

Noomi Matthiesen

De uhørte stemmer

En undersøgelse af skolehjemsamarbejdet mellem forældre af somalisk afstamning og lærere i den danske folkeskole

Resumé

Denne artikel er en revideret udgave af ph.d. forsvaret af afhandlingen “Voices of the Unheard. Home-school collaboration between Somali diaspora parents and teachers in Danish public schools” (Matthiesen, 2014). Afhandlingen udforsker skolehjemsamarbejdet mellem lærere i folkeskolen og forældre af somalisk herkomst. Studiet var et eksplorativt kvalitativt studie af fire familier, der blev fulgt i 1½ år. Der argumenteres for, at en forståelse af denne praksis kræver, at man dels ser på praksissens *konstituerede* betingelser og dels på interaktionernes her-og-nu *konstituerende* forhandlinger. Igennem analyser, der veksler dynamisk mellem det konstituerede og det konstituerende, argumenteres der for, at disse forældre har svært ved at give udtryk for deres holdninger, meninger og erfaringer i samarbejdsrelationen, da der er nogle særlige strukturelle, historiske, politiske og sociale dynamikker, som tavsger deres stemmer. Denne tavsgørelse har nogle alvorlige marginaliserende resultater, der resulterer i et uligeværdigt samarbejde.

Nøgleord: Skole-hjem-samarbejde, etniske minoriteter, tavsgørelse, deficitforståelser, magt.

Also the air: the air is full of sighs and cries.
These are never lost: if you listen carefully, with a sympathetic ear,
You can hear them echoing forever within the second sphere. (J.M. Coetzee, *Waiting for the Barbarians*)

Indledning

I 2011 var der stor politisk fokus på skole-hjem-samarbejde med etniske minoritetsforældre. Der var en stærk retorik i medierne om, at denne gruppe af forældre ikke levede op til deres ansvar som forældre, og man var optaget af at udvikle praksisser, der kunne sikre et bedre samarbejde mellem disse minoritetsforældre og lærere i folkeskolen. Regeringen afsatte 56 million kroner til indsatser, der kunne styrke dette samarbejde. Jeg blev nysgerrig, men da jeg dykkede ned i forskningslitteraturen, kunne jeg ikke finde noget forskning om skole-hjem-samarbejde med etniske minoriteter i en dansk kontekst, om end der var en smule forskning fra andre skandinaviske lande (se eksempel-

vis Bouakaz, 2010). Jeg undrede mig over, hvad det var, som disse forældre gjorde (eller ikke gjorde), hvorfor 'det gode samarbejde' blev italesat som så vigtigt, og hvad var det, som oplevedes som så problematisk? Jeg blev endvidere særligt nysgerrig omkring, hvordan forældrene oplevede dette samarbejde. Denne undren og nysgerrighed blev udgangspunktet for et eksplorativt dybdegående kvalitativt projekt, der undersøgte skole-hjem-samarbejdet mellem lærere på to folkeskoler og fire familier af somalisk herkomst.

I det følgende vil jeg redegøre for de 3 empiriske artikler, som afhandlingen består af, men inden disse redegørelser, vil jeg beskrive forskningsprojektets baggrund samt forskningsspørgsmålene og metodiske overvejelser. Efter redegørelserne af de empiriske fund, vil jeg diskutere nogle af projektets begrænsninger samt pege på implikationer og forslag til videre forskning.

Baggrund

Dette forskningsprojekt har et teoretisk afsæt i social praksis teori, der bygger på en forståelse af, at mennesker lever deres liv i, og på tværs af, forskellige praksisser. Disse praksisser har alle forskellige strukturer, forskellige formål og forskellige legitime måder, hvorpå man kan deltage (Dreier, 2008). Sociale praksisser er historisk, politisk og socialt konstrueret, og der er derfor nogle særlige betingelser for deltagelse, der er *konstitueret* (eng. constituted). Samtidig eksisterer sociale praksisser kun i kraft af, at subjekter deltager på måder der genkendes som praksissen. Det er altså igennem konkrete subjekters aktive deltagelse at praksisser produceres, re-produceres og eventuelt forandres. Aktiv deltagelse er således *konstituerende* (eng. constitutive) for praksissen. Jeg vil derfor tage udgangspunkt i en redegørelse af de historisk, politisk, og socialt konstituerede betingelser for skole-hjem-samarbejde med etniske minoriteter i en dansk kontekst. Jeg vil kort redegøre for den historiske udvik-

ling af praksissen, dels igennem en beskrivelse af immigrationens historie i Danmark, samt en redegørelse for de rationaler, der har været styrende for skole-hjem-samarbejdet i en dansk kontekst siden 1975. Disse redegørelser er vigtige for at forstå den aktive konstituerende deltagelse, der analyseres frem i afhandlingens tre empiriske artikler, og som vil blive redegjort for efterfølgende.

Konstituerede betingelser

Immigration i Danmark: Der har alle dage være immigration til Danmark, men jeg tager fat i slutningen af 1960'erne, hvor det danske efterkrigsøkonomiske opsving medførte en mangel på arbejdskraft. Dette resulterede i, at danske virksomheder annoncerede i udlandet, særligt i Polen, det daværende Jugoslavien og Tyrkiet (Berger, 2002). Disse arbejdere, der kom til landet, blev betegnet 'gæstearbejdere'. De blev generelt omtalt meget positivt i medierne, blandt andet fordi de tog mange af de jobs, som det var svært at få de etniske danskere til at tage. Dermed løste de et konkret arbejdsmarkedsproblem, dels fordi de var billige i lønninger, og dels fordi de var billige for velfærdsstaten, da de ikke havde deres familier med sig. Allerede i starten af 1970'erne ændres dette dog i forbindelsen med oliekrisen, og i 1980'erne var der sket en markant ændring i retorikken i medierne omkring personer af anden etnisk herkomst end dansk (Berger, 2002). Det skyldtes dels, at de ankomne 'gæstearbejdere' var begyndt at hente deres familier til landet, og dels, at der var begyndt at ankomme et stigende antal flygtninge primært fra lande som Iran, Pakistan og Sri Lanka, hvilket bl.a. udløste tamilsagen, hvor justitsministeren, Ninn-Hansen, på ulovlig vis stoppede familiesammenføringen af flygtninge fra Sri Lanka (Henrichsen, 2000). Der var således et stort fokus, politisk og i medierne, på de sociale udfordringer, der opstod i forbindelse med det stigende antal personer med anden etnisk herkomst end dansk. Man talte således

ikke længere om 'gæstarbejdere' men i stedet om 'de fremmede'.

Op igennem 1990'erne var der en stærk tendens til at forbinde 'de fremmede' med noget, der var både anderledes og vanskeligt, og som nogen der ønskede at udnytte velfærdsstaten. Denne tendens kan ses i nedenstående citat fra Pia Kjærsgaard i 1997:

"Danskerne er ikke et 'racistisk' folk. Vi er et åbent og tolerant folk med en naturlig og venlig tilgang til fremmede. Men vi vil ikke lade os udnytte." (Kjærsgaard, P. i Dansk Folkeblad, 1997, citeret i Hervik, 1999, p. 127).

Der var endvidere skriverier i aviserne om vanskelige forskelle som, at muslimske børn ikke ville bade i forbindelse med gymnastik eller svømning (Toft, 1999), og hvorledes etniske minoriteter udnyttede velfærdsydelse (Fadel, Hervik & Vestergaard, 1999).

I 2001, i forbindelse med terror handlingerne på New Yorks to tårne, skete der endnu en markant ændring i forståelsen af personer med anden etnisk herkomst end dansk. I stedet for at være optaget af 'fremmede', som samlende kategori, var der nu stor opmærksomhed på 'muslimer', og på den utryghed, der var forbundet med denne gruppe af personer. 'Muslimerne' vedbliver, i nutidens Danmark, med at være en særlig kategori, hvor der er en stærk tendens til at opfatte denne gruppe som nogen der hverken *kan* eller *vil* integrere sig, og som i varierende udstrækning er imod centrale vestlige værdier og normer. Denne opfattelse ses eksempelvis i nedenstående citat af Inger Støjberg i et blogindlæg i Berlingske i 2014:

"... for i hovedreglen er det sådan, at der er stor forskel på evnen og viljen til integration, alt efter om det er en kristen amerikaner eller svensker og en muslimsk somalier eller pakistaner, der kommer hertil. [...] Sagt ligeud, så er det primært muslimske indvandrere, der ikke hylder demokratiet og friheden. [...] Derfor mener jeg, at det

skal gøres vanskeligere for dem at immigrere, der ikke har evnen og viljen." (Støjberg, 2014).

Selv om citaterne fra Pia Kjærsgaard og Inger Støjberg ikke repræsenterer alle de perspektiver på, og forståelser af, etniske minoriteter i Danmark, repræsenterer de en dominerende og magtfuld stemme i debatten. Derudover er det vigtigt at bemærke, at det overhovedet er muligt at lave sådanne udtalelser på legitim vis i den danske politiske debat.

Hvis vi zoomer lidt nærmere ind på befolkningsgruppen af somalisk herkomst i Danmark, så begyndte der at ankomme flygtninge fra Somalia i slutningen af 1980'erne som resultat af en længerevarende borgerkrig. Flygtningestrømmen tiltog op igennem 1990'erne. Det er en gruppe, der i 2014 blot udgjorde 0,3% af befolkningen, men ikke desto mindre en gruppe, som der er særlig opmærksomhed omkring. I 2013 var der 70% arbejdsløshed blandt denne etniske gruppe, som endvidere havde det højeste antal lovovertrædelser samme år (Danmarks Statistik). Det var endvidere børnene af somalisk herkomst, der klarede sig dårligst i PISA-etnisk (2012). Flygtninge fra Somalia bliver altså bredt betragtet som den befolkningsgruppe, der har de største udfordringer med hensyn til at klare sig godt i det danske samfund¹. Denne inddragelse af statistik, samt beskrivelse af flygtninge fra Somalia, skal ikke læses som 'sandheden' om befolkningsgruppen, men skal i stedet bidrage til at belyse de konstituerede betingelser, som skole-hjem-samarbejdet i nærværende undersøgelse udfolder sig under. Derudover inddrages de også for at pege på, hvad det er for nogle makro-niveauudfordringer, som både lærere og forældre skal forholde sig til i samarbejdet.

¹ Det er vigtigt at have for øje, at denne forsvarsforelæsning blev holdt i 2014, og flygtningestrømmen fra Syrien særligt i anden halvdel af 2015 har haft stor betydning, der både har forstærket, men også ændret på særlige måder på ovenstående beskrevet tendenser.

Skole-hjem-samarbejde: Hvis vi nu vender blikket mod de historisk, politisk og socialt konstituerede betingelser for skole-hjem-samarbejde i Danmark, vælger jeg at slå ned i året 1975, hvor daværende undervisningsminister Knud Heinesen ændrede folkeskolelovens formålsparagraf, så den indeholdt et krav om samarbejde med forældre:

“Folkeskolens formål er i *samarbejde med forældrene* at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.” (Folkeskolens formålsparagraf, 1975, mine kursiveringer).

Folkeskolens formål var i 1960'erne (jf. Den blå betænkning) at sikre glade harmoniske individer, der på demokratisk vis kunne tage del i samfundet. Man var optaget af individets 'alsidige udvikling' og det hele menneske. Dette krævede samarbejde med forældre, da børn lever deres liv på tværs af forskellige kontekster (Ravn, 2011). Selvom denne demokratiske ambition, som knytter sig til samarbejdet med forældre, vedbliver med at være en central ambition i den danske folkeskole var der en stigende neo-liberal tendens op igennem 1980'erne og 1990'erne, der blev yderligere forstærket af indførelsen af OECD's PISA undersøgelser, samt øget globalisering og økonomisk konkurrence mellem lande, der sætter velfærdsstaten under pres. Folkeskolens formål er således i stigende grad blevet at sikre, at børn og unge mennesker tilegner sig den nødvendige viden, færdigheder og kompetencer til at kunne bidrage til samfundet, for at sikre en økonomisk konkurrencedygtighed, der muliggør opretholdelsen af velfærdsstaten (Pedersen, 2009). Med udgangspunkt i dette formål, ses forældre som samarbejdspartnere, der skal arbejde sammen med lærerne i en bestræbelse på at sikre, at børnene tilegner sig den nødvendige viden og de nødvendige kompetencer for at klare sig i en globaliseret

konkurrencestat. Det er lærerne, der er eksperterne, og forældrene er forpligtet på at understøtte deres arbejde.

Forskningslitteraturen inden for skole-hjem-samarbejde med etniske minoritetsfamilier er delt i to traditioner. Den ene tradition er resultatorienteret. Inden for denne tradition bygger man på logikken om, at der er en kausal sammenhæng mellem forældreinvolvering og øgede skolepræstationer (se eksempelvis Deforges & Abouchers, 2003). Der er således en række studier inden for denne tilgang til forældresamarbejde, der undersøger, hvilke konkrete former for forældreinvolvering, der resulterer i øget målbar læring, samt undersøger, hvilke forældregrupper, der har mest vanskeligt ved at involvere sig på en sådan måde, at det styrker deres børns faglighed. Studier viser, at graden af forældreinvolvering er særligt lav hos flygtninge og indvandrere af ikke vestlig baggrund (Intxausti, Etxeberria & Joaristi, 2013). Derudover, er der en række studier, der undersøger interventioner, der styrker forældreinvolveringen på forskellig vis, eksempelvis igennem interventioner, der underviser forældre i, hvorledes de bedst støtter deres børn (ex. Peterson & Ladky, 2007).

Denne tradition er dog kritiseret for at have et skolecentrisk blik på skole-hjem-samarbejdet, der ikke tager højde for forældrenes perspektiv. Der argumenteres for, at der er særlige, snævre normer, for det, som genkendes som 'god' forældreinvolvering, og dermed overses andre former for engagement (Crozier, 2001; Knudsen, 2012). Derudover kritiseres den skolecentriske tilgang for at insistere på, at det er forældrenes ansvar at respondere på skolernes ønsker og krav, uden øje for, hvorledes skolerne har ansvar for at respondere på forældrenes ønsker og krav (Theodorou, 2008).

Den forskningstradition, som retter ovenstående kritik mod den resultatorienterede forskningstradition, kan betegnes som den 'magt-fokuserede tradition'. Denne tradition

er optaget af at pege på ulige muligheder for deltagelse og ulige muligheder for at blive genkendt som 'god' forældre/familie, hvilket hæmmer muligheden for et ligeværdigt samarbejde. I denne tradition viser studier, at flygtninge og indvandrere opfattes som ikke engagerede og ikke interesserede i deres børns skoleliv (eks. Dahlstedt, 2009), men at mange selv giver udtryk for at være meget optaget af uddannelse (ex. Roy & Roxas, 2011). Andre peger på, at disse familier ofte er aktive i deres børns liv på andre måder, end den hvide middelklasse er, som for eksempel ved at indtage børnene i husarbejdet, i marken eller på værkstedet, (som i et konkret tilfælde, hvor faderen var mekaniker) (eks. Carreón, Drake & Barton, 2005). Derudover viser studier, at disse forældre føler sig diskrimineret, marginaliseret og ikke hørt (Jimenez-Catellanos & Gonzalez, 2012; Shim, 2013).

Oprindeligt kaldte jeg denne anden tradition for den *egalitariske* tradition, men blev opmærksom på, at den resultatorienterede tradition er ligeledes optaget af at sikre lige muligheder for alle. Uenigheden består i, hvorledes man opnår disse lige muligheder. Er det igennem at finde sandheden om 'den gode forældreinvolvering', der sikrer succes for eleverne, og derefter træne forældrene i at leve op til denne form for forældreskab, eller er det igennem at undersøge muligheder og forhindringer, værdier og normer, i forbindelse med forældres engagement i deres børns liv i almindelighed og i deres skoleliv i særdeleshed?

En gennemgang af denne forskningslitteratur resulterede i følgende **forsknings spørgsmål**:

Hvordan deltager forældre af somalisk herkomst samt lærere i den danske folkeskole i deres indbyrdes skole-hjem-samarbejde i almindelighed og i skolehjemsamtalen i særdeleshed?

Hvad er deres respektive perspektiver på, og erfaringer med, denne samarbejdsrelation?

Hvilke deltagelsesbetingelser har henholdsvis lærere i den danske folkeskole og forældre af somalisk herkomst i forbindelse med skole-hjem-samarbejdet?

Metode

Da jeg skulle designe min undersøgelse, tænkte jeg over spørgsmålet; hvor findes skole-hjem-samarbejdet? Hvor kan jeg undersøge fænomenet? Jeg tænkte indledningsvist, at det konkrete sted, hvor fænomenet udfoldede sig, var skole-hjem-samtalen. Oprindeligt var det derfor min ide at følge 6 familiers skolehjemsamtaler i 1½ år, samt lave interviews med både lærerne og forældrene omkring disse samtaler. Men da jeg havde observeret den første runde af skolehjemsamtaler, havde jeg en oplevelse af, at det var meget svært at følge med i og forstå, hvad der blev talt om i samtalen. Meget var indforstået. Jeg valgte derfor at følge et barn (både i skolen og derhjemme), og det blev mere klart for mig, hvorfor læreren havde sagt, som han gjorde, og hvorfor moderen sagde de ting, som hun gjorde i samtalen; i hvert fald klart nok til, at jeg kunne begynde at formulere nogle meningsfulde spørgsmål, som jeg kunne spørge ind til. Allerede her, i den indledende fase, fik jeg således to afgørende erkendelser: for det første blev jeg klar over, at skolehjemsamarbejdet er et samarbejde om en *nogen*, og denne *nogen* har stor betydning for, hvorledes samarbejdet udformer sig (Matthiesen, 2014). Det var således vigtigt at følge barnet i de forskellige kontekster, hvor barnet lever sit liv. Kun igennem en sådan opmærksomhed på barnet kunne de voksnes deltagelse i skole-hjem-samtalen stå frem som meningsfuld. Den anden erkendelse jeg fik, var, at skolehjemsamarbejde ikke *kun* findes i selve samtalen, men findes i hverdagspraksisserne omkring barnet. Samtalen er blot en af de konkrete historisk formede praksisser, hvor samarbejdet bliver konkret. Jeg valgte at holde fast i skole-hjem-samtalen som mit centrale fokuspunkt, netop fordi det er her samarbejdet udfolder sig i mødet mel-

lem forældre, lærere og, til tider, eleven, som en helt central konkretisering af samarbejdet. Mens jeg udvidede undersøgelsen, så jeg så på, hvorledes de voksne handlede omkring barnet, og dermed tog ansvar for deres del af samarbejdet, samt hvorledes barnet formede de voksnes deltagelse i de forskellige kontekster.

Jeg fulgte i halvandet år (2012-2013) fire børn, der alle gik i tredje klasse, da undersøgelsen startede. De var fordelt på to skoler og i fire klasser. Der var to drenge (en på hver skole) og to piger (ligeledes en på hver skole). Jeg tilbragte tid med børnene i klasseværelserne, på legepladsen, i sfo'en, i hjemmene og ved fritidsaktiviteter. Jeg brugte tid med mødre i hjemmene i samtale ved køkkenbordet, i sofaen eller over aftensmaden. Jeg talte med lærerne på lærerværelserne og imellem undervisningen. Jeg lavede lydoptagelser af deres skole-hjem-samtaler og deltog ved forældremøderne. Derudover lavede jeg formelle interviews med de fire mødre, med syv lærere og med to skoleledere (nogle blev formelt interviewet flere gange).

Der var en række særlige udfordringer, der knyttede sig til min undersøgelse. Jeg vil her kort berøre blot to af de mest centrale udfordringer. For det første, var det meget vanskeligt at få adgang til feltet. Indledningsvist troede jeg, at det ville være svært at få adgang til familierne, men det viste sig, at det var svært at få skolerne til at give en positiv tilbagemelding på mine henvendelser. Jeg fandt en 'gatekeeper' (Garfinkel, 1967), som jeg har givet pseudonymet "Ibrahim". Han er 'somalisk to-sproglærere' på fire folkeskoler, hvor hans job består dels af at give børnene med somalisk herkomst ekstra danskundervisning og dels af at facilitere skole-hjem-samarbejdet mellem lærerne på skolerne og forældrene af somalisk herkomst. Det var vigtigt for Ibrahim, at vi først fik skolernes og lærernes accept, inden vi spurgte konkrete familier. Han forklarede, at det ville skabe mistillid, hvis familierne sagde ja, og skolerne efterfølgende

sagde nej, da forældrene måske ville undre sig over, om skolerne havde noget at skjule. Disse indledende forhandlinger var med til at skabe min forståelse af feltet. Men forhandlingerne skabte også selve feltet: genstanden/fænomenet som jeg undersøgte blev produceret igennem forhandlinger, ikke blot de indledende, men vedvarende forhandlinger igennem hele processen, da fænomenet ikke findes som et reificeret, neutralt fænomen, men netop produceres igennem vedvarende deltagelse og forhandlinger (se artikel 4 i afhandlingen).

Den anden særlige udfordring, som jeg måtte tumle med, var den sproglige barriere. En af mødrene talte flydende dansk, to talte dansk på almindelig samtaleniveau, men ville helst have tolk med til både interviews og til skolehjemssamtalerne, og en talte slet ikke dansk. Jeg gik til somali-undervisning i to år, og kunne nok til at forstå, hvad der blev talt om i hjemmene, men talte det dårligt. Det var derfor nødvendigt at benytte tolk til interviews med tre af mødrene. Jeg valgte at benytte Ibrahim, da han var en person som mødrene kendte og havde tillid til, idet de var vant til at benytte sig af ham i forbindelse med kommunikation med skolen. Det er dog vanskeligt at interviewe med tolk, da der er mange nuancer, der går tabt. En styrke ved de to af interviewene var, at mødrene kunne dansk godt nok til, at de forstod mine spørgsmål, men ville helst svare på somalisk. Og jeg kunne nok somalisk til at have en fornemmelse af, hvorvidt der var noget der gik helt tabt. Derudover, brugte Ibrahim og mødrene meget tid på at forhandle om, hvorledes de skulle forstå mine spørgsmål.

Fund: Konstituerende deltagelse

I det følgende vil jeg gennemgå de centrale fund i afhandlingens tre empiriske artikler, med fokus på lærere og forældres konstituerende deltagelse der (re)producerer skolehjem-samarbejdspraksissen.

Afhandlingens første artikel bærer titlen: **Working Together in a Deficit Logic: Home-School Partnerships with Somali Diaspora Parents** (At arbejde sammen med en mangel-forståelse: skole-hjem-samarbejde med somali diaspora forældre). Denne artikel undersøger, hvilke forståelser og logikker, som lærere og skoleledere trækker på i bestræbelsen på at forstå de udfordringer og problemstillinger, som de møder i deres hverdag i forbindelse med arbejdet med etniske minoritetsbørn og deres forældre i al almindelighed og børn af somalisk herkomst og deres forældre i særdeleshed. Artiklen trækker på Wetherell og Potters (1992) diskurspsykologi og særligt begrebet 'fortolkningsrepertoire', som defineres som de sproglige byggeklodser, hvormed man skaber virkeligheden. 'Fortolkningsrepertoire' skal således forstås som de sandheder, de selvfølgelige antagelser, som står til rådighed i specifikke praksisser, og som bruges til at opnå bestemte formål i disse praksisser. Ud fra dette perspektiv er man dermed ikke interesseret i, hvorvidt det der siges er sandt eller ej. I stedet er man optaget af, hvorledes man sprogligt konstruerer noget *som* sandt. I artiklen argumenteres der for, at lærere og skoleledere står overfor vanskelige og komplekse udfordringer, og når de skal forklare disse udfordringer bliver de tilgange og måder, hvorpå forældre af somalisk herkomst gør deres forældreskab på, produceret som enten 'forkerte' eller som 'utilstrækkelige' på to måder:

De er utilstrækkelige, hvad angår opdragelsen af deres børn

De er utilstrækkelige, hvad angår faglig støtte af deres børn

Et eksempel på, at forældre forstås som utilstrækkelige, hvad angår opdragelsen af deres børn, ses i følgende citat:

Susan: Og det er selv kvinderne som lader børnene, jamen, de holder ikke opsyn med dem. De

[børnene] flakker bare rundt [...]. Så der er stor kontrast [til reglerne i klasseværelset], og nogle af dem har svært ved det og har brug for meget tid til at vænne sig til det. Man får følelsen af, at du har nogle *vilde*, i gåseøjne, drenge, der er vant til at klatre i træer og hænge i én arm, og som pludselig skal falde ned i en stol og finde ud af, hvordan de er der, ik!?

Denne lærer peger på, at børnene har vanskeligt ved at indgå i de rammer, som klasseværelset består af, og hun mener, at deres vanskeligheder skyldes, at de ikke er vant til tydelige rammer derhjemme, dvs. der er ikke meget voksenopsyn med børnene. Denne lærer fortæller fortsat, at disse børn må navigere efter en "junglelov", hvor den stærkeste overlever, idet der ikke er voksenopsyn.

Derudover opfattes forældrene af somalisk herkomst også som passive, som nogle der mangler viden om, hvorledes de skal støtte deres børn, samt nogle, der ikke stimulerer deres børn på en måde, der er befordrende for børnenes skolegang. De forstås således som forældre, der ikke engagerer sig i deres børn derhjemme på en måde, der understøtter deres børns læring og udvikling. Et eksempel på dette ses i følgende citat:

Lis: Ting som vi træner med vores børn er ikke trænet i en somalisk familie. Danske børn er vant til at spille ludo, kalaha, æsel [brætspil], all slags ting derhjemme, og du øver dig i alle mulig ting som at tælle, og det er fuldstændig logisk for dig, men for Najma, er det ikke noget, som du øver derhjemme.

Lærerne og skolelederne trækker altså på de fortolkningsrepertoier, der er tilgængelige i deres praksis, og i samfundet som helhed, som kan kendetegnes som mangelforståelser eller deficitlogikker. Disse deficitlogikker resulterer i særlige praksisser, hvor lærere og skoleledere dels *kompenserer* for disse perciperede mangler og dels bestræber sig på at opløse manglerne ved at *transplantere* deres ekspertviden. Man kunne for eksempel argumentere for, at

folkeskolereformen, der trådte i kraft i 2014, er en gennemgribende kompensatorisk indsats, hvor et af de tre centrale mål med reformen er at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater (uvm.dk). Ved at have børnene i skole længere tid og sørge for, at der er lektiehjælp, kompenserer man for, at forældrene ikke kan give dem den faglige ballast hjemmefra (Holm, 2011). Andre kompensationer kunne eksempelvis være ekstra danskundervisning og lektiehjælp i SFO'en til 'to-sprogede' elever.

Derudover transplanterer lærerne deres ekspertviden ved at undervise forældrene i, hvorledes de bedre støtter deres børn. Der var eksempelvis en lærer, der opfordrede en mor til at tage sin søn på museum og sørge for at tale meget til ham. En anden lærer opfordrede en mor til at sikre sig, at barnet havde en fast sengetid.

Det er vigtigt at understrege, at disse lærere bestræber sig omhyggeligt og arbejdsomt på at løse vanskelige og komplekse problemstillinger i deres klasseværelse, og ovenstående strategier skal ikke i sig selv forstås som problematisk. Men der er en række uheldige og problematiske konsekvenser, der knytter sig til denne deficitlogik, som lærere og skoleledere (og politikere) trækker på. For det første er det problematisk, at når ansvaret for problemet ses i hjemmene og hos forældrene bliver lærerne handlingslammede. Lærerne kan kompensere en smule, og de kan forsøge at undervise forældrene i, hvorledes de kan støtte deres børn bedre, men det bliver en opgave, hvor det er forældrene, der har det endelige ansvar, og ikke lærerne. Ansvaret for at løse problemet forskydes således. Derudover risikerer man, når problemet placeres i hjemmet, at lærerne bliver blinde over for de dynamikker, der er på spil i deres klasseværelse, som ligeledes bidrager til problematikken.

Endvidere er det en problematisk konsekvens, at fokuset på mangler hos forældrene har en tendens til at begrænse fokuset på at

tale om, hvilke styrker, ressourcer og viden forældrene har, der kan understøtte lærernes arbejde. Disse logikker har yderligere den konsekvens, at forældrene bliver marginaliserede og tavsgjorte, da de opfattes som nogle der ikke evner at leve op til deres ansvar som forældre. Det er denne tavsgørelse, som er temaet for næste artikel, som jeg her vil præsentere.

Denne artikel hedder: **“Understanding Silence: An Investigation of the Processes of Silencing in Parent-Teacher Conferences with Somali Diaspora Parents in Danish Public Schools.”** (At forstå tavshed: en undersøgelse af tavsgørelsesprocesser i skole-hjem-samtaler med somali diaspora forældre).

I min undersøgelse var det påfaldende, hvor tavse forældrene var. Når jeg søgte i forskningslitteraturen blev tavsheden forklaret med det, jeg har kaldt en 'autoritets-underdanigheds-kultur'. Logikken her er, at forældrene er vokset op i en kultur, hvor læreren er en autoritet, og denne autoritet udfordres ikke. I modsætning hertil er personer fra vestlige kulturer trænet igennem deres skolegang i at udfordre eksperter og autoriteter (se eksempelvis McBrien, 2011). Det var også denne autoritets-underdanigheds-kulturforklaring som lærerne præsenterede, når jeg spurgte til tavsheden. Men som tiden gik, blev jeg opmærksom på, at mødrene havde mange perspektiver, som de gerne ville drøfte med lærerne, og de var ikke altid enige med lærerne. Jeg blev også opmærksom på, at de ofte forsøgte at give udtryk for deres meninger i skole-hjem-samtalen, men *noget* skete, så disse ytringer hurtigt blev lukket ned. Jeg blev nysgerrig omkring, hvad var det, der var på spil, der gjorde det svært for forældrene at komme til orde.

Jeg brugte positioneringsteorien til at undersøge fænomenet. Det centrale i positioneringsteorien (Harré & Moghaddan, 2003) er, at i enhver praksis findes der forskellige positioner, hvortil der er knyttet særlige legi-

time måder, hvorpå man kan deltage. Til hver position er der altså knyttet nogle særlige pligter, der kræver nogle specifikke handlinger, og nogle særlige rettigheder, der gør, at bestemte handlinger er mulige fra denne position. Samtidig lukker positionen også ned for andre måder at gøre, tale og deltage på. Hvis man eksempelvis ser på en forelæsningsituation, vil jeg, som taler, have både retten og pligten til at tale, mens tilhørerne har retten og pligten til at lytte. Det vil således være upassende for de tilhørende at begynde at tale midt i forelæsningsen, på samme måde som det ville være upassende for mig, som taler, at forholde mig tavs. Positioner er rammesatte af praksissen, men er ikke rigide. I stedet forhandles de i her-og-nu interaktioner. Man positioneres således altid i forhold til en anden. Så spørgsmålet er, hvorledes bliver læreren i skole-hjem-samtalen positioneret som den, der har både pligten og rettigheden til at tale, mens forældrene får en position af tavshed?

Som argumenteret for tidligere, er lærere positioneret på det konstituerede niveau (alerede inden de træder ind i skole-hjem-samtalelokalet) som eksperter med den viden, der er værd at vide. Forældre er derimod primært positioneret som lærernes assistenter. Men der er nogle særlige praksisser og dynamikker ved selve skole-hjem-samtalen, som reproducerer disse positioner på en måde, der tavs-gør forældrene af somalisk herkomst. For det første er læreren positioneret som den talende igennem strukturen, idet skole-hjem-samtalen holdes på skolen, og læreren således bliver værten, der dermed får ansvaret for at styre samtalen. Derudover produceres en skæv magtrelation endvidere igennem materialiteten. Eksempelvis blev samtalerne afholdt i klasselokalerne, hvor forældrene sad akavet på små 3./4. klasses-stole, mens læreren (som skulle sidde i flere timer) havde trukket deres kontorstol hen til bordene, og dermed fysisk så ned på forældrene (se Aagaard & Matthiesen, 2016). Men materielle genstande

blev også anvendt på andre måder. Eksempelvis, da en moder gav udtryk for, at hun ikke mente, at hendes søn havde de samme adfærdsproblemer, der tidligere havde kendetegnet hans deltagelse i skolen, kunne læreren vise en notesbog frem med dårligt og sjusket udførte opgaver som bevis på, at drengen havde motivationsproblemer. Med det fysiske materielle bevis på lærerens opfattelse, var det svært for moderen, på meningsfuld vis, at holde fast i hendes opfattelse, og hun blev derigennem gjort tavs.

Endvidere er læreren, som værten, positioneret som den, der er ansvarlig for dagsordenen. Læreren har på forhånd forberedt, hvilke punkter, der skal drøftes, og er den, der styrer ordet. Dette muliggør, at læreren kan lave en form for opmærksomhedsforskydning, hvilket forekom ved flere lejligheder i samtalerne. Eksempelvis var en moder ked af, at hendes datters brug af tørklæde ikke var blevet respekteret af nogle drenge i en konkret situation i sfo'en. Lærerne, som mente, at situationen var blevet løst af sfo'ens personale, drejede samtalen over på en undersøgelse af, hvorfor pigen brugte tørklæde, hvilket moderen efterfølgende, overfor mig, gav udtryk for var en frustrerende oplevelse. Lærerens position som ordstyrer tilbyder dermed muligheden for at skifte fokus på en måde, som forældrene ikke har i samme udstrækning.

Læreren har endvidere adgang til hverdagsviden om, hvad der udspiller sig i skolen, som ligeledes kan have en tavsgørende effekt. For eksempel nævnte en moder til en samtale, at hendes søn havde været ked af det en dag, hvor han var den eneste muslim fra klassen, der skulle med på besøg i en kirke. Moderen ville gerne have, at læreren informerede tydeligere om sådanne besøg, for at give dem mulighed for at melde fra. Læreren fastholdt dog, at drengen ikke havde været ked af det, men glad under hele turen, og at de andre muslimske børn i klassen også var med. Pointen her er ikke, hvem der har ret i den konkrete situation,

men snarere, at moderen måtte give efter for lærerens fortælling og perspektiv, fordi hun kun havde andenhåndsviden fra sin søn, og derfor måtte resignere i tavshed.

Slutteligt vil jeg pege på, at lærerne også brugte videnskabeligt sprog på en måde, der ligeledes havde en tavsgørende effekt på forældrene. Et eksempel på dette ses i nedenstående udsnit fra en samtale, hvor en lærer og tale- hørepedagog gav en tilbagemelding på en udredning, som var blevet lavet omkring en drengs sproglige færdigheder. Moderen indvendte, at testen undersøgte ordforråd omkring værktøj, træsorter og bilmærker, hvilket hun ikke mente, var rimelige temaer, da drengen, efter hendes opfattelse, havde et stort ordforråd om andre temaer. Læreren svarede på følgende måde:

Sarah: [...] og dette er noget, som der er blevet forsket i, så der er evidens for, at jo større hans ordforråd er, jo nemmere er det at læse og skrive. Vi anbefaler, at når du går i byen og andre steder og ser forskellige ting, så sørg for, at dine ældre børn taler med Bilaal (drengen) og går i dybden i en samtale om, hvad det er I ser, så mange ord bliver sagt.

Dels positionerer læreren sig som ekspert, ved at trække på videnskabeligt sprog om evidens, som gør det vanskeligt for moderen at fastholde sit perspektiv, og dels er dette også et eksempel på, hvorledes en lærer transplanterer sin viden, som vi så i gennemgangen af foregående artikel.

Der er således en række strukturelle samt her-og-nu interaktionelle dynamikker, der gør det vanskeligt for forældre at give udtryk for deres perspektiver generelt, og i særlig grad i tilfælde af uenighed. Når lærerne er positionerede som eksperterne, der har den viden, der er værd at vide, og tilmed er ordstyrere, mens forældrene er positionerede som gæster og assistenter, er det vanskeligt at komme til orde på en sådan måde, at man kan fastholde sit perspektiv, hvis læreren er uenig. Og når

disse forældre (af somalisk herkomst) tilmed opfattes som utilstrækkelige, som partnere eller assistenter, er det særligt vanskeligt for disse at komme til orde på en måde, hvor de bliver hørt.

En anden central pointe er, at denne analyse udfordrer den dominerende essentialistiske kulturelle forståelse af forældrene som nogle, der *er* tavse, men peger på, at der er mange interaktionelle dynamikker, der gør, at forældrene i stedet er nogle der *bliver* tavse. Dette skift i perspektiv er vigtigt, fordi det er vanskeligt at ændre noget, hvis ansvaret for tavshed placeres i kulturen, mens det er muligt at gøre noget, der åbner op for andre måder at handle på, når man får øje på de konkrete nærværende strukturer og særlige dynamikker i samspillet, der producerer tavshed. Men spørgsmålet rejser sig omkring, hvordan forældrene oplever denne tavsgørelse og deres deltagelse i skole-hjem-samarbejdet. Dette spørgsmål er omdrejningspunkt for afhandlingens sidste empiriske artikel.

Denne sidste artikel hedder: “**A struggle for equitable partnerships: Somali diaspora mothers’ acts of positioning in the practice of home-school partnerships in Danish public schools**” (Kampen om et ligeværdigt samarbejde: Somali diaspora mødres positioneringshandlinger i skole-hjem-samarbejdspraksissen i danske folkeskoler).

Denne artikel trækker ligeledes på positioneringsteorien, og der argumenteres for, at disse mødre positionerede sig aktivt i opposition til denne dominerende diskurs i en bestræbelse på at blive genkendt som en kompetent og ligeværdig samarbejdspartner. Mødrene i mit projekt var alle meget opmærksomme på de dominerende samfunds diskurser om etniske minoritetsforældre (særligt de muslimske) som nogen, der hverken kan eller vil integrere sig, deltage, eller leve op til deres forældreansvar. Dette ses eksempelvis i nedenstående udsnit fra mine observationsnoter:

Hooyo siger til mig, "Du kan godt lide indvandrere, hva'?" Jeg griner, og hun fortsætter med at forklare, at hun tænker, at der er mange indvandrere, der ikke er gode mennesker, men der er også mange gode indvandrere, der ønsker at gøre meget for deres børn.

Hooyo anerkender således den dominerende diskurs, men udfordrer den efterfølgende ved at sige, at der er mange 'gode' indvandrere. Hun fortsætter samtalen ved at fortælle om, hvorledes hun selv støtter sine børn, og positionerer derigennem sig selv som en "god indvandrer". Mødrene navigerede i praksissens betingelser og i relation til denne dominerende diskurs. De talte og handlede, både i skole-hjem-samtalerne, samt i samtaler med mig, på måder, der positionerede dem som støttende assistenter til læreren og som ansvarlige forældre. Eksempelvis sagde Hooyo følgende i en skole-hjem-samtale:

Hooyo: Jeg er her hver evig eneste dag for at hjælpe ham og støtte ham sprogligt og fagligt. Jeg kan fornemme, at I gør det samme. I skal fortælle mig, hvad jeg skal gøre.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at en sådan udtalelse ikke ville være meningsfuld i en samtale med en etnisk dansk middelklasseforældre. Hooyo positionerer sig aktivt imod den dominerende diskurs som en ansvarlig forælder, der evner at støtte sit barn, også fagligt, til trods for, at hun ikke taler ret godt dansk. Hun positionerer sig på samme side som læreren, ved at pege på, at hun kan se, at de ligeledes støtter ham. Og slutteligt positionerer hun sig som assistenten, der underlægger sig deres ekspertise og lederskab.

Men mange af disse mødre havde historier om uretfærdig behandling af både dem selv og deres børn. Et eksempel på dette er historien om Hooyo, hvis søn, Bilaal, gentagne gange blev sprogtestet siden børnehaven. Hooyo sagde til en skole-hjem-samtale, at hun ikke

længere ønskede at han skulle testes, fordi han blev ked af det, når han blev taget ud af klassen. Hun mente, at de (læreren og tale-hørepædagogen) nu måtte have nok information om hans problematikker. Til trods for denne information fortsatte testningen, og Hooyo sagde ikke noget til det. Da jeg spurgte hende, hvorfor hun forholdte sig tavs, svarede hun på følgende måde:

Hooyo: Fordi jeg ikke ville tage kampen med dem. Jeg ønskede at finde en måde at komme ud af dette [testning] på en måde, hvor de ikke blev vrede på mig og på en måde, hvor der ikke er misforståelser mellem mig og dem, fordi jeg er bange for, at det vil skabe problemer for Bilaal [...] så jeg styrer mit temperament og siger, hvordan kan jeg få os ud af denne situation på en måde, hvor min søn ikke får problemer.

I en bestræbelse på at positionere sig som den positive assistent, der er på lærerens side, tavsgør disse mødre således sig selv af frygt for, hvilke konsekvenser en eventuel konflikt vil få for deres børn. Hooyo forklarer det ved at pege på, at børnene ligeledes skal undgå konflikter:

Hooyo: Det er vigtigt, faktisk, at hvis barnet føler, at det bliver uretfærdigt behandlet, hvis de føler, at læreren hele tiden er efter dem, og hvis barnet når et punkt, hvor de føler, at nu er nok nok, så de gerne vil tage kampen op, jamen, så er deres fremtid ødelagt.

Hooyo peger på, at hun mener, at en konfliktfyldt relation med læreren kan have alvorlige konsekvenser for barnets skolegang, hvilket kan ødelægge barnets fremtid. Det handler således om at bevare den gode og positive relation til lærerne for at sikre sit barns fremtidsmuligheder. Forældrene glider således ind i en passiv underdanighedsposition trods hensigt om en aktiv advokerende position i et ligeværdigt samarbejde. Dette resulterer i, at positionen 'ligeværdig samarbejdspartner' reelt set ikke er tilgængelig for forældrene, da de ikke

har mulighed for at kæmpe imod oplevelsen af uretfærdig behandling i skolen.

Afrunding

Dette er altså en kompleks praksis, der er historisk, politisk og socialt produceret og (re) produceret. Det er en praksis, hvor deltagerne kæmper med vanskelige problemstillinger, og hvor der ikke findes nemme løsninger. Det er endvidere vigtigt i forståelsen af denne praksis at tage højde for, at mennesker lever deres liv på tværs af forskellige kontekster, og at barnet endvidere er en aktiv deltager i, og medproducent af, skole-hjem-samarbejdet. Eksempelvis deltager barnet forskelligt i de forskellige kontekster, da der er andre deltagelsesbetingelser i skolen end i hjemmet, hvilket gør, at forældre og lærere har forskellige oplevelser med, og dermed forståelser af, barnet. Der er derudover blevet peget på, at dette er en praksis, hvor der er markante ulige magtstrukturer, som resulterer i, at forældre af somalisk herkomst (og særligt mødrene, i disse fire cases) blev tavsgjorte.

Begrænsninger og forslag til videre forskning:

Der kan argumenteres for, at det er en begrænsning, at projektet havde et meget snævert fokus, hvor det særligt blev skole-hjem-samtaler, der blev undersøgelsens omdrejningspunkt. Mange andre områder af samarbejdsrelationen forblev uudforsket, som eksempelvis forældre-intra, lektiehjælpspraksisser, relationen til andre forældre. Det er vigtigt, at disse områder ligeledes bliver undersøgt. Derudover er det en svaghed ved undersøgelsen, at barnets perspektiv ikke mere eksplicit blev undersøgt, til trods for, at barnet anerkendes som aktiv deltager i samarbejdsrelationen. Spørgsmål som, hvordan oplever barnet samarbejdet og skole-hjem-samtalerne, eller hvilke konsekvenser har lærernes og forældrenes indbyrdes relation for børnene, er stadig uberørte.

Der kan også argumenteres for, at det er en svaghed ved undersøgelsen, at samarbejdsrelationen med de fire casefamilier alle blev

kendetegnet som 'gode'. Flyvbjerg (2006) argumenterer dog for, at netop sådanne eksemplariske cases kan være stærke at undersøge, fordi de problematiske, der træder frem i disse cases helt sikkert vil træde endnu tydeligere frem i de cases, der kendetegnes som dårlige. Man vil derimod ikke kunne lave den modsatte bevægelse, hvis man havde undersøgt samarbejdsrelationer, der blev kendetegnet som problematiske. Ikke desto mindre, er det vigtigt, at der bliver forsket i de cases, som resulterer i konfliktsituationer, for at belyse, hvilke særlige dynamikker der er på spil i sådanne tilfælde.

Implikationer: Der er en række empiriske, teoretiske, metodemæssige og praktiske implikationer af denne forskning. Jeg vil gerne særligt knytte et par kommentarer til de praktiske implikationer, men vil først sige nogle få ord om de øvrige. Teoretisk peger afhandlingen på, at analysen af her-og-nu interaktionelle konstituerende dynamikker er vigtige i forståelsen af menneskelig deltagelse, hvilket ligeledes gør sig gældende for analysen af kropslighed og materialitetens betydning for deltagelse. Metodisk er der blevet peget på, at for at forstå interaktionen i skole-hjem-samtaler, er det ikke nok blot at undersøge den sproglige kommunikation i denne kontekst, men at anerkende at samarbejdet er et samarbejde om en *nogen* og at denne *nogen*, altså barnet, bevæger sig på tværs af forskellige kontekster, hvor samarbejdet udspiller sig. Empirisk er det centrale fund, at disse forældre af somalisk herkomst bliver tavsgjorte på forskellige måder, hvilket leder frem til en række overvejelser omkring de praktiske implikationer.

Jeg mener, at det er vigtigt, at lærere, skoleledere og skolepolitikere alle genoptager diskussionen om, hvordan kravet om samarbejde med forældre i folkeskoleloven skal forstås. Er det et assistentforhold, der ønskes? Eller er der argumenter for, at forældre, ja, selv forældre, der praktiserer forældreskabet på en måde, der muligvis er radikalt anderledes end den

etniske danske middelklasse, har ressourcer og viden, der kan styrke lærernes praksis og arbejde med børnene i skolen? Diskussionen bør endvidere dreje sig om en genovervejelse af, hvilke konkrete pligter, men også hvilke rettigheder, forældre har. En sådan diskussion vil åbne op for andre måder, hvorpå man kan organisere samarbejdet på, så det muliggør en større diversitet af stemmer, der høres.

En særlig tak går til min vejleder, Klaus Nielsen, hvis støtte og skarpe betragtninger har været uundværlige igennem hele mit forløb. Derudover vil jeg gerne takke Thomas Szulevicz, Gill Crozier og Ole Steen Christensen for en venlig, men præcis og produktiv diskussion ved forsvaret.

Referencer

- Aagaard, J. & Matthesen, N. (2016). Methods of materiality: Participant observations and qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 13(1), 33-46.
- Berger, Å. (2002). Indvandringens Danmarkshistorie. *Solidaritet*, 1(2), 28-32.
- Bouakaz, L. (2010). *Skole-hjem samarbejde i den flerkulturelle skole*. Aarhus: Systime.
- Carreón, G.P., Drake, C. & Barton, A.B. (2005). The importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*, 42 (3), 465-498.
- Christensen, V.T., Egelund, N., Fredslund, E.K. & Jensen, T.P. 2012. *PISA Etisk (2012). PISA 2012 med fokus på unge med indvandrerbaggrund*. København: KORA.
- Coetzee, J.M. (1982). *Waiting for the Barbarians*. New York: Penguin Books.
- Crozier, G. (2001). Excluded Parents: the deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4(4): 329-341.
- Dahlstedt, M. (2009). Parental governmentality: involving 'immigrant parents' in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 193-205.
- Danmarks Statistik. (2014a). *Folketal*. Hentet fra: <http://www.statistikbanken.dk/statbank5a/selectvarval/define.asp?PLanguage=0&subword=tabel&MainTable=FOLK1&PXSID=170336&tablestyle=&ST=SD&buttons=0>
- Danmarks Statistik. (2014b). *Indvandreres og efterkommeres tilknytning til arbejdsmarkedet 2013*. Hentet fra: http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2014/NR041_1.pdf
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: University Press.
- Desforges, C. & Abouchaars, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Research Report No. 433.
- Fadel, U.H., Hervik, P. & Verstergaard, G. (1999). De "besværlige" somaliere. I: *Den Generende Forskellighed* (Ed. Hervik, P.). Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, F. (2006). Five Misunderstandings about Case Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Harré, R. & Moghaddan, F. (2003). *The Self and Others. Positioning Individuals and Groups in Personal, Political and Cultural Contexts*. Westport: Praeger Publishers.
- Henrichsen, C. (2000). *Tamilsagen 1: Analyse og kommentarer*. Copenhagen: University of Copenhagen.
- Hervik, P. (1999). Nyracisme – politisk og folkelig. I: P. Hervik (Ed.). *Den generende forskellighed*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Holm, L. (2011). Heldagsskoler for etniske minoritetslever: En analyse af forældreperspektiver på et lokalt skoleforsøg. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 59(1), 47-55.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. & Joaristi, L. (2013). Involvement of immigrant parents in their children's schooling in a bilingual educational context: The Basque case (Spain). *International Journal of Educational Research*, 59, 35-48.
- Jimenez-Catellanos, O. & Gonzalez, G. (2012). Understanding the Impact of Micro-Aggressions on the Engagement of Undocumented Latino Immigrant Fathers: Debunking Deficit Thinking. *Journal of Latinos and Education*, 11, 204-217.

- Knudsen, H. (2012). Lærerroller i skole-hjem-samarbejdet. [Teacher roles in home-school collaboration]. In: Madsen, C. (Ed.) *Grundbog i pædagogik til lærerfaget*. Aarhus: Klim.
- McBrien, J.L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare*, 41(1), 75-90.
- Matthiesen, N. C. L. (2014). *Voices of the Unheard. Home-school collaboration between Somali diaspora families and teachers in the Danish public schools*. Ph.D dissertation. Aarhus University. Defended: 12.12.14.
- Pedersen, O.K. (2009). *Konkurrencestaten* [competition state]. København: Hans Reitzel.
- Peterson, S.S. & Ladky, M. (2007). A Survey of Teachers' and Principals' Practices and Challenges in Fostering New Immigrant Parent Involvement. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 881-910.
- Ravn, B. (2011). Skole-hjem-samarbejdets historie. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 27-35.
- Roy, L.A. & Roxas, K.C. (2011). Whose Deficit Is This Anyway? Exploring Counter-Stories of Somali Bantu Refugees' Experiences in "Doing School". *Harvard Educational Review*, 81(3), 521-618.
- Shim, J. M. (2013). Involving the Parents of English Language Learners in a Rural Area: Focus on the Dynamics of Teacher-Parent Interactions. *The Rural Educator*, 34(3), 18-26.
- Støjberg, I. (2014, July 27). Glædelig Eid til alle muslimer! *Berlingske*. Hentet fra: <http://www.b.dk/kronikker/glaedelig-eid-til-alle-muslimer>
- Theodorou, E. (2008). Just how involved is 'involved'? Re-thinking parental involvement through exploring teachers' perceptions of immigrant families' school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253-269.
- Toft, S. (1999). A-manden, Amin og antropologen. Et essay om Jyllands-Postens fremstillinger af "fremmede" og om læsernes opfattelser af forskellighed. I: P. Hervik (Ed.). *Den generende forskellighed*. Copenhagen: Hans Reitzels Forlag.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the Language of Racism*. New York: Columbia University Press.