundt selvforhold”. Forældrene italesætter diskursen om faglig udvikling. Det er vigtigt for dem, at hun er med i skolen, så hun kan komme ud med en eksamen, der kan åbne for videre uddannelse og deltagelse på arbejdsmarkedet. Skolen, repræsenteret ved skolelederen, vægter i højere grad selvtilid og selvværd. Et særligt inklusionsideal som vi kalder for selvinklusion, som er forbundet med et diskursivt fokus på barnets udvikling af selvforhold, robusthed og selvværd som middel til at blive en del af skolens sammenhæng. Diskursen kommer meget tydeligt til udtryk i skolelederens italesættelse af hvad målet med, at Maja skal lave lektier er. Selvinklusionsforståelsen rummer på denne måde en opmærksomhed på barnets trivsel, kvaliteten af hans/hendes sociale relationer, evne til at omstille sig, selvforhold osv. hvilket ikke kun kan placeres inden for skolen. Når man taler om inklusion i skolen og at barnet skal trives er der altså ikke kun tale om et fokus på, hvad skolen som ramme kan tilbyde og gøre; det ses som afgørende, hvordan barnet forholder sig til sig selv. Og her ses familiens relationer som centrale. Forældrenes interne relationer og deres forhold til barnet bliver nøgle til, at barnet har et så højt selvværd, at det har mod på at inkludere sig selv i skolen.

Et sådant fokus på udviklingen af selvforholdet som forudsætning for at kunne indgå i skolen implicerer i samtalen en afsøgning af, hvor problemet kan placeres, men afsøgningen ender meget hurtigt hos henholdsvis familien og Maja, hvilket betyder at løsningen også placeres hos forældrene samt de fagfolk, der kan gå ind og støtte og undersøge familien og Maja. Udviklingen af den fælles forståelse, som er idealet med det tværprofessionelle samarbejde i et møde som bekymringssamtalen, samler sig meget hurtigt om en

bestemt problemforståelse- og placering, selvom der er anslag til modstand mod denne problematisering fra særligt faderens side. Samtalen munder ud i at der skal laves en paragraf 50 undersøgelse, hvilket sagsbehandleren forpligter sig på samt nogle psykologiske tests, som PPR-psykologen står for. Skolen skal i denne sammenhæng sørge for en skoleudtalelse, så de nævnte udredninger kan påbegyndes, og forældrene skal sørge for, at Maja får lavet sine lektier i det omfang hun magter det. I sidste ende må man sige, at det bliver Maja selv, der skal vurdere, om hun kan eller ikke kan lave lektier.

OPSAMLLENDE OM BEKYMRINGSSAMTALEN

Bekymringssamtalen bliver således skolens facilitering af, at forældrene kan bidrage til Majas selvinklusion. Det er en vanskelig opgave, skolen er på, idet den bliver helt afhængig af forældrenes og elevens bidrag og medvirken. Psykolog, socialrådgiver og lærer er ikke med til samtalen som nogen med særlige ekspertområder, som skolelederen kan trække ind i vurderingen af, hvad der er det rigtige at gøre for eleven. De er med som nogen, der på forskellig vis kan appellere til forældre og elev om at bidrage til elevens selvinklusion. I denne samtale, er vores vurdering, lykkes det kun i begrænset omfang. Maja har fra starten meldt sig ud ved at melde sig syg og ikke deltage i samtalen, faren fortæller sidst i samtalen, at han er i gang med at undersøge, om Maja kan komme på julemærkehjem, og moren siger, at hun ikke har overskud.

KONKLUSION

Bekymringssamtalen repræsenterer et ideal om tværprofessionalisme, hvor forskellige fagfolk kan høres ligeværdigt og dermed tage del i både udpegningen og løsningen af problemet, og hvor forældre og barn inviteres ind i forhandlingen af problemet. Tidligere var skolelederen den, der forventedes at koordinere de forskellige (specialpædagogiske) tiltag, der kunne gavne barnet. I bekymringssamtalen er det stadig skolelederen, der er mødeleder men nu i en faciliterende rolle, der placerer skolen som ligeværdig deltager i samtalen. Frem for at én faglighed sidder for bordenden og indhenter råd og vejledning fra de andre, skal alle fagligheder bidrage til forståelsen

af problemet. Med ved bordet sidder også forældrene. Deres rolle bliver helt central, idet udgangen på samtalen bliver en appel til dem om at være 'knudepunkt' for de forskellige vinkler på barnets vanskeligheder.

Paradoksalt nok virker det til, at det aktuelle fokus på trivsel og fællesskab, som skulle flytte fokus fra individualiserende problemforståelser, resulterer i en fordring til barnet om at inkludere sig selv og til forældrene om at bidrage til barnets selvinklusion. Der foregår tilsyneladende en samordning og fælles afsøgning af, hvad problemet handler om, men de forskellige vinkler virker til at være til stede for at fremme, især moderens, ansvarsmodning.

Med "ansvarsmodning" mener vi den indsats at søge at få forældrene til at acceptere de forskellige professionelle problemforståelser og at se sig selv og barnet gennem de professionelle øjne – for derigennem at få blik for, hvad forældrenes ansvar kunne omfatte. Der er ikke et sted, hvorfra forvaltningen som helhed kan samordne og prioritere, om det vigtigste for Majas inklusion er, om moderen bliver gladere, at faren kommer mere aktivt ind i arbejdet med at hjælpe Maja med lektier, eller at familieafsnittet engagerer sig mere i at hjælpe familien. Denne samordningsopgave overlades til forældrene. Forældrene forventes således at tage ansvar for både at se sig selv gennem velfærdssystemernes øjne og prioritere indsatsen for at forbedre barnets trivsel (se Andersen og Knudsen, under udgivelse).

Når inklusion i samtalen bliver selvinklusion, er der nogle interventioner, som bliver naturlige og andre, som glider ud af syne. Det bliver naturligt at invitere Maja til bekymringssamtalen for selv at definere sine problemer, ligesom det bliver muligt at føre den endelige løsning af problemet med eksempelvis lektier over på Majas egen vurdering af, om hun magter at lave dem.

Til gengæld glider skolen, tilrettelæggelsen af undervisningen, lærerskift osv. ud af fokus. Med idealet om det tværfaglige møde, hvor alle vinkler er ligeværdige, bliver skolelederens rolle at facilitere problemafsøgningen. Hindrer det skolelederen i at træffe beslutninger, der forpligter de forskellige aktører, der kunne have noget at bidrage med i forhold til at inkludere eleven? Og risikerer skolen at forsvinde som part i skole-hjem-samarbejdet, så kun forældrene er tilbage i det in-

tensiverede forældresamarbejde? I denne case fører det intensiverede forældresamarbejde til afmagt hele bordet rundt, idet pigens selvforhold ses som problemet og løsningen placeres i familien. Familien udpeges således som løsning fra forskellige faglige vinkler, hvilket kun øger afmagten, idet moderen er ude af stand til at tage det ansvar, hun udmærket har blik for.

REFERENCER:

- Andersen, N.Å. og Knudsen, H. (under udgivelse): "Den hyperansvarlige borger – når individet tilskrives ansvar for at binde samfundet sammen", i Olesen, K. G. (red.) *Borgernær ledelse*. Akademisk forlag.
- Foucault, Michel (1988): "Technologies of the self". In Martin, Luther H., Gutman, Huck, Hutton, Patrick H.; *Technologies of the Self*. Tavistock Publications. London.
- Husén, T. (1966 [1957]). *Pædagogisk psykologi*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Knudsen, H. (2010): *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Ministeriet for Børn og Undervisning (2012): *Kommuners indsats mod langvarigt fravær i folkeskolen – eksempler og regler*. Udgivet af Ministeriet for Børn og Undervisning i samarbejde med Social og Integrationsministeriet. Caseeksempler fundet af Kommunernes Landsforening.
- Villadsen, K. (2007): "Magt og selvteknologi – Foucaults aktualitet for velfærdsforskningen" In Tidsskrift for Velfærdsforskning, vol 10, no. 3.

Iram Khawaja og Hanne Knudsen er begge lektorer ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet.

Grænseløse bekymringer

Af Kamma la Cour



Jeg var en af de mange der ikke troede at folkeskole reformen ville blive ført ud i livet. De mange demonstrationer og lærernes lockout skulle nok gøre politikkerne klogere på at skolen ikke blev bedre af at forlænge de skole dage, der allerede var for lange. Det mærkelige er at nu, at efter reformen har gjort vores dage længere, så opleves tiden derimod som noget der hele tiden mangler. Tid nok til fordybelse, tid nok til lektierne, tid nok til frikvartererne. Alt dette er forsvundet. Den mest synlige ændring er nok de nye lektiecaféer, de skulle sørge for at der var tid til at få lavet lektier. Men sådan fungerer det

bare ikke. For både lærere og elever er for trætte til at lave noget konstruktivt så sent på dagen. Der er blevet puttet så meget information ind i ens hoved, at der ikke kan være mere. Der er ingen der kan mere. Vi, elever er for trætte til at lære mere, derfor kan ingen koncentrere sig og derfor er der også mere larm end på resten af dagen. Lærerne kan heller ikke mere. De giver op med at lære os noget, fordi de også selv er for trætte til at fortsætte undervisningen – nu som hjælp til lektier. Man har derfor ikke oplevelsen af at få den rigtige hjælp. Fordi lærerne selv er udmattede, efter at løbe rundt og hjælpe elever med lektier i fag, som de ikke selv underviser i. Og prøve at få de andre til at tie stille og lave noget, selvom de godt ved det er umuligt.

Når jeg derfor kommer hjem fra skole sent om eftermiddagen, er skolen derfor ikke nødvendigvis færdig, jeg mangler nemlig ofte stadig at lave nogle lektier. Simpelthen fordi tiden i skolen ikke er blevet brugt effektivt. Men det ændrer ikke på at jeg er træt når jeg kommer hjem, og synes jeg har været i skole alt for længe, og alligevel føler at skoledagen ikke er slut, for der mangler jo stadigvæk lektierne til næste dag. Den grænseløse skole, er blevet hverdag for mig. Det er underligt. Mens dagene er blevet længere, og vi kommer meget senere hjem, så husker jeg ikke at vi nogensinde har været så stressede og bekymrede for om vi kan nå alt det vi skal nå. Lærerne stresser over om vi kan nå alt det som er planlagt, vi stresser over om vi kan nå at læse og lave de lektier som vi får.

Alt dette betyder at bekymring er blevet et problem i den danske folkeskole. Alle bekymrer sig. Lærerne bekymrer sig om vi, elever, mon er gode nok. Og når lærerne bekymrer sig, begynder vi også at bekymre os. Det er som en virus. Alle får den, både lærer, elever, skoleledere og forældre. Når man får virussen vil man allerhelst af med den, så hurtigt som muligt, da den er utålelig at have indenbords. Alt sammen handler det om bekymringer for om vi har tid nok til alt det vi skal nå. At vi kan nå at blive færdige med et emne inden vi skal i gang med det næste, eller om vi har fået lært ligninger inden vi skal i gang med geometri. Oplevelsen af mangel på tid, producerer stres over det hele. Det betyder f.eks. at lærerne ofte bruger manglen på tid, som et argument for at nu skal vi videre, eller at ”nu skal du passe på ikke at komme bagud”, når der er noget man ikke forstår. Stressen over hele tiden at skulle videre og frygten for at man er bagud, er utålelig. Bag ud? Hvad er det vi desperat hele tiden skal nå? Det er der stressen opstår. I hvert fald for mig. Følelsen af at der aldrig er tid nok. Tid til at fordybe sig, tid til at lære. Det savner jeg. Tidligere kunne jeg huske at vi var foran tidsplanen. Det er vi aldrig mere. Det er som om den, tidsplanen, altid er for lang. Selvom jeg egentlig ikke kender den, så er det som om den styrer os alle, både elever og lærere. Det er det underlige; at selvom den nye reform, og dens længere skole dag, skulle have givet os mere tid, så er det som om vi hele tiden mangler den. Og selvom jeg i dag kommer sent hjem fra skole, så ved jeg godt at skolen ikke er slut, der skal stadig bruges tid på lektier. Men har jeg tid til det? For jeg vil jo også gerne have tid til mine interesser og mine venner og flade ud foran fjernsynet om aftenen.

Men tiden er skolens. Også når jeg kommer hjem. Og derfor følger bekymringerne og stressen med, så man kan smitte sine forældre med den. Heldigvis har vi stadig ferierne, der kan man læse en bog i sit eget tempo, uden at skulle imponere nogen om hvor hurtigt man kan læse. Oplevelsen af at have god tid melder sig igen, indtil man skal tilbage til skolen, hvor tid altid er noget der mangler, selvom skolen har fået næsten al min tid.

Kamma la Cour går i 8. klasse