

FAMILIEKLASSER I HELSINGØR

Kirsten S. Hviid, Claus Bonde Andersen,
Tryggvi Kaldan & Peter Berliner

Familieklassen i Helsingør er et projekt, der skaber bæredygtig forandring for elever, der ikke udnytter deres potentiale i skoleregi. Dette sker gennem opbygning af et fælles læringsrum, hvor forældrene er vigtige ressourcepersoner i skolens undervisning. Dette gør, at der kun er brug for to personaler i familieklassen. Endvidere er visitationen enkel, da der er tale om tilrettelæggelse af undervisning. Der stilles ikke krav om særlige faciliteter, blot et klasselokale.

Udgangspunktet – og målet – tages i en konkret praksis, nemlig skolen, som man vil styrke og have til at fungere på en inkluderende måde, dvs. at den er et tilbud til alle – og at alle kan bidrage til, at den fungerer.

Familieklassen søger at fremme forældreindflydelse gennem en åben dialog. Det er forældrenes kærlighed til børnene, der er den værdi, familieklassen bruger som kraft til at skabe forandring i barnets måde at gå i skole på.

Familieklassen skaber meningsfuldhed for deltagerne mht. skolen; den giver alle mulighed for at være fælles med andre om problemerne; den skaber forandring gennem deltagelse, hvor alle ses som havende ressourcer; og der er klare mål for, hvad deltagerne vil opnå.

Gennem det at skabe løsninger, der fremmer oplevelsen af at have muligheder og at have menneskelig værdighed hos alle deltagere, kan familieklassen ses som en praktisering af social ansvarlighed i et konkret felt, nemlig skolen.

1. Indledning

Familieklassen i Helsingør er blevet etableret for at finde en respektfuld måde at hjælpe elever og forældre med at løse oplevede problemer med det at få et godt skoleforløb, både fagligt og menneskeligt. Der er ikke foretaget en effektundersøgelse, men det kan dokumenteres, at de fleste forældre og

Kirsten S. Hviid er projektkoordinator og supervisor for »Familieklasseprojektet i Helsingør Kommune« og uddannet socialpædagog.

Claus Bonde Andersen er projektkoordinator og supervisor for »Familieklasseprojektet i Helsingør Kommune« og uddannet lærer.

Tryggvi Kaldan er leder af »Familieklasseprojektet i Helsingør Kommune« og Familiecenteret Løvdal. Læreruddannet.

Peter Berliner er lektor i psykologi, Institut for Psykologi, Københavns Universitet.

elever – der har deltaget – har oplevet det som brugbart over for konkrete problemer i relation til skolen. Endvidere har det givet dem mulighed for at dele deres bekymringer med andre og give og få gensidig støtte i løsningen af problemerne. Selv om Familieklassen eksplicit handler om det at gå i skole, så handler metoden grundlæggende set om, at alle kan deltage på en ressourcegivende måde og på den vis skabe gensidig anerkendelse af hinandens genkendelighed og respekt for hinandens forskellighed. Dette skaber en grobund for en oplevelse af menneskelig værdighed – som omsættes til en konkret praksis.

2. Baggrund

Marlborough-metoden er udviklet i Marlborough Family Service (MFS) i London af Brenda McHugh, Neil Dawson og Eia Asen. I *School Unit* har Brenda og Neil udviklet metoden gennem de sidste 23 år.

Siden 1976 har man på MFS arbejdet med at udvikle behandlingsmetoder, hvilket førte til flerfamilieterapi¹. Deltagerne i flerfamilieterapiformen indgår i, at der er flere familier sammen i bestræbelser på at finde løsninger på andres såvel som på egne problemer. I begyndelsen benævntes denne form for terapi som *Family Day Unit* – som bestod af et multidisciplinært team – da denne form for terapi blev givet til familier, som defineres som multi-problemfamilier, fordi de kæmper med og mod flere typer af dilemmaer eller udfordringer. Disse dilemmaer giver sig udtryk i en eller flere forskellige former for misbrug, vold og/eller overgreb, psykisk/fysisk sygdom, i tilknytning til sociale eller økonomiske vanskeligheder (relativ fattigdom). Erkendelsen af, at disse familiers problematikker mindede om hinanden, dannede grundlaget for behandlingsformen, som i sin enkelthed gik ud på at inddrage familiernes egne ekspertiser og dagligdags kompetencer til at lære at løse problemerne, ved at de deltog i en otte timers behandling fem dage om ugen over en længere periode. I centret havde familierne mulighed for at arbejde med deres dagligdags problemstillinger i en terapeutisk sammenhæng. Princippet var, at familierne derved kunne udvikle nye handlingsmønstre over for dagligdagens problemstillinger.

Den strukturelle familieterapi (Minuchin, 1978; Minuchin et al., 1998) dannede grundlag for metoden, der senere også hentede inspiration fra den systemiske familieterapi. Man var ikke optaget af at analysere problemernes (fortalte) historie i fortiden, men ønskede at forandre adfærden i familierne, således at der blev produceret løsninger snarere end problemer. Man så i stigende grad betydningen af familiernes sociale situation som væsentlig, hvilket førte til, at der kunne arbejdes med adfærd også uden for centret gen-

1 Denne del 2 bygger især på Mouritsens og Krogh-Knudsens (2005) fine fremstilling af Marlborough Family Services udvikling.

nem besøg og fælles deltagelse i aktiviteter, som familierne alligevel skulle varetage (fx besøg på socialkontoret, jobsøgning mv.).

I den strukturelle familierapi arbejdes der med at installere nogle tydelige relationer i familien omkring forældre- og børnepositioner:

I en familie er der – og skal der efter Minuchins mening også være – nogen der har større magt og autoritet end andre. Han mener, at forældre og børn skal befinde sig på forskellige autoritetsniveauer. Det er forældrene, der skal »styre«. Minuchin betragter det som væsentligt og rigtigt at opretholde hierarkiet i et system. (Schødt & Egeland, 1992, side 147)

En sammenfatning af ideen i strukturel familierapi findes hos Carr (2000):

The central idea underlying structural family therapy is that problematic family organizational structures may compromise their capacity to meet the demands of lifecycle changes or unpredictable intrafamilial or extrafamilial stresses. Structural family therapists join with families, come to understand their structure and the demands that the family are having difficulty meeting; facilitate enactment of their problem-solving attempts; and, through unbalancing and boundary making, help the family to use its own latent resources to modify the structure so that it can meet the demands it faces. (p. 91)

Forandringsmetoden består i, at familien udlever problemet – eller problemerne – i terapien, således at det kan påvirkes direkte dér. Som Schødt og Egeland kort og præcist beskriver det:

Der lægges altså mindre vægt på, at hver enkelt fortæller sin historie. Terapeuten vil snarere forsøge at lægge forholdene til rette, således at familien kan vise problemet i terapitimen. (side 151)

Ligesom man i familien tilstræber en form for tydeligt hierarki, kom også terapeuten til at indtage en særlig magtfuld position i denne form for terapi. Dette er ikke i sig selv problematisk, da denne magt netop kunne bruges til aktivt at forandre balancen i familien, fx ved at terapeuten satte sig ved siden af et bestemt familiemedlem, hvorved dette medlem blev gjort stærkere i familiens samspil. Men denne magt blev alligevel udfordret gennem den systemiske terapins insisteren på, at familien var ekspert på dens egne problemer og løsninger (Dallos & Draper, 2000; Cecchin, 1994). Dette betød, at flerfamiliebehandlingen blev orienteret mod en fælles refleksion over problemets art og mulige løsninger. På denne måde blev familierne styrkede i selve processen. Dette betød ikke en forkastelse af den strukturelle fami-

lieterapis fokus på hierarki, men en understregning af at dette hierarki netop måtte bestå i, at forældrene fik den fornødne autoritet til at kunne opdrage børnene på en kærlig og udviklende måde. Det er således ikke autoriteten i sig selv, der tilstræbes, men det er dens betydning for en kærlig opdragelse, der lader barnets potentialer folde sig ud. Dette er vigtigt at understrege i en tid, hvor der igen abstrakt efterlyses især fædre-autoritet – hvilket historisk set bestemt ikke altid har ført til noget godt – Lavik og Sveaass (2005) har beskrevet studier i hvorledes »den autoritære personlighed« i bestemte tider har været præget af en voldsomt autoritær opdragelse. Derfor er der i familierterapien tale om at ville fremme det, der kaldes den autoritative opdragelsesstil, hvor det netop handler om at skabe tryghed på en måde, der tillader barnet at udvikle og udfolde sig (en fin oversigt over forskningen i dette findes i Sommer, 2003, kapitel 4). I familieklasserne i Helsingør beskrives dette som at kun forældrene kan opdrage, for kun forældrene elsker barnet på den særlige måde, der tillader at ville opdrage.

Ideen til familieskolen ved Marlborough Family Service i London udsprang af flerfamiliebehandlingen, idet der i starten blot var tale om et skoletilbud til børnene i de familier, der var i behandling på dagcentret. Men Brenda McHugh og Neil Dawson begyndte dernæst at bruge skolesituationen som en mulighed for ændring af familiens problemskabende interaktioner. Der var nemlig ofte tale om, at barnets adfærd i skolen eller dets uvilje mod skolen var et af symptomerne i de multiproblemfamilier, der kom i centret. Forældrene havde ofte konflikter med lærerne og beskrev sig selv som mislykkede forældre på dette punkt. De kunne ligeledes ofte berette om egne problemer i forbindelse med deres skoletid og en generel uvilje mod skole og uddannelsessystem. Forældrene oplevede sig som stigmatiserede af skolesystemet pga. barnets adfærd, og de beskrev sig som stående alene med problemerne, også i tilfælde hvor der var igangsat særforanstaltninger for børnene. I Familieskolen mødte de en gruppe forældre, der kunne berette om lignende oplevelser. Forældrene indgik her i skolens dagligdag sammen med børnene, hvilket i sig selv bryder med uviljen mod skolen som et fremmed system og involverer forældrene som ligeværdige partnere snarere end som »problemskabere«. Lærernes funktion er at bidrage til, at der gennem undervisningssituationen åbnes nye muligheder for, at børnene kan udfolde deres kreative potentiale i en tryk kontekst, der placerer forældrene i en position som kompetente deltagere.

Familierne i Familieskolen er ofte henvist pga. barnets adfærd. Det betyder, at familien ikke ser sig selv som helhed som en problemfamilie, men ser barnets adfærd i skolen som det væsentligste problem. Det bliver derfor skolekonteksten, der er behandlingsrammen². Det viste sig, at familierne fik

2 Samme indgangsvinkel er også forsøgt inden for børne- og ungdomspsykiatri, fx beskrevet i Berliner et al., 1991, hvor der dog alene blev fokuseret på de henviste børn, men hvor rammen også netop var skolen og det at gå i skole.

meget ud af at møde andre familier – og at den bedste introduktion til Familieskolen blev givet af de familier, der allerede havde gået der i et stykke tid. Familierne gav udtryk for, at de oplevede støtte alene ved det at se andre familier med problemer, der ligner dem, de selv kæmpede med.

Målgruppen for Familieskolen er børn mellem 5 og 16 år. I denne spredning ligger en nyttig dynamik, idet forældre på forskellige stadier kan lære af hinanden. Teenageforældre har erfaringen med de små børn, og denne indsigt søger programmet at viderefremme, og småbørnsforældre er måske ikke ældre end, at de kan huske det at være teenager og kan måske mediere konflikter i teenagerfamilierne.

Målsætninger er et af de centrale instrumenter i arbejdet på Familieskolen. Fra starten aftales mellem lærere, familie og barn nogle helt specifikke mål for forandret adfærd, og disse målsætninger fastlægger rammen for observationer og feedback. Selvom det er barnets problematik, der er i fokus, så leder en diskussion af behandlingsforløbet gerne frem til mål for de voksne, således at det bliver relationen barn-voksen, der kommer i centrum. Når problemadfærden dukker op, kommer læreren med forslag, der giver barn eller forældre mulighed for at afprøve andre handlemuligheder, men barn og forældre skal selv afprøve, hvad der virker for dem og på den måde indgå i en fælles læringsproces.

Familieskolen foregår på ugens første fire dage, og dagens program er delt op i lektioner hhv. møder. Undervisningslektionerne varer 40 minutter. Et vigtigt instrument er de kontinuerlige evalueringer af barnet. Der aftales 3 eller 4 målsætninger for ønskelig adfærd, og efter hver lektion vurderes barnets adfærd på en skala fra 1-4, alt efter om barnet har levet op til målsætningerne eller ej. Det er forældrene, der skal vurdere barnet, men barnet forklares grundigt, hvorfor vurderingen er, som den er.

En central aktivitet i Familieskolens program er et struktureret familiegruppemøde med feedback til hinanden. Her er tale om et meget strikstidsstyret forløb, hvor hver familie får meget begrænset tid til at fortælle om observeret forandring inden for de sidste 24 timer, hvorefter den samlede gruppe gives kort mulighed for at give feedback til familien. Den stramme tidsplan har til formål at skærpe kommunikationen familierne imellem og at tvinge alle til korte og målrettede formuleringer, der sigter mod at skabe forandring frem for lange udredninger og forklaringer. Processen får en større fremdrift, når de voksne beskriver deres egen forandring som en forudsætning for deres barns forandring, og i forældregruppen henter de støtten til at søge nye veje.

Tværfamiliær kontakt er en anden central og unik interventionsform, der benyttes både i MFS' almindelige program såvel som i Familieskolen. Som en metode til at bryde fastlåste mønstre og forudsigelighed i forholdet barn/voksen, opfordrer man forældre til at involvere sig i andre familiers børn. Derved opstår situationer, hvor barnet opnår kontakt med andre voksne, og således får begge parter mulighed for at eksperimentere med nye

handlemetoder og at afprøve nye attituder. Situationen indbyder samtidig til, at barnets egne forældre får mulighed for at iagttage interaktionen og de anderledes muligheder for handling, der udspiller sig.

3. Familieklasserne i Helsingør

Det er en »Flerfamilie interventionsteori og -model« (strukturel og her & nu), der, som nævnt, bygger på blandt andre Minuchins arbejde og en løsningsfokuseret metode. Det, der er specielt for denne metode, er, at det nødvendige forandringsarbejde foregår i en undervisningskontekst. Man coacher forældrene – på en måde, der søger at indgyde dem kraft og mod til sammen med deres børn at skabe nødvendige forandringer i forhold til skolens sociale og faglige liv. Man fokuserer ikke på årsager og motiver; men på handlemuligheder og gør kompetenceområder og hierarkier tydelige for deltagerne.

I Danmark er teori og metode efterhånden vidt spredt både i behandlingsmiljøet og på almindelige skoler. I Helsingør startede arbejdet i »Familieklasser« i efteråret 2003. Helsingør er foregangskommune, når det drejer sig om metodens implementering i almindelige folkeskoler. Helsingør Kommune har med stor succes oprettet familieklasser på ti skoler og har planer om at oprette flere. Derudover er kommunen i gang med at oprette et familiecenter. Projektet er udvalgt af Globaliseringsrådet som et af de ti mest innovative projekter i offentligt regi i Danmark.

4. Hvem henvender »familieklassen« sig til?

Tilbuddet gælder alle skolens elever fra 0. til 9. klasse og har som målgruppe elever, der ikke udnytter deres potentialer og kompetencer. Tilbuddet er tidsbegrænset til 12 uger, det er et undervisningstilbud og IKKE et socialpædagogisk projekt. Da der er tale om undervisning – og ikke en foranstaltning – er der ikke brug for en omfattende visitationsprocedure. Lærere og forældre skal bare være enige om, at det er en god idé med familieklassen.

Henvielse er hurtig og enkel: Læreren har i klassen en elev, der ikke udnytter sine kompetencer og potentialer (fx forstyrrer sig selv og andre, er inaktiv og for stille, er grov i sprog, respekterer ikke den voksnes lederskab, etc.); herefter kontakter læreren forældrene og orienterer dem om familieklassen. Er forældrene interesserede, kan de aftale et besøg i familieklassen, hvor der er mulighed for at se, hvad der foregår, og tale med andre forældre og børn.

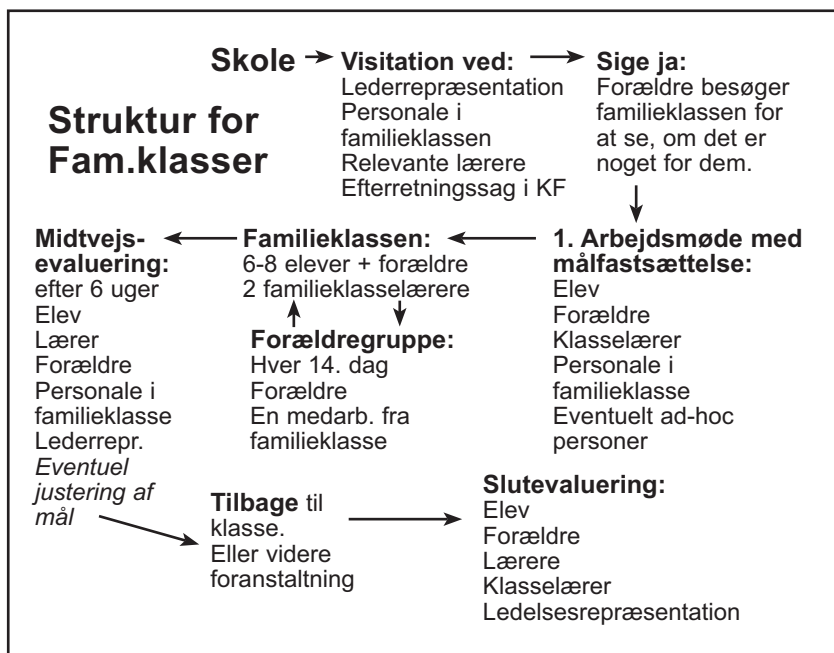
Hvis forældrene kan lide det, de ser, arrangeres et arbejds møde hurtigt herefter, dvs. for det meste under en uge. I dette møde deltager klasselæreren, elev, forældre og de ansatte i familieklassen. Det er lærerens opgave

at komme med overskrift(er) på de nye kompetencer og færdigheder, som eleven skal lære sig. Så formuleres konkrete mål, højst 4. Når personalet i familieklassen har sikret sig, at alle forstår, hvad målene indebærer, skrives disse ind i et scoreskema, som eleven har ansvar for at transportere mellem hjem og skole.

Projektet er et skoleprojekt, der ikke pr. automatik inddrager PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning).

Da tilbuddet kun omfatter 2 formiddage om ugen, undgås det, at elever og forældre oplever sig som marginaliserede eller udelukkede fra klassens almindelige undervisning og hverdag. Elever i familieklassen følger den almindelige undervisning og klassens pensum. Det er klassens egne lærere, der står for undervisningen – også i familieklassen.

I den følgende model vises processen (et forløb) i familieklassen.



5. Hvad er en familieklasse?

En familieklasse er et sted, hvor eleven får mulighed for at tage et 3 mdrs. kursus i at blive en bedre skoleelev, og hvor forældre får mulighed for at udøve deres autoritet i forhold til de krav, som skolen (læreren) stiller til elevens/barnets adfærd og præstationer i klassen. Forældrene får indblik i lærerens undervisning (indhold og metode) samt mulighed for sammen med andre forældre at diskutere og forholde sig konkret til den dagligdag, eleverne har i skolen.

Eleverne får mulighed for at opleve, at forældre og lærere er enige og vil støtte dem i at tilegne sig nye og mere hensigtsmæssige færdigheder i forhold til det at gå i skole.

Læreren får mulighed for at se forældre som en ressource, der kan hjælpe med til at skabe et godt undervisningsklima i klassen.

Familieklassen på Skolen ved Rønnebær Allé i Helsingør er placeret i et almindeligt klasselokale. Der er plads til 6-8 børn med forældre, og der er åbent onsdag og torsdag fra kl. 8.00-10.30. Der er ansat 2 medarbejdere, den ene med lærerfaglig baggrund og den anden med pædagogisk.

Forældre og børn arbejder med det skolemateriale, som klassens lærere har bestemt, dvs. almindeligvis det pensum, klassens øvrige elever arbejder med.

Rammerne for arbejdet i familieklassen er som følger:

- 8.00-8.50 skolearbejde
- 8.50-9.00 evt. pause
- 9.00-9.30 skolearbejde
- 9.30-10.00 frikvarter (med skolens øvrige elever)
- 10.00-10.30 evaluering af skoledagen i familieklassen og af børnenes dage i stamklasserne.
- 10.30 er dagen i familieklassen slut og eleverne har undervisning i stamklasserne.

Hver anden torsdag er der forældregruppe fra kl. 8.00-9.00, her kan forældrene sammen – uden børnenes tilstedeværelse – tage de emner og episoder op, de måtte ønske. I skolen og i familieklassen evalueres eleven på sine mål i samtlige fag af den aktuelle lærer i hver lektion og i familieklassen evalueres barnet af sin mor eller far. Når der er forældregruppe, evaluerer familieklassens lærer barnet. Eleven evalueres på en skala fra 1-4, hvor 1 og 2 er »ikke tilfredse« voksne og 3 og 4 er »tilfredse voksne«. Det er vigtigt, at den voksne ikke bruger scoreskemaet pædagogisk, men at det bruges som en reel tilbagemelding til barnet (og forældrene) på de konkrete mål.

Elevens scoringer indsamles, tælles sammen og afbildes i grafer, som kommenteres på midtvejsevalueringsmødet efter 6 uger. Uden for målformuleringerne kan andre emner, som lærer, elev eller forældre finder relevante, bringes op og diskuteres, og der opstilles måske nye mål for de følgende 6 uger. Til sidst aftales mødetidspunkt for slutevaluering 6 uger frem.

Familieklassens medarbejdere skriver beslutningsreferat, som efterfølgende gives til skolens ledelse, hvis opgave er at videregive det til de øvrige mødedeltagere.

Nogle gange afsluttes forløbet efter seks uger, hvis målene er nået, men hvis eleven fortsætter endnu 6 uger (det gør de fleste), afholdes slutevalueringensmødet som midtvejsmødet. Ved dette møde overbringes et kursusbevis til eleven, og forældrene får en lille blomst som anerkendelse for deres succesfulde forandringsarbejde.

Her gives et eksempel på et scoreskema, med mål, der er ganske typiske for eleverne i familieklassen.

Mål for: Claus

Dette skema skal tages med hjem hver eftermiddag og returneres næste dag i skolen. Mål og scoring vil blive evalueret i familieklassen.

UGE 37

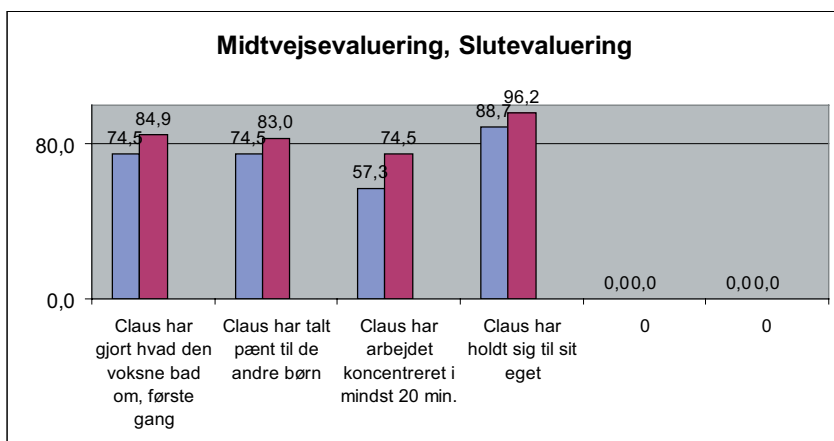
Dato	1. lektion	2. lektion	3. lektion	4. lektion	5. lektion	bemærkninger
Mandag 11/9	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	
Tirsdag 12/9	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	
Onsdag 13/9	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	
Torsdag 14/9	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	
Fredag 15/9	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	A ___ D ___ B ___ C ___	

Mål:
 A. Claus har gjort hvad den voksne bad om, første gang.
 B. Claus har talt pænt til de andre børn.
 C. Claus har arbejdet koncentreret i mindst 20 minutter.
 D. Claus har holdt sig til sit eget. (ikke blandet sig)

Udfyldes sådan at:

4 = Hele tiden. (Den voksne er meget tilfreds)
 3 = Det meste af tiden. (Den voksne er tilfreds)
 2 = Få gange. (Den voksne er utilfreds)
 1 = Slet ikke. (Den voksne er meget utilfreds)

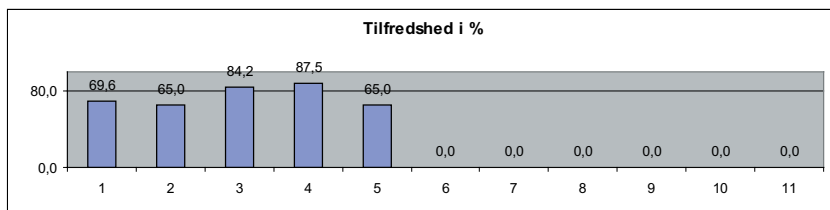
Der kan ikke gives halve points.



Ovenfor ses – ud fra samme eksempel – de grafer, der opstilles til brug ved slutevalueringen. Da der lægges vægt på udvikling og forandring, er der ikke en »samlet« søjle, men kun søjler for de 2 perioder, hvor eleven har været i familieklasse. For denne elev er der sket en udvikling fra midtvejsevalueringen til slutevalueringen i alle målene. Målet er, at en elev møder 80% tilfredse voksne i en periode, idet dette ses som tegn på, at man har brudt de gamle mønstre.

Ved evalueringen vises det også, hvordan det er gået fra uge til uge. Nedenfor er vist et eksempel, hvor det viser sig, at det samlede tal for perioden dækker over store forskelle i de enkelte uger.

A. Claus har gjort, hvad den voksne bad om, første gang



6. Metodens grundlæggende værdier

Marlboroughmetoden er en systemisk forandringsmodel og IKKE en individ(barne)centreret model. Der lægges mindre vægt på fortiden og historien og arbejdes i stedet med mulige forandringer i nutid og fremtid – for sammen med andre familier at lokalisere og konstruere forandringer, der er brug for i den enkelte elevs skolegang.

Grundlæggende fokuserer man på at skabe en kontekst, hvor familier kan spejle sig i hinanden. Man lærer ved at være i relationen og se de relationer, andre har til hinanden, ved at give og modtage feed-back og ved at føle sig værdifuld som person og i gruppen. Når der tales om relationer, tænkes på familiernes indbyrdes forhold og ikke på den professionelle relation til familierne.

Der er total transparens eller åbenhed i arbejdet, idet man ikke afholder møder eller arbejder, uden at alle er til stede. Familieklassen kan deltage i møder med andre samarbejdspartnere, der er inviterede af forældre. Der er en accept af skoleinspektørens lederskab og overordnede ansvar for skolens pædagogik, lærerens lederskab og ansvar for den undervisning, der foregår i klassen, og forældrenes ansvar og lederskab for det, der foregår i hjemmet. I familieklassen er det forældrene, der har autoriteten og lederskabet i forhold til deres børn.

I familieklassen har forældrene mulighed for at se, hvordan andre familier er sammen, at få og give inspiration til andre måder at være sammen på, at få støtte til at stå fast på beslutninger, at få gode råd til lektielæsning og andre almindeligheder, som mange forældre fortæller, at de kører fast i i perioder af deres liv.

Forældre, der har brugt familieklassen, kan blive ved at komme i forældregruppen hver anden torsdag. Dette er der en del forældre, der bruger. Der er forældre, der har fået familieklassens principper så meget ind under huden, at de med succes er brugt som vikarer på en af kommunens andre familieklasser.

Arbejdsformen er gruppeorienteret med følgende fokuspunkter:

- Den enkeltes problemer almengøres og alle aktører er på banen.
- Der fokuseres på indlæring af nye færdigheder, hovedsagelig omkring adfærd.
- Overføring af normer fra gamle til nye gruppe-medlemmer.
- Personale og brugere er ligeværdige; men ikke ligestillede.
- Positionerne er aftalt på forhånd. Autoriteten bliver hos forældrene.
- Eleven kan kun deltage i familieklassen med en af sine forældre.
- Forældrene er altid de bedste opdragere. Forældrene kan lære noget i familieklassen; men det er dem, der ved bedst i forhold til deres børn.
- Lærere kan være dem, der socialiserer eleverne i forhold til de krav, der stilles i skolearenaen, socialt og fagligt.

7. Tydelighed

Eleverne har konkrete arbejdsmaal, der ligger inden for skolens rammer. Strukturen er tydelig, den enkeltes arbejdstid, intern kommunikation på skolen og aftaler med lærere og ledelse er fastlagt. Alle aftaler og møder skrives ned eller refereres, således at relevante beslutningstagere kan følge udviklingen for den enkelte elev. Både forældre og skole er altid en del af en beslutning, der træffes om eleven. Alle parter er både en del af løsningen og en del af problemet. Vi holder aldrig møder, uden at forældrene er til stede.

Eleverne bedømmes time for time på et scoreskema. De får derved en løbende tilbagemelding i forhold til de mål skole, forældre og elev selv har formuleret. Forældre og elever får derved mulighed for at tale om, hvordan skoledagen har været, på et mere kvalificeret grundlag. Den evaluering, der er i familieklassen, åbner mulighed for, at alle kan byde ind. Der er midtvejs-evaluering efter 6 uger. Er eleven på vej til at opfylde sine mål? Kan eleven tage fra i familieklassen? Der er slutevaluering efter 12 uger.

8. Eksempler på muligheder for at udøve sit forældreskab på en ny måde

Forældre, elever og familieklasse-lærere evaluerer skoledagene og dagen i familieklassen. En 10-årig dreng sidder uroligt på stolen, er uopmærksom og forstyrrende. Mor beder drengen stoppe, drengen fortsætter sin adfærd. Dette gentager sig nogle gange, hvorefter mor siger: »Jeg forstår ikke, hvorfor han ikke bare gør, som jeg siger«. En anden mor siger: »Hvis jeg var din søn, ville jeg blive i tvivl, om du mente det. Du smiler hele tiden, mens du beder ham om det«. Nu fik denne mor (og de andre i gruppen) et bud på, hvorfor det kunne være svært at få sønnen til at »høre efter«, hvad hun sagde.

Susanne (mor) og Camilla (elev i 0. kl.) skal i gang med dagens arbejde i familieklassen. Camilla har bl.a. et arbejdsmaal, der går ud på, at hun skal anerkende den voksnes lederskab, det betyder at »Camilla skal gøre, hvad den voksne beder om, uden diskussion.«

Familieklasselæreren finder det arbejde frem, som Camillas klasselærer har bestemt, at hun skal lave den dag. Susanne instruerer Camilla i materialet og hun går i gang. Camilla vil gerne skrive med tusch, men mor ved, at læreren vil have, at børnene skriver med blyant, og beder hende bruge sin blyant. Camilla svarer, mens hun rækker ud efter en ny tusch, »Nej, jeg vil hellere bruge den her«. Susanne reagerer ikke, og Camilla skal til at gå i gang med at bruge tuschen. Familieklasselæreren henvender sig til Susanne og spørger, om hun har fortrudt, at Camilla skal bruge blyanten. Susanne vender sig mod Camilla og siger; »nej du skal faktisk bruge din blyant« og tilføjer, »det er de voksne der bestemmer«.

Denne situation viser tydeligt, hvad familieklasselærers opgave er, nemlig at coache forælderen og derved styrke forælders autoritet; ikke overtage, men understrege forælders kompetence, hvilket træner, giver styrke og selvtillid til forælderen – og dette påvirker relationen til barnet.

I forældregruppen fortalte en mor en dag, at hendes søn havde det rigtig skidt, når han skulle have en bestemt lærer i skolen. Hun beskrev problemet set fra sønnens og hendes side. De andre forældre og familieklassens lærer spurgte til problemet, så det blev belyst fra flere vinkler. Der kom flere forslag til, hvordan moderen kunne tale med drengens lærer på en konstruktiv måde. Moderen valgte at forelægge læreren problemet neutralt bl.a. ved at holde sin vrede ude og ved kun at fortælle sin del af problemet og ikke, som hun havde lyst til, at beskyldte læreren for at være uretfærdig, dum, ikke egnet som lærer m.m.

I Nyhedsbrev fra Helsingør Kommune, den 2. maj, 2006 kunne man læse følgende artikel om en mor, der havde været i familieklassen:

Farvel til rollen som skrap mor

Familieklassen har betydet en fuldstændig ændring af Beatrice Larsens holdning til skolen. Hendes søn klarer sig fint i skolen i dag og stemningen i hjemmet er vendt 180 grader. Beatrice Larsen var meget en sur og vred mor, før hendes søn Kevin fik tilbud om at komme i familieklasse. Og det er ikke sagen, når man er mor til fem og alene med en børneflokk på tre, seks, otte, tretten og fjorten år. I dag er hun hverken vred eller negativ, men arbejder engageret som vikar og støttelærer i Helsingør Kommunes familieklasser. »Jeg var opfarende og negativ, fordi der var for mange problemer og for lidt opbakning i forbindelse med Kevins skolegang. Ikke fordi han opførte sig dårligt, men fordi han var meget glemsom, Han havde ikke sine bøger med, han lavede ikke sine ting og han fulgte ikke godt nok med,« siger hun.

Familieklassen blev et vendepunkt for både Kevin og hans mor. Først og fremmest fordi Kevin, der dengang gik i 6. klasse, udarbejdede en række konkrete mål, som han gerne ville leve op til. Hans mål var at huske sine ting, at deltage aktivt i undervisningen – hånden skulle op mindst tre gange i løbet af en time og desuden skulle han lave sine lektier.

»Det er helt vildt så store fremskridt, der hurtigt kom,« siger Beatrice Larsen. Når hun tidligere ville have Kevin til at læse lektier, endte det ofte med store skænderier. I familieklassen lærte hun, hvordan hun kunne hjælpe ham uden at følelserne kom i kog og uden at det pludselig var hende, der sad og lavede alle hans lektier.

»Jeg har lært at tale pænere, tage den med ro og ikke hidse mig op. Når noget går galt, bliver jeg let opfarende – det fik jeg at vide på en god måde. Også Kevin følte, at han virkelig blev hørt,« siger hun.

Fagligt gav familieklassen også hurtigt resultater. I dansk gik Kevin fra at være en usikker læser til at være en supergod læser. Blandt andet fordi det blev klarlagt, at han havde brug for nye strategier til at tilegne sig stoffet på.

Som støttelærer og vikar i familieklasserne fortæller Beatrice Larsen blandt andet de nye forældre om, hvordan hun selv har oplevet at være forælder til et barn, der gik i familieklasse. Hun fortæller også gerne om hvordan hendes syn på folkeskolen har ændret sig og at familieklassen har betydet et stort løft på hjemmefronten.

»Jeg var mildest talt ikke glad for at gå i skole og det har præget mit syn på skole og uddannelse,« siger hun. Efter folkeskolen blev hun butiksuddannet, arbejdede som monitrice på fabrik og blev senere social- og sundhedshjælper.

»Jeg er drejet 180 grader og er blevet meget mere positiv i min tankegang både herhjemme og når jeg møder andre,« siger hun. »I stedet for at give andre forældre ret, når de brokker sig over skolen eller skælder deres børn ud, siger jeg nu til dem: Sådan var jeg også engang. Tonen i forældregruppen er i det hele taget god og man kommer hurtigt tæt på hinanden. Faktisk taler vi om alt fra skole til skilsmisse og hvad vi skal have til aftensmad. Forældregruppen er et fristed, hvor man kan hente opbakning fra folk, der står med nogle af de samme problemer som en selv.«

9. Relationen mellem klassen lærere og familieklassens lærere

Det er vigtigt for arbejdet i familieklassen, at det bliver en reel del af skolens arbejde. At det er et sted, der bliver brugt, hvor der er dialog, refleksion og udvikling. At de øvrige lærere på skolen oplever værdien af familieklassen, kender til arbejdet og ved, hvad det indebærer at have en elev i familieklas-

sen, og hvad deres del af arbejdet består i. Det er vigtigt, gentagne gange i løbet af skoleåret, at tage arbejdet i og omkring familieklassen op på lærermøder for dér at give plads til debat og vidensdeling.

Eksempler på fokuspunkter:

- At sørge for, at succeshistorierne bliver fortalt. Hvad har hjulpet mig som lærer i mit arbejde med de børn, som ikke udnyttede sine potentialer?
- At være villig til at fortælle andre lærere om, hvad man har brug for hjælp til, og hvad der har hjulpet på elevens positive udvikling og gjort arbejdet med eleven til et fælles projekt mellem elev, hjem og skole.
- Værdien af at være anerkendende.
- At fortælle, hvad der for læreren har været udfordrende.
- At støtte hinanden i at være beskrivende og ikke dømmende i relation til børn og forældres adfærd.
- At hjælpe hinanden til at få problemstillinger formuleret, så det kan siges respektfuldt.

10. Ledelsens rolle

Hvis elever i vanskeligheder skal have mulighed for at ændre deres adfærd, kræver det, at ledelsen tydeliggør det fælles ansvar, der ligger hos alle implicerede – inklusive ledelsen selv.

- At ledelsen giver tid og mulighed for, at læreren kan blive støttet i at have en elev/elever i en forandringsproces.
- At ledelsen fokuserer på de positive forandringer og skaber tid, rammer og indhold for lærere/pædagoger, så de har mulighed for at føle sig som en del af processen.
- At ledelsen står for skolens ejerskab til projektet, og at det er en del af skolens hverdag.

11. Et minimalt projekt

Familieklasseprojektet er minimalt på flere måder:

- Personale: Da forældrene opfattes og bruges som en ressource, er der kun brug for 2 personaler i familieklassen.
- Visitation: Enkel og hurtig visitation, med minimal brug af ressourcer. Familieklasserne er filter i forhold til et eventuelt behandlingsforløb.
- Økonomi: Der kræves ingen særlige faciliteter, blot et klasselokale.

12. Opsummerende om principper, der operationaliseres

- *»Hurtig hjælp er dobbelt hjælp!«* Responstiden fra forældrene har besluttet sig er under en uge.
- *Skolekontekst:* brugere føler sig ikke stigmatiseret. Der er tale om undervisning, og som en mor konstaterede: *»Det er sgu' mærkeligt, Tryggvi, det er kun skolemål; men det virker også derhjemme!«*
- *Ansvar:* Ansvarer bliver hos forældre, elever, lærere og skoleledelse. Der er ingen eksperter, der overtager ansvaret for undervisning og trivsel. Forældrene kan bagefter sige: *»Ja! Vi gjorde det!«*
- *Tid:* Der er sat en tidshorison på 12 uger fra starten. Så i vores projekt føler ALLE sig ansvarlige for hurtigt at skabe nye færdigheder og forandringer på de fastlagte mål, også eleverne.
- *Nye værktøjer:* Forældre og elever får nye færdigheder. En ny proces starter, når gamle mønstre brydes.
- *Dokumentation:* Alle mål kan opfattes som succeskriterier, der registreres. Grafer udarbejdes og dokumenterer elevens udvikling i forhold til arbejdsmålene.

13. Refleksion: Forankring og forandring

Familieklassen bygger på nogle væsentlige principper, der omsættes i praksis. Disse principper henter dels sin begrundelse fra den daglige praksis og fra forældres, elevs og lærers beretninger om den betydning, klasserne har – dels fra en forankring i forskning inden for forandringsprocesser.³ Forankringen i beretninger er blevet belyst ovenfor. Vi vil her gennemgå de træk, der gør familieklassen så virkningsfuld.

I familieklassen operationaliseres en række vigtige fokuspunkter i sociale forandringsprojekter. Det er måske især bemærkelsesværdigt, at dette sker i en levende kontekst, der netop ikke har det helbredelsesmæssige, det behandlingsmæssige eller det socialpædagogiske perspektiv. Udgangspunktet – og målet – tages i en konkret praksis, nemlig skolen, som man vil styrke og have til at fungere på en inkluderende måde, dvs. at den er et tilbud til alle – og at alle kan bidrage til, at den fungerer. Skolen er set som en samfundsmæssigt værdifuld institution, fordi den skaber en fælles forståelse og rettighed til deltagelse – samt forpligtelse til at give andre de samme rettigheder.

3 Fremlæggelse af undersøgelser og forskningsresultater kan findes i *Evidens, praksis og forandring – en undersøgelse af Røde Kors' psykoeksklusion for traumatiserede flygtningefamilier* af Pernille Ianev og Peter Berliner, der trykkes i næste nummer af *Nordiske Udkast*

For nylig hørte vi en mand, lidt oppe i årene, fortælle, at han voksede op i København. Han gik i Prinsessegade Skole. Og en dag forlod læreren klassen og bad den stærkeste dreng i klassen om at sætte sig ved katedret. Derfra skulle han holde udsyn over klassen og rapportere det, hvis nogen sad uroligt. Vores fortæller berettede nu, at denne stærke dreng åbenbart ikke brød sig om ham – fordi efterfølgende sagde han til læreren, at vores fortæller havde siddet uroligt. I tidens voldsorienterede ånd medførte det, at han skulle trække bukserne ned og få tre slag med spanskrøret. Det skete så. Men da vores fortæller kom hjem, spurgte hans far – der var kordegn – hvorfor han så så trist ud, og fik beretningen. Næste morgen stod kordegnen i skolen og lod sin røst lyde højt og klart om, at dette ikke skulle ske igen – hvilket det heller ikke gjorde.

Familieklassen søger at fremme denne form for forældreindflydelse gennem en åben dialog, jf. ovenfor om at lade vreden hvile for at åbne muligheden for en dialog. Det er forældrenes kærlighed til børnene, der er den værdi, familieklassen bruger som kraft til at skabe forandring i barnets måde at gå i skole på.

En anden gang havde vores fortæller bygget en båd ved at få materialer fra en lokal tømrer. Det var på Christianshavn og bådens jomfrurejse var i Christianshavns Kanal – men båden kæntrade og de to ombordværende søfolk måtte bjærge den og sig selv i land under store kvaler. Efter denne oplevelse på verdenshavene besluttede de sig for at udforske farvandet i volden mellem Christianshavn og Amager. Der stævnede de ud, og det gik egentlig rigtigt godt – vinden var dem bi og søen rolig. Men da opdagede de i det fjerne en indfødt, der på sit modersmål råbte i kommanderende toner ud mod dem. De valgte at parere ordre og sejlede ind til land. Der stod Voldmesteren med ildrødt ansigt og rasende blik. Og han sagde til dem: *Jeg forstår godt, at I gerne vil sejle her, men det må I ikke – for hvis I kæntrer, så drukner I. Og ved I hvorfor? Jo, fordi under krigen lagde tyskerne pigtråd i voldgraven – og hvis I begynder at svømme, så hænger jeres tøj fast i pigtråden og I drukner.* Det forstod drengene og trak båden på land

Dette belyser det første aspekt ved familieklasser, nemlig meningsfuldheden. Familieklasserne er umiddelbart meningsfulde – de handler om at fremme en adfærd, der gør det nemmere at gå i skole. At få en mulighed for at handle konstruktivt og medansvarligt i en praktisk kontekst opleves som vigtigt af elever, forældre og lærere – hvilket viser sig gennem interview med disse i og efter forløbet – og som det fremgår af eksemplerne og interviewet ovenfor. At indgå i – og bidrage til – meningsfulde aktiviteter i en bestemt, klar og transparent kontekst, ser ud til at være en meget væsentlig del af oplevelsen af deltagelse for alle.

Et andet aspekt er det at være fælles med andre om problemerne, hvilket åbner for en social støtte. Dette er ikke en entydig proces, hvor man simpelthen er enig med hinanden, men en gensidig udfordring, hvor man støtter

hinanden gennem en fælles refleksionsproces. Dette fører dels til en normalisering, dels til en gensidig læringsproces, jf. eksemplerne ovenfor. Det fører til en samhørighedsoplevelse gennem at være éns på nogle områder og forskellig (unik) på andre. Man kan både anerkende den anden som én med genkendelige problemer og respektere den anden som én, der kan bidrage med helt nye synsvinkler ud fra netop sin forskellighed.

Et tredje aspekt er forandring gennem deltagelse, dvs. at ændringerne kun kan ske gennem deltagerens aktive deltagelse og ændring af praksis. Den aktive ændring sker gennem udførelse af det ønskede gennem praksis og skaber en ny forhandlingsposition, som netop Beatrice Larsen beskriver ovenfor. Der iværksættes en mulighed for en ny fortælling og dermed en ny positionering af én selv som aktør i dette. Og dette skaber grobund for en anden rolle i den fælles udviklingsproces.

Et fjerde aspekt er fremhævelsen af ressourcerne hos deltagerne – både elever, forældre og lærere. Denne proces, der består i at fremstille alle deltagere som spillende på samme side skaber en udviklingsrig alliance i forhold til det, man vil sammen. Dette – gensidigt – at se på ressourcer giver en åbning for samarbejde som et potentiale i det fælles projekt. Dette perspektiv – at ressourcer er noget, der kan vurderes ud fra handling, dvs. ses som konsekvenser af denne praksis – er vigtigt. Det væsentlige perspektiv er, at kompetencerne knyttes til en bestemt praksis, nemlig det at gå i skole. Der er ikke tale om en abstrakt praksis, men om en konkret – hvilket er grunden til, at lærerne bliver meget centrale positioner i denne praksis.

Et femte aspekt er, at den søgte adfærd retter sig mod en bestemt praksis med klare – og fælles bestemte – mål. At der er fælleshed om målene mellem deltagerne, er en meget væsentlig del af projektet.

Når man sammenfatter disse fokuseringer, handler de om, at det er godt for mennesker, der søger løsninger på konkrete problemer, at

- deltage i social støtte (netværk)
- deltage i meningsfulde aktiviteter
- bruge handlemuligheder i konteksten konkret.

I en indsats, der søger at hjælpe familier med skoleproblemer, er det vigtigt at forholde sig aktivt forandrende til problemerne i dagligdagen – frem for at forholde sig på en undgående måde, dvs. hvor man lader problemerne alene bestemme, hvad man gør.

Til allersidst kan det nævnes, at familieklassen skaber en vigtig fælleshed omkring det allermest vigtige, nemlig en gensidig menneskelig respekt. Dette betyder, at alle oplever en form for værdighed – netop som værdifuldhed – i projektet. Eleverne ses som rummende potentialer, forældrene som havende ressourcer og lærerne som fagligt kompetente undervisere.

Det er måske det, Suzanne Brøgger giver ord, når hun skriver:

Det, der aldrig kan udnyttes, voldtages, eksploiteres, korrumpes, manipuleres – det synger.

At skabe plads for det er social ansvarlighed.

LITTERATUR

- ASEN, E., DAWSON, N. & MCHUGH, B. (2004): *Flerfamilieterapi – nye veje i familiearbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BERLINER, P., ZLOTNIK, G., JESPERSEN, H.B. & CARLSEN, H. (1991): *Børn med ondt i skolen – terapi og pædagogik*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- CARR, A. (2000): *Family Therapy. Concepts, Processes and Practice*. Chichester: John Wiley & Sons.
- CECCHIN, G. (1992): *Irreverence – a strategy for Therapists survival*. London: Karnac Books.
- DALLOS, R. & DRAPER, R. (2000): *An Introduction to Family Therapy*. Buckingham: Open University Press.
- LAVIK, N. J. & SVEAASS, N. (2005): *Politisk Psykologi*. Oslo: Pax Forlag.
- MINUCHIN, P., COLAPINTO, J. & MINUCHIN, S. (1998): *Working with Families of the Poor*. New York; The Guildford Press.
- MINUCHIN, S. (1978): *Familier og familieterapi*. København: Munksgaard.
- MOURITSEN, H. & KROGH-KNUDSEN, B. (2005): *Flerfamilieterapi i Community Psykologisk Perspektiv*. København: Institut for Psykologi.
- SCHØDT, B. & EGELAND, T. (1992): *Fra systemteori til familieterapi*. København: Paludans Forlag.
- SOMMER, D. (2003): *Barndomspsykologi*. København: Hans Reitzels Forlag.