

---

# De må mere på banen!

## Lærerens afhængighed af forældrene i den fleksible skole

Anne Hovgaard Jørgensen, adjunkt, ph.d., Københavns  
Professionshøjskole Campus Nordsjælland, [annj@kp.dk](mailto:annj@kp.dk)

---

### Resume

Denne artikel undersøger, hvordan politiske strømninger, bl.a. via den nye skole-reform, har påvirket skolens felt og medført en øget fleksibilitet og dermed større afhængighed mellem lærere og forældre. For at illustrere dette analyserer artiklen relationer og interaktioner mellem forældre med migrantbaggrund og lærere. Et af artiklens mål er at belyse, hvordan skolens stigende forventninger til forældres engagement og deltagelse i deres børns skolegang påvirker forældrene på forskellig vis, samt hvordan det påvirker læreres opfattelser af, hvad det vil sige at være en god skoleforælder. På baggrund af et feltarbejde på en folkeskole i København analyserer artiklen, hvordan forskellige begrænsninger i en migrantfamilies liv forhindrer dem i at fremstå som "synlige", "engagerede" og "aktive" skoleforældre, hvilket var de anerkendte måder at performe forældreskab på, set fra lærernes perspektiv. Dette bevirkede, at lærerne kunne opleve visse forældre som apatiske og fraværende på trods af lærernes begrænsede indsigt i og forståelse for forældrenes livsverden og den viden, de ressourcer og evner, som forældrene hver især besad. Artiklen belyser endvidere lærernes tvetydige position i denne problemstilling, og hvordan den fleksible skole gjorde dem afhængige af, at forældrene "var på".

**Nøgleord:** skole-hjem-samarbejde, forældreskab, Aula, ulighed, den fleksible skole

### Abstract

This article examines relationships and interactions between parents with a migrant background and teachers. One of the objectives of the article is to illustrate how school politics have affected the field of the Danish public school, working to make it more flexible, which have resulted in rising expectations to parental involvement and participation in their children's schooling. This intensified home-school cooperation affects parents in different ways, as well as it affects teachers' perceptions of what an 'appropriate school parent' is. Based on a fieldwork in a public school in Copenhagen, the article analyses how various constraints in the life of a migrant family prevent them from appearing as "visible", "engaged" and "active" school parents, which were the acknowledged ways of performing parenthood, seen from the teachers' perspective. This resulted in that teachers might perceive certain parents as apathetic and absent, despite the teachers limited awareness and understanding of these parents' lifeworld as well as their knowledge, capabilities and abilities. The article also analyses the teachers' ambiguous position in this cooperation, and how the 'flexible school' made them dependent on parents being "on the ball".

**Keywords:** home-school cooperation, parenting, inequality, the flexible school, home-school communication online

*Jeg mødte Lisa (klasselæreren) efter skole-hjem-samtalen med Altun og Betül, Mustafa fra 0.b's forældre. Som så ofte før endte snakken med at handle om udfordringerne med familien [Mustafa havde udtaleproblemer, en diagnose, og hans forældre var "anderledes"]. Lisa var frustreret. "De er bare så apatiske," sagde hun. På et tidspunkt under skole-hjem-samtalen havde Altun gået, tilføjede hun. "Det er simpelthen bare for meget!" Lisa troede ikke, at de værdsatte alt det, som de gjorde for Mustafaovre i skolen. De havde heller ikke tilmeldt sig skole-hjem-samtalen [ligesom de heller ikke havde tjekket andre notifikationer] på Aula<sup>1</sup>, som de burde. Lisa sagde: "Jeg blev simpelthen nødt til at sige til dem, at hvis de ikke kommer mere på banen, så er jeg bange for, at Mustafa ikke kan blive på skolen." Efter skole-hjem-samtalen havde Altun og Betül haft en halv times introduktion til Aula med hjælp fra den tyrkiske oversætter, som havde oversat til skole-hjem-samtalen. Lisa håbede, at det ville hjælpe.*

## Indledning

Feltnoten er fra mit feltarbejde på en dansk folkeskole, som var en del af mit ph.d.-projekt om skole-hjem-samarbejde (Jørgensen, 2019). På trods af at Lisa efterlyste Betül og Altuns engagement og anerkendelse af "alt det, de gjorde for Mustafa", fortalte Altun og Mustafa mig senere i et interview, at skole og uddannelse var utrolig vigtigt for dem, og at de var meget taknemmelige for alt det, lærerne og pædagogerne gjorde for Mustafa. Alligevel, og som feltnoten peger på, endte de med at blive opfattet som "de mest problematiske forældre i 0.b". Mustafa var egentlig blevet henvist til en specialskole, inden han startede i 0.B, men denne havde vurderet, at Mustafa var for velfungerende til at komme på specialskole, til Altun og Betüls store lettelse. Ikke desto mindre oplevede Lisa det som vanskeligt at inkludere Mustafa i klassen. Således er der flere temaer, man kunne trække frem og diskutere i forhold til Mustafas skolegang, men det, jeg vil fokusere på i denne artikel, er den specifikke komponent, at Lisa var i stand til at sige: "Hvis de ikke kommer mere på banen, så er jeg bange for, at Mustafa ikke kan blive på skolen." Hvordan kunne graden af Altun og Betüls engagement i skole-hjem-samarbej-

---

1 Jeg bruger betegnelsen 'Aula', selvom den daværende betegnelse var 'Forældreintra'. Begge betegner en internetplatform for generel information og beskedudvekslinger mellem lærere og forældre samt onlinetilmelding til forskellige forældreaktiviteter såsom skole-hjem-samtaler.



det være så central, at det blev afgørende for, hvor Mustafa kunne fortsætte sin skolegang? Denne artikel<sup>2</sup> belyser således en migrantfamilies<sup>3</sup> skrøbelige kommunikation med deres barns lærer, og artiklen argumenterer for, at skole-hjem-samarbejdets rammesætning og dynamikker kan medvirke til yderligere eksklusion af forældre i udsatte positioner – stik imod lærernes intentioner. Visse sociale processer kan således medføre, at nogle forældre bliver 'gjort fraværende', fordi formen for samarbejde kræver helt særlige færdigheder og ressourcer, som ikke alle forældre besidder lige meget eller har lige adgang til. Problematiseringen af 'fraværende forældre' omhandler ikke kun forældre med migrantbaggrund. Under mit feltarbejde overhørte jeg ofte læreres frustrationer over forældres manglende engagement og behovet for, at forældrene kom mere "på banen" eller "kom ind i kampen"<sup>4</sup>. Denne artikel undersøger de kulturelle konstruktioner, der medførte behovet for at forældre "var på". For at belyse disse kulturelle konstruktioner tager artiklen afsæt i en analyse af, hvordan politiske strømninger og den nye skolereform har påvirket skolens terræn til at blive mere fleksibelt, og hvordan dette har medført, at forældre og lærere er blevet langt mere afhængige af hinanden. Artiklen argumenterer for, at dette terræns karakteristikkere skaber helt særlige vilkår for skole-hjem-samarbejdets form og muligheder.

Artiklen belyser desuden lærerens tvetydige rolle i dette: hvordan læreren på en gang ønskede at inkludere de forældre, som de ofte betegnede som "de ressourcetsvage forældre", men samtidig befandt sig i et system, som gjorde dem afhængige af, at forældrene "var på" og tjekkede op på Aula. Inden jeg vender tilbage til empirien fra Rosendal Skole, vil jeg kort redegøre for litteratur på området om det intensiverede skole-hjem-samarbejde og "forældredeterminisme" (Furedi, 2002), som kan belyse, hvorfor forældre i stadig større grad konstrueres som afgørende for deres børns læring.

## Det intensiverede skole-hjem-samarbejde

Siden skole-hjem-samarbejdet blev formaliseret i Folkeskoleloven i 1974, hvormed læreren blev pålagt at samarbejde med alle forældre, har dette

---

2 Artikel er inspireret af kapitel 7 i min ph.d.-afhandling (Jørgensen, 2019).

3 'Migrantforældre' betegner forældre, der er født i et andet land end Danmark.

4 Ligesom det er vigtigt at påpege, at Mustafas case ikke repræsenterer migrantforældre generelt. Flere af mine informanter med migrantbaggrund havde ikke udfordringer med Aula.

samarbejde gradvis taget form af en "kulturel selvfølgelighed" (Dannesboe et al., 2012), hermed ment, at formen på dette samarbejde opfattes som naturlig og nødvendig og som noget, der formodes at være til alles bedste (Dannesboe et al., 2012; Kryger & Kjær, 2016, s. 296). Når skole-hjem-samarbejdet opfattes som en kulturel selvfølgelighed, kan det indebære, at skoleprofessionelle glemmer at reflektere over skole-hjem-samarbejdets dynamikker og at være opmærksomme på, hvordan det føles at indgå i dette samarbejde fra forældres forskellige ståsteder (Palludan, 2012). Man kan således tale om, at der hos læreren kan opstå en form for "hjemme-blindhed" for forældres forskellige forudsætninger for at træde ind i dette samarbejde, og dermed bliver disse forskellige vilkår heller ikke medtænkt i lærernes vurderinger af forældrenes måder at agere skoleforældre på. Ligeledes har flere forskere påpeget, at forventningerne til forældres involvering i deres barns skolegang er steget, og at hjemmet i takt hermed er blevet et sted, hvor det også forventes, at 'der gøres skole'. Skolen har således bevæget sig ind i hjemmet og gjort hjemlige aktiviteter til potentielle læringsaktiviteter. Hermed forventes forældre at efterfølge institutionernes kulturelle logikker, assistere de professionelle, og således forgrener de institutionelle logikker sig ind i hjemmets sfære (Knudsen & Andersen, 2013; Kryger, 2015; Dannesboe et al., 2012; Akselvoll, 2016b). I tråd hermed har uddannelsesforskerne Hanne Knudsen og Niels Åkerstrøm Andersen (2013) argumenteret for, at især inden for de sidste 15-20 år er forældre blevet pålagt et stort og til tider uklart personligt ansvar for deres børns læring og skolegang. Samtidig bliver ansvaret for børnenes opførsel ovre i skolen i højere grad placeret på forældrene, hvilket kan medføre, at komplekse problemer, som involverer forskellige personer og kontekster, bliver reduceret til et spørgsmål om forældrenes 'vilje til at tage ansvar' eller 'vilje til at samarbejde' (Knudsen & Andersen, 2013). Intensiveringen af skole-hjem-samarbejde er også forbundet til introduktionen af Forældreintra (nu Aula). Læreren kan f.eks. sende ukonkrete beskeder via Aula om forskellige øvelser eller forskellige typer af forberedelse, som kunne være "fint lige at arbejde lidt med derhjemme" (se Akselvoll, 2016b). Dette til tider ukonkrete ansvar kan af nogle forældre opleves som overvældende og kan medføre et latent pres på forældre om at skulle leve op til de mange diffuse forventninger, de bliver stillet overfor. Således placerer Aula et udefinerbart ansvar på forældrene, som dermed også kan blive pålagt skylden, hvis barnets læring ikke forløber som planlagt (Jørgensen, 2019, s. 142-43).

## Det intensiverede forældreskab

At skoleforældre bliver pålagt et større ansvar for deres børns læring, kan ses som en del af en overordnet tendens om det intensiverede forældreskab (Faircloth, 2014, s. 25). Det intensiverede forældreskab betegner, hvordan børneopdragelse over tid er blevet udvidet til også at omfatte en række aktiviteter, der ikke tidligere blev opfattet som en obligatorisk del af børneopdragelsen. Denne intensivering skyldes, at vi har ændret vores opfattelse af, hvad det vil sige at være barn (Faircloth, 2014, s. 25). Børn bliver i dag i langt højere grad end tidligere set som sårbare over for risikofaktorer, som potentielt kan indvirke på deres fysiske og følelsesmæssige udvikling. Som en logisk slutning heraf bliver forældre i højere grad set på – af politikere, forældreksperter og velfærdsprofessionelle – som havende en deterministisk rolle i det enkelte barns udvikling og fremtid, hvilket har forstærket den sociale betydning af forælderrollen (Faircloth, 2014, s. 26). I tråd hermed skriver sociolog Frank Furedi (2002), hvordan konstruktionen af børn som skrøbelige tildeler forældre en rolle som nogle, der skal beskytte, skærme og passe på barnet. Som en konsekvens heraf drages forældrene til ansvar for alt det, der sker med barnet (og som potentielt vil ske i fremtiden), hvilket Furedi betegner "parent determinism". Alle typer af socialt afvigende hændelser eller opførsel, såsom for tidligt forældreskab, stofmisbrug, kriminalitet osv., bliver således forklaret med de individuelle forældres forfejlede opdragelse (Furedi, 2002, s. 66-67). *Parent determinism* kan ses som en del af neoliberale strømninger, hvor ansvaret individualiseres og pålægges den enkelte borger. Inden dette politiske paradigme var ansvaret for sociale problemer i højere grad pålagt det større samfund og dets mangler og defekter (se også Akselvoll, 2016a, s. 22). I min ph.d.-forskning var *parent determinism* blandt andet afspejlet i lærernes bekymringer for, om forældrene nu stimulerede deres barn nok, og om de støttede og tog vare på deres barns skolegang. På den måde kan man også se det intensiverede forældreskab forgrene sig ind i skolen, hvor lærernes bekymringer om forældres manglende engagement i deres barns læring blev forbundet med en potentielt mislykket fremtid (Furedi, 2002). Særligt kunne tosprogede hjem blive italesat som en potentiel risiko for barnets sproglige udvikling, hvilket blev understøttet af forskellige sprogtests og logikker om, at børn, der måles til at have lavere udviklede dansk kundskaber i deres tidlige leveår, er i risiko for at falde bagud i de senere skoleår (se Jørgensen, 2019, s. 168-72 for en diskussion heraf).

## Migrantforældre og skole-hjem-samarbejde

Flere forskere har påpeget, at særligt indvandrer- og flygtningeforældre i forskellig uddannelsespolitisk retorik om den "ansvarlige forælder" ofte bliver problematiseret og omtalt som passive og disintegrerede i deres barns skolegang (Matthiesen, 2017; Timm & Bergthóra, 2011). I forbindelse hermed påpeger Dannesboe et al. (2012), hvordan den danske regering i 2010 allokerede 56 millioner kroner til at forbedre samarbejdet mellem folkeskoler og såkaldte "etniske minoritetsfamilier", da denne type af forældre blev set som dem, der på mest utilstrækkelig vis levede op til deres ansvar som skoleforældre (Dannesboe et al., 2012, s. 9). I deres studie af minoritetsforældre og deres samarbejde med folkeskolen finder uddannelsesforskerne Lene Timm og Bergthóra S. Kristjánsdóttir (2011) en mangel på anerkendelse af disse forældres forskellige kapaciteter, ressourcer og viden. Særligt modersmålet blev af nogle lærere opfattet som et "problemsprog", hvilket påvirkede både forældrene og børnenes selvtillid i skolen. Forældrene oplevede, at deres lingvistiske og kulturelle distinktioner blev opfattet som lavere end "de danske" og som noget, der ikke blev set på som ressourcer. Tilsvarende finder psykolog Noomi Christine L. Matthiesen (2014), at hendes informanter, som var mødre med somalisk baggrund, oplevede ikke blive hørt og set under møderne med lærerne, og hvordan lærerne ofte forklarede disse mødre, hvordan tingene var, i stedet for at indgå i en dialog, hvilket leder Matthiesen til at betegne disse mødres perspektiver som "uhørte stemmer" (Matthiesen, 2014). I tråd hermed finder antropolog Laura Gilliam i hendes studier af minoritetselevers positioner i folkeskolen, at lærerne har en tendens til at have lavere forventninger til både minoritets elever og deres forældre (Gilliam, 2018).

## Metode

Artiklen er baseret på fem måneders etnografisk feltarbejde på folkeskolen Rosendal Skole, som ligger i København. I efteråret 2015, hvor feltarbejdet stod på, blev 35 procent af skolens elever betegnet som "tosprogede". Feltarbejdet var en del af mit ph.d.-projekt om fædre med migrantbaggrunds oplevelser og erfaringer med skole-hjem-samarbejde (Jørgensen, 2019). Udover fædre inddrog feltarbejdet også perspektiver fra mødre med migrantbaggrund samt forældre med dansk baggrund, med det formål at kunne belyse både ligheder og forskelle i forskellige 'typer' af forældres positioneringer i skolen.





Denne artikel har ikke et særligt fokus på fædre med migrantbaggrund, men tager udgangspunkt i mine mange observationer af skole-hjem-samarbejdets logikker og dynamikker, samt hvordan disse dynamikker påvirkede forskellige migrantfamiliers positioner og muligheder på Rosendal Skole.

Under feltarbejdet lavede jeg deltagerobservation i to børnehaveklasser samt en 7. klasse. Her deltog jeg i hverdagslivet på skolen og observerede bl.a. halvtreds skole-hjem-samtaler fordelt over de tre klasser, som jeg lavede deltagerobservation i. Disse samtaler inkluderede både forældre med migrantbaggrund samt forældre, der var født i Danmark og havde dansk baggrund. Herudover deltog jeg også i forældremøder og andre forældrearrangementer på tværs af klasserne. Feltarbejdet på skolen gav mig indsigt i skole-hjem-samarbejdets praksisser og dynamikker fra forskellige vinkler. Ved at observere hverdagslivet på skolen fik jeg indblik i lærernes forventninger til skoleforældre, hvad lærerne bed mærke i, og hvad der aktualiserede forskellige praksisser. Feltarbejdet gav også indsigt i, hvordan familier blev talt til, eller ikke talt til, samt hhv. forældres og læreres forskellige oplevelser af de samme møder. Udover feltarbejdet gennemførte jeg 50 semistrukturerede interviews med hhv. forældre og skoleprofessionelle. Alle personlige navne, skolen og klasserne er ændret for at sikre anonymitet, og alle forældre, elever og lærere har givet tilsagn til at deltage i mit studie. Således er alle etiske standarder for antropologisk feltarbejde blevet fulgt (se AAA, 2012).

## Skole-hjem-samarbejdet som et "terræn"

Lærernes måder at vurdere forældre på vil altid afhænge af den pågældende kontekst – dvs. det sociale og materielle miljø eller, med antropolog Robert Desjarlais ord, "terræn" (Desjarlais, 1996), som lærerne er placeret og navigerer i. Således bruger jeg betegnelsen "terræn" til at betegne skolen og skole-hjem-samarbejdets sociale og materielle arena. Desjarlais kombinerer fænomenologisk inspireret antropologi med Deleuzes konceptuelle arbejde (Desjarlais, 1996, s. 75) og beskriver dette terræn som en form for tekstur, som er vævet sammen af forskellige linjer<sup>5</sup>. Desjarlais (1996) undersøger

---

5 Man kan i denne forbindelse argumentere for, at der er mange forskellige 'linjer', som påvirker skolens terræn og dermed også lærernes og forældrenes navigation af skole-hjem-samarbejdet. Denne artikel fokuserer på den øgende fleksibilitet og omskiftelighed, som kendetegner skolens terræn i dag. For en nuancering af linje-begrebet i konteksten af skole-hjem-samarbejde se Jørgensen 2019, 259-62.

den sociale tekstur for hjemløses færden i Boston og finder, at denne sociale tekstur blev intensiveret af forskellige magtfulde kræfter (linjer) motiveret af en særlig politik om fordrivelse af de hjemløse ("political of displacement"). Denne politik gjorde, at hans informanter hele tiden måtte "struggle along" i et konstant foranderligt terræn (Desjarlais, 1996, s. 70). Selvom Desjarlais' kontekst er meget forskellig fra skolekonteksten, peger han selv på, at dele af livet i det postindustrielle samfund på samme vis kan karakteriseres ved midlertidighed, omskiftelighed og episodiske sekvenser af begivenheder. I den følgende analyse argumenterer jeg for, at skolens terræn – som konsekvens af forskellige politiske reguleringer – havde lignende kendetegn, og at dette på samme vis bevirkede, at lærere og forældre måtte "struggle along". For bedre at kunne forstå Lisas vurdering af Altun og Betül vil jeg derfor i det følgende afsnit analysere skole-hjem-samarbejdets terræn, og hvordan det havde betydning for de sociale relationer mellem lærere og forældre. Vi har således brug for en kritisk refleksion over det, der kendetegnede det terræn, som lærerne navigerede i, for at kunne forstå deres agens (Ingold, 2000, s. 171).

## Idealet om en varieret og fleksibel skole

Jeg vil nu vende blikket mod det etnografiske materiale fra feltarbejdet på Rosendal Skole. Et gennemgående træk ved Rosendal Skole var ønsket om at gøre skoledagen mere fleksibel. Skoleskemaerne var fleksible, lærerne arbejdede i såkaldte "autonome teams", som kunne agere agilt og fleksibelt, undervisningen og skoledagen skulle ligeledes være mere varierede, og ifølge skolelederen, Simon, måtte skemaet gerne "flyde ud", så skoledagen ikke nødvendigvis var delt op i afgrænsede og adskilte lektioner. Klasserne var også fleksible, f.eks. blev den 7. klasse, som jeg fulgte, nogle gange slået sammen med den anden 7. klasse til én stor klasse, andre gange blev klasserne slået sammen og derefter fordelt i tre. I det følgende afsnit undersøger jeg, hvordan reformer og et større fokus på en varieret skoledag og dermed fleksibilitet (som en eftertragtet standart) gjorde lærerne afhængige af, at forældrene "var på". Overordnet ønsker jeg med dette afsnit at illustrere, hvordan 'den fleksible skole' gjorde nogle forældre mere problematiske i lærernes optik end andre, og baseret på denne tanke, hvordan lærerne ville have vurderet forældrene anderledes i et terræn med andre karakteristika og dynamikker (Jørgensen, 2019).





Den nye skolereform, som var ved at blive effektueret under mit feltarbejde, bragte flere ændringer med sig: længere skoledage, nye fag, obligatorisk lektiehjælp og en mere varieret skoledag (Undervisningsministeriet, 2014). Dette blev implementeret på samme tid som lærernes nye arbejdstidsaftale. Den nye skolereform blev føjet til tidligere reguleringer, såsom øget inklusion i normalklasserne, kravet om større læringsudbytte og bedre trivsel samt 95-procent-målsætningen. Det tog meget af lærernes energi at forholde sig til og udføre disse reguleringer på en fagligt forsvarlig måde. Politisk var den nye skolereform begrundet med Danmarks middelmådige score i PISA-testen. OECD (som står bag PISA-testene) har i flere år argumenteret for flere reformer for at forbedre udbyttet af uddannelser, med det for øje at gøre eleverne "klar til fremtiden". Et råd, som mange OECD-lande har fulgt. Således er 450 uddannelsesreformer blevet gennemført mellem 2004 og 2008 (OECD, 2015), en tendens som sociolog Stephen J. Ball (2013) har betegnet som, at "uddannelsesreformer har spredt sig over kloden (...) som en politisk epidemi" (Ball, 2013, s. 155, min oversættelse). De mange reformer og forandringer på Rosendal Skole var således et resultat af politiske kræfter, eller med Desjarlais ord "linjer", på et storskala- niveau – her den intensiverede konkurrence mellem OECD-landene, som vikledede sig ind i hverdagslivet på skolen, hvor det blev nødvendigt, at lærerne var omstillingsparate.

De mange skift og forandringer påvirkede atmosfæren på skolen. Mange lærere opfattede de mange politiske argumenter for den nye skolereform og arbejdstidsaftalen som en kritik af deres hidtidige arbejde og engagement. Samtidig var både lærere og forældre usikre på, hvordan skoledagen ville blive med den nye reform. Det var f.eks. svært for lærerne at udfylde tiden i den lange skoledag, hvor eleverne sidst på dagen virkede for trætte til at kunne koncentrere sig mere. Samtidig indførte den nye arbejdstidsaftale, at lærerne skulle forberede sig på skolen, hvilket bevirkede, at flere lærere følte sig stressede, da de ikke kunne finde ro til at fordybe sig på lærerværelset. Overordnet set syntes de nye reguleringer at medføre en atmosfære af uvisshed og frustration. Det var op til den enkelte skole, hvordan de præcis ville udmønte den nye skolereforms krav om en varieret skoledag. På Rosendal Skole havde man besluttet at indføre "de autonome teams" og "fleksible skemaer". Hver årgang havde sit eget autonome team, som stod for at lave de fleksible skemaer, som skulle ændre sig fra uge til uge – eller endnu oftere, hvis det stod til skolelederen, Simon. Ifølge Simon var de autonome teams vigtige, fordi de kunne agere agilt og dermed skabe mere variation og fleksibilitet, som han forbandt med mere og bedre læring (Jørgensen, 2019, s. 125-

26). Dog oplevede jeg, at lærerne arbejdede mod mindre fleksible skemaer for at gøre det muligt at holde styr på hverdagen.

### **Fleksibilitetens indbyggede afhængighed**

I det følgende afsnit vil jeg sammenligne lærernes arbejdsvilkår med antropolog Thomas Hylland Eriksens (2005) analyse af "det nye arbejde" i den skandinaviske kontekst (Eriksen, 2005, s. 56-57). Eriksen argumenterer for, at fleksibiliteten definerer dette "nye arbejde" (Eriksen, 2005, s. 59), hvor de ansatte forventes at være åbne over for forandring med kort varsel og være villige til at tage risikoer. De ansatte må være villige til at gøre ting anderledes, da denne form for arbejde står i modsætning til det "traditionelle arbejdes" træge formalitet, som associeres med den gamle rigide økonomi. Kreativitet er godt, rutiner er begrænsende (Eriksen, 2005, s. 50). Flexibilitet bliver samtidig beskrevet som noget, der frigiver en stor del frihed og valgfrihed for de ansatte. Men paradoksalt nok, argumenterer Eriksen, skaber øget flexibilitet i det ene ende ofte mindre flexibilitet i den anden (Eriksen, 2005, s. 50). Flexibiliteten er således ikke entydig og har det med samtidig at skabe mere afhængighed. For eksempel er flexibiliteten angående ens tid blevet mindre, argumenterer Eriksen, da den allestedsnærværende kommunikationsteknologi synes at fylde alle huller ud og gøre os afhængige af at være til rådighed (Eriksen, 2005). Mange eksempler fra Rosendal Skole synes at følge Eriksens pointer. Sammen med de autonome teams og de fleksible skemaer fulgte meget administrativt arbejde. Det var lærerne Astrid og Monica, der stod for at lave disse skemaer for 7. årgang. Det var en omfattende opgave, da de ikke vidste, hvordan de skulle bruge det computerprogram, de skulle lave skemaerne i. Det forlød også, at programmet havde nogle indbyggede fejl, men det var det eneste program, der var til rådighed, og derfor var de *afhængige* af det. At lære at lægge de nye skemaer i programmet var desuden en stor belastning for Monica og Astrid, der begge følte sig stressede over alt det nye. Især fordi eleverne nu snart havde gået i skole i 14 dage uden at have fået et skema. Selvom Monica og Astrid frit kunne lægge timerne, som teamet ønskede, var antallet af timer for hvert fag fastlagt, hvilket gjorde det svært at være fleksibel, da de var *afhængige* af, at timetallet i sidste ende skulle gå op. Samtidig peger mine observationer på, at lærerne endte med at bruge meget tid på administrative opgaver, så som forhandlinger og planlægning i teamet – de var således også *afhængige* af at kunne blive enige om, hvordan hver uges skema skulle lægges. Disse

elementer peger mod Eriksens pointe – fleksibiliteten på et plan medfører ofte afhængighed på et andet.

Den øgende fleksibilitet skabte en usikkerhed om, hvordan hverdagen skulle forløbe, som illustreret i følgende feltnote:

*Jeg møder Ubah og Malak fra 7.x i korridoren tidligt mandag morgen. Vi er alle sent på den, og da ingen af os har nået at tjekke det fleksible skema for i dag, var der ingen af os, der vidste, hvor vi skulle hen. Det var ikke usædvanligt med den her forvirring. Nogle gange var lærerne også i tvivl om, hvordan de havde aftalt at dele klasserne op på den opgældende dag, eller hvem der tog hvilke timer. Vi diskuterede, hvilket fag de troede, vi skulle have, mens Malak prøvede at logge ind på Elewintra på hendes telefon for at se skemaet, men siden ville ikke åbne...*

Jeg har nu beskrevet, hvordan fleksibiliteten ændrede hverdagen på skolen, og jeg vil nu gå videre til at undersøge, hvordan fleksibiliteten også havde indflydelse på forældrenes relationen til skolen. Her er det fra et interview med eleven Naima fra 7.x og hendes mor, Faria, og far, Adnan. Faria og Adnan var flygtet fra Bangladesh, og selvom de begge talte en del dansk, var det nogle gange nemmere, at Naima tolkede for dem. Derfor var Naima også mødt op til interviewet. Naima forklarede: "Det er også fordi lærerne, de bliver ved med at ændre det [skemaet] for hver uge. Og læreren kan heller ikke forvente, at vi går online hver eneste dag og ser, hvad der skal ske, fordi – det er jo ikke sådan, altså, det er jo ikke, fordi de [forældrene] har tid til det. Og nogle gange lægger de [lærerne] slet ikke et skema ud, så vi elever ved slet ikke, hvad vi skal gøre om morgenen," sagde Naima frustreret. Faria tilføjede: "Ja, altså, og vi [forældre] ved det jo så heller ikke". I interviewet beskrev Faria, hvordan hun både følte sig afhængig af at tjekke op på Aula, men også at de mange ændringer og skolens krav om at holde sig ajour med et system, der kan ændre sig fra dag til dag, var overvældende for hende. Samtidig var usikkerheden over de mange skemaændringer (eller mangel på information herom) frustrerende, især fordi hun var bange for at overse nogle vigtige informationer, der kunne skabe problemer for døtrene ovre i skolen. Faria og Adnan havde begge meget at se til, særligt fordi de for tiden var tyngt af alvorlige økonomiske udfordringer. Adnans pizzeria løb næsten ikke rundt, selvom han arbejdede mange timer om dagen. Han havde nu taget et ekstra arbejde som rengøringsmand og arbejdede 60 timer om ugen for at få enderne til at nå sammen. Faria arbejdede også med rengøring.

Hun brugte derudover meget af hendes fritid på at lave skolearbejde med døtrene derhjemme. Det var vigtigt for hende og Adnan, at deres døtre klarede sig godt, men der var nogle skoleopgaver, som de havde svært ved at hjælpe dem med. Det tog også længere tid for Faria at navigere rundt på Aula, end det gjorde for andre forældre, da Farias modersmål var bengali. Eksemplet med Faria og Adnan illustrerer, hvordan hjem er forskellige, og hvordan der i det intensiverede skole-hjem-samarbejde ofte ikke tages højde for forældres forskellige livsvilkår, tid og evner, og hvordan dette indvirker på forældres muligheder for at leve op til det ansvar, som skolen pålægger dem. Jeg argumenterer yderligere for, at Aula som informationskanalen har været med til at forstærke denne hjemme-blindhed. Aulas onlinekommunikation medfører, at lærere og forældre i mindre grad mødes eller snakker over telefonen, hvilket kan forstærke et billede af at 'alle forældre er ens'. Gennem mit feltarbejde oplevede jeg, hvordan lærere fra tid til anden glemte, hvordan det intensiverede skole-hjem-samarbejde opleves forskelligt fra hjem til hjem, og hvordan det for nogle forældre kunne være mere tidskrævende end for andre (se også Dannesboe et al., 2012).

I tråd med Eriksens pointer om "det nye arbejde" ser vi, hvordan fleksibilitet ikke nødvendigvis frigiver mere "fritid", som ofte antaget (Eriksen 2005). Både forældre og lærere endte med at bruge meget tid på at tjekke op på, holde sig ajour, læse og besvare beskeder eller skemanotifikationer på Aula. For at være forberedte i forhold til hendes døtres skolegang blev Faria afhængig af at tjekke Aula stort set hver dag og bruge tid på at sortere i de mange informationer. En far fra Rosendal Skole fortalte mig om, hvordan en lærer havde sendt en vigtig besked om en udflugt ud dagen inden udflugten. Sådanne oplevelser gjorde forældre bange for at misse vigtig information, der kunne skabe problemer for deres børnovre i skolen. Samtidig var skolen afhængig af, at forældrene "var på" og tjekkede op, så den fleksible skole kunne fungere. Herudover observerede jeg, hvordan nogle lærere brugte Aula til at sende små forslag om hjemmearbejde ud til forældrene. Det kunne være en besked om, hvordan de kunne hjælpe deres børn med en skoleopgave, nogle billeder, det ville være godt, hvis de snakkede med deres børn om derhjemme o. lign. For mange forældre kunne sådanne forslag om noget, "man lige kunne gøre lidt derhjemme", blive opfattet som noget, man burde gøre – eller potentielt give dem en følelse af at være utilstrækkelig (se også Akselvoll, 2016a, s. 92). I sådanne tilfælde blev læreren også afhængig af, at forældrene kunne agere 'hjælperer.'



Hvis vi tænker tilbage til forældrene Betül og Altun fra introduktionen, så havde de ikke alle de færdigheder, som det krævede at leve op til afhængigheden mellem lærere og forældre, da de f.eks. ikke var gode til at læse og skrive på dansk og ikke var vant til at bruge Aula. De mange informationer gjorde, at det var forholdsvis let for dem at misse nogle af informationerne fra den endeløse informationsstrøm, hvilket bevirkede, at forældre som Betül og Altun let kunne falde igennem og blive gjort til "apatiiske forældre."

### Den korte temporale kontekst

Desjarlais' begreb "to struggle along" (Desjarlais, 1996) betegner en tilstand af at navigere i et usikkert terræn, der hele tiden ændrer karakter (Desjarlais, 1996, s. 87). I denne sammenhæng kan begrebet åbne op for, hvordan både lærere, forældre og elever kæmpede med at holde styr på de mange ændringer i skole-hjem-samarbejdets uforudsigelige terræn. Ifølge Desjarlais påvirker uforudsigelighed menneskers væren-i-verden; når ting ændrer sig, bliver vores orientering i verden også mere fragmentarisk, hvilket bevirker, at vores planer synes at centrere sig om en kort tidshorizont, fordi man ikke ved, hvordan vilkårene vil se ud i fremtiden. Omskiftelighed kan således medføre en episodisk orientering i tid, hvor hvert enkelttilfælde tager præcedens over den lange temporale kontekst (Desjarlais, 1996, s. 88). Hvis vi vender tilbage til Rosendal Skole, kan man argumentere for, at de mange reformer og det, der kunne betegnes som "en politik om omstillingsparathed og fleksibilitet", påvirkede lærernes væren-i-verden og dermed også deres orientering i hverdagen. Lærerne synes i højere grad at prioriterede mere kortsigtede problematikker frem for komplekse, langsigtede problemer. Dette skyldes, argumenterer jeg, at omskifteligheden gjorde lærerne usikre på, hvordan tingene ville forløbe, eftersom rutiner var i opbrud, hvilket igen påvirkede deres følelse af kontrol og autoritet. Hvis vi vender tilbage til casen med Altun og Betül, så var en halv times introduktion til Aula (som Lisa havde foreslået som en løsning på problemet) ikke nok til at gøre dem til fuldbyrdede brugere af Aula, den løsning fremstod nærmere som en snuptagsløsning i lyset af, at den største udfordring for Altun og Betül var deres begrænsede evner til at læse og skrive på dansk.<sup>6</sup>

---

6 Derfor blev Altun og Betüls udvej til sidst at få hjælp til Aula af deres datter Melike, der gik i 5. klasse.



### Hvilke forældre tager lærernes tid?

Omskifteligheden skabte usikkerhed blandt lærerne om, hvilke procedurer de skulle følge. Nogle af de frustrationer, som lærerne delte med mig, handlede om: Hvordan skulle man undervise i understøttende undervisning, uden at det var klart defineret, hvad det egentlig var? Hvordan skulle man motivere eleverne efter klokken to om eftermiddagen, når de syntes at være trætte og ikke kunne rumme mere? Hvordan skulle man undgå at give eleverne lektier for, når de ikke blev færdige med opgaverne ovre i skolen? Læreren Steffen, der var klasselæreren i 7.x, delte også disse usikkerheder. Han havde oplevet, at hans elever ikke blev færdige med opgaverne ovre i skolen, selvom han gav dem ekstra tid, og til sidste gav han dem resten af opgaven for (selvom den nye reform foreskrev, at lærere ikke gav lektier for), så de kunne gennemgå opgaven sammen i klassen dagen efter. Dagen efter var der flere kritiske mails fra forældre i Steffens inboks på Aula, der slog fast, at eleverne *ikke* måtte få lektier for. Nogle forældre var 'frygtede' blandt lærerne på grund af deres gentagne indblander i lærernes beslutninger og skolens arbejdsgange, og den omfattende debat om den nye folkeskolereform blev en anledning for disse forældre til at debattere og stille spørgsmål til lærernes beslutninger. Lærernes beslutninger i den hektiske hverdag var en del af sociale processer, hvor de investerede sig selv på et personligt plan. Således beroede lærernes dømmekraft ofte på deres personlige estimeringer, hvilket gjorde lærerne sårbare over for kritik – det blev hurtigt personligt (Gulløv, 2015, s. 180, 265). På grund af omskifteligheden var lærerne usikre på, om deres vurderinger var de rigtige, eftersom deres tidligere erfaringer ikke nødvendigvis længere passede til de nye tilstande, og derfor blev de nødt til at opfinde nye metoder og nye argumenter. Det var f.eks. nyt for Steffen ikke at måtte give lektier for. En sådan tilstand kan betegnes som en tilstand af "ontologisk usikkerhed" (Jørgensen, 2019, s. 132).

Mine observationer og interviews med lærere peger i en bestemt retning: Visse forældres kritik tog meget af lærernes overskud og energi. Med andre ord, frygten for forældres kritik resulterede i, at lærernes agens tog form gennem en tilbagevendende bekymring for omgivelsernes reaktioner (Desjarlais, 1996, s. 88). Ifølge de lærere, som jeg fulgte, var de kritiske forældre de samme som dem, der blev betegnet som "de ressourcestærke". Paradoksalt peger min analyse på, at det var de såkaldt "ressourcestærke forældre", der endte med at tage meget af lærernes tid. Dette står i kontrast til, hvordan de fleste lærere anså det som deres vigtigste opgave at fokusere på de elever og forældre, som de mente havde mest brug for støtte og hjælp. Kort sagt,





nogle forældre, som lærerne betegnede som "ressourcestærke", endte med at tage meget af lærernes tid og overskud, mens andre typer af forældre kunne blive overset. Hvis vi tænker tilbage til eksemplet med Altun og Betül, kan man indvende, at deres udfordringer med at leve op til kravene om at være aktive skoleforældre gik ubemærket hen. Eller rettere, det var i høj grad overladt til dem selv at få løst disse udfordringer. Det var således ikke *deres* anstrengelser, som blev placeret højest på dagsordenen som et argument for at ændre procedurerne. Dette paradoks leder os til et central spørgsmål: Hvilke forældre tager lærernes tid og energi, og hvordan relaterer dette sig til, at alle elever og forældre skal have lige muligheder i skolen?

## At blive gjort fraværende

Jeg vil nu vende tilbage til skole-hjem-samtalen med Altun og Betül. Selvom Lisa efterlyste, at Altun og Betül kom mere på banen, deltog både Altun og Betül i skolens arrangementer og kom med jævne mellemrum på skolen. Altun fulgte Mustafa i skole hver morgen (Betül arbejde som rengøringsdame i de tidlige morgentimer), og jeg mødte Altun flere gange på gangen, hvor han sad og ventede på at skulle til møde med Mustafas talepædagog. Både Altun og Betül var mødt op til skole-hjem-samtalen, og Betül havde deltaget i det første (og eneste) forældremøde. Dog gjorde Mustafas udfordringer, at Altun og Betül tit blev mødt af forskellige professionelle, der forklarede dem, hvordan tingene forholdt sig. Disse forskellige udfordringer var også grunden til, at jeg ikke selv kunne observere skole-hjem-samtalen; der var allerede Lisa, hendes assistent Sigurd, talepædagogen, inklusionspædagogen Frederikke, en repræsentant fra fritidsordningen og den tyrkiske oversætter. Derfor mente Lisa, at én mere (antropologen) ville være for meget. Med så mange professionelle deltagere mødte Altun og Betül det, som uddannelsesforskerne Niels Kryger og Bjørg Kjær har betegnet som "en væg af eksperter" (Kryger & Kjær, 2016, s. 293), hvilket medførte, at Betül og Altun oftere blev gjort til passive modtagere af information, end de blev inviteret til at deltage som aktive medspillere (se Matthiesen, 2014). Under mine møder med og observationer af Altun fremstod han ofte tilbageholdende, hvilket syntes at hænge sammen med hans sproglige udfordringer på dansk. Andre observationer peger på, at Altun indimellem blev overvældet af Mustafas ekstroverte inklusionspædagog, Frederikke, som var optaget af at inkludere ham. Et eksempel på det var til et morgenmadsarrangement for forældrene i 0.B, hvor Altun blev kort tid, fordi han skulle

på arbejde (han arbejdede i et gartneri med faste arbejdstider). Det var et påfaldende øjeblik. Altun som sad en stund sammen med sin søn og spiste morgenmad og Frederikke, som var så optaget af at 'inkludere ham', at hun nærmest overvældede Altun, mens hun prøvede at få ham til at blive lidt længere, men desværre måtte Altun trække sig. Efterfølgende diskuterede Lisa og hendes medhjælper, Sigurd, hvor fint det var, at Altun var dukket op, men det blev samtidig tilføjet, at det var en skam, at han havde været der så kort tid. "Han kunne da godt være blevet lidt længere – også for Mustafas skyld". Lisa og Sigurd snakkede om episoden, som om Altun havde en personlig uvilje mod at blive, og det indgik ikke i Lisas og Sigurds evaluering, at Altun var blevet nødt til at tage på arbejde. Nogle, til tider urealistiske forventninger til Altuns måde at være til stede på gjorde, at han på en måde blev gjort fraværende, selvom han egentlig var en synlig far. Dette vidner om nogle implicite, institutionelle forventninger om, hvordan man som forældre skal "være på" og "komme på banen". Nogle forældre havde jobs, som ikke tillod dem at flekse deres arbejdstid, så de kunne være med til for eksempel hele morgenmadsarrangementet (se Jørgensen, 2017 for en diskussion heraf). Mulighederne for at "komme på banen" kunne således også afhænge af klasseforskelle og hermed graden af selvbestemmelse over egen arbejdstid.

Få uger efter skole-hjem-samtalen besøgte jeg Altun og Betül i deres hjem for at lave et interview. Særligt Betül virkede nervøs over at blive interviewet pga. Lisas ultimatum (hvis de ikke kom mere på banen, kunne Mustafa måske ikke blive på skolen). I løbet af interviewet gik det op for mig, hvor meget Mustafas skolegang egentlig fyldte i Altun og Betüls liv. Betül læste 20 minutter med Mustafa hver dag, som hun havde fået besked på af Lisa og talepædagogen. Denne dag havde de læst en bog om indianere, som Mustafa skulle præsentere for klassen nogle uger senere. Nu kunne han den næsten udenad. Altun og Betül havde også accepteret at hente Mustafa senere i fritidsordningen. Personligt foretrak de at hente ham tidligere, fordi Mustafa kunne være så træt, når han kom hjem, men de professionelle havde anbefalet, at Mustafa skulle blive længere i fritidsordningen, da de mente, det ville udvikle Mustafas sproglige kompetencer<sup>7</sup>. I korte træk syntes det at handle om, at Altun og Betül ikke blev set som forældre, der kunne stimulere Mustafa på 'den rigtige måde' (Timm & Kristjánsdóttir, 2011), og derfor

---

7 Fra tid til anden blev "integration" også brugt som et argument, dog kun internt mellem de professionelle.

blev det anbefalet, at han brugte mere tid i institution (se Furedi, 2002; Faircloth, 2014).

På trods af at Mustafas skolegang fyldte meget i hjemmet, havde Altun og Betül ikke tjekket op på/svaret på de informationer, som var blevet sendt ud via Aula, og de havde heller ikke tilmeldt sig skole-hjem-samtalen online. De høje forventninger til forældres involvering – både skolens behov for forældre som 'hjælpelære' og skolens behov for, at forældre tjekkede op på Aula, så den fleksible skole kunne fungere – gjorde, at Altun og Betül 'fejlede' skole-hjem-samarbejdet. Konkluderende argumenterer jeg for, at nogle særlige dynamikker *gjorde* Altun og Betül fraværende, selvom de faktisk på mange måder engagerede sig i skolen og anerkendte lærernes arbejde.

## Konklusion

Artiklen har belyst nogle centrale aspekter ved skole-hjem-samarbejdets terræn. Således illustrerer artiklen de sociale processer, der er forbundet med den fleksible skole, og hvordan de dannede baggrund for, at Altun og Betüls ikke lykkedes med at blive anerkendt som gode skoleforældre. I sådanne cases medførte den teknologiske drejning af skole-hjem-samarbejdet (Jørgensen, 2019), at afstanden mellem lærer og forældre blev større (se også Eriksen, 2001, 2005). I eksemplet med Altun og Betül, såvel som i andre lignende cases, hvor forældre ikke tjekkede op på Aula ofte nok eller ikke fik svaret på en besked, kunne læreren opfatte dette som en mangel på opbakning eller anerkendelse af skolen, på trods af at mange kræfter rent faktisk kunne blive lagt i skolerelaterede aktiviteter i hjemmet. På den måde medførte Aula en ny form for oplevet 'fravær'. Manglende svar på en besked efterlod et tomrum, som kunne blive fortolket af læreren på forskellig vis, uden en tilstrækkelig indsigt i forældrenes livsverden.

Artiklen har også belyst det intensiverede forældreansvar og forventninger om, at forældrene indtager en rolle som 'hjælpelærer'. Det var ikke særligt forældre med migrantbaggrund, som kunne have svært ved at leve op til det intensiverede ansvar, men mange forskellige typer af forældre, samtidig med at mange af mine informanter med migrantbaggrund ikke oplevede samme udfordringer som Altun og Betül. Som sådan handler artiklen ikke udelukkende om "at være migrantforældre", men om, at det ikke er *lige* let for alle forældre at leve op til de helt særlige krav, som skole-hjem-samarbejdet forudsætter. Klasseforhold kan spille en central rolle her, såvel som personlige udfordringer som ordblindhed o. lign. På den måde blev nogle

forældre pålagt en opgave, som var langt mere omfattende for dem, end det var for andre forældre. Således er det en vigtig pointe, at dynamikkerne i skole-hjem-samarbejdets terræn skaber ulige vilkår for andre end migrantforældre. Der synes dog at gælde nogle særlige risikofaktorer for migrantforældre, som det kan være vigtigt at udskille og have øje for. Det kan være risikofaktorer, der er forårsaget af sproglige udfordringer eller manglende kendskab til skole-hjem-samarbejdets implicite forventninger eller læreres forventningsfattigdom til migrantforældres evner som stimulerende forældre. Alt sammen faktorer, som lærere bør gøre sig bevidste om og reflektere over.

Afslutningsvis er det vigtigt at pointere, at Altun og Betül på mange måder ikke var udsatte forældre: De udgjorde et kærligt og stabilt hjem for Mustafa (se Jørgensen, 2019, s. 157), men i skolens terræn fik de en udsat position, fordi de blev afkrævet mere, end de kunne leve op til. Som en af mine informanter sagde: "Det er systemet, der gør os resourcesvage."

## Referencer

- Akselvoll, M.Ø. (2016a). Doing Good Parenthood through Online Parental Involvement in Danish Schools." I: Sparrman, A., Westerling, A., Lind, J., & Dannesboe, K.I. (red.), *Doing Good Parenthood*, (s. 89-99). Palgrave Macmillan.
- Akselvoll, M.Ø. (2016b). *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- American Anthropological Association (2012). *Statement on Ethics: Principles of Professional Responsibilities*. American Anthropological Association. <http://www.aaanet.org/prof-dev/ethics/upload/Statement-on-Ethics-Principles-of-ProfessionalResponsibility.pdf>.
- Ball, S.J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Educational Policy* 18(2), 215-28.
- Dannesboe, K.I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde – et hverdagslivs studie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag.
- Desjarlais, R. (1996). Struggling Along. I: Jackson, M. (red.), *Things as They Are – New Directions in Phenomenological Anthropology* (s. 70-94). Indiana University Press.
- Eriksen, T.H. (2001). *Øyeblikkets Tyranni*. Aschehoug.
- Eriksen, T.H. (2005). Mind the Gap: Flexibility, Epistemology and the Rhetoric of New Work. *Cybernetics & Human Knowing* 12(1), 50-60.
- Faircloth, C. (2014). Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. I: Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (red.), *Parenting Culture Studies*, (s. 25-50). Palgrave Macmillan.
- Jørgensen, A.H. (2017). Overcoming Mistrusted Masculinity: Contesting Ethnic Minority Fathers' Involvement in Home-School Cooperation in Denmark. *Gender and Education* (June), 1-17.
- Jørgensen, A.H. (2019). *Becomings of School-Fathers – An Ethnographic Exploration of Migrant Fathers' Experiences and Navigation of Home-School Cooperation Practices*. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.



- Furedi, F. (2002). *Paranoid Parenting. Why Ignoring the Experts May Be the Best for Your Child*. Chicago Review Press.
- Gilliam, L. (2018). *Minoritetsdanske drenge i skolen. Modvilje og forskelsbehandling*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, J. (2015). *Dømmekraft i praksis*. Ph.d.-afhandling. Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. Routledge.
- Kjær, B., & Kryger, N. (2016). Forældresamarbejde med elever i komplicerede lærings-situationer. I: Christiansen, J., Mårtensson, B.D., & Pedersen, T. (red.), *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, H., & Andersen, N.Å. (2013). Hyperansvar: når personligt ansvar gøres til genstand for styring. *Dansk Sociologi* 24(4), 65-83.
- Kryger, N. (2015). Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den tredje institutionalisering af barndommen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift, Tema: Institution og familie* 4/15.
- Matthiesen, N.C.L. (2014). *Voices of the Unheard*. Ph.d.-afhandling. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen*. <http://www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm>
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældresamarbejde. I: *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*, Asterisk nr. 7 (s. 21-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Undervisningsministeriet (2014). *Improving the Public School – Overview of Reform of Standards in the Danish Public School (Primary and Lower Secondary Education)*. Undervisningsministeriet.
- Timm, L., & S. Kristjánsdóttir B. (2011). *Uhørte stemmer*. VIA Systeme.