

Bruin, M. (2022). Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen. Gode intensjoner, utilsiktede konsekvenser? I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 72–95). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa100304>

## Kapittel 4

# Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen

## *Gode intensjoner, utilsiktede konsekvenser?*

Marieke Bruin

**Sammendrag:** *Kapitlet skrives inn i rammen av en norsk utdanningspolitikk som er opptatt av både skole–hjem-samarbeid og foreldres rolle i barns opplæring. Teksten fremhever betydningen av foreldres involvering i barns skolegang, noe som blir sett på som en forutsetning for elevers skolefaglige utvikling. Til tross for disse intensjoner kan skolens forventninger til foreldre bli «pedagogiserende» når foreldre tilskrives ansvar for barns måloppnåelse og tvinges inn i en rolle som lærer for sitt barn. Diskusjonen av foreldres rolle i barns opplæring baseres dels på teori om neoliberale utviklingstrekk i utdanningspolitikken, og dels på et empirisk materiale som omhandler foreldreerfaringer med pedagogisk oppfølging av språklæring tilknyttet cochleaimplantering hos barn. Forfatteren diskuterer hvordan gode hensikter kan føre til utilsiktede konsekvenser, og peker på behovet for en kritisk diskusjon om foreldres rolle i barns opplæring.*

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

**Nøkkelord:** foreldrerolle i grunnskolen, foreldreinvolvering, foreldreveiledning, pedagogisering, neoliberal utdanningspolitikk

**Abstract:** *The chapter is framed by Norwegian educational policy's preoccupation with school-home collaboration and the parents' role in children's education. The text emphasises the significance of parental involvement, which – in both policy and practice – is viewed as a prerequisite for students' educational advancement, securing equal opportunities for all. Good intentions notwithstanding, schools' expectations of parents may become «pedagogicalizing» when parents are assigned responsibility for children's achievement, forcing them to take on a role as teacher for the child. The discussion of parents' role in children's education is partly based on theory on neoliberal developments in educational policies, as well as empirical data concerning parents' experiences on educational follow-up of children's language learning after cochlear implantation. The author discusses how good intentions may lead to unintended consequences, emphasising a need for critical discussion of the parents' role in children's education.*

**Keywords:** *parents' role in compulsory education, parental involvement, parent counselling, pedagogicalization, neoliberal educational policy*

## Innledning

Som påpekt i bokens innledning står utdanningssystemet overfor utfordringer hvor utdanningspolitiske ambisjoner om inkluderende læringsfellesskap står i et spenningsfelt mellom på den ene siden det mangfoldige klasserom og på den andre siden et utdanningssystem som blir mer og mer markedsorientert. I dette spenningsfeltet ligger det forestillinger om foreldres rolle i barns opplæring. Stadig økende standardisering og resultatorientering i skolen legger press på foreldres involvering i barns skolegang, som følge av forventningene som stilles: fra utdanningspolitisk hold, fra skolens side, samt kravene foreldre stiller til seg selv. At foreldre er involvert i sitt barns skolegang, kan sies å være grunnleggende positivt. Utstrakt forskning påpeker betydningen av foreldres involvering i barns skolegang for barns faglige og sosiale utvikling, og skolens plikt til å legge til rette for et velfungerende samarbeid

med hjemmet er hjemlet i norsk utdanningspolitikk. Når, i vår del av verden, foreldreinvolvering i barns skolegang fremheves som sentralt for barns skolefaglige utvikling, inviterer dette samtidig til kritisk refleksjon om betydningen som tillegges foreldres engasjement, samt hvordan foreldres involvering fremtrer i praksis. Kritiske røster påpeker at et stadig økende press på foreldre om å involvere seg i barns skolefaglige læring vil kunne være direkte kontraproduktivt (Furedi, 2008; Gewirtz, 2008; Nelson, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012; Vincent, 2017). Et spørsmål som da tvinger seg frem, handler følgelig om hvilke mulige konsekvenser et press på foreldre kan medføre.

Diskursen om foreldres rolle i barns opplæring er i vinden. Selvhjelpsbøker, annonser på Facebook, foreldrekurs – det er mye som gir uttrykk for at foreldres rolle i barns læring og utvikling er noe som opptar oss for tiden. Det finnes fenomener som foreldreskole, foreldrekurs og leksehjelp.<sup>1</sup> Søker en i databasen til en hvilken som helst norsk bokhandel, finnes utallige titler på hvordan støtte barns læring og utvikling. Å være en «god forelder» likestilles med mulighetene barnet gis til å klare seg i konkurransen om posisjoner i fremtidens samfunn. I TV-programmet «Lives oppdragelsesreise» tar NRKs Live Nelvik<sup>2</sup> opp spørsmålet om det har blitt for innviklet å være en god forelder i vår tid. Hun lurar på om influencere, ukeblader og psykologer skaper unødvendige spørsmål og skyhøye forventninger for foreldre, som følgelig er usikre på om de er «gode nok».<sup>3</sup>

Diskursen rundt foreldres rolle i barns opplæring er ikke kun et norsk fenomen. Utstrakt internasjonal forskning viser at foreldre er opptatt av hvordan å få barnet til å lykkes i skolen – og dermed i livets store kappløp – noe som samtidig kan skape frykt og usikkerhet (Furedi, 2008; Nelson, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012). Foreldreskap innebærer i økende grad en proaktiv stil med fokus på intervensjon, med et formål om å støtte barns måloppnåelse for å øke deres fremtidige muligheter i livet (Barrett & Edgerton,

- 
- 1 <https://www.fug.no/foreldreskole.148447.no.html>  
[https://mentornorge.no/privatundervisning?utm\\_source=google&utm\\_campaign=45445146683&utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&gclid=Cj0KCQjw38-DBhDpARI-sADJ3kjl3rPB5H\\_3EbaHhV7Zo5MsVσTf9t84ojUcHulc62kGE2gNyDipe1WIaAg0WEALw\\_wcB](https://mentornorge.no/privatundervisning?utm_source=google&utm_campaign=45445146683&utm_source=google&utm_medium=cpc&gclid=Cj0KCQjw38-DBhDpARI-sADJ3kjl3rPB5H_3EbaHhV7Zo5MsVσTf9t84ojUcHulc62kGE2gNyDipe1WIaAg0WEALw_wcB)  
<https://www.kanvas.no/kurs/foreldrekurs/> hentet 12.04.2021.
  - 2 <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2021/03/20/live-nelvik-vi-trenger-ikke-hovedfag-i-psykologi-for-a-vaere-gode-foreldre/>, hentet 12.04.2021.
  - 3 <https://www.nrk.no/presse/programtaler/lives-oppdragelsesreise-1.15379088>, hentet 12.04.2021.

2015). Nåværende ideer om foreldres involvering i barns læring posisjonerer foreldre som pådrivere, indikert av Saltmarsh og McPherson (2019, s. 2) som «drivers of educational excellence». I lys av neoliberale markedstendenser har skolen – også i Norge – blitt stadig mer resultatorientert (Helle, 2019; Sahlberg, 2011). På tross av ambisjoner som retter søkelys på mangfoldigheten i læringsfellesskapet – noe som blant annet gjenspeiles i LK20 – har den skolepolitiske konteksten i postindustrielle land i de siste tiårene heller reflektert en stadig økende grad av normaliserende krefter (Tomlinson, 2012). Utdanning preget av markedstenkning og resultatorientering ser ut til å føre med seg en innsnevring av normalitetsbegrepet, en normalitetsforståelse som, ifølge Tomlinson (2012), til stadighet rommer færre elever. En økende hær av eksperter, psykologer og spesialpedagoger setter søkelys på barn som står i fare for ikke å oppnå forventede resultater, med et mål om å støtte de unge slik at de har best mulig forutsetninger for å kunne kjempe om en plass i samfunnsøkonomien (Tomlinson, 2012).

Gewirtz (2008) beskriver hvordan både forskning og sosiale medier har et blikk på barnas foreldre i dette klimaet. Dominante diskurser om foreldres involvering i barns opplæring og utdanning impliserer at muligheter for å lykkes eller mislykkes i skolen har røtter i hjemmet (Kainz & Aikens, 2007). Norsk skole har imidlertid et uttalt mål om likeverdig og inkluderende opplæring for alle, noe som innebærer at elevens læringsutbytte ikke skal bestemmes av familiebakgrunnen (Bruin, 2019b). Slik kan skolen aktivt arbeide for å utjevne sosiale forskjeller (St.meld. nr. 16 (2006–2007)), noe forskning viser at den norske skolen fortsatt ikke lykkes med på tilfredsstillende vis (Bakken, 2016; Knudsen, 2021).

En stadig økende standardisering og resultatorientering i skolen gir foreldre et større ansvar for de unges skoleprestasjoner, noe som gjenspeiler et syn på foreldrerollen preget av meritokratiske verdier (Smeyers, 2009). Foreldregruppen er likevel ingen homogen gruppe; den er minst like mangfoldig som elevenes læringsfellesskap. Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen kan dermed gi ulike forutsetninger for barn for å kunne lykkes i skolen. Med elevens mangfoldige familiebakgrunn som utgangspunkt vil vi kunne spørre hvilke konsekvenser som muligens kan oppstå, især i tilfeller der barn har annerledes forutsetninger som ikke favnes av gjeldende normalitetsforståelse.

## Foreldreinvolvering

### Betydningen av foreldres involvering for barns skoleresultater

Internasjonal forskning har i flere tiår satt søkelys på betydningen av foreldres involvering i barns skolegang (Barrett & Edgerton, 2015; Hattie, 2013; Sheldon & Epstein, 2005). Harris og Goodall (2008) hevder at måten foreldre involverer seg på i barns læring og skolearbeid hjemme, påvirker barns læringsutbytte og måloppnåelse på skolen. Hva foreldre gjør sammen med barnet, har stor betydning for barnets skolefaglige resultater (Vincent, 2012). Familiebakgrunnen spiller inn; barn i familier med høyt utdannede foreldre vil ofte befinne seg i en familie med god økonomi, tilgang til teknisk utstyr, samtaler om og forventninger til skoleoppgaver; foreldrenes kulturelle og sosiale kapital virker dermed avgjørende for barnas skolesuksess (Iversen, 2014). Fordi familiebakgrunn ser ut til å ha en effekt på elevers læringsutbytte, fremhever ulike stemmer innenfor det internasjonale forskningsfeltet med fokus på foreldrerollen i skolekonteksten betydningen av profesjonell intervensjon og veiledning av foreldre. I en stor litteraturstudie fant Desforges og Abuchaar (2003) at det finnes utstrakt evidens at profesjonell intervensjon kan være nyttig i utvikling av foreldres involvering i barns læring. Forskningsfeltet forfatterne peker på, fremhever tiltak som foreldrekurs, aktiviteter for å styrke skole-hjemsamarbeid, og programmer med et spesifikt mål om å øke kulturell og sosial kapital (Desforges & Abuchaar, 2003). Profesjonell intervensjon og foreldreveiledning kan dermed være viktig for å støtte barns skolefaglige prestasjoner (Harris & Goodall, 2008; See & Gorard, 2015). Ved siden av ovennevnte studier har en betydelig del av forskningen som studerer foreldres betydning for barns læring og utvikling, fokus på barn med funksjonsnedsettelse (Bruin, 2017). Et sentralt tema som kommer frem i dette forskningsfeltet, er at foreldre trenger kunnskap og ferdigheter som kan hjelpe dem i å støtte barnets læring, og profesjonell veiledning betraktes derfor som avgjørende (Bruin, 2019a). Et spørsmål som tvinger seg frem i denne sammenhengen, gjelder innholdet og formen til denne veiledningen. Hvordan skal veiledningen foregå, hva betyr veiledningen for foreldre, og hva betyr det egentlig å støtte barnets læring?

## Foreldrepedagogisering

Med begrunnelse i forskning som fremhever foreldres betydning for barns skoleresultater (Harris & Goodall, 2008; Hattie, 2013), vil foreldre kunne tillegges et større ansvar for å være med på «å styrke elevens læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Når skoleresultatene blir gjenstand for stadig økende resultatorientering, og skolen samtidig skal være inkluderende og ha vekt på tilpasset opplæring, kan det være fristende å legge en del av ansvaret for elevenes skoleprestasjoner til foreldre (Bruin, 2019a). Den amerikanske utdanningsforskeren Popkewitz (2003) kaller dette for *foreldrepedagogisering*: Foreldre får et faglig-pedagogisk ansvar som lærer for sitt barn, spesielt i tilfeller der barn står i fare for ikke å dra nytte av den ordinære undervisningen.

Popkewitz (2003) pekte for cirka tjue år siden på tendenser i vårt vestlige samfunn som styrer foreldre inn i en rolle som lærer for sitt barn. Fenomenet foreldrepedagogisering er beskrevet av forskere på tvers av ulike kontinenter (se for eksempel Depaepe mfl., 2009; Popkewitz, 2003, 2009; Smeyers, 2009). Pedagogisering av foreldre handler om opplæring av foreldre slik at de kan støtte barn i sin læring; dette gjelder spesielt i tilfeller der barn står i fare for ikke å følge en såkalt normal læringskurve. Pedagogisering knyttes dermed til normalisering: å redusere det som avviker fra det «normale», det som ansees for å være annerledes (Bruin, 2019b, s. 167). Foreldrepedagogisering medfører at foreldre, i lys av et normalitetspress, tilskrives et faglig-pedagogisk ansvar i barns skolegang (Popkewitz, 2003), som handler om forestillingen om «å være lærer for sitt barn, med eksplisitte mål om å øke læringsresultater» (Bruin, 2019b, s. 167).

I den vestlige verden er forestillingen om foreldreskap et komplekst fenomen (NOU 2009, s. 21), som knytter til seg forventninger om at foreldre handler på måter som skaper gode betingelser for at barnet får det best mulige utgangspunkt for å kunne prestere på skolen (Nelson, 2010; Ramaekers & Suissa, 2012; Vincent, 2012). Sett på den måten handler det å være forelder ikke bare om noe en *er*, men også om noe en *bør oppnå* (Geinger, Vandebroek & Roets, 2014). Som Popkewitz (2009) peker på, er det særlig barna utenfor gjeldende normalitetskategori som pedagogiseringen sikter på. Barns medfødte egenskaper sees på som karakteristika som kan igangsette ekskluderende prosesser. Det ekskluderte barnet, ifølge Popkewitz (2003), er barnet som mangler bestemte evner, som betraktes som «annerledes». Gjennom

foreldreprogrammer, kurs, kunnskapsformidling og profesjonell veiledning omhandler pedagogisering av foreldre således praksiser som normaliserer barns egenskaper (Popkewtiz, 2003). Intensjonene er gode; samfunnet ønsker det beste utgangspunktet for alle sine medborgere, hjelpeapparatet og skoler ønsker at elevene lykkes, og foreldrene likeså. Foreldrene ønsker det beste for barnet sitt og er bekymret over mulig ekskludering fra fremtidig utdanning og medborgerskap (Carey, 2014; Nelson, 2010). Foreldre pålegger derfor seg selv å svare til normative forventninger, for, ifølge Vincent (2012), hva slags forelder ville du vært, dersom du ikke ønsket alle mulige løsninger som ville kommet ditt barn til gode?

## Et empirisk eksempel på foreldrepedagogisering

Hva kjennetegner pedagogiserende krefter i praksis, hvordan «ser» de ut? Dette delkapittelet presenterer deler av en studie som har undersøkt foreldres erfaringer med pedagogisk oppfølging av barns språklæring tilknyttet cochleaimplantering, og empirien har blitt publisert tidligere (Bruin, 2017, 2018; Bruin & Nevøy, 2014; Bruin & Ohna, 2015). Noe av denne forskningen indikerer at foreldre til barn med cochleaimplantat er en gruppe som antas å møte pedagogiserende krefter. Derfor trekkes deler av studien frem som et empirisk eksempel på foreldrepedagogisering.

### Barn med cochleaimplantat – foreldreinvolvering

Et cochleaimplantat (CI) er et innoperert høreapparat som gir tilgang til lyd, og derfor til talespråk, for personer med alvorlig hørselstap. I Norge mottar ca. 90–95 prosent av barn født med alvorlig hørselstap et cochleaimplantat (Kirkehei mfl., 2011; Sæbø, Wie & Wold, 2016), og – som omtalt i kapittel 3, side 53 – ofte før 10 måneders alder. Det internasjonale forskningsfeltet rapporterer at resultater etter cochleaimplantering er tvetydige. På den ene siden finnes studier som påstår at barn som bruker CI, kan utvikle talespråklige ferdigheter som kan beskrives som «nesten normale» (Peterson, Pisoni & Miyamoto, 2010, s. 237). På den andre siden hevdes det at barn som bruker CI, er «forsinket i språkutviklingen» (Nittrouer, Lowenstein & Holloman, 2016, s. 143). Uansett anerkjenner forskningen at det finnes store variasjo-

ner i resultater etter cochleaimplantering, som foreløpig kun forklares delvis (Niparko mfl., 2010; Peterson mfl., 2010). En viktig predikerende faktor knyttes til foreldreinvolvering og familiebakgrunn (Boons mfl., 2012; Quittner mfl., 2013). Foreldres involvering i den pedagogiske oppfølgingen etter cochleaimplantering betraktes som helt avgjørende for barns språklæring. Dette bygger på en forutsetning om at foreldres omsorg for barnet, deres støtte og veiledning er viktig for barnets læring og måloppnåelse generelt (se for eksempel Boons mfl., 2012; Holt mfl., 2012; Sarant mfl., 2015). Det kommer videre frem at foreldre vil møte utfordringer i tilretteleggingen av støtte for barns språklæring i familiens kommunikasjon og samhandling, som kan påvirke barnets språkutvikling. Profesjonell veiledning av denne gruppen blir derfor betraktet som viktig (Cruz mfl., 2013). I Norge får derfor foreldre med barn som bruker CI, tilgang til et velutviklet veiledningstilbud; tilbudet består av ulike former for profesjonell veiledning og kurs som skal hjelpe foreldre i å støtte barnets språkutvikling (for en nærmere beskrivelse, se Bruin, 2017). Tilbudet kan knyttes til prinsippet om *tidlig innsats*, som er et sentralt anliggende i den norske velferdsstaten; prinsippet må sees i lys av en utdanningspolitisk målsetting om sosial utjevning og likeverdige muligheter for alle barn (Nilsen, 2017).

Foreldre til barn som bruker CI, blir lovet en mulighet til å gi barnet en sjanse til et «normalt» liv – under forutsetning av at foreldrene gjør de «rette» tingene (Matthijs mfl., 2012). Gode resultater etter cochleaimplantering knyttes til forventninger om at foreldre gjør det som er nødvendig i den pedagogiske oppfølgingen. I den sammenhengen fremhever Young og Tattersall (2007, s. 217) at foreldre er under press på grunn av et løfte om normalisering, eller det som av foreldre blir tolket som et slikt løfte. Foreldre tolker dette løftet som å være betinget av at de oppfyller kravene, ved at de gjør de «rette» tingene for å støtte barnet i dets læring; profesjonell veiledning får dermed en helt avgjørende rolle for å kunne muliggjøre dette (Cruz mfl., 2013).



## Foreldres fortellinger om oppfølging av barns språklæring tilknyttet cochleaimplantering

Det empiriske eksemplet på foreldrepedagogisering som presenteres her, baserer seg på tidligere publiserte analyser av foreldres erfaringer med oppfølging av barns språklæring etter cochleaimplantering (Bruin, 2017, 2018; Bruin & Nevøy, 2014; Bruin & Ohna, 2015). Studien hadde et kvalitativt design, og datagrunnlaget besto av to ulike datasett: 27 skriftlige besvarelser på en nettbasert spørreundersøkelse med åpne spørsmål, samt transkripsjoner av 14 semistrukturerte oppfølgingsintervjuer. Foreldrene ble spurt om deres erfaringer med den profesjonelle veiledningen tilknyttet barnets cochleaimplantering. Temaer foreldrene ble bedt å fortelle om, var demografisk informasjon, barnets og familiens språk, beskrivelser av foreldrenes erfaringer med hjelpeapparatet, som for eksempel den profesjonelle støtten i den pedagogiske oppfølgingen, så vel som erfaringer med kursene og foreldreprogrammene informantene deltok i. Videre handlet spørsmålene om oppfølgingens organisering og fokus, så vel som beskrivelser av kommunikasjonsprosesser innad i familiens liv i hverdagen. Det presenteres her tre, delvis overlappende, dimensjoner som ble utledet i analysene knyttet til de ovennevnte tidligere publikasjonene: 1) *Fremtiden betinges av foreldres involvering: Å leve med og respondere på usikkerhet*, 2) *Et instrumentelt læringssyn*, og 3) *Foreldre i lærerrollen*. Fremstillingen er en bearbejdet form av kapittel 6 i Bruin (2017).

### Fremtiden betinges av foreldres involvering: Å leve med og respondere på usikkerhet

Studien (Bruin, 2017) viser at foreldrene er usikre og at de bekymrer seg over fremtidige resultater. Sentrale aspekter handler om barnets muligheter for et «normalt» liv, valg av språkmodalitet (talespråk eller tegnspråk, eller en kombinasjon), samt tvil om en klarer å skape gode nok vilkår for barns språklæring. Analysene viser at foreldrene ser på seg selv og det de gjør i oppfølgingen, som helt avgjørende for fremtidige resultater av implanteringen. Dermed gjør foreldrene seg selv ansvarlige, og dette medfører bekymring over om de gjør ting «riktig». «Du blir jo veldig redd for å gjøre de feile tingene, at vi skal ha ødelagt noe som kunne ha blitt bra. Vi har jo et vel-

dig ansvar» (mor, gutt 10 år). Analysene viser at foreldrene responderer på usikkerheten gjennom utstrakt involvering i den pedagogiske oppfølgingen, for å sikre størst mulig «suksess» med implantatet. Denne involveringen tar ulike former; blant annet brukes mye energi på å ta stilling til hva som er de «rette» valgene, spesielt i tilfeller hvor ulike fagfolk i den profesjonelle veiledningen formidler ulike – og noen ganger motsatte – synspunkt. Erfaringen skaper frustrasjon, spesielt siden det «rette» valget er forbundet med «suksess» med implantatet.

Foreldrene responderer på usikkerheten gjennom å prøve å lære så mye som mulig om hvordan de kan støtte sitt barn. Ikke å vite nok om hvordan skape gode vilkår for språklæring, betraktes som en mulig trussel mot å lykkes. «Vi drar på alle kursene som vi blir innkalt på, og det er alfa og omega, tenker vi. Å sitte som foreldre og tro at man ikke trenger å gå på kurs, det er naivt» (mor, gutt 5 år). Den generelle forestillingen er at barnets muligheter betinges av foreldrenes kunnskap; ikke å «vite nok» er bekymringsfullt. «Det er viktig å oppsøke informasjon. Ta heller et kurs for mye enn et for lite» (far, gutt 5 år). Foreldrene betrakter den profesjonelle veiledningen som helt avgjørende i denne sammenhengen, for å kunne hjelpe dem med hvordan tilrettelegge gunstige forhold for barnets læring.

*Det å kunne komme til en audiopedagog en dag i uken og lære teknikker på hvordan vi skulle jobbe hjemme med tanke på hørsel og språkutvikling, det var jo utrolig viktig for oss de første årene [...]. Vi fikk oppgaver fra uke til uke hva vi skulle jobbe med. (mor, gutt 8 år)*

Analysene indikerer at foreldrene beskriver et behov for å øve mye med barnet gjennom aktivt å bruke metodene de har lært i veiledningen og på kurs. «Vi hadde trening hjemme tre ganger til dagen, den første tiden» (mor, jente 5 år). Metodene har som mål å fremme språkutviklingen, og de er basert på å trene språklige ferdigheter på strukturerte måter. Foreldrene uttrykker at å lykkes med implantatene er avhengig av hvor mye de «jobber» med barnet, og de antyder at jo mer de jobber, jo bedre sjanser for gode språklige og skolefaglige resultater. «Det er jo ikke bare å operere og så hører de normalt, liksom? Du må jo jobbe, vi har jo jobbet i mange, mange, mange, mange timer, i mange år» (mor, gutt 8 år). Å ikke jobbe med barnet vil kunne få negative konsekvenser: «Det går bra, men det er fordi vi jobber mye med henne» (mor, jente 6 år).

## Et instrumentelt læringsyn

Foreldrenes fortellinger om en betinget fremtid, samt måten de involverer seg på, kan forstås i lys av et «instrumentelt språk» som eksisterer innenfor nåværende diskurser om foreldreskap (Ramaekers & Suissa, 2012, s. 16). En instrumentell logikk handler om at en bestemt type innsats forventes å gi et bestemt fremtidig resultat – et syn som har røtter i utviklingspsykologien (Ramaekers & Suissa, 2012). Den instrumentelle forståelsen går ut fra en tatt-for-gitt, kausal logikk, rettet mot barnets måloppnåelse under forutsetning av foreldrenes handling. «Han får det ikke gratis. Anbefalingene var daglig trening» (far, gutt 10 år), noe som innebærer «å lære teknikker og jobbe med dem» (far, gutt 5 år). Læring forstås som en lineær prosess hvor bestemte resultater implisitt blir fremstilt som det ønskelige, gjennomførbare målet, betinget av foreldrenes anstrengelser (Ramaekers & Suissa, 2012). «Vi fikk masse tips om hvordan vi skulle trene med han, og lære han ... det var en stor jobb å gjøre hjemme» (mor, gutt 8 år). Det instrumentelle perspektivet knyttes dermed til en bestemt måte å forstå læring på. Perspektivet finner vi igjen i forskningsfeltet på oppfølging etter cochleaimplantering som preges av en instrumentell læringsforståelse som ser på læring som reproduisering og trening av språklige ferdigheter, basert på en input-output-logikk (Bruin, 2015). Når læring forstås utelukkende som et instrumentelt anliggende, påvirker dette hvordan støtten for læring utvikles (Wenger, 1998); således vil den instrumentelle læringsforståelsen påvirke både den profesjonelle veiledningen og foreldrenes involvering. «Vi fikk mye instruksjon på hvordan vi kunne gjøre ting eller burde gjøre ting [...] eller dette går ikke så bra og dere må jobbe mer med sånn og slikt» (mor, gutt 8 år).

Det instrumentelle perspektivet slik det kommer frem i analysene, kan sies å eksistere innenfor en større vestlig kontekst som er preget av utdanning basert på ulike instrumentelle løsninger. Nåværende utdanningspraksiser karakteriseres av forestillinger om effektivitet og resultatorientering (Biesta, 2013). Med solid forankring i den omfattende forskningen som dokumenterer foreldreinvolveringens betydning for barns læring, blir foreldrene i studien sett på som en viktig påvirkningsfaktor for suksess med implantatet, for språkutvikling og skolefaglig måloppnåelse. Denne synsmåten tar utgangspunkt i at læring handler om å optimalisere forholdet mellom input og output. Ifølge Smith (2010, s. 362, egen oversettelse), risikerer man at foreld-

reskap dermed reduseres til «et sett med oppgaver som må utføres, med de ferdighetene som kreves for å utføre dem, og – selvfølgelig – ekspertene som kan bes om råd».

## Foreldre i lærerrollen

Foreldrenes selvpålagte ansvar for fremtidige språklige ferdigheter forårsaker en trang til kontinuerlig søken etter kunnskap. «Vi ønsket som foreldre å lære hva må vi legge vekt på når vi er hjemme» (mor, gutt 8 år). Fordi foreldrene ser på seg selv som ansvarlige for fremtidige resultater, ser de et grunnleggende behov for ekspertkunnskap som vil kunne hjelpe dem i å utvikle støttende vilkår for barns språklæring. Funnene viser at foreldrene tror de trenger opplæring slik at de kan «profesjonalisere seg» for en lærerrolle (Ramaekers & Suissa, 2012, s. 5). Følgelig vil ekspertene fortelle foreldrene «hva som fungerer» (Smith, 2010, s. 361, egen oversettelse). Når foreldre inntar en rolle som lærer for barna sine, skjer dette på bakgrunn av en logikk som tar for gitt at dette vil øke fremtidig læringsutbytte hos barn og unge (Ramaekers & Suissa, 2012). Om sin rolle som lærer uttrykker foreldrene at de føler dårlig samvittighet for muligens å gjøre «feil» eller å ikke gjøre «nok». «Der er jo hele tiden en litt sånn gnaging på det at man burde kanskje gjort mer for å få tettet de der hullene» (far, gutt 8 år). Lærerrollen gjør at foreldrene gir uttrykk for at det som de gjør *nå*, vil få konsekvenser for fremtiden, både på godt og vondt. Det gjør at en tviler på om det egentlig er nok, det en gjør:

*Kanskje vi skulle ha lest mer sammen med han, hjulpet han å utvikle ordforrådet og forklart mer hva ting betyr [...] det er en kontinuerlig uro at, kanskje, vi skulle ha gjort mer. (mor, gutt 10 år)*

Ansvar og dårlig samvittighet går hånd i hånd med usikkerhet:

*Jeg er livredd for de svarte hullene, altså hvordan få dekket de, men også hvordan oppdage de? Det er noe som jeg synes er noe av det mest skumle ... at det vet jeg faktisk ikke til den dagen man faktisk forstår at det her er det noe som har gått deg hus forbi. (mor, jente 6 år)*

Foreldrene forventes dermed å forholde seg til barnet sitt på en faglig-pedagogisk måte, og å samhandle med barnet med et spesifikt formål; disse antakelsene setter krav til foreldrene og konfronterer dem med institusjonelle tolkninger og forventninger (Ramaekers & Suissa, 2012). «Du må være villig til å jobbe for det, for å få se resultatene» (mor, jente 3 år). Foreldrene uttrykker at det å påta seg en rolle som lærer er krevende, men at det er en jobb som må gjøres. «De første to årene følte jeg meg mer som en lærer enn en mor, jeg hadde det med meg hele tiden» (mor, jente 5 år). Det gjelder å være på hugget alltid, det er ingen fred å få; foreldrene beretter at det alltid er mer informasjon å hente, mer å lære, mer behov for å «jobbe» med barnet.

*Det krever så ekstremt mye mer av alt enn det vi har gjort med søsteren, de første årene i hvert fall [...] det krevde veldig mye direkte trening med han [...]. Jeg merker jeg er veldig sånn løvemamma, overfor han. (mor, gutt 8 år)*

På betingelse av foreldres innsats, innebærer cochleaimplantering et løfte om en «normal» fremtid, også kalt «promises of cure» (Bosteels, Van Hove & Vandenbroeck, 2012, s. 993). Derfor tar foreldrene et utstrakt ansvar for den pedagogiske oppfølgingen. «Jeg føler jeg kan aldri slappe av; du *må* være oppdatert, hele tiden» (mor, jente 6 år). Foreldrene uttrykker at kontinuerlig å være på vakt tar mye tid og krefter. «Det krever mye, det tar tid; det krever at du holder deg oppdatert, på mange måter, *dersom* du ønsker at barnet ditt skal ha de samme mulighetene som alle andre barn» (mor, jente 5 år).

## Utsiktede konsekvenser

Den spesifikke gruppen foreldre med barn som bruker CI, er del av en større gruppe foreldre som på ulike måter vil møte forventninger om foreldreinvolvering i skole- og barnehagekontekster, samt tiltak slik som profesjonell veiledning i utdanningssituasjoner. Dette gjelder spesielt når barn står i fare for å avvike fra det som betraktes som en normal utvikling, og ifølge Tomlinson (2012) er antallet barn i denne kategorien økende. Eksemplene på foreldrepedagogisering slik de kommer frem i ovenfor nevnte studie, kjennetegnes av foreldrenes strev for å skape de «rette» vilkårene som muliggjør et «nor-

malt» liv i fremtiden. Foreldre settes i skvis, for hvem har egentlig råd til å la være? Hvor mye skal til, for at det skal være «nok»? Dette delkapitlet tar opp hvordan studien viser at pedagogiseringens gode intensjoner vil kunne medføre utilsiktede konsekvenser. Konsekvensene presenteres her i tre kategorier som alle på sin måte vil prege familielivet, barnas muligheter, og samspillet mellom foreldre og barn: 1) *Er vi «gode nok»? Ansvar og usikkerheten tynger.* 2) *Familien som pedagogisk prosjekt – det granskende blikket.* 3) *Større sosial ulikhet.*

### Er vi «gode nok»? Ansvar og usikkerheten tynger

Den instrumentelle logikken i den pedagogiske oppfølgingen etter cochleaimplantering gjør at foreldres involvering i barns læring sees som en *betingelse* for barns fremtidige læringsutbytte, og det får konsekvenser for hvordan forventninger til foreldrerollen konstrueres (Bruin, 2019b). Slike antagelser legger store krav på foreldre (Ramaekers & Suissa, 2012), og som det empiriske eksempelet viser, påvirker dette foreldrene. Foreldrenes omsorg og pliktfølelse trigger at de til stadighet lur på om de gjør «nok» eller om de gjør ting «riktig», og usikkerheten ligger som et teppe over hverdagen. Det som motiverer foreldrene, er en blanding av kjærighet og frykt, preget av en forestilling om at å la være å handle vil kunne få katastrofale følger for barnet (Baez & Talburt, 2008). Foreldre fanges dermed i en rehabiliteringsstrøm; uten særlig påvirkningskraft dras foreldrene med i prosesser som har store innvirkninger på familiens hverdagsliv, samt konsekvenser for foreldre–barn–relasjonen (Smith 2010; Ramaekers & Suissa, 2012).

Å være fanget i en rehabiliteringsstrøm påvirker foreldrenes syn på sin rolle som forelder; foreldrerollen blir en lærerrolle, preget av en faglig-pedagogisk forståelse. Usikkerheten kommer frem i fortellingene om utstrakt trening på og jobbing med språklige ferdigheter. Denne usikkerheten henger sammen med en uvisshet om hvordan det en gjør (eller ikke gjør), vil skape fremtidige muligheter (eller begrensninger) for barnet. Giddens (1999) snakker om at vi lever i risikosamfunnet, et samfunn kjennetegnet av å være opptatt av fremtiden. Med forankring i en tro om at fremtiden er betinget, responderer foreldrene på usikkerheten ved å tilegne seg kunnskap og å anvende denne kunnskapen i støtten av barnet (Bruin & Ohna, 2015). I takt med Popkewitz og Lindblad (2004), reguleres med andre ord nåtiden,

for å sikre fremtiden. Med Giddens (1999) i ryggen går det an å hevde at den instrumentelle forståelsen – som fremmer at læringsutbytte i stor grad er avhengig av foreldres «jobbing» med barnet – skaper en forestilling om *risiko*. Når risiko sees på som et resultat av menneskelig handling, vil foreldre gjøre seg selv ansvarlige. Ramaekers og Suissa (2012) mener at den utløste ansvarfølelsen vil legge stein til foreldrenes byrde; foreldrene vil kunne kjenne på dårlig samvittighet og utilstrekkelighet, for det er alltid mer å gjøre (se også Furedi, 2008). Dette sammenfaller med ovenfor nevnte studie som viser at å holde seg selv ansvarlig gjør at foreldrene føler bekymring, alltid er på vakt, og bruker mye tid og krefter på oppfølgingen. Gewirtz (2008) bygger på Illich og Verne (1974) når hun hevder at det oppstår en fare når et vedvarende foreldreprosjekt for å støtte barns læring erfares av foreldre «not as the symbol of [...] unfinished development, but as a guarantee of [...] permanent inadequacy» (Illich & Verne, 1974, s. 12–13).

Foreldrene uttrykker at de er redde for å gjøre noe galt, eller at de burde gjøre enda mer (Bruin & Ohna, 2015). Den instrumentelle logikken i den pedagogiske oppfølgingen smelter sammen med familiekonteksten og forårsaker således en ansvarsbyrde (Bruin & Ohna, 2015). Lignende prosesser beskrives av Bosteels mfl. (2012) og Thoutenhoofd mfl. (2005), som gjengir hvordan utstrakt engasjement i den pedagogiske oppfølgingen av barnet kan oppfattes av foreldre som en byrde. For å sikre at barnet får den best mulige starten i livets konkurranseutsatte veddeløp, strekker foreldre seg så langt de kan (Gewirtz, 2008); forholdene optimaliseres for at barnet kan inkluderes og bli en del av storsamfunnet (Carey, 2014; Furedi, 2008; Nelson, 2010). Foreldrenes innsats blir likevel aldri god nok; det er alltid mer å gjøre, og dårlig samvittighet eller tvil om en gjør det bra, er aldri langt unna (Bruin, 2017). Spørsmålet som tvinger seg frem, er når foreldres involvering er «god nok», noe som i streben etter normalisering ikke er lett å svare på (Ramaekers & Suissa, 2012).

## Familien som pedagogisk prosjekt – det granskende blikket

Foreldres rolle som lærer for sitt barn vil kunne påvirke deres syn på barnet (Ramaekers & Suissa, 2012). Foucault (1975, s. 184) snakker om «det normaliserende blikket», som vurderer og gransker, og skaper distinksjoner av

normalitet og avvik. I det ligger en styrende kraft som individualiserer barn gjennom måling, vurdering og justering av det som betraktes som avvik. Ifølge Sfard (1998) vil det å beskrive barnet hovedsakelig gjennom ferdighetene det mangler, med fokus på behovet for øvelse og terapi, påvirke barnet negativt. I streben etter å øke barns læringsutbytte er det nødvendig å hindre at foreldre–barn-relasjonen i all hovedsak blir et faglig-pedagogisk, funksjonelt anliggende (Suissa, 2006). Suissa påstår at en funksjonell foreldrerolle i høy grad medfører en etisk problemstilling; hun skriver at problemet ikke er «kompleksiteten i oppgaven, heller ikke dens skrekkinnjagende betydning for våre barns utvikling [...], men det faktum at det i det hele tatt blir oppfattet som en oppgave» (Suissa, 2006, s. 72, egen oversettelse). Dersom foreldre tror at fremtidige resultater er avhengige av hvordan de klarer å utføre oppgaven, hva skjer når resultatene ikke blir som forventet?

Når foreldres involvering i barns læring blir funksjonell, basert på et instrumentelt læringssyn, vil den kunne gjøre foreldreskap til et pedagogisk prosjekt (Beck & Beck-Gernsheim, 1995, i Vincent, 2000) som gjør familielivet til «et didaktisk drivhus» (Gronemeyer, 1989, s. 27, egen oversettelse). Pedagogiserende foreldreveiledning gjør dermed at familien risikerer å bli et sted for intens regulering (Baez & Talburt, 2008), med fare for at foreldreskap konstrueres som en teknisk anvendelse av ferdigheter (Smith, 2010). Ifølge Ramaekers og Suissa (2012) vil dette påvirke foreldre–barn-relasjonen negativt; det blir et argument for å forlate den «entreprenørske» tilnærmingen til foreldreinvolvering fordi – selv om foreldrenes innsats ville øke læringsutbyttet – konsekvensene kan være uheldige (Smeyers, 2009). Skole og utdanning er viktig, men er resultatorienteringen så utslagsgivende at vi er villige til å ofre foreldre–barn-relasjonen (Dudley-Marling, 2000)?

## Større sosial ulikhet

Tendenser som styrer foreldreskap inn i en funksjonell, faglig-pedagogisk retning, er synlige i vestlig utdanningspolitikk. I europeiske velferdsstater rettes økende oppmerksomhet mot foreldres betydning for barns utvikling og fremtidige samfunnsdeltakelse (Geinger mfl., 2014, s. 488). Utdanningspolitikk – men også forskning – fremmer pedagogiserende krefter som vekker inntrykk av at «den vellykkede forelderen er en pedagogisk forelder»



(Popkewitz, 2003, s. 53, egen oversettelse), noe som kan være en grobunn for større sosial ulikhet.

Å utjevne sosiale ulikheter er et uttalt utdanningspolitisk mandat i den norske skolen. Det innebærer altså at familiebakgrunn ikke skal påvirke hvorvidt en elev lykkes i skolen eller ei. Når skolen i økende grad flytter ansvaret for barns skoleresultater over til foreldrene, vil det i et mangfoldig læringsfellesskap få konsekvenser for elevenes vilkår for å lykkes. Allerede for ti år siden påpekte Bakken og Elstad (2012) en tendens i retning av økende sosial ulikhet etter innføring av Kunnskapsløftet (LK06):

Skoledebattene rundt Kunnskapsløftet og norske elevers kunnskaper i internasjonal sammenheng kan gjøre foreldrene – og i særlig grad «middelklasse»-foreldre – mer iherdige i å anspore, eller kreve, forsterket skoleinnsats fra sine barn. Samspillet mellom skolene og foreldrene kan ha ført til en særlig økning i læringsutbyttet på skoler der mange av foreldrene selv har høy utdanning, og dette kan også ha bidratt til voksende sosioøkonomiske ulikheter i karakterer. (Bakken & Elstad, 2012)

Nesten ti år senere mener Knudsen (2021) at betydningen av familiebakgrunn for elevers læringsutbytte vedvarer, på tross av politiske og pedagogiske tiltak. Mønstrene som viser sosial reproduksjon, ser derfor ut til å være nokså permanente, og ifølge Knudsen (2021) er det grunn til å tro at den direkte påvirkningen fra familiebakgrunnen på sosial og økonomisk posisjon vil øke med tiden. I anledning nytt læreplanverk, LK20, kritiserer Gunn Imsen<sup>4</sup> den nye overordnede delen ved å påstå at norsk skole skaper «foreldrepess og usunn prestasjonskultur», noe som vil bidra til økte sosiale ulikheter, mens målet er «en skole som skal arbeide for likhet og likeverd, og som skal bidra til å jevne ut sosiale forskjeller» (Imsen, 2017, s. 41). Økt foreldreansvar for barns læringsutbytte vil trolig ikke bidra til utjevning av sosiale forskjeller, men vil heller stimulere til det motsatte og dermed kunne virke ekskluderende.

---

4 Kronikk i *Klassekampen*, ISSN 0805-3839, publiseringsår 2017, s. 40–41. Se også <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1491515>, hentet ut 1. desember 2021.

## Avsluttende betraktninger

Foreldres involvering i barns læring er viktig, og noen ganger trenger foreldre støtte i form av profesjonell veiledning. Som foreldrene i studien gir uttrykk for, er tryggheten som ligger i veiledningen, helt avgjørende: «Det å ha en person som du kunne stille spørsmål til og få vite hvordan ting fungerer og hvordan du best kan tilrettelegge for at barnet ditt skal få lære å høre. Det hadde ikke vært så lett uten det. Ikke i det hele tatt» (mor, gutt 8 år). Likevel, når profesjonell veiledning blir pedagogiserende, innebærer det at barns læring sees i et performativt, instrumentelt perspektiv rettet mot resultatmåling. Selv om utstrakt forskning indikerer at en instrumentell tilnærming gjennom øving og trening kan være effektiv for barns fremgang, bør det ifølge Biesta (2007) tas hensyn til at det som er *effektivt*, ikke kan sees løst fra vurderinger av hva som betraktes som *ønskelig*. Som påpekt av Smith (2010) gjelder dette især familiekonteksten.

Skjervheim (1996) argumenterer for at et pragmatisk, instrumentelt perspektiv har sin rettmessige plass, også i pedagogiske sammenhenger. Likevel maner han til forsiktighet når han refererer til «det instrumentelle mistaket» (s. 241). Mistaket, skriver Skjervheim, handler om å gi preferanse til en teoretisk tilnærming som har sine legitime rettigheter *kun* innenfor bestemte rammer. Det innebærer, ifølge Skjervheim (1996), at det kan bli problematisk når pedagogisk praksis blir feiltolket som en teknikk. Pedagogiserende krefter i utdanningskonteksten gir uttrykk for dominerende forståelser av barns læring som et instrumentelt anliggende; pedagogisering av foreldre medfører en ensidig preferanse for hvordan læring forstås, mens andre og mer situerte forståelser gjøres usynlige (Bruin, 2018). Den omtalte prosess gjenspeiler læren til Foucault (1977, 1980, 1982); akkurat som et dominerende syn vil styrke bestemte regler for oppførsel, vil det samtidig redusere og begrense andre mulige synsmåter. I en analyse av medierepresentasjoner av «godt foreldreskap» viser Assarsson og Aarsand (2011) at dominerende krefter styrer gjennom å holde tilbake mulige alternative løsninger i måter foreldre kan involvere seg på i barns oppfølging. Alternative løsninger vil da betraktes som «upassende og en grunn for irettesettelse» (Assarsson & Aarsand, 2011, s. 90, egen oversettelse), og foreldre får ikke noe annet valg enn å gjøre det som presenteres som «riktig». Med Gallagher (2014) i ryggen kan det argumenteres for at, motivert av et performativt, normaliserende formål,

reduseres foreldreinvolveringen til en form for instrumentell rehabilitering. Denne tilskriver bestemte tiltak en moralsk overlegenhet gjennom at noen tiltak defineres som verdt å gjøre, og andre som ikke verdt å gjøre.

Et inkluderende skole-hjem-samarbeid kan sies å handle om å skape likeverdige vilkår for alle foreldres deltakelse (Bruin, 2019b); dette innebærer et samarbeid med skolen som preges av en sensitivitet overfor mangfoldet som foreldre- og elevgruppen representerer, som bemyndiger foreldre og anerkjenner, samt verdsetter, foreldrenes bidrag i dette samarbeidet (Desforges & Abuchaar, 2003). I motsetning til ambisjonene skissert i de tverrfaglige temaene i LK20 Overordnet del, vil en utilsiktet konsekvens av foreldrepedagogisering kunne være at foreldre ikke erfarer bemyndigelse; forskning viser at de heller vil erfare det motsatte (Depaepe mfl., 2009; Ramaekers & Suissa, 2012; Ribolits & Zuber, 2004; Smeyers, 2009; Smith, 2009, 2010). Den profesjonelle kunnskapen vil bli tilskrevet større verdi enn foreldres personlige erfaring, og foreldres bidrag blir dermed underkjent (Smith, 2010). Ifølge Depaepe mfl. (2009) vil dette kunne lede til at foreldrene undervurderer sin egen kunnskap og utleverer sin handlingskompetanse til ekspertkunnskapen. Konsekvensen er ikke bemyndigelse: Foreldre styres mot instrumentelle løsninger, heller enn at de inviteres inn i et gjensidig anerkjennende samarbeid. Slik holdes avhengigheten ved like, heller enn at veiledningen skaper autonomi og selvstendighet (Depaepe mfl., 2009).

Med henvisning til Biesta (2013) og spørsmålet om hva som er *ønskelig*, bør de utilsiktede konsekvensene av foreldrepedagogisering tas med i betraktninger om hvordan fremtidige forventninger om foreldres involvering i barns læring og utvikling bør konstrueres innenfor rammen av en inkluderende opplæring. Familiers forskjellighet og mangfoldige bakgrunn skaper ulike forutsetninger for å kunne støtte barnet på skolefaglig vis. Å forpakte bort noe av skolens ansvar for barns læringsutbytte til foreldre vil, i stedet for å skape likeverdige og inkluderende opplæring, kunne bidra til å øke sosiale forskjeller. Å øke foreldres ansvar for barns måloppnåelse i skolen vil dermed ikke skape likeverdige muligheter for alle, men heller privilegier for noen.

## Referanser

- Assarsson, L. & Aarsand, P. (2011). 'How to be good': media representations of parenting. *Studies in the Education of Adults*, 43(1), 78–92. <https://doi.org/10.1080/00140139.2011.584444>
- Baez, B. & Talburt, S. (2008). Governing for responsibility and with love: Parents and children between home and school. *Educational Theory*, 58(1), 25–43. <https://doi.org/10.1080/00140130701489144>
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 16(1), 40–62.
- Bakken, A. & Elstad, E. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA Rapport 7/2012). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Barrett, C. & Edgerton, J.D. (2015). Parentocracy revisited: Still a relevant concept for understanding middle class educational advantage? *Interchange*, 47(2), 189–210. <https://doi.org/10.1007/s11211-015-9211-1>
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The Normal Chaos of Love*. Polity Press.
- Biesta, G.J.J. (2007). Why «what works» won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/00140130600571444>
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Boons, T., Brokx, J.P.L., Dhooge, I., Frijns, J.H.M., Peeraer, L., Vermeulen, A., Wouters, J. & Van Wieringen, A. (2012). Predictors of spoken language development following pediatric cochlear implantation. *Ear and Hearing*, 33(5), 617–639. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e318241444>
- Bosteels, S., Van Hove, G. & Vandebroek, M. (2012). The roller-coaster of experiences: Becoming the parent of a deaf child. *Disability & Society*, 27(7), 983–996. <https://doi.org/10.1080/09638237.2012.704444>
- Bruin, M. (2015). Research on language development: Discourses on learning and messages to family support after CI. I: H. Knoors & M. Marschark (Red.), *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence Base* (s. 93–113). Oxford University Press.
- Bruin, M. (2017). *Parents' Experiences on Follow-up of Children's Language Learning after Cochlear Implantation* (Doktorgradsavhandling). University of Stavanger.
- Bruin, M. (2018). Parental involvement in children's learning: The case of cochlear implantation – Parents as educators? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 601–616. <https://doi.org/10.1080/00140139.2018.1514444>
- Bruin, M. (2019a). Familien som praksisfellesskap. Implikasjoner for foreldreveiledning. I: S.E. Ohna & E. Simonsen (Red.), *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap* (s. 59–73). Gyldendal.

- Bruin, M. (2019b). Inkluderende skole-hjem-samarbeid – lærerprofesjonens utfordringer i møtet med foreldre. I: A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk. Innspill til lærerens arbeid med inkludering* (s. 111–127). Gyldendal.
- Bruin, M. & Nevøy, A. (2014). Exploring the discourse on communication modality after cochlear implantation – A foucauldian analysis of parents' narratives. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 385–399. <https://doi.org/f58pnd>
- Bruin, M. & Ohna, S.E. (2015). Negotiating reassurance: Parents' narratives on follow-up after cochlear implantation. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 518–534. <https://doi.org/gpgqkh>
- Carey, T. (2014). *Taming the Tiger Parent*. Robinson.
- Cruz, I., Quittner, A.L., Marker, C. & Desjardin, J.L. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child Development*, 84(2), 543–559. <https://doi.org/f4s79t>
- Depaepe, M., Herman, F., Surmont, M., Van Gorp, A. & Simon, F. (2009). About pedagogization: From the perspective of the history of education. I: P. Smyers & M. Depaepe (Red.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 13–30). Springer.
- Desforges, C. & Abuchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review* (Research Report RR433). Department for Education and Skills.
- Dudley-Marling, C. (2000). *A Family Affair – When School Troubles Come Home*. Heinemann.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. Penguin Books.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. Tavistock.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge*. Harvester.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795. <https://doi.org/c899jw>
- Furedi, F. (2008). *Paranoid Parenting*. Continuum.
- Gallagher, D. (2014). Theories have consequences, don't they? On the moral nature of educational theory and research. I: G.J.J. Biesta, J. Allan & R. Edwards (Red.), *Making a Difference in Theory. The Theory Question in Education and the Education Question in Theory* (s. 85–99). Routledge.
- Geinger, F., Vandenbroeck, M. & Roets, G. (2014). Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21(4), 488–501. <https://doi.org/f6pz26>
- Gewirtz, S. (2008). Give us a break! A sceptical review of contemporary discourses of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 7(4), 414–424. <https://doi.org/d5rvdh>
- Giddens, A. (1999). Risk and responsibility. *The Modern Law Review*, 62(1), 1–10. <https://doi.org/cns8qy>
- Gronemeyer, R. (1989). *Die Entfernung vom Wolfsrudel: Über den drohenden Krieg der Jungen gegen die Alten*. Claassen.
- Harris, A. & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289. <https://doi.org/dfxkxh>

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helle, L. (2019). Here, there and everywhere – et blikk på konteksten undervisningen foregår i. I: A. Nevøy & L. Helle (Red.), *Profesjonsrettet pedagogikk. Innspill til læreres arbeid for inkludering* (s. 121–152). Gyldendal.
- Holt, R.F., Beer, J., Kronenberger, W.G., Pisoni, D.B. & Lalonde, K. (2012). Contribution of family environment to pediatric cochlear implant users' speech and language outcomes: Some preliminary findings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55(3), 848–864. <https://doi.org/fzmzn4>
- Illich, I. & Verne, E. (1974). *Imprisoned in the Global Classroom*. Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Imsen, G. (2017). *Den innholdsløse skolen. Om ny overordnet læreplan for grunnskolelæringen*. Kronikk i *Klassekampen*, s. 40–41. Hentet 1. desember 2021 fra <https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1491515>
- Iversen, R. (2014). Utdanning og ulikhet i Norge – Opprettholder vi en tradisjonell lagdelingsstruktur, eller beveger vi oss mot en meritokratisk klassestruktur? Et historisk tilbakeblikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 105–114.
- Kainz, K. & Aikens, N.L. (2007). Governing the family through education: A genealogy on the home/school relation. *Equity & Excellence in Education*, 40(4), 301–310. <https://doi.org/dm6zpq>
- Kirkehei, I., Myrhaug, H.T., Garm, N., Simonsen, E. & Wie, O.B. (2011). *Kommunikasjonsformer for barn med cochleaimplantat* (Rapport fra Kunnskapssenteret nr. 15–2011). Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. Hentet fra [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport\\_2011\\_15\\_kommunikasjonsformer\\_ci.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2011/rapport_2011_15_kommunikasjonsformer_ci.pdf)
- Knudsen, K. (2021). Utdanning og ulikhet. I: S. Grønmo, A. Nilsen & K. Christensen (Red.), *Ulikhet. Sosiologiske perspektiv og analyse* (s. 129–150). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskolelæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Matthijs, L., Loots, G., Mouvet, K., Van Herreweghe, M., Hardonk, S., Van Hove, G., Van Puyvelde, M. & Leigh, G. (2012). First information parents receive after UNHS detection of their baby's hearing loss. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 387–401. <https://doi.org/f38wxc>
- Nelson, M. (2010). *Parenting Out of Control: Anxious Parents in Uncertain Times*. New York University Press.
- Nilsen, A.C.E. (2017). *Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Agder.
- Niparko, J.K., Tobe, E.A., Thal, D.J., Eisenberg, L.S., Nae-Yuh Wang, A.L., Quittner, A.L. & Fink, N.E. (2010). Spoken language development in children following cochlear implantation. *Journal of the American Medical Association*, 303(15), 1498–1506. <https://doi.org/bkrbpw>

- Nittrouer, S., Lowenstein, J.H. & Holloman, C. (2016). Early predictors of phonological and morphosyntactic skills in second graders with cochlear implants. *Research in Developmental Disabilities, 55*, 143–160. <https://doi.org/f8snxz>
- NOU 2009: 21. *Adopsjon – til barnets beste – En utredning om de mange ulike sidene ved adopsjon*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/blld/dok/nouer/2009/nou-2009-21/28.html?id=58362>
- Peterson, N.R., Pisoni, D.B. & Miyamoto, R.T. (2010). Cochlear implants and spoken language processing abilities: Review and assessment of the literature. *Restorative Neurology and Neuroscience, 28*(2), 237–250. <https://doi.org/gjnbhq>
- Popkewitz, T.S. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: A historical excursus into the present. I: M.N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T.S. Popkewitz (Red.), *Governing Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State* (s. 35–62). Palgrave MacMillan.
- Popkewitz, T.S. (2009). The social, psychological, and education sciences: From educationalization to pedagogicalization of the family and the child. I: P. Smyers & M. Depaepe (Red.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 171–190). Springer.
- Popkewitz, T.S. & Lindblad, S. (2004). Historicizing the future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change, 5*, 229–247. <https://doi.org/d35pvm>
- Quittner, A.L., Cruz, I., Barker, D.H., Tobey, E., Eisenberg, L.S. & Niparko, J.K. (2013). Effects of maternal sensitivity and cognitive and linguistic stimulation on cochlear implant users' language development over four years. *Journal of Pediatrics, 162*(2), 343–348. <https://doi.org/f2f8sn>
- Ramaekers, S. & Suissa, J. (2012). *The Claims of Parenting. Reasons, Responsibility and Society*. Springer.
- Ribolits, E. & Zuber, J. (2004). *Pädagogisierung: Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen!* Studienverlag.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change, 12*(2), 173–185. <https://doi.org/ck7m2g>
- Saltmarsh, S. & McPherson, A. (2019). Un/satisfactory encounters: Communication, conflict and parent-school engagement. *Critical Studies in Education, 1*–16. <https://doi.org/gjqmq3>
- Sarant, J.Z., Harris, D.C. & Bennet, L.A. (2015). Academic outcomes for school-aged children with severe–profound hearing loss and early unilateral and bilateral cochlear implants. *Journal of Speech, Language & Hearing Research, 58*(3), 1017–1032. <https://doi.org/gf3c7s>
- See, B.H. & Gorard, S. (2015). The role of parents in young people's education – a critical review of the causal evidence. *Oxford Review of Education, 41*(3), 346–366. <https://doi.org/ggrqwm>
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher, 27*(2), 4–13. <https://doi.org/bvwtcc>

- Sheldon, S.B. & Epstein, J.L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206. <https://doi.org/bbcgpd>
- Skjervheim, H. (1996). Det instrumentalistiske mistaket. I: H. Skjervheim (Red.), *Deltakar og tilskodar og andre essays* (s. 241–251). Aschehoug.
- Smeyers, P. (2009). Afterword. I: P. Smeyers & M. Depaepe (Red.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 227–238). Springer.
- Smith, R. (2009). The Pädagogisierung of Philosophy. I: P. Smeyers & M. Depaepe (Red.), *Educational Research: The Educationalization of Social Problems* (s. 205–215). Springer.
- Smith, R. (2010). Total parenting. *Educational Theory*, 60(3), 357–369. <https://doi.org/bnnvt6>
- St.meld. nr. 16 (2006–2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-fid441395/>
- Suissa, J. (2006). Untangling the mother knot: Some thoughts on parents, children and philosophers of education. *Ethics and Education*, 1(1), 65–77. <https://doi.org/d4xpk9>
- Sæbø, S.R., Wie, O.B. & Wold, A.H. (2016). Barn med tidlig, tosidig cochleaimplantasjon: Muligheter og utfordringer for sosial deltakelse. *Spesialpedagogikk*, 16(4), 55–68.
- Thoutenhoofd, E., Archbold, S., Gregory, S., Lutman, M., Nikolopoulos, T.P. & Sach, T. (2005). *Paediatric Cochlear Implantation. Evaluating Outcomes*. Whurr Publishers.
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286. <https://doi.org/gh6jqv>
- Vincent, C. (2000). *Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency*. Open University Press.
- Vincent, C. (2012). *Parenting. Responsibilities, Risks and Respect*. Institute of Education Press.
- Vincent, C. (2017). ‘The children have only got one education and you have to make sure it’s a good one’: parenting and parent-school relations in a neoliberal age. *Gender and Education*, 29(5), 541–557. <https://doi.org/gk85w9>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Young, A. & Tattersall, H. (2007). Universal newborn hearing screening and early identification of deafness: Parents’ responses to knowing early and their expectations of child communication development. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 209–220. <https://doi.org/fr8zbt>