Roskilde University

Folkeskole, forældre, forskelle

Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv

Akselvoll, Maria Ørskov

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Akselvoll, M. Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Download date: 29. Mar. 2024

Maria Ørskov Akselvoll

Folkeskole, forældre, forskelle

Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv

Ph.d.-afhandling
Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi,
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitet
November 2016

Maria Ørskov Akselvoll
Folkeskole, forældre, forskelle - Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi,* Roskilde Universitet

1. udgave 2016 Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi

© Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn
Forsidetegning gengivet med tilladelse fra tegner Gitte Skov
Sats: Forfatteren
Tryk: Prinfo Paritas Digital Service

Forhandles hos Academic Books på RUC
ruc@academicbooks.dk

ISBN: 978-87-91387-81-4

Udgivet af:
Ph.d.-programmet i Hverdagslivets Socialpsykologi
Roskilde Universitet
Postboks 260
4000 Roskilde
Fax: 46 74 30 70
E-mail: forskerskolen@ruc.dk

Alle rettigheder forbeholdes.
Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

Forskerskolens forord

I denne afhandling undersøger Maria Ørskov Akselvoll, hvordan skolens intensiverede krav om at forældre skal involvere sig i deres børns skolegang, ser ud fra forældrenes perspektiv. Hun undersøger, hvordan forældrenes økonomiske og kulturelle kapital har en afgørende betydning for denne involvering.

En ph.d.-afhandling er 'et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning" - som det siges i *Bekendtgørelsen om forskeruddannelse*. Ph.d.-afhandlingerne er at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, der yder hver deres forskningsmæssige bidrag - både i relation til deres konkrete problemstilling og i forhold til at aftegne det nye forskningsområde: Forskning i hverdagslivets socialpsykologi. Forskeruddannelsesprogrammet Hverdagslivets Socialpsykologi gennemfører forskeruddannelse i teoretiske og metodologiske tilgange til udforskning og forståelse af menneskers hverdagsliv. Programmet bygger på en tværvidenskabelig udvikling af teori, viden og metode med særlig udspring i socialpsykologiske problemstillinger, knyttet til menneskers sociale hverdagsliv. Programmet udmærker sig på den måde ved en problemorienteret og tværvidenskabelig tilgang til socialpsykologiske spørgsmål i bred forstand.

De seneste ti år er der sket en opprioritering og intensivering af skolens forventning om og krav til forældre. Maria Ørskov Akselvoll har med sit forskningsprojekt ønsket at undersøge på hvilke måder og inden for hvilke institutionelle og strukturelle rammer forældre involveres og involverer sig i deres børns skolegang? Og hvad forældreinvolvering i børns skolegang betyder for forældre med forskellig social baggrund, og hvordan arbejdet med involvering i skolen indgår og indpasses i deres forældreskab og hverdagsliv?

Det gør hun med afsæt i et længerevarende feltarbejde i to forskellige klasser i indskolingen på to skoler i København. Her har hun fulgt skole-hjem-samarbejdet i skoleåret 2013/14. Hun har deltaget i forældremøder, skole-hjem-samtaler og sociale arrangementer, samt interviewet forældre og lærere. Og som en særligt original del af undersøgelsen har hun deltaget som "virtuel" forælder på de to klassers Forældreintra.

Afhandlingen viser et forældreperspektiv på skole-hjem-samarbejdet. Den viser gennem en række levende beskrivelser og interviewuddrag, hvordan forældre oplever og håndterer skolens krav og forventninger om involvering. Men den viser også, hvordan dette forældreperspektiv kan se meget forskelligt ud, afhængigt af

hvilke økonomiske, kulturelle og uddannelsesmæssige ressourcer, familierne har. Dette gør Maria Ørskov Akselvoll ved at analysere sine data med den franske sociolog Pierre Bourdieus begreber om felt, kapital og habitus. I afhandlingen anlægges et dobbeltblik, hvor der på den ene side ses på hvilke krav og forventninger skolen som institution igennem lærerne retter mod forældrene. Samtidig med at den kigger på, hvordan forældrene gør noget med skolen – fx til skole-hjem-samtaler, trivselsaktiviteter og på Forældreintra. Og den viser, hvordan nogle forældre har en sans for det, som skolen anerkender og belønner, og dermed er bedre til være involverede end andre.

Herigennem viser Maria Ørskov Akselvoll, at skolen anerkender og forudsætter ressourcer som er ulige fordelt. Gennem de empiriske eksempler vises det ikke bare at forskelle i involvering finder sted, men også hvordan de udspiller sig i forskellige situationer, og dermed belyses de mekanismer i samarbejdet, som ser ud til at producere og reproducere forskellene. På denne måde peger forskningsprojektet på et paradoks: nemlig at den øgede forældreinvolvering i folkeskolen, som er tænkt som et redskab til at løfte alle elever, i stedet ser ud til at reproducere, og måske endda øge, den ulige fordeling af kapital i samfundet. Man mærker i afhandlingen, Maria Ørskov Akselvolls engagement og levende interesse i hvordan skolens krav opleves af forældrene – særligt de der har svært ved at levere det, skolen kræver. Samtidig udgør afhandlingen et solidt og særdeles velunderbygget bidrag til væsentlige samfundsdiskussioner. Det gælder både diskussionen om skolens betydning for ulighed. Og det gælder diskussion om, at noget der almindeligvis opfattes som uproblematisk og "naturligt" – nemlig øget forældreinvolvering – kan være både problematisk og i høj grad belønner en særlig form for forældreskab. En form for forældreskab som nogen - ressourcestærke - forældre har bedre muligheder for at præstere end andre. Afhandlingen gør her noget som er ideelt: Nemlig at vise, hvordan noget der opfattes som indlysende og naturligt kan forstås på en helt anden måde.

Afhandlingen viser endvidere, hvordan introduktionen af Forældreintra i skole-hjem-samarbejdet med sin stadige strøm af information til forældre, har ført til at forældre hele tiden oplever, at de er "på" og skal være til rådighed for skolen. Og her igen: hvordan nogen forældre er bedre til at tackle dette end andre.

Der er således tale om et spændende og engageret forskningsmæssigt solidt bidrag til en væsentlig debat om, hvilke konsekvenser det har for forskellige familier, når skole-hjem-relation intensiveres.

Indhold

FORORD 9

KAPITEL 1: DET VIGTIGE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE OG DE GODE, INVOLVEREDE FORÆLDRE 11

Den 'sunde fornuft' og de dominerende logikker 14

Skole-hjem-samarbejdet i bevægelse og i kontekst 19

Skole-hjem-samarbejde i PISA-alderen 20

Det intensive forældreskab i folkeskolen 22

Forskellige hjem og forældre 24

Kritisk fokus, motivation og forskningsspørgsmål 29

Fokus 31

En personligt motiveret forskningsinteresse 31

Forskningsspørgsmål 33

Afklaring af begreber 35

Afhandlingens opbygning 37

KAPITEL 2: FORSKNINGSFELT OG TEORETISK RAMME 40

Afgrænsning af forskningsfeltet 40

Den udviklingsorienterede skole-hjem-forskning 41

Den kritiske skole-hjem-forskning 42

Forskning i forældreskab, familieliv og klasse 48

Krydsfeltet mellem skole-hjem-forskningen, forældreskabsforskningen og klasseforskningen 53

Pierre Bourdieus teoretiske ramme 53

Skolen som 'sorteringsmaskine' 55

Betydningen af den kulturelle kapital og den rette habitus 57

Skolen som felt 60

Det analytiske blik 62

Operationalisering af analytiske begreber 64

KAPITEL 3: METODE, FELTARBEJDE, EMPIRISK GRUNDLAG OG ANALYSE 68
At kigge efter forskelle med Bourdieu 68
Hvordan undersøge forældreperspektivet? 71

Feltarbejdet 73
Skolerne i undersøgelsen 73
Ny Hollænderskolen 76
Nørrebro Park Skole 77

Forældrene i undersøgelsen 78
Blå klasses forældre 80
Grøn klasses forældre 81
Ligheder og forskelle 81

Metoder 82
Interviews med forældre og lærere 83
Observationer af forældremøder, skole-hjem-samtaler og sociale arrangementer 86
Observationer på Forældreintra 87
Indsamling af dokumenter på Forældreintra 88

Datamateriale 89

Analysen af materialet: At kigge efter mønstre af forskelle 90
Klippe-klistre, post-it sedler, matricer, Nvivo og skrivning 92
Etiske overvejelser 96
Refleksioner omkring min relation til forskningsobjektet 98

KAPITEL 4: SKOLENS INVOLVERING AF FORÆLDRENE VED FORÆLDREMØDER OG SKOLE-HJEM-SAMTALER 101

Skolens involvering af forældre: information, opfordringer, ansvar. 102
Forældremøderne 105
Skole-hjem-samtalerne 110

Forudsætninger for involvering: skolens implicitte krav 114

Tid, overskud og kompetencer 119
Et læringsorienteret forældreskab 120
At forbinde skole og hjem, og hjem og skole 123
En implicit fordring af kulturel kapital 128

Opsummering 128

KAPITEL 5: FORÆLDRENES INVOLVERING VED FORÆLDREMØDER OG SKOLE-HJEM-SAMTALER 131

Forældremøderne 133
Afklaring af undervisningsassistance 134
Fokus på andet end lektier og læring 135
At spille efter reglerne 137

Skole-hjem-samtalerne 140
Involvering med forskellige kort på hånden 143
At begå sig: brug af krop og sprog 149
Selvsikkerhed, sortering og målrettethed 156
At balancere samarbejdsvilje, tillid og ansvarstagen 165
At synliggøre et læringsorienteret og 'godt' forældreskab 172

Opsummering 180

KAPITEL 6: SKOLENS 'NYE' INVOLVERING AF FORÆLDRENE PÅ FORÆLDREINTRA 182

Hvad er det nye? 185

Forældreintras design, opbygning og muligheder 188

Informationens mængde, indhold og hensigt 191
Opslag, beskeder og andre funktioner 192
Ugeplanen 194

Forældreintras eksplicitte krav og forventninger 196
Forældre som assistenter for skolen 197
Forældre som administratorer af skolens information 200

Forældre som ansvarlige for at lektierne laves og læringen lykkes 202

Forældreintras implicitte krav og forventninger 204
Konstant opmærksomhed på barnets skoleliv 204
At kunne navigere i informationsstrømmen 205
Akademiske kompetencer, IT-kompetencer og udstyr 208

Forældreintra: En mekanisme der aktiverer kulturel kapital 211

Opsummering.....215

KAPITEL 7: FORÆLDRENES INVOLVERING PÅ FORÆLDREINTRA 217

"Så tænker jeg…: Sådan en pligt, der svæver henover mit hoved" 219
At stå til rådighed for skolen 222
"Det tager ansvaret fra børnene"..... 226
Indblik i livet i skolen 227

Forskellige strategier til at håndtere Forældreintra 229
Forkantsstrategien: At gøre alt hvad man skal og kan 231
Sorteringsstrategien: Evnen til at udvælge det vigtigste..... 236
Overlevelsesstrategien: At forsøge at følge med så godt man kan..... 240
Distanceringsstrategien: Ikke at tage hele ansvaret på sig 245

Forskelle i forældres besøg på Forældreintra.....249

Uddannelseskapital som skillelinje.....251

Opsummering.....256

KAPITEL 8: SKOLENS OG FORÆLDRENES INVOLVERING I TRIVSELSARBEJDET..... 258

Skolens involvering af forældre i trivselsarbejdet 262
Den gode skoleforælder 266

Forældrenes involvering i klassens trivsel.....268
Trivselsudvalget: (Kapital)stærke mødre med idéer 270
Familiens og hverdagslivets grænser 274

Fællesskab med fællesnævner? 279

Trivselsarbejdets symbolske værdi 286

Positionering gennem trivselsarbejdet 290
Blikket for de andres positioner 291
Blikket for de andres blik 294

Homologierne mellem de forskellige former for involvering 297
Transformationen fra kulturel og økonomisk til symbolsk kapital 298
Forældre med overskud 299

Opsummering 303

KAPITEL 9: SAMMENFATTENDE DISKUSSION 305
Forældreperspektivet som uligheds-optik 306

Afhandlingens hovedfund 307
Skolens involveringsbestræbelser er ikke neutrale 309
Det komplekse samspil mellem skolen og familien 310

Forældreinvolvering som distinktionsarbejde og som investering 312
Investering og afkast 314
Involvering som indsats i klassekamp? 315

Afhandlingens bidrag 316
Spørgsmålet om generalisering 319
Afhandlingens potentialer – hvad kan den så bruges til? 321

LITTERATUR 324

BILAG 1: INTRODUKTIONSBREV TIL FORÆLDRENE 343

BILAG 2: SOCIAL BAGGRUND – DE INTERVIEWEDE FORÆLDRE 345

BILAG 3: OVERSIGT OVER FORÆLDRENE 349

BILAG 4: INTERVIEWGUIDE 351

BILAG 5: SKEMA FOR BAGGRUNDSOPLYSNINGER 354

RESUMÉ 355

ENGLISH SUMMARY 358

Forord

At få lov til at lave et ph.d.-projekt om et emne, man er dybt optaget af, og på den måde, man selv gerne vil, er først og fremmest et kæmpestort privilegium. Fra start til slut har jeg nydt den altopslugende opdagelsesrejse, som forskningsprocessen har været, og som aldrig har været kedelig! Den har heller aldrig været let, men heldigvis vokser man bogstaveligt talt med opgaven. Og selvom det ofte har været en ensom opgave, har jeg ikke været alene, og først og fremmest vil jeg gerne sige tak til de skoleledere, klasselærere og forældre fra de to indskolingsklasser på Nørrebro Park Skole og på Ny Hollænderskolen, som har deltaget i projektet. Jeg blev begge steder modtaget med stor imødekommenhed og interesse; det var gode rammer at lave feltarbejde i. Tak for jeres velvilje og tillid, og tak for jeres tid. Uden jer havde projektet ikke været muligt!

En stor tak til min hovedvejleder Tomas Ellegaard og min bivejleder Allan Westerling; tak til dig Tomas, for konstruktive og støttende møder, der altid bragte mig videre i mit arbejde, for interessante samtaler om skole-hjem-samarbejde, om klasseperspektivet, om Bourdieu og om danske og norske ord. Jeg har lært så meget undervejs! Og tak for, at du altid stillede op, og udviste omsorg, når jeg varslede at en *meltdown* var nær. Tak til dig Allan, for at du tilbage i 2011 gad at svare på mail fra en tilfældig sociolog med en idé til et projekt og alle mulige spørgsmål! Tak for dit overskud til at hjælpe mig med projektbeskrivelsen og til at invitere mig inden for i CEBUFF. Og tak for i tillæg at være sådan en god døråbner og hive mig med i diverse sammenhænge, bl.a. ESFR konferencerne, familieforskningsklynge og nu netværk, samt *Doing Parenthood* bogen, som lige straks udkommer.

Tak til Eva Gulløv for skarpe, konstruktive og inspirerende kommentarer ved mit WIP seminar, som i høj grad skærpede analyserne. Også tak til de øvrige deltagere ved mit WIP seminar: *alle* jeres indspil har været værdifulde og bidraget til at bringe arbejdet med afhandlingen videre.

Tak til deltagere ved de to CEBUFF seminarer, hvor jeg fremlagde. Ikke bare bidrog kommentarerne til projektets udvikling. Det var også stærkt motiverende ved begge seminarer, at opleve den interesse der var for

temaet om skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering, og som gav mig følelsen af, at have 'fat i noget'.

En særlig tak til Jimmy Krab for gennemlæsninger og feedback af næsten alle afhandlingens kapitler. Vores mange samtaler og idéudvekslinger om vores fælles interesse og temaer – skole-hjem-samarbejde, forældreinvolvering og forældreskab - har i den grad understøttet min arbejdsproces. Du deler altid gavmildt ud af din viden, og af dine idéer, som bl.a. mundede konkret ud i vores arbejde med temanummeret i Dansk Pædagogisk Tidsskrift om institution-hjem-samarbejde (i samarbejde med Niels Kryger, Karen Ida Dannesboe, Bodil Øster og Maria Christina Secher Schmidt).

Tak til min første kontormakker, Niklas Chimirri, for med dit altid venlige væsen at få mig til at føle mig velkommen på RUC, og til min anden og senere kontormakker, Pernille Juul for en alt for kort, men umanerligt hyggelig tid sammen; godt at den har kunnet fortsætte uden for kontortiden! Og tak til instituttet og Charlotte Højholt for at skabe nogle gode rammer og et fællesskab for os ph.d.-studerende, fagligt såvel som socialt.

Tak til tegner Gitte Skov for at lade mig anvende din tegning som illustration til afhandlingens forside. Den skarpe tegning var oprindeligt illustration til en avisartikel om forældreinvolvering i trivselsarbejdet med titlen *Er du på A eller B holdet?* (Weekendavisen d. 5/8/2011).

Tak til familie og venner for tålmodigt at tolerere mit fysiske og i stigende grad mentale fravær i så lang tid og for at opmuntre og heppe på mig hele vejen! Tak til mine børn Ida og Andreas for at hjælpe til hjemme og samarbejde, når "mor skriver". Sidst, men ikke mindst, tak til Knut, for din uforbeholdne støtte til mig igennem hele projektet.

Tilbage er der kun at sige: god læselyst!

Maria Ørskov Akselvoll, Frederiksberg, 2016.

Kapitel 1: Det vigtige skole-hjem-samarbejde og de gode, involverede forældre

Denne afhandling handler om hvordan forældre involveres og involverer sig i deres børns skolegang. Om praktikker som at deltage i forældremøder, i skole-hjem-samtaler, og i trivselsarrangementer. Om at være på Forældreintra og følge med i og op på, information vedrørende undervisning, læring og trivsel. Og om hvad betydningen af at gøre alt dette er; i familieliv, i opdragelse, for at 'sikre' sine børns fremtid og for bestræbelser på at gøre 'godt forældreskab'.

Hvad det *kan* betyde, og vigtigheden af at involvere sig i skolen, kunne man læse om, da daværende statsminister Helle Thorning-Schmidt modtog 'Alt for Damernes kvindepris' i 2011; en pris der hvert år uddeles af ugebladet til en fremtrædende kvindelig 'rollemodel'. I den anledning bragte bladet et længere interview med Helle Thorning-Schmidt (Truelsen 2011). Som det ofte sker, når kvindelige ledere interviewes i pressen, blev fokus rettet mod, hvordan hun balancerede forældreskab og karriere, og centralt i denne fortælling stod hendes involvering i børnenes skolegang. Både på forsiden af bladet (som kan ses på næste side) og i selve interviewet fremgik det at den daværende statsminister prioriterede døtrenes skolegang "helt skarpt"[1], og hun udtalte at:

> Jeg har f.eks. aldrig misset et forældremøde, en optræden på skolen eller lignende, som jeg ville være utroligt ked af at gå glip af […] (Truelsen 2011)

Selvom hendes job som statsminister med rimelighed kan formodes at have været mere end almindeligt krævende, fortalte hun om, hvordan det at følge

[1] Dobbelte anførselstegn anvendes afhandlingen igennem for at angive, at der er tale om et ordret citat, enten fra litteratur eller fra mit datamateriale.

med i døtrenes skolegang og at deltage i arrangementerne på skolen, var vigtigt for hende og derfor noget hun altid kom til. Det var et spørgsmål om prioritering, fremgik det; ikke bare forsøgte hun at deltage i arrangementerne på skolen, hun havde "aldrig" misset et forældremøde.

Hun vægtlagde videre, at hun i hjemmet og sammen med familien – til forskel fra når hun havde rollen som landets leder – "lynhurtigt" blev til "den almindelige mor som laver mad, hygger og laver lektier med pigerne", og reflekterede samtidig over, hvordan hun "hele tiden" forsøgte at være så god en forælder som muligt:

> Der er nogle, der siger, man ikke skal have dårlig samvittighed. Og så spørger jeg: Hvorfor skal man egentlig ikke det? Hvorfor skal man ikke spørge sig selv hele tiden, om man gør det godt nok? […] så jeg synes, at man skal lytte til sin dårlige samvittighed og justere i forhold til den. Når man kommer hjem fra arbejde, skal man indstille sig på, at nu er man her og så være mentalt til stede i nuet (Truelsen 2011)

Gennem denne fortælling, og ved at give skole og forældreinvolvering en central placering i den, blev Helle Thorning-Schmidt i interviewet dermed konstrueret som en mor, der lever op til idealet om 'det gode forældreskab' i dagens Danmark: travle og ambitiøse, men glade og nærværende, forældre, der tager ansvar, prioriterer børnene højt og involverer sig aktivt i deres liv, som kommer til skolearrangementerne og laver lektier med børnene. Og som ansvarligt, reflekterende og kontinuerligt spørger sig selv, om de gør det "godt nok"? Et forældreskabsideal som inden for familieforskningen er blevet kaldt 'det involverede forældreskab' (Forsberg 2009) og 'intensive parenting' (fx Lee et al. 2014) og dét overordnede kulturelle ideal, som forældre i den vestlige verden i dag må forholde sig til (Stefansen 2011).

I kraft af sin position som landets daværende statsminister, politiker og som 'kvindelig rollemodel', som også repræsenterer den højere middelklasse – en position hun selv har 'rejst' til fra en beskeden opvækst i Ishøj, og kunnet indtage ved netop at gøre det godt i uddannelsessystemet - er det i tillæg en stærkt normativ fortælling, der sender et budskab om, hvordan 'gode' forældre bør agere, hvis de vil barnets bedste, og at man kan leve op til dette ideal, hvis bare man "justerer" og "indstiller sig" på det. Helle Thorning-Schmidt er selv et symbol på, at man kan, hvis man vil, og involvering i børns skolegang bliver her et spørgsmål om at foretage de rigtige valg som forældre, også selvom det kan være hårdt arbejde. Det er således også en fortælling om *god moral*, hvor dét ikke at leve op til idealet, eksempelvis ved at "misse" forældremøder eller undlade at "lytte til sin dårlige samvittighed" kan tilskrives manglende vilje eller en dårlig indstilling og rejser spørgsmålet, om man som forælder involverer sig, som man bør, og om man "gør det godt nok"? Når landets måske travleste mor fortæller, at hun "aldrig" har misset et forældremøde, understreger hun vigtigheden af, at man som forælder involverer sig i skolen og sender samtidig et kraftigt moralsk signal om, at alle andre forældre kan og bør stræbe efter samme standard. Når denne mor i tillæg er landets statsminister er budskabet samtidig politisk ladet og afspejler en statslig forventning til skoleforældre.

Denne afhandling fokuserer på forældres rolle i deres barns skolegang; på hvordan skolen søger at involvere forældre i læring, lektier og trivsel, men også på hvordan forældre involverer sig, og investerer, i deres barns skolegang – hvordan de oplever, navigerer i, og håndterer, skolens krav og forventninger om involvering, og hvad de gør for at støtte barnet til at klare sig i skolen. Min pointe med at indlede afhandlingen med at fremhæve interviewet med Helle Thorning-Schmidt er netop, at det fortæller en hel del om denne rolle og om den store betydning som forældres involvering i børns skolegang har fået, politisk såvel som moralsk. Det viser eksemplarisk, hvordan skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering fletter sig tæt sammen med familieliv og forældreskab – måske særligt som det leves i den veluddannede middelklasse, som Helle Thorning-Schmidt repræsenterer - og hvordan forældreinvolvering i skolen i dag både anses som en borgerpligt, men også er en del den almene forståelse af forældreopgaven (se også de Carvalho 2001; Reay 2005) og dermed nærmest synes at være synonymt med, og adgangsgivende til, 'det gode forældreskab'. Eller hvor det i det mindste er vanskeligt at blive set på, eller at se sig selv, som en god forælder, hvis man ikke lever op til forventningerne om at prioritere, følge med i og støtte barnets skolegang, sådan som skolen lægger op til.

Den 'sunde fornuft' og de dominerende logikker

Forældres involvering i skolen er i de senere år blevet fremhævet som vigtigt for børns læring og trivsel, og som en ressource der har stort potentiale til at forbedre skolen såvel som børnenes faglige præstationer. Det er derfor 'sund fornuft' at forældrene skal inddrages mere i børns skolegang, og i øvrigt en 'fornuft' som synes at dominere det internationale forskningsmiljø omkring skole-hjem-samarbejde, og som jeg observerede under min deltagelse i ERNAPE[2] konferencen i 2013. Man har således både i forskning (f.eks. Bæck 2007; Desforges 2003; Epstein 2001), og skolepolitik fremført høj forældreinvolvering og et øget skole-hjem-samarbejde som et vigtigt redskab og en afgørende faktor for børns succesfulde skoleforløb, hvilket understreges, når OECD taler om 'the parent factor in education' (OECD 2012), såvel som når Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling slår fast, at folkeskolen ligefrem *bygger* på samarbejde mellem skolen og forældrene:

[2] European Research Network About Parents in Education er et internationalt forskningsnetværk som afholder forskningskonferencer om skole-hjem-samarbejde hvert andet år.

> Hele skolens dagligdag bør bygge på åbenhed og et trygt og godt samarbejde mellem skolen og dig som forælder. Det er afgørende for dit barns trivsel og læring, at du som forælder bakker op om den lokale skole og de pædagoger og lærere, der er tilknyttet dit barns klasse. Det betyder, at du har indflydelse og medansvar for dit barns skolegang, eksempelvis igennem klasseforældre-råd og skolebestyrelsen.
> Samtidig har skolen behov for aktive forældre, der støtter op om skolen og hjælper ved særlige initiativer og arrangementer. Ved at møde op, sender du et vigtigt signal til dit barn om, "at skolen er betydningsfuld". Et godt samarbejde mellem skole og hjem kræver derfor et højt informationsniveau, så alle er orienteret om, hvad der sker på skolen. På den måde bliver det lettere at snakke om skoledagen ved middagsbordet, og du kan som forælder følge med i skolens udvikling, hvilket kan give stor tryghed
> *(Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016a)*

Som citatet viser, er der ikke blot tale om en symbolsk støtte, men om en nærværende og aktiv indlevelse og deltagelse i barnets skolegang. Det handler om, at give skolen lov til at fylde i familien, hvilket indebærer at skolen har en naturlig plads ved middagsbordet. Skolen italesættes her som "afhængig af forældrene og vil gerne indenfor i familien", (Knudsen 2010: 264), hvor den helst skal gøres til "omdrejningspunkt" og en del af hverdagen i langt større udstrækning end tidligere (Dannesboe 2013: 49). Forældrene, på den anden side, italesættes "som ressource" (Kofoed 2010, 2013[3]). I det hele taget ses der i disse år en tendens til, at man skolepolitisk anskuer forældrene som nødvendige deltagere i skolen, en uudnyttet ressource, både fagligt og socialt, og at forældre af forskellige råd, organisationer, foreninger og virksomheder således informeres om deres store betydning og medansvar for barnets skolegang, samt opfordres til at engagere sig aktivt i den. Som Niels Kryger (2008) peger på, er dette et udtryk for en politisk ambition om at styrke forældreansvaret.

Forskellige aktører arbejder med at løfte denne ambition, gennem udarbejdelse og distribuering af diverse vejlednings- og inspirationsmaterialer til forældre. I gennem de sidste fire år er jeg i min forskning blevet bekendt med en bred vifte af disse materialer, og har hæftet mig ved, hvordan de alle søger at oplyse om vigtigheden af involvering i skolen og samtidig at 'lære' forældre, hvordan man involverer sig på den rigtige måde. For eksem-

[3] Kofoeds forskning er en del af udviklingsprojektet "Forældre som ressource", et samarbejde mellem University Colleges Denmark, Skole & Forældre og Aalborg Universitet. Se også www.foraeldresomressource.dk

pel[4] har Skole & Forældre i en årrække sammen med Rådet for Sikker Trafik og Mejeriforeningen udgivet en 'forældrehåndbog', som stort set alle nye skoleforældre[5] i forbindelse med skolestarten modtager; 144 siders grundig vejledning om, hvordan de bedst støtter barnet i skolen, lige fra hvordan man som forælder bør tale med barnet om skolen derhjemme, til hvad der bør være i madpakken (Hejgaard & Brønnum-Carlsen 2015). Skole & Forældre er en særligt synlig aktør, fordi organisationen både samarbejder med politiske aktører, men også selv optræder hyppigt i medierne, udgiver elektroniske nyhedsbreve såvel som det månedlige magasin "Skoleforældre", som bl.a. distribueres til forældre gennem skolernes intranet. I "Skoleforældre" udkommer artikler, som vejleder forældre omkring involvering i skolen. I en analyse af bladets artikler finder Krab (In prep.), at et gennemgående tema i 'Skoleforældre' således handler om, hvordan forældre mere konkret kan blive 'ressourcer for deres børns læring', og hvordan dette er et overset og uudforsket element i det danske skole-hjem-samarbejde. I denne sammenhæng argumenterer Skole & Forældre for, at skolen i større grad bør give forældre redskaberne til, at kunne involvere sig i barnets læring (ibid.). Andre vejledningsmaterialer for skole-hjem-samarbejde understreger tilsvarende den positive betydning af forældres deltagelse, blandt andet, at det er "centralt at forældre deltager aktivt i deres børns læring" (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2010), ligesom forældre i et dialogmateriale som Undervisningsministeriet står bag, betegnes som "den usynlige klassekammerat", som har stor indflydelse på klassens trivsel (Ahler m. fl. 2006). I et andet materiale, som Skole & Forældre, Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet står bag, omtales forældre som "aktive medspillere i skolen" hvis involvering i læring bliver stadig mere nødvendig (Christiansen, 2006). Ofte kædes læring sammen med social trivsel, ud fra logikken om at børn som trives i skolen lærer bedre, og her har Det Kri-

[4] De her nævnte eksempler er ikke resultatet af en systematisk søgning eller udvælgelse efter særlige kriterier, men er materialer, som er kommet frem i søgninger på fx 'skole-hjem-samarbejde' og 'forældreinvolvering', eller som jeg er blevet opmærksom på via kollegaer, deltagelse i konference, eller via Undervisningsministeriets hjemmeside (www.uvm.dk). "Mit barn skal i skole" har jeg selv modtaget i forbindelse med mine egne børns skolestart.

[5] Bogen, der udgives af Mejeriforeningen i samarbejde med Skole og Forældre og Rådet for Sikker Trafik er gratis for skolerne, og forlaget oplyser, at den er udgivet siden 2008 og at den på landsplan udleveres til ca. 90 % af alle kommende 0. klasses forældre (Personlig kommunikation med Mejeriforeningen d. 21/05/2013). Bogen findes også som App til tablet og smartphone.

minalpræventive Råd, Skole & Forældre og Trygfonden samarbejdet om at lancere hjemmesiden 'Forældrefiduser.dk'[6]; praktiske forslag til forældreinvolvering i trivsel og "en ny måde at organisere samarbejdet på - for jer der vil målrettet og effektivt frem til trivsel i klassen" (Forældrefiduser 2016a). Men der fremhæves også andre fordele ved at forældre involverer sig i trivslen i "Forældrenetværk", blandt andet at det forebygger kriminalitet og at det er nemmere for forældre, at løse konflikter i klassen, "når man kender hinanden godt" (Det Kriminalpræventive Råd 2011). Det som karakteriserer vejledningsmaterialer som de her nævnte er, at de alle tager udgangspunkt i nødvendigheden af, at forældre involverer sig (mere) i skolen.

Dette fokus på forældres ansvar for og involvering i læring begrænser sig ikke til folkeskolen; der er en stigende tendens til at involveringsbestræbelserne også omfatter dagtilbuddene og dermed de 0-6 årige børn. Her vægtlægges politisk, at forældresamarbejde om *læring* skal styrkes, hvilket gøres ved at "rette blikket og indsatserne mod den læring, der finder sted i hjemmet" (Rådet for Børns Læring 2016a: 20), fordi 'læringsmiljøet' i hjemmet har en "afgørende betydning for, hvordan børn klarer sig skolen og senere i livet" (Rådet for Børns Læring 2016b: 2). Forældre skal i den forbindelse blive bedre rustet til at stimulere barnets læring i hjemmet, særligt forældre med kort eller ingen uddannelse (ibid.) Den læring som forældre i samarbejde med vuggestuer og børnehaver skal styrke i førskolealderen, skal altså styrkes med henblik på, at børn er endnu mere skole- og læringsparate, end de hidtil har været, og måden dette skal ske på, er gennem forældrenes indsats i hjemmet. "Pædagogikken er eksploderet" og "udbredes til at gælde i familien, på kontoret og i virksomheden", hævder Pedersen i *Konkurrencestaten,* med reference til det store fokus der i folkeskolen er kommet på færdigheder og læringspotentialer – "hvor de end findes, og hvor de end kan skabes" (Pedersen 2011: 200). Statens involveringsbestræbelser foregår således på flere forskellige platforme og begynder i tillæg lang tid før et barn begynder at gå i skole. Denne udvikling kan ses som et udtryk for den intensivering af relationen mellem institution og hjem, som har fundet sted i Danmark i de seneste år (Krab m.fl. 2015, Kryger 2015), hvor 'samarbejde' med Højholts ord er et (forholdsvist) nyt "hurra-ord" (Højholt 2005: 63).

Noget af det som har muliggjort denne intensivering, er nye sociale samarbejdsteknologier som for eksempel elevplaner, forældrepro-

[6] På hjemmesiden kan bestilles gratis trykte materialer: Lærervejledning, aktivitetskort, 'Samspillet', magneter med hjemmesideadresse, og plakat til klasseværelset.

grammer og familieklasser (se fx Knudsen 2007; Kryger & Ravn 2007) og ikke mindst, nye teknologiske muligheder hvad angår kommunikation; indførslen af *Forældreintra* – skolernes digitale kommunikationssystem – understøtter i høj grad de politiske ambitioner om at inddrage forældrene i læringsøjemed, fordi den elektroniske kommunikation giver skolen mulighed for såkaldt 'vidensdeling' og et højt informationsniveau omkring, hvad der foregår i skolen og i undervisningen (se også Akselvoll 2015). Denne digitale forbindelse mellem skole og hjem giver skolen en næsten ubegrænset adgang til forældrene, og omvendt: Forældrene har hele tiden mulighed for at informere sig og følge med i barnets skolegang. Forældreintra er siden det blev introduceret i 2002 således blevet et helt centralt kommunikationsredskab og udgør i dag en selvfølgelig og integreret del af skole-hjem-samarbejdet, på linje med forældremøder, skole-hjem-samtaler, skolebestyrelsesarbejde. Dette vender jeg tilbage til i kapitel 5 og 6, som handler om Forældreintra.

Den store betydning som forældre i dag tillægges for at læringen i skolen kan lykkes, og det ansvar de dermed tildeles, er en del af den 'ansvarsdiskurs' som kendetegner dagens skole-hjem-samarbejde; en diskurs hvor familien ses som medansvarlige for elevens læring og adfærd i klasseværelset, og dermed som en del skolens læringsrum (Knudsen 2010). Også internationalt peges der på diskurser, hvor partnerskabet mellem skole og familie idealiseres, og hvor dets ønskværdighed og bæredygtighed tages for givet (de Carvalho 2001; Nakagawa 2000); diskurser der, som Nakagawa (ibid.) peger på, former og kontrollerer, hvordan skole-hjem-samarbejdet kan udformes og foregå, og hvad der opfattes som muligt og godt. Man kan også sige, at det er en dominerende logik, at skolen ikke kan udføre undervisningsopgaven alene, men at den har *brug for* forældrene for at kunne lykkes med undervisningen. Det fremstilles, med Krygers (2015: 65) ord som en af "tidens nødvendigheder" at forældre skal hjælpe til med dette. Flere forskere har i den forbindelse peget på, at høj forældreinvolvering og et øget skole-hjem-samarbejde netop er blevet fremstillet som et entydigt gode, der ikke stilles spørgsmålstegn ved. Det er blevet noget, begge parter forventer finder sted og dermed en 'kulturel selvfølgelighed' i den danske folkeskole (Dannesboe m.fl. 2012).

En anden dominerende logik er dermed, at forældreinvolvering er ønskværdigt og godt for alle forældre og børn, og at jo mere forældre involverer sig i barnets skolegang, desto bedre er det. Spørgsmålet er ikke, om vi skal have mere forældreinvolvering i skolen – det er snarere *hvordan* vi kan få det.

Skole-hjem-samarbejdet i bevægelse og i kontekst

Denne status som 'kulturel selvfølgelighed' er resultatet af feltets historiske udvikling samt en lang tradition for et samarbejde mellem skole og hjem i den danske folkeskole (jf. Dannesboe m.fl. 2012; Kryger & Ravn 2007; Ravn 2008). En tradition der ligefrem er lovfæstet, hvilket er et særligt dansk fænomen (Ravn 2008). Men udviklingen er ikke sket af sig selv, og særligt de senere års øgede fokus på forældreinvolvering må forstås i lyset af en målrettet politisk indsats, som igen trækker tråde til mere generelle politiske og samfundsøkonomiske strømninger, der rækker langt ud over nationale grænser. Birte Ravn (ibid.) sætter dette samspil mellem den samfundsmæssige udvikling og skole-hjem-samarbejdets udvikling i en historisk kontekst, og fremanalyserer tre forskellige hovedstrømninger - 'rationaler' - som i forskellige tidsperioder begrunder skole-hjem-samarbejdets udformning. Gennem 1930'erne og 1950'erne er det således 'kompensationsrationalet' som ifølge Ravn præger skole-hjem-samarbejdets udvikling. I denne periode begrundes skole-hjem-samarbejdet med at skolen, gennem undervisningen, skal kompensere for forældrenes manglende kundskaber. Her er skolen den aktive og ansvarstagende part, og kommunikationen går én vej: Fra skole til forældre. På dette tidspunkt er forældres rolle begrænset til at sørge for at leve op til skolens krav og ønsker og at bakke op om skolen. I 1960'erne og 1970'erne er en ny bevægelse i gang, hvor forældre kommer til at spille en mere aktiv rolle i skolen – dette betegner Ravn 'konsensusrationalet', hvor lighed, demokrati og fællesskab er værdier som idealiseres, men som det ikke er helt enkelt at praktisere. Og selvom forældre nu får flere muligheder for deltagelse og medbestemmelse, sker dette således fortsat på skolens præmisser. Fra omkring 1990'erne slår 'markedsrationalet' så igennem: Ravn peger på, hvordan en presset velfærdsstat er blevet til en konkurrencestat, og har bevæget sig fra et fokus på fællesskab til et fokus på individualisering. Forældrene pålægges i stigende grad medansvar for at undervisningen lykkes og at folkeskolen i en 'New Public Management' ånd skaber kompetent og konkurrencedygtig arbejdskraft. Ravn viser i sin analyse, hvordan der over tid altså sker en bevægelse fra et statsligt, kollektivt ansvar over mod et individuelt ansvar, og hun påpeger i den forbindelse, at netop 'markedsrationalet' gør den sociale ulighed mere tydelig, fordi "der her er tale om, at det er de enkelte forældre og børn

som skal leve op til stadigt stærkere og mere præcise faglige krav fra centralt hold (Ravn 2008: 37).

Gennem disse 'rationaler' viser Ravn, hvordan ansvarsfordelingen ikke bare rykker sig, men også begrundes forskelligt, og hvordan skole-hjem-samarbejdet spejler den samfundsudvikling, som det finder sted indenfor, både i national, men også global, sammenhæng. I det historiske perspektiv bliver det tydeligt, at skole-hjem-relationen og samarbejdet er i konstant bevægelse, såvel som et produkt af den tid, det foregår i, "at institutioner, skole, uddannelse og pædagogik altid er indskrevet i samfundsmæssige og politiske sammenhænge, som hverken er neutrale eller givne" Kampmann 2007: 411). Det bliver i tillæg tydeligt, at de statslige involveringsbestræbelser vi er vidne til i dag, er af en langt mere intensiv og omfattende karakter, end det på noget tidspunkt i skole-hjem-samarbejdets historie, tidligere har været tilfældet. Det som i dag er skole-hjem-samarbejdets 'sunde fornuft' og dominerende logikker har med andre ord ikke altid været det, og denne bevægelighed minder os om, at krav og forventninger om øget forældreinvolvering ikke er naturgivne størrelser, men samfundsmæssige konstruktioner, formet af særlige aktører og interesser. Det er dermed et samarbejde og en relation, som også kunne udformes anderledes, og som har en åben retning, sådan som også Dannesboe m.fl. (2012) peger på.

Skole-hjem-samarbejde i PISA-alderen

I hvert fald *i princippet* er skole-hjem-samarbejdets retning åben, for i realiteten er det stærke samfundsmæssige kræfter, som driver skolens udvikling. Hele uddannelses-, skole- og institutionsområdet er i disse år præget af ganske voldsomme ændringer, hvad angår dets strukturelle og indholdsmæssige dimensioner (Kampmann 2007: 397), hvor målstyring og tests har fået en stadig større plads, og hvor undervisning såvel som skole-hjem-samarbejde tilpasses disse instrumenter og de bagvedliggende logikker. Her har OECD spillet en vigtig rolle for dansk lovgivning på folkeskoleområdet; PISA-undersøgelserne, hvor OECD medlemslandenes skole-præstationer standardiseres, kvantificeres og sammenlignes, har haft stor indflydelse på international uddannelsespolitik (Tienken & Mullen 2015) og herhjemme været et afsæt for at udvikle "en stærkere evalueringskultur" (Holm 2007: 67) og en nøglefaktor for indførelsen af blandt andet nationale tests, elevplaner og kommunale kvalitetsrapporter (Sortkjær 2015). Måleredskaber der, som jeg blandt andet viser i afhandlingens kapitel 4, udgør vigtige pejlemærker, når lærere og

forældre samarbejder om den enkelte elev. Man kan sige, at skole-hjem-samarbejdet i PISA-alderen i mere end én forstand er blevet mere målrettet.

Netop PISA-målingerne med deres internationale udsyn er noget af det, som kendetegner dét, som af Pedersen er blevet kaldt velfærdsstatens overgang til 'konkurrencestat', hvor velfærdsstatslige institutioner nu måles på deres konkurrenceevne, hvorfor borgernes rettigheder i større grad også forlænges med pligter: "Noget for noget, kaldes det" (Pedersen 2011: 201). Den velfærdsstatslige ret til barnets skolegang er for forældre således i stigende grad forbundet med pligten til at involvere sig i denne, fordi folkeskolen nu "underordnes den samfundsøkonomiske forestilling" (ibid: 188) og altså i højere grad nu forstås økonomisk. OECD's perspektiv er netop primært et økonomisk perspektiv; at tilrettelægge sådan så menneskelige ressourcer bliver til aktive deltagere i den globale økonomi er organisationens primære formål (Tienken & Mullen 2015). Dette er udviklingstendenser som også gør sig gældende uden for Danmark. I en norsk kontekst omtaler sociologen Beret Bråten tendensen i Norge til at skolens læreplaner i stigende grad er baseret på eksplicitte kompetencer og på udbredt brug af "testing, prøving og måling" i hvad hun omtaler som "kunnskaps- og testregimet" (Bråten 2014: 197). Hun peger på, hvordan dette 'regime' kræver en betydelig indsats fra de forældre, som ønsker at følge med i, og op på, børnenes skolearbejde. Og i en britisk kontekst peger Reay på, hvordan den øgede inddragelse af forældre i skolen udspringer af samme neoliberale politiske tendenser, hvor uddannelsessystemet i stigende grad opererer efter en markedslogik, som anser uddannelse og forældreinvolvering som et middel til at forbedre den økonomiske vækst (Reay 2004. 2005). Dermed individualiseres ansvaret for at skolens undervisning lykkes, hvor forældrene bliver den oplagte 'løsning' og derfor, som Ravn (2008) også viser, nu inddrages som assistenter i skolens arbejde.

Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering får i PISA-alderen derfor en udvidet betydning og en økonomisk begrundelse, som handler om, at forældre skal hjælpe til med at producere fremtidige lønsomme borgere, som kan sikre Danmark i den globale konkurrence, en sammenhæng som også Kryger (2015) fremhæver. Dette bidrager til en tættere relation mellem skole og hjem, fordi der nu skal samarbejdes mere, men det er også en mere asymmetrisk relation end tidligere, fordi det som Kryger påpeger, primært er staten, der sætter dagsordenen og kontrollerer, og som træder ind i familiens sfære, der gøres til et offentligt anliggende (ibid.). Staten forpligter

således forældre på at "levere det gode skolebarn" og på at "blive 'gode (skole)forældre"' (ibid.: 65). Dermed bliver forældres funktion i forhold til børns institutioner i stigende grad noget som væves ind forældreskabet (Stefansen 2011) og i familiers hverdagsliv.

Det intensive forældreskab i folkeskolen

En sådan politisk kontekst bidrager til at skabe særlige definitioner og forståelser af legitim forældreinvolvering såvel som mere generelle forestillinger af 'godt forældreskab' (Nakagawa 2000). I en britisk kontekst hævder sociologen Frank Furedi ligefrem, at "no one can assume the title of a good parent unless she takes an active interest in not just the education of her child but the affairs of her child's school" (Furedi 2008: 86). Han peger videre på, hvordan statslige involveringsbestræbelser er med til at lægge pres på forældre: "Politicians, educators, and child-rearing experts constantly pile on the pressure, continually informing mothers and fathers that students perform better academically when their parents are part of the learning process" (ibid.). Med henvisning til den politiske indsats på skole-hjem-området, som jeg omtalte tidligere i kapitlet, kan der i en dansk kontekst observeres et lignende statsligt forventningspres på forældre, hvor information om vigtigheden at involvere sig i skolen, ligeledes begrundes med de positive effekter på børns læring og trivsel, og som kan siges at bidrage til at idealisere et forældreskab, hvor der følges tæt og aktivt med i barnets skolegang.

Statens involveringsbestræbelser skaber således nogle forventningsrammer for forældreskab, hvor en særlig praksis idealiseres. Men bestræbelserne eksisterer også *i kraft* af eksisterende normer og idealer for forældreskab og trækker således på de tidligere nævnte dominerende idealer for 'involveret forældreskab' (Forsberg 2009) eller 'intensivt forældreskab' (fx Faircloth 2014; Furedi 2008; Nelson 2010). Idealer som bl.a. har rødder i udviklingspsykologiens store indflydelse på måden at tænke om børns behov på (Furedi 2008) og som også er taget til i styrke, ikke mindst fordi de samfundsmæssige rammer for at være forældre, har ændret sig dramatisk i de sidste 30-40 år. Både strukturelle rammer, som f.eks. arbejdsmarkedsvilkår, den teknologiske udvikling, og den globale økonomi, såvel som de ideologiske eller kulturelle rammer, som f.eks. vores forventninger til, hvad en god mor og en god far er (Hestbæk 2004; Nelson 2010). En god mor og en god far skal helst gøre 'alt for barnet' (Beck-Gernsheim 1992) og prioritere barnet over alt andet (Forsberg 2009). Idealet er 'overskudsfamilien' (Bach 2011), hvor fami-

lielivet med Denciks ord leves 'børnecentreret' eller ligefrem 'børnedefineret' (Dencik 2005). Samvær med børn er således blevet til noget som giver social status, og vidner om godt forældreskab, og 'familietid' er i dag symbolet på en 'ordentlig familie' (Brannen 2002, refereret i Reay 2005:105). Dette forældreskab er et kulturelt ideal, som ikke nødvendigvis stemmer overens med alle forældres praksis, men et generelt ideal som alle forældre må forhandle deres eget forældreskab i forhold til (Faircloth 2014; Vincent 2012), og dermed også den del af forældreopgaven, som vedrører skolen.

Tilsvarende har viden om, og synet på, barnets behov og den 'gode barndom' ændret sig. Børn anses i dag som værende mere sårbare over for risici forbundet med deres fysiske og følelsesmæssige udvikling. Forældreskabet er derfor tilsvarende kommet til at handle om at overvåge og beskytte børn for at forebygge og undgå risici (Faircloth 2014), ikke bare de mest sandsynlige, men *alle mulige* risici (Lee et al. 2014). Dette konstante ansvar for alt der sker (og kan ske) med barnet, betegner Furedi (2008) 'forældredeterminisme': idéen om at hele barnets udvikling kan tilskrives dét forældrene har gjort, dvs. at forældres handlinger determinerer barnets fremtid. 'Forældredeterminisme' kan også siges at være et andet udtryk for den individualisering af ansvar, samt "krav om refleksive, selv-evaluerende, fokuserede og fremtidsorienterede individer", som er i samsvar med de neoliberale politiske strømninger i disse år (Vincent 2012: 7, min oversættelse). Problemer, som tidligere blev tilskrevet samfundets fejlen, bliver i stigende grad bebrejdet forældre, hævder blandt andre Furedi (2008). Den britiske socialantropolog Charlotte Faircloth fremhæver ligeledes denne individualiseringstendens: "It is clear that there is a broader cultural logic around intensive parenting which holds that parents are wholly responsible for their children's outcomes" (Faircloth 2014: 31). Dermed er forældreskabet blevet mere tidskrævende, komplekst og ansvarsfyldt end nogensinde før (Beck-Gernsheim 1992, 2002; Dencik 2005; Furedi 2008), og derfor ikke overraskende "big business", særligt inden for bogbranchen, hvor der udgives et hav af bøger der skal vejlede forældre (Vincent 2012: 1). Forældreskabet er samtidig blevet genstand for større offentlig opmærksomhed: Alt hvad forældre foretager sig sammen med børn – fra hvad de giver dem at spise til hvordan de leger med dem – er i dag blevet til politisk såvel som moralsk ladede spørgsmål, skriver Faircloth (2014), og dermed spørgsmål om, *hvem* der er de 'gode' forældre. Ikke-involvering anskues i dag som et udtryk for "very bad parenting", som Forsberg (2009: 35) udtrykker det.

Når skolen søger at involvere forældre, er forældreskabsidealer således en del af konteksten. Forældre der, som den norske sociolog Kari Stefansen udtrykker det, er "på alerten" (Stefansen 2008) over for børns behov og udvikling, går godt i spænd med skolens øgede krav om involvering, og begrundelserne herfor. Man kan sige, at det 'intensive' forældreskab i høj grad både understøtter, og understøttes af, involveringsbestræbelserne. Det er på denne kulturelle baggrund, at forældre indgår i skole-hjem-relationen, og i dette moralske landskab, de må navigere – i skolen såvel som uden for skolen. Og det er i lyset af disse dominerende forståelser af 'godt forældreskab', forældre må finde måder at integrere skolens krav og forventninger om involvering i deres forældreskab og familieliv på.

Forskellige hjem og forældre

Som Karen Ida Dannesboe (2012) har peget på, er skolens krav og forventninger om involvering de samme til alle forældre, selvom forældre og familier ikke er ens; de har forskellige forudsætninger for at kunne og ville involvere sig. Og de har forskellige forudsætninger og rammer for familieliv og forældreskab, og dermed forskellige muligheder for at leve op til idealer om godt forældreskab (se f.eks. Lee et al. 2014; Nelson 2010; Vincent 2012). Det betyder, at forældre som af forskellige årsager mangler de rigtige forudsætninger, kan have vanskeligt ved at involvere sig i barnets skolegang. Man kan sige, at der er særlige forventninger rettet mod disse forældre, fordi det kræver mere af dem, at involvere sig, sådan som skolen forventer. Jo mere forældre søges inddraget i skolen, jo mere de skal bidrage til at få undervisningen til at lykkes, desto større betydning får netop forældres forudsætninger for at kunne og ville involvere sig. Der er derfor gode grunde til at interessere sig mere for hvordan forskelligheder spiller sammen med krav og forventninger om involvering i skolen.

Det er dog efterhånden veldokumenteret, at forældres forskelligheder har konsekvenser for børns præstationer og muligheder. At forældre bringer forskellige ressourcer med sig ind i skole-hjem-samarbejdet, og at den sociale baggrund og især uddannelsesniveau således har stor betydning for forældres opdragelsesstrategier (Stefansen 2007) herunder deres involvering i og relation til skolen. De veluddannede middelklassefamilier er de, som involverer sig mest og som kan aktivere en bred række af de kompetencer, som skolen 'efterspørger' (se fx Bæck 2005, 2007, 2010; Desforges & Abouchaar

2003; Epstein & Sanders 2000; Gillies 2005; Lareau 2000, 2011; Reay 2005). Forskning viser, at børn af forældre med lange uddannelser, klarer sig bedre i uddannelsessystemet, end børn af forældre med ingen eller korte uddannelser (Andersen & Nordli Hansen 2012; Hansen 2011; Jæger 2009), at familiers indtægt har betydning for børnenes karakter (Bakken & Elstad 2012; Sievertsen & de Montgomery 2015) og at forældre med lang uddannelse bruger mere tid på deres børn end forældre med kort uddannelse (Bonke 2009), samt at dette tidsforbrug på børn er positivt korreleret med børnenes skolepræstationer (Thomsen 2015) og hvorvidt barnet starter i gymnasiet (Rasmussen 2009). Omvendt ved vi, at forældre med kort eller ingen uddannelse har vanskeligere ved at navigere i forhold til skolens koder (fx Palludan 2012) og ikke i samme grad som højt uddannede forældre kan aktivere de nødvendige kompetencer i mødet med skolen (Lareau 2000, 2011; Reay 1999). Børn af kortuddannede har ligeledes lavere forventninger til videregående uddannelse end børn af højtuddannede, og er mindre tilbøjelige til at påbegynde videregående uddannelser, selv når der kontrolleres for karakterer (Thomsen m.fl. 2016) Vi ved altså, at det danske uddannelsessystem producerer og reproducerer sociale forskelle. Der er, som Jæger (2009: 1943) formulerer det, "equal access but unequal outcomes".

Antagelsen om at alle forældre kan og vil involvere sig

Disse sammenhænge er velkendte, anerkendte og afspejles ligeledes i en politisk opmærksomhed på at udligne de sociale forskelle og en ambition om at 'få alle med' ved at målrette særlige indsatser til de forældre, som ikke involverer sig nok. Her vægtlægges det eksempelvis som "afgørende, at skolen har blik for forældrenes forskellighed og tager udgangspunkt i den enkelte forælders ressource" (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2010: 6), så samarbejdet differentieres og tilpasses forældrenes formåen. Det 'differentierede forældresamarbejde' fremhæves ligeledes i rapporten *Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner* (Danmarks Evalueringsinstitut 2012), hvor det for eksempel anbefales at skolerne tilrettelægger forskellige former for uformelle sociale arrangementer, så flere af de 'udsatte forældre' vil få lyst til at deltage i skolens liv, og derved få en bedre relation til skolen og lærerne. Det understreges, at det er "vigtigt at sætte fokus på disse forældre, fordi vi ved, at elevernes resultater i skolen bl.a. er påvirket af forældrenes kulturelle erfaringer og intellektuelle stimulering, samt deres måde at in-

volvere sig i deres børns skolegang på" (ibid.: 13). Samme logik går igen, når Rådet for Børns læring sætter fokus på familiers 'hjemmelæringsmiljø' og anbefaler at der arbejdes mere målrettet med at vejlede forældre med kort eller ingen uddannelse om, hvordan de støtter barnets læring (Rådet for Børns Læring 2016b). Der arbejdes fra politisk hold således på forskellige måder med at forsøge at kompensere for de sociale forskelle som resulterer i ulige skolepræstationer.

Men den politiske retorik og de mange forskellige vejledning- og inspirationsmaterialer præges generelt af en grundantagelse om, at forældre – uanset deres sociale baggrund - kan oplyses og vejledes til et større engagement i skolen, at alle kan lære at give skolen mere plads i hjemmet og familielivet, lære at tage mere ansvar. At *selvom* forældre er forskellige, så kan alle – i hvert fald i princippet - lære at leve op til de samme krav og forventninger om at følge med i barnets skolegang. Desforges & Abouchaar understreger i tråd hermed, at det der mangler nu, er at omsætte vor viden om sammenhænge mellem forældreinvolvering og elevers præstationer til konkrete tiltag, målrettet de mindst involverede, og konkluderer ligefrem at "The achievement of working class pupils could be significantly enhanced if we systematically apply all that is known about parental involvement" (Desforges & Abouchaar 2003: 6). Dette er en grundantagelse som udgår fra et særligt synspunkt og som derfor har en blindhed over for de andre faktorer som har betydning for forældres relation til skolen, eksempelvis forældres egne erfaringer med skolen, eller forskellige opdragelsesidealer, hvor værdien af læring og uddannelse vægtes forskelligt, eller de strukturelle forhold som gør, at forældre i dagligdagen har overskud til eller mulighed for bruge tid på at involvere sig i skolen. Der er med andre ord en blindhed for, at den familie som skolen, med Hanne Knudsens (2010) ord, gerne vil inviteres indenfor i, leves i forskellige materielle og kulturelle kontekster og derfor indgår i skole-hjem-samarbejdet på meget forskellige betingelser. Som Kryger peger på, pålægges forældre i stigende grad et personligt og individuelt ansvar for læring i skolen, mens de sociale vilkårs betydning nedtones (Kryger 2008).

Jeg vil mene, at de sociale vilkårs betydning ikke bare nedtones, men at betydningen af dem heller ikke forstås, i forhold til forskellige familiers muligheder for at involvere sig. Dette afspejles i de skolepolitiske involveringsbestræbelser, hvor den forskning og litteratur om forældreinvolvering som er blevet udvalgt og inddraget, overvejende har været udviklingsorienteret (jf. Dannesboe m.fl. 2012; Røn Larsen m.fl. 2014) og praksisanvisende (jf. Knudsen 2010), dvs. med et fokus på, hvordan skole-hjem-

samarbejdet kan forbedres og hvordan man kan arbejde med forhindringer for det gode skole-hjem-samarbejde (f.eks. Danmarks Evalueringsinstitut 2012; Epstein 2001; Nordahl 2008; OECD 2012). Et særligt betydningsfuldt bidrag, og et som der ofte henvises til i både den nævnte litteratur og i de mange vejledningsmaterialer til forældre, er Desforges & Abouchaars rapport *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: a litterature review*. Her konkluderes på grundlag af den foreliggende litteratur om skole-hjem-forskning (engelsksproget litteratur) blandt andet, at "of the many forms of parental involvement, it is the 'at-home' relationships and modelling of aspirations which play the major part in impact on school outcomes" (Desforges & Abouchaar 2003: 86). Implikationen af denne sammenhæng er, ifølge forfatterne, at man vil kunne forbedre børns skolepræstationer markant, hvis man kan hæve niveauet for de mindst involverede forældre, eller med andre ord: Lære disse forældre, hvordan de hjemme skal interagere med deres børn omkring skole, læring og uddannelse. Det antages her, at det der foregår i familier, er noget, der kan korrigeres, også selvom der er strukturelle begrænsninger på spil.

Derved har det været, og er, underforstået, at alle forældre kan og vil involvere sig mere i deres børns skolegang, hvis blot de informeres eller hjælpes nok på vej – og at der gennem bedre vejledning kan kompenseres for sociale forskelle og manglende forudsætninger. Skolepolitisk har man således overset forældreinvolveringens betydning for, og samspil med, forældreskab og familieliv. Det vil sige, hvad krav og forventninger om faglig og social involvering betyder i hverdagslivet for forskellige forældre, men også hvad forældres forskellige forudsætninger og hverdagsliv betyder for den måde, de indgår i og håndterer skole-hjem-samarbejdet på.

Manglende viden om samspillet mellem skole og hjem

I en dansk sammenhæng vides der overraskende lidt netop om forældres forventninger til og oplevelser med forældreinvolvering og skole-hjem-samarbejdet. Om hvordan forældre modtager og håndterer disse involveringsbestræbelser, eller hvilket arbejde som må udføres af forældre, og passes ind i familielivet, for at børn kan følge med i skolen. Der vides heller ikke noget om, hvilken betydning digitaliseringen af skole-hjem-samarbejdet, som Forældreintra udgør, har for forældre. Dette til trods for at denne digitale teknologi for længst har installeret sig i hverdagslivet til forældre til skolebørn, og dermed faciliteret de senere års intensiverede involvering af forældre.

Dermed præges skole-hjem-samarbejdet af "tendenser til blindhed over for fænomenets spændvidde, tavsheden om fænomenets betydning for familierne […]", som også Dannesboe m.fl. peger på (2012: 10). Og netop viden om dette synes at være helt essentielt, for at kunne tilrettelægge et skole-hjem-samarbejde, som kan støtte folkeskolens målsætning om at bidrage til at bekæmpe elevers såkaldte negative sociale arv (jf. Folkeskolelovens kapitel 11, § 57), dvs. at være en uddannelsesinstitution, som giver lige muligheder for alle skolebørn, uanset deres sociale baggrund. Der er med andre ord en mangel på kundskab, når det gælder at forstå samspillet mellem skole og *forskellige* hjem.

Ifølge Lareau overses skolens indtrængen i familielivet, og de inter-institutionelle sammenhænge, stort set af forskere og fortalere for forældreinvolvering (Lareau 2000). Måske skyldes det en dansk (eller skandinavisk) 'lighedskultur', at vi i en dansk sammenhæng ikke har fokuseret på, og derfor mangler kundskab om *forskellighed,* dvs. om forskellige forældres måder at indgå i skole-hjem-samarbejdet på? Måske har det udviklingsorienterede og praksisanvisende fokus været et udtryk for en politisk beslutning om primært at forfølge dette spor, hvilket har resulteret i en manglende 'efterspørgsel' på forskning, der tematiserer ulighed? I hvert fald er det påfaldende, i betragtning af den lange tradition for skole-hjem-samarbejde vi har i Danmark, hvor lidt man politisk, såvel som forskningsmæssigt, har interesseret sig for at forstå forældreperspektivet og forskelle i forældreinvolvering. Hvordan forældre selv oplever forældreinvolvering i skolen, og skole-hjem-samarbejdet, er således indtil videre et relativt ubeskrevet blad i både dansk skole-hjem-forskning såvel som i forskning om familieliv og forældreskab.

International skole-hjem-forskning har interesseret sig mere for de forskelsskabende mekanismer i skole-hjem-relationen. Her peges på betydningen af at højtuddannede forældre stimulerer børnene sprogligt og i det hele taget 'kultiverer' dem (Lareau 2000, 2011), og at disse forældre formår at begå sig selvsikkert og med lethed i de institutionelle rammer, hvorved de opnår særlige fordele på vegne af barnet (Lareau 2011; Reay 1999). I en dansk kontekst har kultursociologen Charlotte Palludan (2012) vist, hvordan 'uddannelseskapitalstærke' forældre navigerer med lethed på skolens arena, og formår at aktivere 'følelseskapital' og udvise den tillid til skolen, som skolen forventer af dem. Palludans fund løfter således sløret for det komplekse og nuancerede samspil der er, når skolen og forældrene skal samarbejde; at det ikke kun er et spørgsmål om, hvorvidt forældre evner at involvere sig; det er et langt bredere spørgsmål om, hvorvidt de finder det 'naturligt' og kan aktivere det familieliv, den forældreskabspraksis og de mange forskellige kompe-

tencer som det 'passende engagement' (jf. Dannesboe 2012) forudsætter. Men i forhold til skole-hjem-samarbejdet ved vi ikke så meget om, *hvordan* de sociale forskelle helt konkret kommer til udtryk, hvordan de produceres og reproduceres, og hvilke konkrete mekanismer i folkeskolen, og i skole-hjem-samarbejdet, der producerer disse forskelle: Blandt andet hvordan forældres ressourcer og uddannelsesniveau spiller ind på måden, de involverer sig på, og hvad forskellige familieliv betyder for måden forældre kan indgå i skole-hjem-relationen på. Eller hvad forældre, der bruger mere tid på deres børn (jf. Bonke 2009; Thomsen 2015) egentlig foretager sig med børnene: Hvordan det de foretager sig fletter sig sammen med skolens krav og forventninger og i sidste ende, barnets faglige resultater i skolen? Ligeledes ved vi ikke meget om de forældre, som involverer sig mindre, eller slet ikke, i deres barns skolegang: Hvad er deres grunde og hvordan oplever og håndterer de skolens involveringsbestræbelser?

Det er disse komplekse sammenhænge, dette 'hvordan', vi i en dansk kontekst mangler viden om, og som det bliver endnu vigtigere at forstå, når krav og forventninger om forældreinvolvering i skolen 'skrues op', når forældre i stigende grad ansvarliggøres for børns læring, og skolen dermed i endnu større grad end tidligere, skal indgå i et samspil med forskellige familieliv. Som et omfattende review af forskningslitteratur om effekten af forældres involvering i børns skolegang konkluderer, så er 'mere ikke altid bedre', hvis andre vigtige faktorer (ud over forældres involvering) samtidig overses (Pomerantz et al. 2007). Denne afhandlings overordnede kundskabsambition er derfor at løfte forældreperspektivet og de inter-institutionelle sammenhænge mellem skolen og familien frem i lyset, og bidrage til kundskab om hvordan forældres forskellige ressourcer får betydning for måden de indgår i skole-hjem-samarbejdet på.

Kritisk fokus, motivation og forskningsspørgsmål

Denne kundskabsambition er kritisk, forstået på den måde, at jeg i afhandlingen, i lighed med Dannesboe m.fl. (2012) problematiserer skole-hjem-samarbejdets 'selvfølgeligheder' og altså ikke betragter skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering som 'entydigt gode'. Jeg søger, ligesom Knudsen (2010: 16) at være kritisk ved at '"afselvfølgeliggøre' det, vi ellers tager for gi-

vet", dvs. at jeg deler ikke præmissen om, at vi skal have *mere* skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering, eller at dette nødvendigvis er til barnets bedste. Derudover handler mit kritiske fokus om noget mere: Det handler om ulighed og om at få øje på og vise de kræfter og mekanismer i skole-hjem-samarbejdet som giver nogle familier flere fordele end andre og dermed producerer og reproducerer ulighed. Jeg søger således at belyse og problematisere forhold ved skole-hjem-samarbejdet, som virker socialt reproducerende, dvs. fastholder forældre i den sociale ulighedsstruktur, samt de mere hverdagslige forhold der vanskeliggør og skaber forhindringer for forældre, og som der sjældent sættes offentligt fokus på. Herved åbner jeg op for, at skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering ikke kun er et gode, men at det også kan være et *differentieret* gode. Måske ligefrem en praksis der kan virke modsat hensigten, fordi de øgede krav om involvering, som de Carvalho peger på, i stigende grad individualiserer ansvaret for læringen, 'invaderer' hjemmesfæren samt tager udgangspunkt i en særlig 'standard' familietype (de Carvalho 2001). Den kritiske kundskabsambition handler dermed også om at 'afsløre' noget af det, som vanligvis ikke er let at få øje på, hverken i den politiske skole-hjem-retorik eller i selve skole-hjem-samarbejdet, som det dagligt praktiseres på landets folkeskoler. Som Kampmann (2007) påpeger, har kritikken dog trange kår i det nye årtusind, men måske netop derfor er det så vigtigt at forholde sig kritisk til skole-hjem-samarbejdets udvikling, af-selvfølgeliggøre dets 'sunde fornuft' og logikker, og undersøge nærmere, hvad implikationerne af involveringsbestræbelserne er.

Til det formål har jeg i afhandlingen allieret mig med Pierre Bourdieus teori om uddannelsessystemet, hans praksisteori og dertilhørende begreber om felt, habitus og kapital. En grundlæggende dimension i Bourdieus sociologi er netop dens afslørende funktion, dvs. at afmystificere det sociale, og "demontere og tilintetgøre de myter, der omgiver magtudøvelse og sikrer at dominansforhold reproduceres" (Wacquant 2009: 50). Det betyder, som Wacquant videre påpeger, at sociologien ikke kan være neutral, upartisk eller apolitisk, og denne form for kritisk forskning er derfor også normativ, eller 'normativt-vurderende' som Kalleberg (2012) betegner det. Heri ligger ikke kun et ønske om at kritisere, eller pege på fejl og mangler, men også et ønske om at forbedre de samfundsforhold, man belyser. Dette er den kritiske forsknings *emancipatoriske* potentiale; muligheden for, som Pettersvold (2015) peger på, at kundskaben som frembringes, skal have en praktisk nytteværdi og kunne føre til faktiske ændringer til det bedre. I Bourdieus optik kan de institutionelle rammer som medvirker til at reproducere den sociale ulighed, netop

opløses ad politisk vej, forudsat at der eksisterer tilstrækkelig viden om deres sociale oprindelse (Wacquant 2009). Det er mit håb, at den viden, jeg har produceret i denne afhandling, vil kunne få en sådan praktisk nytteværdi, og i det afsluttende kapitel 9 kommer jeg ind på, hvad mine forskningsresultaters emancipatoriske potentiale er, og hvordan afhandlingens fund kunne tænkes at blive anvendt.

Fokus

Afhandlingens fokus rettes mod den del af skole-hjem-samarbejdet som handler om interaktionen mellem skolen og familien, og de virkninger som denne får for forældrene. Det er et blik som hele tiden kigger efter, hvad involvering i skolen betyder for *forældrene*; men også for deres muligheder for at støtte barnet i forhold til at klare sig i skolen, hvad enten det drejer sig om det skolen gør for at involvere forældre, eller det forældrene gør for at involvere sig i skolen. Det er altså et forældreperspektiv på skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering, jeg anlægger, dvs. at jeg søger at 'se' forældreinvolvering fra forældrenes ståsteder – i et klasseperspektiv. Jeg er optaget af at forstå, hvad der motiverer forældre med forskellig social baggrund til at involvere sig (eller at undlade at involvere sig) i deres barns skolegang og hvilke strategier de forfølger, samt hvilke ressourcer der her bliver aktuelle, når de indgår i skole-hjem-relationen. Jeg interesserer mig for *forskelle* og *ulighed* i forældres involvering, og for de institutionelle rammer disse udspiller sig i, samt de konkrete mekanismer som producerer dem. Når man zoomer ind på noget, bliver andet som bekendt uskarpt, og det betyder at valget om at kigge på skole-hjem-samarbejdet i et forældreperspektiv, samtidig er en afgrænsning fra andre perspektiver. Der er med andre ord noget jeg ikke ser på, eksempelvis de professionelles perspektiv eller børnenes perspektiv.

En personligt motiveret forskningsinteresse

Længe før jeg begyndte på dette forskningsprojekt, var jeg stærkt interesseret i at forstå det øgede fokus på involvering af forældre; forstå hvorfor det forekommer, hvor det 'kommer fra' og hvem der har interesse i det, og forstå det som socialt fænomen i en større samfundsmæssig kontekst. Denne interesse udsprang af oplevelser med skole-hjem-samarbejde i mit eget liv. Som mor til to skolebørn, som på daværende tidspunkt befandt sig i hhv. indskolingen og

på mellemtrinnet, befandt jeg mig dengang midt i 'stormens øje', dvs. i de af børnenes skoleår, hvor forældreinvolveringen er mest intens. Jeg oplevede det som om, at der hele tiden var noget at forholde sig til i skolen, og jeg oplevede skolens involveringsbestræbelser som krævende og et pres i en dagligdag, hvor jeg var meget alene om at udføre omsorgen for mine børn, samt alle de hjemlige og familiemæssige gøremål, der nu engang er i en børnefamilie. Efter børnenes år i vuggestue og børnehave havde jeg troet, at krav og forventninger om deltagelse i institutionen ville blive mindre, dels fordi børnene nu var ældre, men også fordi det nu skulle handle om *undervisning*, som skolen og lærerne jo skulle stå for at udføre. Det modsatte viste sig at være tilfældet: I skolen blev det ikke bare forventet, at jeg deltog i de sociale arrangementer, men også at jeg fulgte med på Forældreintra og i alt hvad børnene foretog sig i skolen. Det blev også forventet, at jeg støttede op om skolens initiativer og var klar til hjælpe til både fagligt og socialt, når der blev opfordret til det. Det var ikke, hvad jeg havde forventet, og jeg var voldsomt optaget af dét, som jeg oplevede som en meget ulige magtrelation, ja, nærmest som en gidseltagning, hvor det der var på spil, var mine børns velbefindende i skolen. Min optagethed af forældreinvolvering fik mig til at klippe artikler, indlæg, kronikker m.m. ud fra aviser, uden at jeg havde et særligt formål med at gøre det, og jeg diskuterede livligt emnet med andre forældre i mine børns klasser og alle andre som gad at diskutere med mig. Måske var det min baggrund som sociolog, der som psykologen Svend Brinkmann (2012a) peger på i bogen *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet* gjorde, at jeg lagde mærke til noget i mit eget hverdagsliv, som jeg ikke forstod, og heller ikke var enig i, selvom det virkede selvfølgeligt. En videbegærlig ild var under alle omstændigheder tændt inden i mig, og idéen til et reelt forskningsprojekt tog form. Jeg vender i kapitel 3 tilbage til betydningen af min egen position som både forsker og som forælder til skolebørn og altså samtidig en 'deltager i spillet' (jf. Bourdieu & Wacquant 2009), og behandler hvordan jeg har forholdt mig til denne dobbelte position.

Da jeg i selve projektfasen gik mere videnskabeligt til værks og begyndte at udforske forskningsfeltet inden for skole-hjem-samarbejde, fik jeg for alvor åbnet blikket for det klassemæssige perspektiv på forældreinvolvering, og for at skolen ikke er en neutral arena, som børn eller forældre deltager i på samme vilkår, men at den også kan anskues som en 'samfundsfordeler', der især privilegerer middelklasse-segmentet, som gennem uddannelse videreføre familiens sociale position. Særligt den amerikanske sociolog Annette Lareaus to kendte bøger, *Home Advantage* (Lareau 2000) og *Unequal Childhoods* (Lareau 2011) blev i den indledende fase en stor inspiration for,

hvordan jeg afgrænsede mit fokus og udformede mit eget projekt, ikke mindst beslutningen om at anvende Bourdieus teoretiske ramme og hans begreber om felt, habitus og kapital til at undersøge og forstå mine forskningsspørgsmål. Det teoretiske valg af Bourdieu i denne afhandling er således både et valg foretaget på baggrund af inspiration og lyst til at arbejde med dette perspektiv, men det er også et oplagt valg, når man ønsker at beskæftige sig med skole og ulighed, såvel som et teoretisk perspektiv, der for længst har etableret sig som en frugtbar tilgang til at undersøge og analysere klasseforskelle og social reproduktion i uddannelsessystemet.

Forskningsspørgsmål

De to overordnede forskningsspørgsmål, som undersøgelsen og afhandlingen helt grundlæggende bygger på lyder:

• På hvilke måder, og inden for hvilke institutionelle og strukturelle rammer, involveres og involverer forældre sig i deres børns skolegang?

• Hvad betyder forældreinvolvering i børns skolegang for forældre med forskellig social baggrund og hvordan indgår og indpasses dette arbejde i deres forældreskab og hverdagsliv?

Det første forskningsspørgsmål søger at udforske forældreinvolvering som det finder sted i sine forskellige former og rammer fra såvel skolens som forældrenes side. Det indebærer således et *dobbeltblik*, hvor jeg på den ene side kigger på hvad skolen 'gør' med forældre, eller hvad den 'bruger' dem til. Det udmønter sig i nogle underspørgsmål: Hvad er det for nogle krav og forventninger – faglige og sociale, eksplicitte og implicitte – som skolen retter mod forældrene? Hvordan foregår disse involveringsbestræbelser og hvordan udtrykkes de? Hvilke logikker og selvfølgeligheder trækker de på? Hvad forudsættes i skolens involveringsbestræbelser: Hvilke ressourcer og kompetencer forventes det at forældre har, for at kunne involvere sig sådan som skolen opfordrer til og forventer? Hvilken familietype og hvilket hverdagsliv tager krav og forventninger om både faglig og social involvering udgangspunkt i? Bidrager skolen, gennem at opfordre til involvering, f.eks. til at idealisere en bestemt type forældreskab, som kan være vanskelig for alle at leve op til?

Dobbeltblikket indebærer, at jeg også ser på, hvad forskellige forældre 'gør' med skolen, eller 'bruger' den til, dvs. at undersøge hvordan forældrene indgår i skole-hjem-relationen og hvordan de oplever og håndterer skolens krav og forventninger? Den 'anden side' af det første forskningsspørgsmål udmønter sig således også i nogle underspørgsmål: Hvad indebærer involvering af konkrete aktiviteter og af arbejde for forskellige forældre, og hvordan håndteres det rent praktisk og passes det ind i familielivet? Hvad er muligt? Hvilke begrænsninger er der? Hvad motiverer forskellige forældre til at involvere sig, eller det modsatte: Hvad motiverer dem til at undlade at involvere sig? Hvordan navigeres i forhold til skolens involveringsbestræbelser? Hvilke forskellige strategier for involvering/ikke-involvering benytter forældre sig i den forbindelse af? Hvilke ressourcer aktiveres, når forældre involverer sig i skolen? Og hvem kan egentlig involvere sig i overensstemmelse med skolens krav og forventninger?

Dette leder over til det andet forskningsspørgsmål. Det udforsker nemlig samspillet mellem skolens krav og forventninger om involvering og forældres hverdagsliv og forældreskabsidealer og –praksis. Eller samspillet mellem de to institutioner: Skole og Familie. Her søger jeg at udforske hvordan forældreinvolvering udspiller sig i forskellige forældres hverdagsliv og hvordan det at involvere sig i barnets skolegang 'passer ind' eller sammen med de strukturelle vilkår, som forskellige familieliv udgår fra. Men også hvordan involvering passer eller ikke passer sammen med forskellige forældres måde at opdrage og drage omsorg for børn på og de værdier, som guider opdragelse og omsorg. Hvordan ser forskellige forældre på det, at skulle indgå i skole-hjem-relationen, hvilken betydning tillægges det, både for barnet, men også for dem selv? Hvordan indgår involvering i skolen således i forskellige forældres reproduktionsstrategier, dvs. i deres måde at hjælpe barnet til at klare sig godt i skolen og forberede det bedst muligt på fremtiden? Hvordan oplever forskellige forældre krav og forventninger om at skulle følge med i barnets skolegang – er det f.eks. lystbetonet eller en sur pligt? Er det let eller en anstrengelse? Hvilken indflydelse har det at involvere sig i skolen på, hvordan man bliver set på af andre som forælder, samt på hvordan man ser sig selv? Og hvordan opleves det, når man som forælder ikke lever op til skolens krav og forventninger, eksempelvis fordi man mangler de rette ressourcer?

Forskningsspørgsmålene har jeg udforsket i to faser (som dog ikke skal forstås som fuldstændigt adskilte): Gennem mit feltarbejde hvor jeg på to skoler har fulgt to indskolingsklasser over et helt skoleår; fulgt informationsstrømmen fra skole til forældre på Forældreintra, observeret forældre-

møder, skole-hjem-samtaler og sociale aktiviteter, samt interviewet forældre og lærere. Og jeg udforsket dem gennem den efterfølgende fase – arbejdet med at omforme dele af det rå datamateriale til et materiale, der kunne analyseres på, og med at foretage selve analysen af dette materiale. Dette udfoldes mere detaljeret i afhandlingens kapitel 3 om undersøgelsens metode.

Afklaring af begreber

Det er her på sin plads at redegøre for, hvordan jeg definerer og anvender centrale begreber i afhandlingen. Det er begreber som både fungerer som almindelige hverdagsbegreber, der bruges til at beskrive det vi taler om, fordi det er det vi benævner forskellige ting med, men som i afhandlingen i tillæg har en særlig betydning og fungerer både deskriptivt og analytisk, ofte på samme tid.

Skolen

'Skolen' anvender jeg som en form for paraplybegreb, der både betegner den danske folkeskole og skolen som institution. Nogle gange refererer 'skolen' dog til den ene af de to skoler i undersøgelsen, og det er også dem, jeg taler om, når jeg skriver 'skolerne'. Hvornår det henholdsvis er den ene og den anden betydning håber jeg fremgår af sammenhængen. Indimellem taler forældrene selv om skolen som 'folkeskolen' og andre gange som den specifikke skole, barnet går på. Denne overlappende brug fortæller om, at det er svært at skille de to betydninger ad. De steder hvor jeg har syntes, at det var retvisende, refererer jeg til 'lærerne', eksempelvis hvis det er lærerne der helt konkret involverer forældrene. Andre steder vil 'skolen' og 'lærerne' være synonymt. Lærerne og skolen repræsenterer i mange tilfælde – i et forældreperspektiv – det samme, fordi lærerne (og også skoleledelsen) personificerer skolen, både den konkrete og den overordnede. Det er derfor vanskeligt at foretage en skarp skelnen mellem skolen og lærerne.

I kraft af undersøgelsens teoretiske afsæt ligger der i afhandlingen i tillæg en særlig forståelse af 'skolen' som en (statslig) institution, der har en særlig funktion i den sociale reproduktion og for fordelingen af samfundets goder. Dette kommer jeg ind på i kapitel 2.

Skole-hjem-samarbejde

Når jeg i afhandlingen taler om 'skole-hjem-samarbejde' er det i en bred forstand som refererer til både det, at begrebet betegner en overordnet institutionaliseret relation mellem skolen og hjemmet, samt det sæt af samarbejdsformer, som udgør denne relation. Det er de måder samarbejdet rent praktisk foregår på: "Praksiskoncepter", der som Dannesboe m.fl. (2012: 9) peger på, er "forbavsende ens fra skole til skole" og som "genfindes i helt forskellige skoler fra indskoling til udskoling", hvor de "standardiserede grundelementer" består af ét til to årlige forældremøder, en til to årlige skole-hjem-samtaler, sociale arrangementer og brug af Forældreintra, samt skolebestyrelsesarbejde, forældrekontaktpersoner, og forældretrivselsudvalg.

Ofte ser man i litteratur om skole-hjem-samarbejde, såvel som i mere hverdagslige sammenhænge, 'forældresamarbejde' brugt synonymt med 'skole-hjem-samarbejde'. Dog ikke i denne afhandling: Jeg forstår 'forældresamarbejde' ligesom jeg definerer 'forældreinvolvering': Som en mere målrettet del af skole-hjem-samarbejdet, der retter sig mod konkrete aktiviteter, der med forældrenes deltagelse skal støtte op om læring og trivsel. Men jeg mener i øvrigt, at selve ordet 'forældresamarbejde' er misvisende, fordi det indikerer et samarbejde *imellem* forældrene (hvilket det også kan indbefatte, eksempelvis når forældrene arbejder sammen om at lave trivselsarrangementer), men betegner normalt samarbejdet mellem skolen og forældrene.

Forældreinvolvering

For så vidt er begrebet 'forældreinvolvering' også 'skole-hjem-samarbejde', men det er i en snævrere betydning, jeg anvender det her. Jeg forstår forældreinvolvering som en ny og mere intensiv, såvel som målrettet, form for skole-hjem-samarbejde, og forstår og anvender det derfor også som et mere aktivt begreb; som noget der betegner en bestemt praksis, eksempelvis når lærerne opfordrer forældre til at bakke op om frilæsning eller assistere med afleveringsopgaver, eller når forældre benytter skole-hjem-samtalen til at få en særlig hjælp til barnet, eller engagerer sig i trivselsudvalgsarbejde. I selve ordets semantik[7] ligger dette aktive aspekt: At man mere konkret bliver involve-

---

[7] "Involvere, (af lat. Involvere, bringe til at rulle, indhylle, in- deri + *volvere* rulle, dreje), indhylle; indvikle; indeslutte; medføre; indbefatte; inddrage". (Gyldendals åbne encyklopædi)

"Involvere: indbefatte som del af en helhed, inddrage som deltager eller part i noget", synonymt med: 'omfatte, indblande, implicere". Grammatisk: "noget/nogen involverer noget/nogen i noget" (Den Danske Ordbog)

ret, eller involverer sig selv, med *henblik på* at bidrage til noget. Der er altså 'nogen som vil noget med nogen', og som sætter noget i gang, hvad enten det så er skolen eller forældrene, der er initiativtagere.

Andre ord bruges også (overlappende) om forældreinvolvering, f.eks. forældreengagement, forældredeltagelse, og forældreinddragelse. Jeg skal ikke gå ind på betydningen af disse, blot nøjes med at slå fast, at jeg i denne afhandling anvender 'forældreinvolvering' som det gennemgående begreb (indimellem bruger jeg dog af hensyn til sproglig afveksling også de andre ord), fordi jeg finder at det er det mest præcise. Jeg bruger det både som et deskriptivt begreb, til at beskrive det skolen og forældrene gør, og som jeg har observeret under mit feltarbejde, men også som et analytisk begreb, som et praktisk værktøj til at 'kigge efter' om noget forældrene eller skolen gør, kan forstås som 'forældreinvolvering'. I analysen udforskes således hvordan det, som skolen kommunikerer ud til forældrene (på forældremøder, ved skole-hjem-samtaler, og på Forældreintra), kan forstås som aktiv 'forældreinvolvering', og ikke bare 'information', samt hvordan forældrenes praksis i forhold til skolen kan forstås som 'involvering', hvad enten de blot gør, hvad skole og lærere opfordrer dem til, eller gør andet og mere.

Afhandlingens opbygning

I kapitel 2 om "Forskningsfelt og teoretisk ramme" gør jeg rede for afhandlingens teoretiske fundament: Bourdieus uddannelsessociologi og hans begreber om felt, habitus og kapital. Hovedlinjerne i Bourdieus teoribygning antager jeg for velkendte (frem for at indføre læseren mere generelt i teorien) og jeg koncentrer mig således om at koble relevante dele af teori og begreber til mit specifikke genstandsfelt og problemstillinger. Dette leder videre til en beskrivelse af det forskningsfelt, som afhandlingen forholder sig til og placerer sig indenfor. Derefter gør jeg i kapitel 3 om " Metode, feltarbejde, empirisk grundlag og analyse" rede for mit forskningsdesign og begrunder valg af metoder. Jeg beskriver her, hvordan skoler og informanter blev rekrutteret, hvordan feltarbejdet forløb, hvordan jeg er gået frem i analysen og hvordan de teoretiske begreber har 'arbejdet'. Jeg beskriver også hvilket datamateriale der har dannet grundlag for analysen, herunder hvad dets styrker såvel som begrænsninger er. Jeg kommer også ind på overvejelser omkring etik og forskerposition. Herefter begynder afhandlingens analysedel, som udgøres af de efterfølgende fem kapitler, hvor jeg i de første fire kapitler skiftevis analyserer

hvad skolen gør og hvad forældrene gør. I kapitel 4 om "Skolens involvering af forældrene ved forældremøder og skole-hjem-samtaler" rettes fokus mod den involvering af forældre som finder sted ved forældremøder og skole-hjem-samtaler. Her beskriver jeg, hvilken ramme skolens involvering ved disse begivenheder udgør, hvad skolerne kommunikerer af forventninger og krav til forældre og fremanalyserer hvad disse forudsætter hos forældre. I kapitel 5 om "Forældrenes involvering ved forældremøder og skole-hjem-samtaler" er fokus så på forældrenes praksisser og hvordan de selv involverer sig; på hvad de siger og gør ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, og hvordan de siger og gør det samt hvem, der gør hvad, og hvordan alt dette kan forstås som forskellige positioneringer i feltet. Derefter vender jeg tilbage til skolens involvering af forældre, men nu til den del, som foregår digitalt. I kapitel 6 om "Skolens 'nye' involvering af forældrene på Forældreintra" viser jeg, hvordan Forældreintra adskiller sig fra den traditionelle forældreinvolvering, på grund af den digitale kommunikationsform, og jeg viser hvordan skolerne anvender Forældreintra og involverer forældrene herigennem, og igen: hvilke krav og forventninger, der her kommunikeres til forældre og hvad disse tager udgangspunkt i, eksempelvis af kompetencer. Hvordan forældrene selv bruger Forældreintra er dernæst fokus i kapitel 7 om "Forældrenes involvering på Forældreintra" og her fremanalyseres forældres forskellige strategier for at håndtere Forældreintras tilstedeværelse i det daglige. I det sidste af analysekapitlerne - kapitel 8 - om "Skolens og forældrenes involvering i trivselsarbejdet" bevæger jeg mig væk fra den fagligt orienterede involvering, til den involvering som retter sig mod at understøtte barnets trivsel i skolen. Her beskriver jeg, hvordan skolen rammesætter forældrenes involvering i skoleklassens trivsel, mens forældrene i forskellig grad organiserer, udfører og deltager i arrangementerne, og jeg viser hvad der kræves for at involvere sig i trivselsarbejdet, og analyserer hvordan dette arbejde kan forstås som positioneringer i feltet. Til sidst, i afhandlingens kapitel 9 og "Sammenfattende diskussion" samler jeg op på hele analysen og konkluderer omkring afhandlingens fund, hvordan de besvarer mine forskningsspørgsmål og hvordan de kan forstås i et Bourdieusk perspektiv på social reproduktion. Jeg viser, hvordan de forskelle jeg har fundet, betyder at skolens involveringsbestræbelser privilegerer forældre med meget kulturel kapital, og jeg peger på, hvordan den øgede forældreinvolvering således gør, at netop disse forældre får muligheder for at investere i deres barns fremtidsmuligheder. Her peger jeg også på, hvad afhandlingens fund har af mulige praktiske konsekvenser, samt hvilke behov for ny forskning på området, som de peger på.

Afhandlingen er tænkt at skulle læses fra kapitel 1 til kapitel 9, det vil sige, at kapitlerne bygger på hinanden og bygger op til den sammenfattende diskussion i kapitel 9. Jeg har dog samtidig søgt at skrive særligt analysekapitlerne, så de også er meningsfulde, hvis de læses hver for sig, og derfor forekommer der i afhandlingen ind imellem overlap/gentagelser.

Kapitel 2: Forskningsfelt og teoretisk ramme

I dette kapitel skal det handle om det forskningsfelt afhandlingen forholder sig til og skriver sig ind i, om hvilken forskning jeg er særligt inspireret af og trækker på, og om den teoretiske ramme, som Bourdieus uddannelsessociologi og praksisteori, udgør for afhandlingen. Først tegner jeg det forskningsfelt op, som afhandlingen forholder sig til, dvs. primært forskningslitteratur om skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering, men også forskningslitteratur om forældreskab, familieliv og social klasse. Dernæst gør jeg rede for, hvordan jeg i afhandlingen bruger Bourdieus uddannelsessociologi som forståelsesramme og hvordan hans begreber om felt, habitus og kapital anvendes analytisk.

Afgrænsning af forskningsfeltet

Skole-hjem-forskningen udgør i Danmark såvel som internationalt et bredt, varieret og tværdisciplinært felt, præget af forskellige positioner og områder. Røn Larsen m.fl. identificerer således fire hovedområder inden for feltet: Forskning om forældresamarbejde og børns og forældres hverdagsliv, forskning om forældresamarbejde og social differentiering, forskning om forældresamarbejdet om børn med særlige behov (inklusion) og forskning om forældresamarbejde, magt, styring og ansvar (Røn Larsen m.fl. 2014).

Jeg vil her afgrænse mig til, hvad der kan betegnes som to hovedretninger i feltet, og de udvalgte udenlandske og danske studier, som står centralt heri, og som denne afhandling bygger på og relaterer sig til. Jeg viser også hvilken forskning, jeg er særligt inspireret af, hvad og hvem jeg stiller mig 'på skuldrene' af, og dermed hvor i forskningsfeltet, denne afhandling skriver sig ind i.

Den udviklingsorienterede skole-hjem-forskning

I forskningen i skole-hjem-relationer kan der, i grove træk skelnes mellem to forskellige hovedretninger: En udviklingsorienteret, handlingsanvisende retning og en kritisk orienteret retning[8]. I førstnævnte har fokus siden 1970'erne har været på, hvordan det gode skole-hjem-samarbejde kan realiseres, og hvordan skolen kan blive endnu bedre til at involvere forældrene (f.eks. Bæck 2007, 2015; Desforges & Abouchaar 2003; Epstein 2001; Epstein & Sanders 2000; Jensen & Jensen 2007; Kofoed 2010, 2012, 2013; Nordahl 2008)[9]. Disse studier har, som også Dannesboe (2012) påpeger, et normativt afsæt, idet de anskuer skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering som positivt, ønskværdigt og nødvendigt for skole, forældre og elever. En underliggende antagelse er, at jo mere forældre involveres, desto bedre vil børnene klare sig. Her kobles forældres involvering i skolen sammen med elevers forbedrede faglige præstationer og øgede trivsel, hvorved forældre anskues som en ressource, eller et potentiale, som skolen skal blive bedre til at udnytte. Grænsen mellem skole og hjem er sjældent noget, som problematiseres – snarere ses det som positivt, at der skabes mere forbindelse mellem skoletid, fritid og familie. Ifølge Epstein & Sanders (2000) er forældres involvering i børns skolegang ligefrem stærkere end nogen anden faktor, når det gælder at fremme elevers faglige resultater; men skolerne mangler de rette værktøjer til at få omsat denne viden om involveringens gode effekter til praksis, hvilket vil sige at få involveret alle elevers forældre, også de som har mindst sandsynlighed for at involvere sig (Desforges & Abouchaar 2003). Man er inden for denne retning derfor optaget af at finde løsninger på det gode skole-hjem-samarbejdes forhindringer, og at komme med anbefalinger til forbedring og udvikling af praksis. Eksempelvis når det gælder forældre med forskellige sproglige og kulturelle forudsætninger, ved at pege på konkrete praksistiltag, som lærerne kan tage i brug, for at inkludere forældrene i elevernes læring (Kofoed 2010, 2013). Eller som det hidtil eneste bidrag, der beskæftiger sig med Forældreintras betydning for samarbejdet (Wiedemann 2006); optaget af at identificere

[8] Det er Dannesboes (2012) kategorisering i 'udviklingsorienterede' vs. 'kritiske' studier, jeg har ladet mig inspirere af her.

[9] Inddelingen er som sagt grov, og nogle studier kan siges både at være udviklingsorienterede og kritiske, eksempelvis er Bæcks studier både optagede af at udpege problemer i et Bourdieusk perspektiv, men *med henblik på* at forbedre og udvikle skole-hjem-samarbejdet.

både forhindringer såvel de *muligheder* for at informere og inddrage forældre, som der ligger i denne kommunikationsform.

Den udviklingsorienterede retning har haft en vis politisk og praktisk indflydelse, og har præget nogle af de tiltag, der fra politisk hold er sat i værk for at styrke skole-hjem-samarbejdet og øge forældrenes involvering i skolen. Bl.a. er den amerikanske sociolog Joyce Epsteins modeller for samarbejde blevet anvendt som grundlag for Social- og Integrationsministeriets værktøjskasser til at styrke nydanske forældres involvering i skolen. (jf. Dannesboe 2012), ligesom Desforges & Abouchaars konklusioner omkring en positiv sammenhæng mellem forældreinvolvering og elevers faglige præstationer har fået stor opmærksomhed. En af de mest fremhævede pointer fra denne rapport er, at det forældre gør hjemme – "parental involvement in the form of 'at-home good parenting'" (Desforges & Abouchaar 2003: 4) - har større betydning end det der foregår i skolen, og forfatterne peger således på hjemmet som det sted, der skal sættes ind, for at forbedre børns skolepræstationer. Denne konklusion synes at have fundet omfattende anvendelse som begrundelse for øget forældreinvolvering i de forskellige inspirationsmaterialer til lærere og forældre, jeg beskrev i kapitel 1. Også Thomas Nordahls (2008) anbefalinger til at 'skabe et bedre samarbejde' mellem skole og hjem har fundet bred anvendelse i materialer møntet på kvalificering af praksis.

Der har således været en tæt sammenhæng mellem udviklingsarbejder og forskningsprojekter (jf. Dannesboe m.fl. 2012), hvilket har bidraget til at etablere skole-hjem-samarbejdet som en selvfølgelighed og forældreinvolvering som et entydigt gode og et ønskværdigt mål for både skole og hjem (ibid.).

Den kritiske skole-hjem-forskning

I den mere kritisk orienterede retning, som denne afhandling skriver sig ind i, udfordres det selvfølgelige og ønskværdige ved skole-hjem-samarbejdet, og dermed også selve præmissen for de udviklingsorienterede studier. En del af de kritiske studier anskuer skole-hjem-samarbejdet og 'the discourse of parent involvement' (Nakagawa 2000), som en vilkårlig social konstruktion, som er historisk og kulturelt betinget, og som dermed hverken er naturlig eller selvfølgelig (eksempelvis Dannesboe m.fl. 2012; de Carvalho 2001; Knudsen 2010; Palludan 2012; Ravn 2008). Dannesboe m.fl. (2012) rejser spørgsmål om, hvorvidt man overhovedet kan betragte skole-hjem-samarbejdet som et *sam*arbejde, når det reelt er skolen som sætter dagsordenen, mens forældrene

forventes at støtte op om denne dagsorden? Her anses øget skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering således ikke nødvendigvis for at være et gode, eller et gode for alle. Der sættes derimod spørgsmålstegn ved de grundantagelser som i bred forstand præger skole-hjem-samarbejdet, hvorved man også søger at af-selvfølgeliggøre forældres deltagelse i skolen, eksempelvis ved at vise, hvordan skiftende diskurser og rationaler, som afspejler den politiske og historiske samtid, har præget det gennem tiden (Knudsen 2010; Ravn 2008) og derved gøre opmærksom på, at skole-hjem-relationen ikke er givet, men noget der konstant konstrueres på mange planer og af mange aktører, og at det derfor også kan forandres. Opmærksomheden rettes også mod kompleksiteten i skole-hjem-relationen og 'fænomenets spændvidde' (Dannesboe m.fl. 2012); at der ikke bare er tale om, at skole-hjem-samarbejdet inkluderer skolen og forældrene, men at der er tale om et omfattende (usynligt) arbejde for forældrene, der får betydning for børnene og langt ind i familien og i hverdagslivet.

De kritiske studier har for så vidt også et normativt afsæt, som dog kan være vanskeligere at få øje på, end i de udviklingsorienterede studier, men som overordnet set handler om, at skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering ikke bør skabe problemer eller medføre negative konsekvenser for hjemmet. Hvor man i de udviklingsorienterede og handlingsanvisende studier har været optaget af at udpege forhindringer for samarbejdet, samt foreslå løsninger og udvikle modeller for det gode skole-hjem-samarbejdes realisering, er man i den kritiske retning optaget af at forstå, hvordan problemer i samarbejdet produceres, og hvilke betydninger, (negative) konsekvenser, eller usynlige 'bivirkninger', skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering kan have for både børn og forældre (f.eks. Bouakaz & Persson 2007; Bæck 2010; Dannesboe 2012; Dannesboe m.fl. 2012; de Carvalho 2001; Forsberg 2007; Knudsen 2010; Krab m.fl. 2015; Kryger 2012; Kryger & Ravn 2007; Lareau 2000, 2011; Palludan 2012). Kryger (2015) peger eksempelvis på, hvordan det øgede samarbejde både har konsekvenser for forældre, som forpligtes på barnets opførsel og præstationer i skolen, og for børnene, hvis liv i stigende grad kontrolleres igennem de voksnes samarbejde.

I den kritisk orienterede retning inden for forskningsfeltet er fremtrædende temaer bl.a. det ulige magtforhold mellem skole og hjem (Bæck 2007; Knudsen 2010; Kryger 2008), styring og ansvarsforhold (Knudsen 2007, 2010; Kryger & Ravn 2007; Ravn 2008), udviskning af grænsen mellem det hhv. statslige og private, skole og hjem (Dannesboe 2012, 2013; de Car-

valho 2001; Knudsen 2007) samt forskelle i forældres involvering og reproduktion af ulighed i forbindelse hermed (f.eks. Aarseth 2014; Bæck 2010; Lareau 2011; Palludan 2012; Reay 1998a, 1999; Weininger & Lareau 2003).

Bourdieu-inspirerede studier

Inden for den kritiske retning er jeg særligt inspireret af netop den forskning, som tager sidstnævnte tema under behandling. Dette er studier, der primært ud fra et sociologisk perspektiv, har fokuseret på den sociale baggrunds betydning for forældres involvering i skolen og for hvordan forskellige familiers kulturelle praksisser kan forstås som reproduktionsstrategier, og hvordan disse spiller sammen med skolen som institution. Med udgangspunkt i Pierre Bourdieus uddannelsessociologi (Bourdieu & Passeron 2006), og særligt hans kapitalbegreb (fx Bourdieu 1986b, 1984, 2007), har de undersøgt forældres forskellige motiver, strategier og muligheder for at indgå i skole-hjem-relationen og for at involvere sig i børns skolegang. Hovedparten af disse studier undersøger betydningen af den kulturelle kapital; hvilke mekanismer i skolen som aktiverer den kulturelle kapital og hvordan forældre selv trækker på kulturel kapital (primært i form af uddannelseskapital) og de bredere kompetencer som denne genererer, i mødet med og i relationen til skolen (f.eks. Aarseth 2014; Bæck 2005, 2007, 2010; Kramvig 2007; Lareau 2000, 2011; Palludan 2012; Palme 2008; Reay 1998a, 1999, 2005; Weininger & Lareau 2003). I disse studier vises det bl.a. hvordan forældre med meget kulturel kapital deler skolens værdisæt, og hvordan de ofte selv har et positivt forhold til skolen, i kraft af deres egne vellykkede forløb i uddannelsessystemet. Den norske sociolog Helene Aarseth (2014) viser hvordan højtuddannede forældre evner at installere forskellige former for motivation for læring og uddannelse i deres børn, gennem kontinuerligt at stimulere børnene kulturelt og fagligt, og ved at engagere sig i fritidsaktiviteter sammen med dem. Særligt den fraktion hun kalder for 'den økonomiske middelklasse' synes at have en læringskultur i familien, som passer særligt godt sammen med den øgede målstyring og resultatorientering i skolen, der finder sted i disse år. I tillæg har disse forældre et indgående kendskab til institutionens 'koder' og funktionsmåder, og dermed erfaring med at begå sig i uddannelsessystemet – erfaringer som de trækker på i egne børns skolegang. For eksempel viser Weininger & Lareau (2003), hvordan det akademiske sprog, som der anvendes i skole-hjem-samtaler, giver middelklasseforældrene en klar fordel, både i forhold til at forstå lærernes budskaber og til at forhandle særbehandling for deres barn, hvorimod arbej-

derklasseforældrene fastholdes i deres dominerede position, fordi de mangler denne sproglige kapital og den autoritet, som den giver.

Noget de kulturelt kapitalstærke forældre også trækker på i den forbindelse, er deres sociale netværk, hvor relationer med andre veluddannede eller indflydelsesrige personer, giver adgang til viden eller muligheder, der kan anvendes fordelagtigt i interaktionen med skolen (Horvat m.fl. 2003). Involvering i børns skolegang og den kontakt forældre får indbyrdes i en klasse kan ligeledes bruges til at opbygge social kapital (Palludan 2012) og kan indgå som en del af familiers overordnede reproduktionsstrategier (Bach 2011). Andre studier beskæftiger sig med de følelsesmæssige ressourcer – den følelseskapital - som forudsættes af skolen, eller som må investeres i barnet, når det skal hjælpes eller støttes i sin faglige udvikling, og som særligt middelklasseforældre kan trække på, såvel som opbygge (Aarseth 2014; Gillies 2006; Palludan 2012; Reay 2000, 2015; Stefansen & Aarseth 2011). Konklusionen på tværs af alle disse studier er klar: Den sociale baggrund, og særligt uddannelsesniveau, har stor betydning for, hvordan forældre involverer sig i skolen, og hvilke kapitaler de har mulighed for at aktivere i dette omfattende arbejde. Forældre med den rette habitus, kapitalmængde og –sammensætning har med andre ord 'det der skal til' for at navigere i skolesystemet og for på forskellige måder støtte deres barn, således at barnet klarer sig godt i skolen. I disse studier peges der således både på, at skolesystemet – i et komplekst samspil med forældrenes strategier og kulturelle praksisser - på forskellige måder reproducerer den sociale ulighed i samfundet, og der peges på, hvilke mekanismer, som bidrager til dette. Dermed vises der, *hvordan* reproduktionen af ulighed konkret foregår – ofte i de helt almindelige hverdagslige og familiemæssige aktiviteter og situationer, som normalt ikke ville blive anskuet som ulighedsreproducerende mekanismer i forhold til det, der foregår i klasseværelset.

Den amerikanske sociolog Annette Lareaus kendte observationsstudier *Home Advantage* (2000) og *Unequal Childhoods* (2011) er rige på den type hverdagseksempler; i begge studier viser hun, hvordan forældre med forskellig social baggrund er mere eller mindre 'forbundet' med eller 'separeret' fra skolen, hvordan de opdrager barnet og er sammen som familie – og hvordan alt dette er tæt forbundet med familiens strukturelle og materielle forhold, som ikke bare rammesætter boligforhold og økonomiske muligheder, men også familiens sociale netværk og samvær med andre mennesker, samt typer af fritidsaktiviteter, som barnet deltager i. Lareau viser, hvordan middelklasseforældre praktiserer en særligt udviklingsorienteret opdragelsesstil, som

hun kalder 'concerted cultivation'. Her søger forældre at kultivere barnets potentialer, hvilket indebærer at tilrettelægge opdragelsen, så den er i overensstemmelse med skolens krav og værdier, såvel som at organisere og skabe 'plads' til barnets mange aktiviteter i familielivet. Fokusset på barnet gør, at disse forældre i tillæg overfører en 'sense of entitlement' til deres barn, dvs. en forventning om at blive set og hørt af voksne, og om at have krav på særlig opmærksomhed. En ressource barnet kan trække på i institutionelle sammenhænge. Den kulturelle kapital som de højt uddannede forældre kan aktivere, både i opdragelsen og i de institutionelle rammer, giver således deres barn fordele i skolen. Arbejderklasseforældrenes mere pragmatiske opdragelsesstil, som Lareau betegner 'the accomplishment of natural growth', giver ikke de samme kompetencer og fordele i skolen, som børn af middelklasseforældre får. Her er forældrene i stedet optagede af, at dække barnets grundlæggende behov og at barnet skal udvikle sig naturligt. Lareau peger på, hvordan dette i mange tilfælde netop *er* en 'accomplishment', givet forældrenes sociale forhold. Disse børn er således ikke udviklingsprojekter for forældrene, og de får ikke den samme voksenopmærksomhed eller sproglige træning i hjemmet, samt øvelsen i at begå sig i forskellige institutionelle rammer og blandt autoriteter. Lareau synliggør således nogle af de sammenhænge mellem skole og hjem – de mekanismer som aktiverer den kulturelle kapital - som bidrager til at reproducere den sociale ulighed. Hun argumenterer for vigtigheden af, at vi ikke analyserer de to institutioner hver for sig, men at vi åbner blikket for netop de inter-institutionelle sammenhænge, dvs. hvordan hjemmet får betydning i skolen, og hvordan skolen får betydning i hjemmet. Her skal det selvfølgelig bemærkes, at Lareaus studier er situerede i en nordamerikansk sammenhæng, og hendes fund kan ikke tolkes løsrevet fra denne, men metoden og måden Bourdieus teori operationaliseres på, det inter-institutionelle blik, samt de analytiske begreber, hun udvikler, mener jeg har stor relevans i en dansk sammenhæng.

Det har ligeledes den britiske sociolog Diane Reays studier (Reay 1998a, 1998b, 1999, 2000, 2004, 2005, 2006, 2010, 2015). Reay understreger ligeledes, at "The work of social reproduction is located in the interlinking of the domestic sphere with public institutions" (Reay 2005: 113) og er ligesom Lareau optaget af at belyse, hvordan forældre har forskellige forudsætninger og motiver for at involvere sig i skolen. Hun viser ligeledes, hvordan de sociale forskelle kommer til udtryk på subtile måder i hverdagens praktikker; eksempelvis hvordan veluddannede middelklassemødre i kraft af deres kulturelle og lingvistiske kapital, samt professionelle kompetencer, op-

når fordele for barnet og navigerer selvsikkert i mødet med lærerne, der tilsvarende behandler dem med større respekt og samarbejdsvilje, end det er tilfældet med arbejderklassemødrene. En gennemgående pointe hos Reay er, at den kulturelle kapital ikke kan ses adskilt fra (eller virke uden) økonomisk kapital. Hun viser, hvordan et økonomisk overskud blandt andet kan bruges til at frigøre tid til involvering i skolen, såvel som skabe de rette rammer og tid til følelsesmæssig involvering og investering i barnets skolegang, dvs. et hjemmemiljø hvor følelseskapitalen kan trives og den rette uddannelseshabitus kan overføres til barnet. Hun knytter eksplicit sine fund til udviklingen i uddannelsespolitik og problematiserer forskelle i forældreinvolvering set i lyset af de neoliberale politiske strømninger, der også i Storbritannien siden årtusindskiftet har intensiveret skolens involvering af forældre.

Også Reays fund må tolkes i kontekst: Den britiske velfærdstat såvel som skolesystemet er, ligesom det amerikanske samfund, langt mindre egalitær sammenlignet med skandinaviske forhold og er præget af langt større klasseforskelle, samt en større individualisering af sociale problemer. Dette får indflydelse på forældrenes reproduktionsstrategier, som i en dansk sammenhæng kan virke ekstreme. Når Lareau eksempelvis viser, hvordan de veluddannede middelklassefamilier investerer så kraftigt i at udvikle deres børns potentialer gennem organiserede fritidsaktiviteter, må denne strategi forstås i lyset af det samfund, forældrene klargør deres børn til: Et samfund hvor man skal udmærke sig for at komme ind på de bedste universiteter, og hvor det at klare sig dårligt i skolen har mere vidtrækkende og alvorlige økonomiske konsekvenser, end det er tilfældet i Danmark. Den grove opdeling i 'middelklasse' og 'arbejderklasse', som både Lareau og Reay benytter, er ligeledes ikke kategorier, som kan overføres direkte til danske forhold; arbejderklassen i Storbritannien og britisk arbejderklassekultur kan for eksempel ikke sidestilles med dansk arbejderklasse, ligesom britisk middelklasse (og/eller øvre middelklasse) dækker over noget andet – og nogle tilfælde ville være at betegne som 'overklasse' i en dansk sammenhæng. Men det komparative greb, der ligger i at sammenligne forældreinvolvering og forældreskab i forskellige sociale klasser, mener jeg, har meget at bidrage med i en dansk kontekst, fordi det netop muliggør at få øje på forskelle. Desuden kan middelklassekultur i forskellige vestlige lande, som Stefansen & Farstad (2010) pointerer, anskues som variationer over det samme tema. Eksempelvis finder Stefansen & Farstad (ibid.) i deres undersøgelse, at de norske middelklasseforældre deler fællestræk med britiske middelklasseforældre, når det gælder at

maksimere deres barns læringspotentialer og investere uddannelsesmæssigt i dets fremtid.

Interessen for forskelle i forældreinvolvering har i det hele taget været større i international forskning (jf. ovenstående referencer). Der findes, som både Lareau & Weininger (2003) og Winkle-Wagner (2010) har vist, et meget stort og varieret internationalt forskningsfelt, der beskæftiger sig med kulturel kapital og ulighed i uddannelse. I dansk skole-hjem-forskning er forskelle i forældreinvolvering et relativt uopdyrket område; relevante danske bidrag begrænser sig til Palludans studie *Skolestart – et følsomt forældrearbejde* (2012). Palludan viser ligeledes fra forældrenes og hverdagslivets perspektiv, hvordan forældre indgår i skole-hjem-samarbejdet på ulige betingelser i kraft af deres kapitalvolumen og –sammensætninger, såvel som familiestruktur (om man er én eller to forældre i hjemmet). Hos Palludan opereres ikke med opdelinger i middelklasse og arbejderklasse, men i stedet med en bred middelklassebetegnelse, som nuanceres ved at fokusere på betydningen ikke bare af meget eller lidt kapital, men forskellige former for kapital, og de måder hvorpå forældre sætter disse i spil. I Palludans studie er fokus på, hvordan forskellige forældre i forbindelse med barnets skolestart etablerer relationer til skolen, hvor den dominerende logik er, at forældre tillidsfuldt og kritikløst skal tilpasse sig skolens sociale og kulturelle organisering. Også Palludan viser, at det særligt er forældre med meget kulturel kapital, der formår at afkode skolens uskrevne regler, at tilpasse sig skolens krav og forventninger og derved blive genkendt af skolen som 'passende involverede'. Disse forældre er på forskellige måder i stand til at bringe deres kapitaler i spil, mere eller mindre ubesværet, for at etablere en positiv relation til skolen. For de forældre som ikke kan aktivere den kapital og performance, skolen 'genkender' som den rigtige, kan relationen til skolen indebære et betydeligt 'følelsesarbejde' og føre til negative kategoriseringer af dem og af deres børn. Palludans studie peger således også på, hvordan både skolen og forældrene synes at reproducere den sociale ulighed.

Forskning i forældreskab, familieliv og klasse

Palludan (2012) viser i tillæg, hvordan det 'rigtige' forældreskab kan udgøre en kapital i skolen, hvor både det at være et ægtepar og dermed to om arbejdet, samt det at repræsentere en familietype, som skolen kan genkende og værdsætte som passende, giver fordele i relationen til lærerne. Omvendt er der mere arbejde for den enlige mor, der kategoriseres negativt, for eksempel som

'den unge mor med den umodne søn', og hvis forældreskab der sættes spørgsmålstegn ved af lærerne. Eksemplet illustrerer hvordan skole-hjem-samarbejde og (godt) forældreskab uundgåeligt fletter sig sammen, og peger samtidig på vigtigheden af, at inddrage samspillet mellem forældreskab og forældreinvolvering i skolen, når skole-hjem-samarbejdet undersøges. Det er et samspil som jeg i afhandlingen ligeledes søger at belyse. Familieliv og forældreskab kan anskues som en kulturel praksis, der gøres inden for nogle bestemte rammer – ideologiske såvel som strukturelle – som har betydning for skolens 'plads' i familien, for den værdi uddannelse tillægges, for hvordan opdragelse og skolearbejde knyttes sammen og helt konkret for, hvilke aktiviteter man som familie har tid, overskud og råd til.

Her trækker jeg på forskningslitteratur om forældreskab og familieliv, og er inspireret af studier, der ud fra forskellige faglige ståsteder og teoretiske perspektiver, interesserer sig for det moderne (i nogle tilfælde postmoderne) forældreskab og dets betingelser for forældre (Beck-Gernsheim, 1992, 2002; Bäck-Wiklund & Bergsten 1997; Dencik 2005; Furedi 2008; Hestbæk 1995, 2004; Lee et al. 2014; Faircloth 2014; Finch 2007; Dermott & Seymour 2011; Nelson 2010). Fælles for disse er et forsøg på at indfange det tidstypiske ved dagens forældreskab, dvs. hvad, som generelt karakteriserer idealer og praksis og hvordan dette har forandret sig. De har ligeledes et fokus på den gradvise intensivering der over tid er sket af forældreskabet, bl.a. grundet udviklingspsykologiens brede indflydelse på samfundets normer for godt forældreskab, som ifølge Furedi (2008) har udviklet sig til absurde krav til forældre, med en alt for kontrolleret barndom til følge. Furedi søger med sit begreb om 'parental determinism' at pege på tendensen til, at forældre ansvarliggøres for alt hvad der sker, og *kan* ske, i barnets liv; at forældre med andre ord 'determinerer' barnet, hvilket gør forældreskabet til en omfattende opgave med konstant at forebygge risici såvel som tilrettelægge for udvikling, sådan som også Gillies (2005) viser. Jeg har allerede omtalt disse studier og deres relevans for afhandlingen i kapitel 1 og peget på, hvordan det dominerende 'intensive' eller 'involverede' forældreskabsideal i særlig grad retter sig mod, og praktiseres af 'ressourcestærke' forældre, som en del forældreskabsstudier med et klasseperspektiv – en del af dem med udgangspunkt i Bourdieus teori - har peget på (Bach 2011; Forsberg 2009; Lareau 2011; Stefansen 2008; Stefansen & Farstad 2011; Reay 1998a; Gillies 2005, 2006; Vincent 2012; Vincent & Ball 2007). En del af disse studier har et normativt udgangspunkt, hvor det problematiseres hvordan middelklassens forældreskab ofte

tildeles større værdi end arbejderklassens og anerkendes som det moralsk rigtige.

Litteraturen om forældreskab og familieliv viser netop, hvordan familieliv og forældreskab altid foregår i nogle sociale og kulturelle rammer, og at de er hverdagslige praksisser der 'gøres' (jf. Morgan 2011) forskelligt og har forskellige betydninger under forskellige forhold. For eksempel viser Lareau (2011) hvordan de middelklassefamilier hun fulgte, havde andre forståelser af opdragelse og af børns behov, end de arbejderklassefamilier, hun fulgte. I middelklassefamilierne var forældrene optagede af at stimulere og udvikle deres børns potentialer, blandt andet gennem organiserede fritidsaktiviteter. De søgte på denne måde at give børnene så meget som muligt med 'i bagagen' (kompetencer) med henblik på fremtidig dannelse og uddannelse. Børnene i disse familier levede således et travlt og skemalagt hverdagsliv. I arbejderklassefamilierne havde børnene langt mere frihed og var ikke på samme måde overvåget af de voksne, eller underlagt stramme tidsskemaer; fritiden kunne de bruge, som de ville; til at lave ingenting eller lege med søskende og andre børn. Forældrene så det som deres ansvar at have omsorg for, og passe på børnene, men ikke at tilrettelægge børnenes udvikling eller deltage i alle aspekter af deres liv. De var i stedet optagede af, at hjælpe børnene til at klare sig godt nok, og til at holde dem ude af problemer. Disse forskellige forståelser af opdragelse og børns behov knytter Lareau til familiernes forskellige kulturelle og økonomiske kapital, som udgør konkrete muligheder og begrænsninger for, hvad der vægtlægges i familielivet. Det, der blev anset for at være god opdragelse i middelklassefamilierne, blev det ikke nødvendigvis i arbejderklassefamilierne. Lareau beskriver blandt andet hvordan 'øjenkontakt' havde forskellige betydninger; hvor det i middelklassefamilierne blev anset som en kompetence i kommunikationen med andre mennesker, at lære at kigge andre i øjnene, havde det ikke samme betydning i arbejderklassefamilierne. Her var øjenkontakt noget, der ligefrem kunne indebære fare i de kvarterer, familierne boede i, og derfor noget, der skulle undgås. Forældreroller relaterer sig således, som Stefansen & Farstad (2011) peger på, til om man ser verden som et komplekst og barsk sted, eller som en kilde til muligheder og positive udfordringer. Men også, som Gillies pointerer, hvilket individ forældre er i gang med at opdrage deres barn til, og om man ser sit barn som 'noget særligt' og 'intelligent', sådan som det var tilfældet for middelklasseforældrene i hendes studie (Gillies 2005) Pointen er, at de strukturelle forhold i høj grad former 'parenting styles' (Elstad & Stefansen 2014), til "ulike måter å være familie på" (Bråten 2014: 193), dvs. familiers muligheder, forståelser og

værdier, hvad man orienterer sig i mod og hvordan man organiserer familielivet. Middelklassefamiliernes økonomiske og kulturelle ressourcer giver dem et overskud, der tillader dem at investere fremadrettet i deres børn, mens arbejderklassefamilierne i større grad er strukturelt begrænsede og må fokusere på mere nære problematikker. Det betyder ikke, at forældre med kort uddannelse ikke vægter uddannelse i deres opdragelsesstrategier; Bråten (2014) viser, at disse forældre tillægger uddannelse stor betydning og at de udfører et betydeligt arbejde for at støtte og motivere deres børn i skolen, men at deres motivation ikke handler om uddannelse som en kilde til selvudfoldelse, sådan som det er tilfældet for de højtuddannede forældre i Aarseths (2014) studie, men om at uddannelse er *nødvendigt* for senere i livet at få et job. Bråten viser, at dette arbejde også har en grænse for forældrene, og at de også søger at installere en balance mellem skole og fritid i deres børn. Et godt liv er for disse forældre ikke nødvendigvis en ambitiøs karriere. Stefansen viser, hvordan denne "middelklassens framtidsrettethed" vs. "arbeiderklassens her-og-nå orientering" (Stefansen 2007: 260) er en veletableret distinktion, som genfindes i mange studier inden for forældreskabsforskningen, og en distinktion som er vigtig i forhold til at forstå familiens rolle i reproduktionen af klasseforskelle.

Re-aktualisering af klassebegrebet

Forskningsinteressen for klassebegrebet har været stigende i de senere år, både i Danmark (f.eks. Aamann 2016; Bach 2011; Ellersgaard 2015; Faber 2008, 2010; Faber m.fl. 2012; Hansen 2014; Larsen m.fl. 2015; Olsen m.fl. 2012, 2014; Palludan 2012; Prieur 2009; Harrits 2014a; Sandbjerg Hansen m.fl. 2014) og i Skandinavien i øvrigt (f.eks. Andersen & Aarseth 2012; Dahlgren & Ljunggren 2010; Flemmen 2013; Forsberg 2009; Jarness 2013, 2015; Korsnes m.fl. 2014; Stefansen 2011). Stefansen (2008) taler om denne tendens som en 're-aktualisering' af klasse som tema. I en britisk kontekst beskriver Savage en bølge af fornyet interesse for klassebegrebet, som han refererer til som "the return of class today" (Savage 2015: 2) ligesom Skeggs (2004) taler om at sætte klassebegrebet 'tilbage på kortet', særligt med reference til 1990'ernes senmoderne samfunds-teorier om individualisering (f.eks. Beck 1992; Giddens 1991, 1994), som fjernede politisk og forskningsmæssigt fokus fra strukturel ulighed til individuelt ansvar og valgfrihed. Men som både Gillies (2005) og Skeggs (2004) peger på, forsvandt uligheden ikke, fordi man holdt op med at interessere sig for klassebegrebet. Tværtimod, advarer Reay (1998b), skal

man være opmærksom på, at den slags 'klasseløse' diskurser *har* klassemæssige interesser og tjener de dominerende klasser, netop fordi de ikke anerkender, eller taler om, de privilegeredes sociale fordele. Social klasse som kategori er af Ulrich Beck blevet kaldt en 'zombie kategori' (Beck 2004, refereret i Reay 2006), der ikke længere har relevans i sen-moderniteten, men som bl.a. Reay (ibid.) viser, er kategorien i høj grad stadigvæk 'i live'. Hun argumenterer i flere af sine andre forskningsbidrag også for vigtigheden af klassebegrebet og af at være opmærksom på de sociale strukturers betydning i en tid, hvor den sociale ulighed i stigende grad individualiseres (Reay 1998b, 2005, 2010). Klasser er, som Faber m.fl. skriver i *Det skjulte klassesamfund*:

> én måde at forstå sociale forskelle på; det er én måde at definere grupper af mennesker på og én måde at trække grænser imellem disse på. Klasser er også en forståelsesmåde, som er med til at skabe de forskelle, de betegner. Denne indsigt i klassebegrebets relative karakter bør imidlertid ikke være en undskyldning for at undlade at beskæftige sig med de faktisk eksisterende sociale forskelle (Faber m.fl. 2012: 14)

Denne tilgang til klasse tilslutter jeg mig: Klassebegrebet er et værktøj til at beskæftige sig med og få øje på forskelle, til at forstå dem, og til at ændre på dem. Det er ikke det samme, som at de klasser, man konstruerer, ser præcist sådan ud i virkeligheden. De er, som Bourdieu (1987) også påpeger, klasser 'på papiret' - de er forskningens konstruktioner. At brugen af klassebegrebet så også i sig selv bidrager til at skabe forskelle, ved gennem sproget at cementere eller materialisere kategoriseringer af mennesker, mener jeg til gengæld ikke står mål med den værdi, der ligger i at kunne "generere systematiske spørgsmål, der lægger op til systematiske svar" (Bourdieu 2009b: 214) samt det have et sprog for at kunne tale åbent om samfundets systematiske forskelle. Hvis der ikke er et sprog eller nogle kategorier for at tale om sociale forskelle, er der netop en fare for, at de individualiseres, og at forskellene dermed øges. Min anvendelse af klassebegrebet lægger altså distance til den skolemæssige og moralske 'opdragelse' af arbejderklassefamilier, som fx Desforges & Abouchaar (2003) lægger op til, og som jeg problematiserede i kapitel 1, fordi den netop bidrager til at nedtone betydningen af de strukturelle forhold (jf. også Kryger 2008). Jeg ser derfor i høj grad også afhandlingen som et bidrag til en måde at kunne få øje på, tale om og forstå sociale forskelle i forældreinvolvering og dermed til den re-aktualisering af klassebegrebet som pågår i disse år.

Krydsfeltet mellem skole-hjem-forskningen, forældreskabsforskningen og klasseforskningen

Afhandlingen placerer sig således i et krydsfelt mellem skole-hjem-forskningen, forældreskabsforskningen og klasseforskningen. Afhandlingen udgår fra, og søger at bidrage til den forskning om forældres involvering i skolen, som forener et kritisk perspektiv med udforskning af klasseforskelle i forældres involvering, forældreskab, familieliv og social reproduktion i forbindelse hermed. Jeg er særligt inspireret af den britiske forskningstradition på området: Forskere der, som Reay, tager udgangspunkt i forældres hverdagslige praksis og med et skarpt blik for de måder klasse kommer til udtryk på, og for hvordan økonomi spiller ind, får vist, hvordan det helt konkret foregår, når sociale forskelle på subtile måder produceres og reproduceres i samspillet mellem skole og familie. Ligesom Lareau, mener jeg, at et sådan inter-institutionelt blik på forældreinvolvering er nødvendigt for at forstå de forskelle der eksisterer (Lareau 2011); at vi kan ikke undersøge familien og skolen hver for sig, men må søge at indfange de mekanismer i relationen, der skaber forskellene, både med hensyn til hvordan familien virker ind i skolen, og hvordan skolen og dens krav virker ind i familien. I en dansk kontekst er især det sidste meget lidt udforsket, og jeg ser netop dette særlige samspilsblik på skole-hjem-relationen og det at undersøge både skolens og forældres involvering i skole-hjem-samarbejdets forskellige praktikker i et klasseperspektiv, som afhandlingens bidrag til den eksisterende forskning på feltet.

Pierre Bourdieus teoretiske ramme

At bruge Pierre Bourdieus teori og begreber som afsæt for dette i afhandlingen, er der ikke noget nyt i; utallige studier inden for uddannelsesforskning har gennem de sidste 30 år brugt Bourdieu som teoretisk afsæt, i særdeleshed hans begreb om kulturel kapital, og der er ingen tegn på, at interessen for at anvende Bourdieu er ved at aftage (Winkle-Wagner 2010). Bourdieus bidrag til og indflydelse på feltet for uddannelsesforskning er større end nogen anden samfundsteoretiker i sidste del af det 20. århundrede (Murphy & Costa 2016). Det fastslås igen og igen, at Bourdieus teori og begrebsapparat er både velegnet og frugtbart, når det gælder at undersøge ulighed i blandt andet uddannelse, eller klasseforskelle i hverdagens skole-hjem-relationer (som Pallu-

dan 2012). Ifølge Savage (2015) udgør Bourdieus teoretiske ramme dén, som bedst indfanger kompleksiteten i social klasse i dag.

Det, der til gengæld *er* nyt, er i en dansk sammenhæng empirisk at undersøge det overordnede set samlede sæt af praktikker i skole-hjem-samarbejdet; forældremøder, skole-hjem-samtaler, Forældreintra og trivselsarbejde – fra skolens såvel som forældrenes side - *med* Bourdieus begreber, inden for den særlige ramme, som hans uddannelsessociologi udgør. I det følgende gør jeg rede for denne ramme. Jeg præsenterer først hovedtræk ved Bourdieus uddannelsessociologi, for derved at vise, hvad det er for et syn på skolen, jeg anlægger, hvilken teoretisk forforståelse, jeg opererer med i afhandlingen, og hvad den betyder for mine analyser. Dernæst definerer jeg de forskellige begreber og gør rede for, hvordan de operationaliseres i analyserne.

Bourdieu beskæftigede sig som sådan ikke med skole-hjem-samarbejde eller forældreinvolvering, men med at analysere sammenhængen mellem elevers præstationer og succes i uddannelsessystemet, og den forskellige sociale baggrund de kom fra. Det er eleverne som er hans fokus. Når han knytter forældrene til det der foregår i skolen, handler det først og fremmest om familien som socialiseringsenhed, og ikke som aktiv læringsassistance til skolen. Dette må forstås i relation til den særlige nationale og historiske kontekst, det finder sted inden for. I det franske uddannelsessystem i 1960'erne, som Bourdieus uddannelsessociologi udspringer fra, var den type forældreinvolvering, som jeg godt og vel 50 år senere undersøger i en dansk sammenhæng, ikke en institutionaliseret del af skolesystemet. Men som blandt andet Reay (fx 1998a, 1998b, 1999, 2005) har demonstreret, kan Bourdieus uddannelsessociologi i høj grad 'udvides' til at omfatte forældrenes rolle i skolen. Også Weininger og Lareau (2003) fastholder, at det bourdieuske perspektiv er frugtbart at anvende på forældreinvolvering, selvom Bourdieus sociologi ikke oprindeligt omfattede et uddannelsessystem med institutionaliserede skole-hjem-forbindelser (som fx skole-hjem-samtaler). Når forældrene inddrages aktivt i skolen og derved også gøres til genstand for skolens undervisning, bliver betydningen af forældres ressourcer ikke blot et spørgsmål om, hvordan de opdrager deres børn og den habitus og kapital de herigennem overfører til dem, men også et spørgsmål om, hvordan de selv investerer deres ressourcer i den direkte involvering i skolen og i skolearbejdet. Fordi skole-hjem-samarbejdet både synliggør skolens krav til familier, samt det arbejde, forældre gør eller ikke gør, dvs. forbindelsen mellem elevernes præstationer og forældres ressourcer, kan man empirisk set komme tættere på de praktik-

ker og mekanismer i skole-hjem-samarbejdet, der producerer sociale forskelle; og det er netop hvad Bourdieus begreber er velegnede til at indfange.

Som jeg nævnte i kapitel 1, vil jeg ikke her redegøre for de teoretisk grundlæggende linjer hos Bourdieu, der forudsættes kendte. Når jeg optegner den teoretiske forståelse, som afhandlingen forholder sig til, er min ambition således ikke at give en fuldstændig redegørelse for Bourdieus teoribygning, eller en detaljeret indføring i hans begreber; dette findes der i forvejen rigeligt med litteratur, der gør. Min ambition er her at vise, hvordan teorien og begreberne 'arbejder' specifikt i forhold til denne afhandlings forskningsspørgsmål og kundskabsambition. Det betyder ikke, at jeg anvender begreberne løsrevet fra den samlede teoribygning. Jeg henter ikke blot 'inspiration' fra Bourdieus begreber, men arbejder med dem som en del af den samlede forståelse af socialt liv og handlen, som Bourdieus teoribygning udgør.

Skolen som 'sorteringsmaskine'

I Bourdieus sociologi har skolen en helt central samfundsfunktion. Ikke kun fordi den overfører viden og kompetencer, men fordi den overfører viden og kompetencer til en særlig gruppe. Det Bourdieuske perspektiv forstår uddannelse "mainly as a system of reproduction of social practices and social privileges" (Murphy & Costa 2016: 5), og skolen er således for Bourdieu, som Esmark noterer, "først og fremmest en instans, der reproducerer sociale dominansrelationer gennem kulturelle, i hovedsagen skjulte mekanismer" (Esmark 2006: 71). Det er altså ikke en 'neutral' institution, hvor alle har de samme chancer for at lykkes, men derimod en institution, der tjener "de grupper eller klasser, hvis kulturelle arbitraritet, det reproducerer" (Bourdieu & Passeron 2006: 91). Det gør den, fordi den kultur som den formidler – eksempelvis de typer af fag, der undervises i, hvor vægten lægges på det sproglige – er samfundets dominerende og legitime kultur, en i overvejende grad 'akademisk kultur'. Dermed er skolen også udøver af det, Bourdieu kalder 'symbolsk vold': De dominerende klassers kultur søges påført alle, imens andre kulturer ikke gen- eller anerkendes som værdifulde. Skolens undervisning er derfor, ifølge Bourdieu & Passeron (ibid.), at betegne som 'symbolske voldshandlinger'.

For Bourdieu er uddannelsessystemet dermed den primære samfundsinstitution for allokering af status og privilegier i moderne samfund

og som samtidig legitimerer og vedligeholder fordelingen af disse. Uddannelsessystemet har med andre ord en socialt reproducerende funktion for styrkeforholdene mellem grupper eller klasser (Schwartz 1997). Denne funktion er ikke synlig ved første øjekast. Fordi skolen netop underviser alle elever i det samme pensum, og alle tilsyneladende har lige muligheder for at tilegne sig dette pensum, tilskrives det medfødte evner og dygtighed, at nogle elever klarer sig bedre end andre. Men problemet i en reproduktionssammenhæng er, at nogle elever har bedre forudsætninger for at tilegne sig den viden, og de fag der undervises i, samt er fortrolige med måden der undervises på. Dette handler ikke bare om den konkrete 'tekniske' viden der formidles, men om at skolen socialiserer elever ind i en særlig kulturel tradition (Schwartz 1997) – velkendt for nogle, fremmed for andre. I Bourdieu & Passerons efterhånden berømte undersøgelse og værk *Reproduktionen – Bidrag til en teori om uddannelsessystemet* (Bourdieu & Passeron 2006), som udgør en væsentlig teoretisk inspiration for denne afhandling, vises det således, at undervisningen ('den pædagogiske kommunikation') lykkes i varierende grad alt efter elevernes sociale baggrund, som gør dem mere eller mindre disponerede for tilegne sig viden. Der må således være "et minimum af overensstemmelse mellem det pædagogiske budskab og modtagernes evne til at afkode det" (ibid.: 132). Faktisk kan den 'traditionelle pædagogik' og undervisningssystemet

> kun udøve sin indpodningsfunktion, så længe det henvender sig til studerende, der besidder den sproglige og kulturelle kapital – samt evnen til at få den til at yngle – som det forudsætter og knæsætter uden nogen sinde udtrykkeligt at fordre den og uden nogen sinde metodisk at formidle den (ibid: 132)

Det er med andre ord hovedsagligt det, Bourdieu & Passeron kalder for skolens 'foretrukne publikum', der kan opfylde skolens krav og som kan lykkes i uddannelsessystemet, for det publikum besidder præcis den kapital og den habitus, som skolen tager for givet i sin undervisning. I undervisningssystemet er disse elever er netop de "modtagere, der er perfekt tilpasset dets implicitte krav" (ibid.: 121). At kapital tages for givet betyder, at det i skolen aldrig ekspliciteres at "de formidlede indhold og de institutionaliserede formidlingsmåder var tilpasset et publikum, der var defineret ved sin sociale herkomst i mindst lige så høj grad som ved sin begrænsede størrelse" (ibid.: 132). Dermed tilsløres det, at skolen privilegerer og tjener samfundets dominerende klasser, hvis faglige præstationer i stedet tilskrives talent og flid – og fordi det således er skjult, at skolen har denne funktion i samfundet, er det netop sociologiens kritiske opgave at identificere og afsløre de 'usynlige' mekanismer.

Med 'publikum' refererede Bourdieu & Passeron selvfølgelig til elevers (franske universitetsstuderendes), og ikke forældres, evne til at begå sig i skolens krav, gennem at bringe sin kulturelle kapital i spil. Dét publikum, jeg tænker på, er selvfølgelig forældrene, som i en dansk kontekst i 2010'erne i høj grad 'følger med' barnet ind i grundskolen. Når forældre af skolen betragtes som vigtige støttespillere, endda med eget kommunikationssystem, bliver det at betragte forældre som del af skolens 'publikum' helt nødvendigt, ligesom det bliver vigtigt at undersøge hvilke implicitte krav i skolens kommunikation, som forældre skal kunne afkode og opfylde, for at kunne støtte deres barns skolegang, sådan som skolen opfordrer til.

Jeg tager dermed afsæt i en forståelse af skolen som en 'sorteringsmaskine', hvilket betyder at jeg ser

> på den ene side skolen forstået som institution for reproduktionen af den legitime kultur – der blandt andet bestemmer den legitime måde at knæsætte og indpode den akademiske kultur på – og på den anden side de sociale klasser, der, hvad angår den pædagogiske kommunikations effektivitet, er kendetegnet ved deres afvigende afstand til den akademiske kultur og ved deres ulige dispositioner for at genkende og tilegne sig den (Bourdieu & Passeron 2006: 135)

Det vil sige, at jeg i afhandlingen ikke spørger til, *om* det er tilfældet, at skolen udøver denne funktion, men snarere *hvordan* det foregår? Og det vil sige, at jeg er på udkig efter netop de krav – eksplicitte og implicitte – og de mekanismer i skole-hjem-samarbejdet, som fungerer sorterende. Hvis de to skoler, jeg undersøger, formidler og tager udgangspunkt i den legitime kultur, når de søger at involvere forældre i børns skolegang, hvordan ser det så ud i en dansk sammenhæng i dag og hvordan foregår det konkret?

Betydningen af den kulturelle kapital og den rette habitus

Fordi skolen formidler den legitime kultur, er det også denne kultur, som den genkender og belønner hos eleverne. Derfor er den kulturelle kapital af helt central betydning i Bourdieus uddannelsessociologi; ulighed i forhold til skolen er for Bourdieu et aspekt af ulighed i forhold til kulturen (Broady 2003). Kulturel kapital er et meget anvendt begreb inden for uddannelsesforskningen og definitionerne i forskellige studier kan variere; i nogle studier anskues og defineres kulturel kapital som noget der er kontekstafhængigt, det vil sige, at det der fungerer som kulturel kapital i én sammenhæng, ikke nødvendigvis

gør det i en anden sammenhæng, og at forskellige grupper således værdsætter forskellige værdier, evner og kompetencer. En sådan forståelse af kulturel kapital implicerer, at alle kan have kulturel kapital, men at denne blot værdsættes forskelligt afhængigt af sammenhængen (Winkle-Wagner 2011). Jeg er ikke uenig i, at man kan bruge en sådan kontekstafhængig forståelse, men holder mig i afhandlingen til Bourdieus egen forståelse, hvor der i skolens sammenhæng er én kultur der tæller; den kultur, "der regnes for noget, den legitime og dominerende, den, som der i praksis bliver taget hensyn til i skolen og på karrieregangene inden for de sociale felter, hvor der udøves magt" (Broady & Palme 2000: 206). Når jeg i afhandlingen taler om, hvorvidt forældre har meget eller lidt kulturel kapital, henviser jeg ikke til de ressourcer de i øvrigt har, og som kan have værdi i den specifikke kontekst de befinder sig i; jeg taler om den kapital, de har i forhold til skolens felt og den kultur, som *skolen* står for, og som den genkender, anerkender og belønner.

At kunne aktivere kulturel kapital i sine tre former (Bourdieu 1986b), det vil sige i form af vedvarende mentale eller kropslige dispositioner, evner og handlingsmuligheder, i form af viden om og fortrolighed med den dominerende kultur (eksempelvis gennem tilgængelig litteratur, kunst, aviser, eller digitale hjælpemidler), eller i form af uddannelsesmæssige kvalifikationer og kompetencer, giver således fordele i skolen. Også sproglig kapital giver fordele; at komme fra et hjem med 'borgerlig sprogbrug', hvor man har et intellektuelt forhold til sproget, er 'bedre' end at komme fra et hjem med 'folkeligt sprogbrug' (Bourdieu & Passeron 2006: 150). Man kan groft sagt sige, at jo mere kulturel kapital elever har med sig i bagagen hjemmefra, og jo kortere "afstanden til den akademiske kultur" (Bourdieu & Passeron 2006: 135) er, desto bedre klarer de sig i skolen.

Elevernes kulturelle bagage er tæt forbundet med deres opvækst og den socialisering, eller "cultural training" (Lareau 2011: 362), der foregår i hjemmet. At møde skolen med en 'dannet' habitus, der er fortrolig og komfortabel med læring, med skolekulturen og skolens sprog, og som derfor ligner den habitus, som skolen selv søger at indpode, er ligeledes en fordel. Så passer den habitus elever har fra hjemmet sammen med den habitus, skolen skal indlære, eller som Bourdieu udtrykker det: "når de kropsliggjorte og de objektive strukturer stemmer overens, når opfattelsen er konstrueret ud fra de strukturer der strukturerer det der opfattes, er alt indlysende, alt går af sig selv (Bourdieu 1997: 157). For elever med den 'rigtige' habitus vil uddannelsesforløbet, som Esmark (2006) sammenfatter det, blive oplevet som en positiv be-

kræftelse af det, de kender fra deres egen familie og den kultur som allerede føles naturlig.

Det er således ikke skolen alene, der reproducerer de sociale forskelle; familien er for Bourdieu den vigtigste, eller primære, socialiseringsenhed, for det er her, den særlige klassehabitus dannes, der udgør grundlaget for indlæringen i skolen (Bourdieu & Passeron 2006). Denne klassehabitus formes fra forskellige positioner i det sociale rum og under forskellige "materielle eksistensbetingelser" (ibid.: 72). De familier som er underlagt de "vitale, påtrængende, nødvendigheder, som tvinger de dominerede klasser til at forholde sig pragmatisk til tilværelsen" (ibid.), har ikke den samme evne eller overskud til at orientere opdragelsen "mod den verbalisering, eksplicitering og konceptualisering af den praktiske beherskelse, som fordres" (ibid.) i skolen. Man overdriver næppe ved at sige, at den kulturelle kapital hos Bourdieu er nøglen til klare sig godt i uddannelsessystemet.

Andre (nyttige) kapitaler i skolen

Bourdieu & Passeron fokuserer i *Reproduktionen* på betydningen af den kulturelle og den sproglige kapital, men analyserer ikke selv betydningen af andre former for kapital i skolens sammenhæng. Det gør til gengæld andre forskere, der benytter sig af Bourdieus teori og begreber til at undersøge forskelle i forældreinvolvering i skolen; et gennemgående tema i Reays forskning er som nævnt tidligere i kapitlet, at den økonomiske kapital spiller en stor rolle, når det gælder at frigøre tid og overskud til at involvere sig i børns skolegang. Hvis forældre har råd til at købe sig hjælp til det huslige arbejde, eksempelvis rengøringshjælp, kan de således bedre passe involvering i skolen ind i deres hverdagsliv, end hvis de huslige opgaver står i kø (Reay 2005), hvad også Bach (2011) viser. God økonomi betyder ofte også fravær af basale bekymringer om at få hverdagen til at hænge sammen, og kan således også danne grundlag for et hjemmemiljø, hvor den følelsesmæssige støtte til barnet kan trives (Reay 2000). Det er med andre ord en fordel at have økonomisk kapital i skolen, ikke mindst fordi den synes at understøtte den kulturelle kapital. Forældres sociale kapital er heller ikke uden betydning, sådan som blandt andre Horvat m.fl. (2003) har vist. Det at have mennesker i sit sociale netværk, som man kan søge råd, eller indhente viden og ekspertise hos, kan også udgøre en helt konkret fordel i relationen til skolen, eksempelvis når problemer i samarbejdet skal løses.

Skolen som felt

Kapital må altid forstås i relation til det specifikke felt, den indgår i, for det er feltet som giver den værdi. Et felt kan opsummeres som "et relativt autonomt socialt mikrokosmos, i hvilket en specifik menneskelig aktivitet eller praksis finder sted" (Sestoft 2006: 158), og det sociale liv må derfor forstås i forhold til det 'mikrokosmos' det finder sted inden for. Feltbegrebet anvender Bourdieu både konkret til at vise, hvordan felter er opstået historisk, samt hvilke kriterier som må være opfyldt, for at man kan tale om noget som et felt, men det er frem for alt et analytisk begreb, der kan lægges ned over mange forskellige sociale mikrokosmer, for at få øje på relationerne mellem forskellige positioner, eksempelvis kan 'familien' som kategori analyseres som et felt (Bourdieu 1996). Feltbegrebet er altså "en teknik, der "tænker" relationelt" (Bourdieu & Wacquant 2009: 84). På det analytiske plan kan et felt defineres som

> et netværk eller en konfiguration af objektive relationer mellem forskellige positioner. Positionerne er objektivt defineret i kraft af deres eksistens og de bindinger, de påtvinger de aktører og institutioner, der udfylder positionerne, i kraft af deres øjeblikkelige og potentielle placering i relation til fordelingen af forskellige former for magt (eller kapital), som giver adgang til de specifikke fordele og goder, der står på spil i det enkelte felt, og dermed samtidig i kraft af deres objektive relationer til andre positioner (dominans, underkastelse, homologi, etc.). I moderne industrisamfund udgøres det sociale kosmos af en række relativt autonome mikrokosmer eller felter, det vil sige sociale rum med specifikke logikker og krav, der hverken konkret eller abstrakt er sammenlignelige med de forhold og regelsæt, der styrer andre felter (Bourdieu & Wacquant 2009: 84)

Samfundet udgøres med andre ord af en række felter, som både står i forhold til hinanden, men samtidig også fungerer hver for sig, styret af sine egne logikker, eksempelvis det kunstneriske felt, det politiske felt eller det sociologiske felt. Derfor skal kapitalbegrebet altid knyttes sammen med feltbegrebet og forstås i forhold til det enkelte felts 'doxa', dvs. dets særlige logikker. Det som er ærefuldt, eller virker som kulturel kapital på det kunstneriske felt gør sig for eksempel ikke gældende på helt samme måde på det sociologiske felt. Samtidig betoner Bourdieu med termen felt det sociale livs konfliktuelle karakter: Felter handler om konkurrence, og om at positionere sig fordelagtigt i kampen om fordelingen af begrænsede materielle og symbolske goder. Samtidig er der tale om en organiseret eller ordnet form for konkurrence, hvor der er enighed om at feltets goder er værd at kæmpe om, og Savage & Silva min-

der således om, at felter også karakteriseres ved "shared passions" (Savage & Silva 2013: 112).

Skolen (og uddannelsessystemet) kan således forstås som et felt med sine egne "logikker og krav", og dermed sin egne "regelsæt" for hvilke kapitaler, der tæller. Jeg viste i kapitel 1, hvordan skolens dominerende logikker og 'sunde fornuft' drejer sig om, at forældreinvolvering er nødvendigt for børns trivsel og skolepræstationer, og at jo mere forældre kan involveres i skolen, desto bedre er det derfor. Jeg pegede også på, at noget af det, som strukturerer skolens felt i dag er et øget fokus på testresultater, og at forældre i den forbindelse i stigende grad ses som en ressource, skolen bør inddrage. Og jeg viste, hvordan disse logikker knytter sig til det, som Bourdieu kalder 'magtfeltet', som er de dominerende økonomiske og politiske strømninger i samfundet, samt hvordan skolens felt er tæt knyttet til det, jeg vil kalde for 'forældreskabsfeltet', som det også udveksler logikker med (idealer for godt forældreskab). I feltoptikken ser man altså, at det 'landskab' forældre skal navigere i, stiller nogle krav og værdsætter bestemte måder at handle på, og det er inden for denne ramme, at jeg i afhandlingen søger at forstå, hvad der tæller som kapital, og hvordan forskellige forældre positionerer sig selv og deres børn i forhold til hinanden.

Spil-metaforen

Når Bourdieu siger, at et felt udgøres af 'forskellige positioner', handler det også om, at et felt er et socialt rum og at nogle positioner er mere magtfulde end andre. Felter er med andre ord hierarkiske, fordi der som sagt konkurreres om begrænsede ressourcer. I skolen gælder det for forældre om, at deres barn skal klare sig bedst muligt i skolen, få at kunne klare sig bedst muligt i livet. Det er det som er på spil for forældrene, det er det som er "the stakes of the game" (Bourdieu 1990: 110).

Bourdieu sammenligner deltagelse i et givent felt, med netop deltagelse i et *spil* og bruger et kortspil som metafor; spillets regler er ens for alle deltagerne, men deltagerne indgår i spillet med forskellige kort på hånden – erfaring med og kompetencer i spillet - og spiller derfor spillet med forskellige evner, hvilket giver ulige chancer for at vinde. Den gode spiller er således den, der har sans for spillet, den der har "spillet til at sidde i blodet" (Bourdieu 1997: 157), og som derfor har en fornemmelse af, hvor spillet bevæger sig hen og en praktisk beherskelse af at "komme det i forkøbet" (ibid.).

I det 'spil' om forældreinvolvering, der foregår på skolens felt har nogle forældre altså bedre kort på hånden end andre. Det gælder særligt de forældre, som har en habitus formet af succes i uddannelsessystemet, og som derfor har en tankegang, der stemmer overens med strukturerne "i den verden man spiller med i" (Bourdieu 1997: 152). Når det er tilfældet "vil alt forekomme indlysende, og selve spørgsmålet om hvorvidt det er umagen værd at spille spillet, vil overhovedet ikke dukke op" (ibid.). Disse forældre kan med større dygtighed, og ved hjælp af deres kulturelle kapital, benytte sig af strategier, der tillader dem at positionere sig fordelagtigt i feltet.

Det analytiske blik

Bourdieus teori og begreber fungerer således som en ramme inden for hvilket, man kan undersøge betydningen af social klasse. Hans forståelse af socialt liv retter, som Lareau (2011) opsummerer det, opmærksomheden mod konflikt, forandring og ulighed – og er hele tiden afstemt efter magt, særligt magtfulde gruppers dominans over begrænsede ressourcer, såvel som magt til at definere, hvad der udgør værdifulde handlinger. Det centrale spørgsmål er således hele tiden, *hvorfor* nogle aktiviteter og handlinger værdsættes højere end andre, og *hvorfor* der er systematiske forskelle mellem grupper i samfundet, eksempelvis når det gælder uddannelse. Samtidig et det en ramme for at belyse forholdet mellem strukturer og agenter, i dette tilfælde mellem skolen og forældrene. Det er denne opmærksomhed, som jeg har med mig i afhandlingen, og i særdeleshed i afhandlingens analyser.

Jeg er inspireret af Lareaus bud på, hvad man som forsker kan med denne ramme, nemlig at indfange 'øjeblikke' af reproduktion:

> Overall, Bourdieus work provide a dynamic model of structural inequality; it enables researchers to capture "moments" of cultural and social reproduction. To understand the character of these moments, researchers need to look at the *contexts* in which capital is situated, the efforts by individuals to activate their capital, the skill with which they do so, and the institutional response to the activation of resources (Lareau 2011: 363)

Det betyder, at jeg undersøger skolens involveringsbestræbelser og de institutionelle rammer de foregår i, med henblik på at afdække, hvordan disse kræver kapital (primært kulturel) af forældrene – og det betyder, at jeg retter det analytiske blik mod de konkrete og hverdagslige skole-hjem-praktikker for at undersøge, hvordan forældrene navigerer inden for de institutionelle rammer,

hvordan de aktiverer deres kapital i skole-hjem-samarbejdet, og hvad det ser ud til at 'kaste af sig'.

Et deterministisk blik?

Med et fokus på reproduktion af social ulighed, er det ikke overraskende at Bourdieus uddannelsessociologi er blevet kritiseret for at være for deterministisk, og for ikke at levne håb om individuel mobilitet, modstand eller forandring (Sestoft 2006). Schwartz (1997) peger på, at dette skyldes den vægt Bourdieu lægger på habitusbegrebet og dets centrale rolle i praksisteorien; at habitus har en tendens til at "sikre sin egen konstans" (Bourdieu 2007: 103), dvs. reproducere de handlinger som er i overensstemmelse med de strukturer, under hvilke den i første omgang blev produceret.

Jeg vil medgive, at Bourdieus uddannelsessociologi, og hans arbejde generelt, er mere 'tunet ind' på reproduktion af sociale forskelle, og særligt på at indfange de dominerende klassers strategier for at opretholde den ulige fordeling af kapitalen. Men jeg mener også, at man må huske på, at teorien er en fortolkningsramme, man lægger ned over virkeligheden, og en optik som ikke fokuserer på fællesskab og lighed, men på dominans, kampe og ulighed, og som grundlæggende set er ude på at afsløre sociale uretfærdigheder. Samtidig betoner Bourdieu altid, at dette må undersøges empirisk, dvs. hans teori og begreber forsøger ikke at fastslå, at 'sådan er det'; de er redskaber til at indfange og undersøge, *om* det forholder sig sådan, at ulighed reproduceres og hvordan det i givet fald sker (herunder også hvordan det kan ændre sig). Når jeg med inspiration i de reproduktive teser i *Reproduktionen* (Bourdieu & Passeron 2006), og i Bourdieus praksisteori generelt, i helt anden kulturel og historisk kontekst undersøger forældreinvolvering, lægger jeg denne fortolkningsramme hen over en anden virkelighed, end Bourdieu & Passeron gjorde. Ikke kun pga. tids- og kulturforskellen, men også fordi det i afhandlingen ikke handler om, hvordan eleverne klarer sig i skolen (som var Bourdieu & Passerons fokus) men om, hvordan forældrene klarer sig (og indirekte deres barn). Det er således et empirisk spørgsmål, om der ser ud til at være reproduktive mekanismer og strategier på spil og hvordan det i givet fald foregår, og om der her er "håb for individuel mobilitet, modstand eller forandring" (jf. Sestoft 2006).

Man kan også indvende mod kritikken om determinisme, at der objektivt set eksisterer et vedvarende mønster af systematiske forskelle mellem sociale klasser. Et mønster der viser trægheden i social forandring og

individers mobilitet. Som jeg pegede på i kapitel 1, er det således fortsat sådan, at akademikerbørn har langt større sandsynlighed for at tage en lang videregående uddannelse, og at de sociale forskelle herigennem reproduceres. Hvis Bourdieus uddannelsessociologi kan forklare, hvordan det foregår, er den så deterministisk? I forhold til denne afhandlings forskningsobjekt er kritikken af Bourdieu dog en del af den refleksivitet, jeg har søgt at udøve under hele forskningsprocessen; at forsøge at være opmærksom på, at jeg som forsker ikke overser forældres muligheder for handling, forandring og for at opnå lighed, men også forholder mig kritisk til teoriens reproduktive fokus – at jeg med andre ord ikke selv reproducerer. Her skal det dog samtidig slås fast, at det reproduktive fokus udgør en vigtig del af afhandlingens kundskabsambition.

Operationalisering af analytiske begreber

Afslutningsvist skal jeg her gøre rede for, *hvad* det jeg kigger efter, når jeg kigger efter den kapital, som skolen forudsætter og når jeg kigger efter hvordan forældre aktiverer deres kapital (eller ej). Hvordan identificerer og måler man kapital, og hvordan kan man se den 'i aktion'? Ligeledes med habitus; hvordan ser den ud når forældre indgår i skole-hjem-relationen, og hvordan får jeg øje på den?

Kapital defineres overordnet set i afhandlingen som de ressourcer, forældre forventes at have og at kunne aktivere, når de skal involvere sig i barnets skolegang, og som de kan drage nytte af, når de hjælper og støtter barnet og dermed 'veksle' til gode resultater i skolen. I forhold til kulturel kapital tilslutter jeg mig 'den brede definition', hvor ikke bare finkulturelle produkter eller aktiviteter indgår, men som indbefatter generel kulturel forståelse, viden om skolesystemet, verbaliseringsevner og uddannelsesmæssige kvalifikationer (Schwartz 1997), dvs. mere generelle sproglige og kognitive evner, vaner og viden (jf. Andersen & Nordli Hansen 2012). Lareau & Weininger (2003) argumenterer netop for en bredere forståelse af kulturel kapital, end hvad de inden for engelskssproget uddannelsesforskning identificerer som den dominerende forståelse af begrebet; her ses kulturel kapital primært som kendskab til finkultur ("highbrow" cultural participation) og som akademiske kompetencer. Men denne smalle definition er hverken i tråd med Bourdieus egen forståelse, eller velegnet til at indfange kulturel kapital empirisk set, hævder Lareau & Weininger (ibid.). I stedet opfordrer de til at fokusere på, hvad der udgør skolens vurderingskriterier og hvordan individers

brug af viden, evner og kompetencer spiller sammen med institutionaliserede standarder for evaluering, herunder forældres varierende evner til at imødekomme disse standarder. Det er netop hvad, Reay (1998a) gør. Hun definerer mere præcist kulturel kapital i forhold til forældreinvolvering i grundskolen som henholdsvis: Materielle ressourcer, uddannelsesmæssige kvalifikationer, tilgængelig tid, viden om uddannelsessystemet, social selvtillid, faglig viden og selvtillid i forhold til lærere. Dette er en definition, jeg er meget inspireret af i mine analyser. I de konkrete praktikker, jeg undersøger – forældremøder, skole-hjem-samtaler, Forældreintra, og trivselsarbejde – ser jeg således på en bred vifte af ressourcer. Jeg kigger efter, hvad der anerkendes som involvering i skolen, samt hvilke kompetencer, det er nyttigt at kunne trække på, når man som forældre skal hjælpe til med barnets skolegang, hvad enten det sker på skolens foranledning eller forældres eget initiativ; boglige, sproglige og akademiske kompetencer, læsevaner, og almen viden. Kompetencer der ofte følger med det at have uddannelseskapital. Andre kompetencer der følger med det at have uddannelseskapital, og som derfor kan fungere som indikatorer på kulturel kapital, er fortrolighed med de institutionelle rammer, samt den kropslige og sproglige selvsikkerhed som uddannelse ofte genererer; og som både Lareau (2011) og Reay (1999) har vist, kan fungere som en ressource i sig selv, for eksempel i situationer, hvor forældre i relation til skolen forhandler særlige fordele frem på vegne af deres barn.

Social kapital defineres i afhandlingen som forældres sociale netværk, eller de forbindelser til andre forældre, de opbygger gennem deltagelse i barnets skoleliv, og som ser ud til at udgøre en fordel for dem. Man kan for eksempel forestille sig, at den øgede forventning om, at forældre skal bidrage socialt til klassens trivsel (som jeg beskrev i kapitel 1), også giver mulighed for at opbygge social kapital, hvor det at kende hinanden godt som forældre, kan give fordele, i form af udveksling af viden eller god social trivsel for barnet. Jeg kigger således efter, om forældre bruger deres sociale netværk i relation til skolen, eller om de måske opbygger socialt netværk gennem involvering i skolen.

Økonomisk kapital er penge. Her kigger jeg efter, om skolens involveringsbestræbelser forudsætter god økonomi (fx i form af digitale hjælpemidler eller aktiviteter forældre skal betale for), og hvilke muligheder eller begrænsninger økonomien udgør for forældre, når det gælder at involvere sig i skolen i dagligdagen. I de senere år har der i forskellige medier været en de-

bat om netop (skjult) brugerbetaling i folkeskolen[10], hvor der er blevet peget på en stigende tendens til, at forældre skal betale for eksempelvis IT udstyr eller lejrture, på trods af at dette strider imod grundloven og folkeskoleloven. Fordi vi i Danmark har en lang og lovfæstet tradition for, at undervisningen skal være gratis, er betydningen af økonomisk kapital som oftest noget der fokuseres på i forbindelse med privatskoler. Inspireret af Reay vil jeg dog undersøge, om den økonomiske kapital kan tænkes at have betydning i skole-hjem-samarbejdet, samt hvordan den i så fald forudsættes og aktiveres.

Jeg kigger også efter symbolsk kapital, som kan forstås som den form, en af de andre kapitalformer, eller en blanding af dem, kommer til at antage, når de bringes i spil i en social sammenhæng (Sestoft 2006) og giver anerkendelse og 'ære' socialt set. Her undersøger jeg de sociale sammenhænge forældrene indgår i, primært trivselsarrangementerne, hvor klassernes børn og voksne er samlede om sociale aktiviteter. Hvad der fungerer som symbolsk kapital er i høj grad et empirisk spørgsmål og derfor står det også åbent, hvad det er i denne afhandling. Jeg har ikke set anden skole-hjem-forskning beskæftige sig eksplicit med symbolsk kapital, hvilket kan tænkes at hænge sammen med, at mange af de Bourdieu-inspirerede studier om forældreinvolvering, jeg trækker på i afhandlingen, finder sted i en amerikansk eller britisk kontekst, hvor skolens involvering af forældre i trivselsarbejdet ikke er lige så fremherskende, som i Danmark (jf. kapitel 1). I en dansk kontekst, hvor deltagelse i skolens og klassens sociale liv udgør en væsentlig del af skole-hjem-samarbejdet, er det dog relevant at undersøge betydningen af symbolsk kapital, fordi det sociale samvær netop skaber rammer for at akkumulere symbolsk kapital. Her kigger jeg efter, hvilke former for involvering, som giver social status i skolen og i forældregrupperne, og hvem som anses som værende de 'gode' forældre.

Habitus er et notorisk vanskeligt begreb at operationalisere, fordi der er tale om mentale strukturer og dispositioner, og som derfor er sværere af afgrænse og få øje på, end eksempelvis akademiske kompetencer, der bringes i spil. Men som Reay (2004) påpeger, er et afgørende træk ved habitus, at den er kropsliggjort, eksempelvis gennem måder at stå, tale, og gå på.

---

[10] Se fx artiklen *Brugerbetaling har sneget sig ind ad bagdøren i folkeskolen* på http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2417719/brugerbetaling-har-sneget-sig-ind-ad-bagdoeren-i-folkeskolen/, fra 08-10-2014, hentet d. 29-06-2016.
Eller artiklen *Ministeriet fastslår: Grundloven giver ikke mulighed for brugerbetaling* på https://www.folkeskolen.dk/547034/ministeriet-fastslaar-grundloven-giver-ikke-mulighed-for-brugerbetaling, fra 26-06-2014, hentet d. 29-06-2016.

En måde at få øje på habitus, er derfor at observere menneskers praksis, som for eksempel deltagelse i skole-hjem-samtaler eller deltagelse i forældremøder. Her kigger jeg efter, om forældre har en habitus, der eksempelvis afspejler en veludviklet praktisk sans for at begå sig, og en evne til at anvende sin kapital, eller omvendt: usikkerhed i de institutionelle rammer, en manglende evne til at begå sig i relationen til skolen, eller sans for 'spillet' og de anerkendelsesværdige handlinger.

Kapitel 3: Metode, feltarbejde, empirisk grundlag og analyse

I dette kapitel gør jeg rede for, hvordan jeg er gået frem i forskningsprocessen. Lige fra udvælgelsen og adgangen til de to skoler, jeg udførte feltarbejdet på, til udarbejdelse af afhandlingens kapitler. Jeg gør også rede for, hvad det er for et blik, jeg har haft med mig i feltarbejdet, såvel som i analysen, og hvilke forståelser af socialt liv, som valget af Bourdieus teori tager udgangspunkt i. Det er min ambition at fremstille denne proces så gennemskuelig og konkret som muligt, og tilslutter mig i den forbindelse Bourdieus holdning til det at 'formidle et håndværk', når han skriver at:

> Jeg vil også godt gøre opmærksom på, at mit mål helt generelt er at opbygge en rationel holdning til forskningen og undgå, at den bliver til noget mystisk og gådefuldt, man taler om i pompøse vendinger for at stive sig selv af […] (Bourdieu 2009a: 199)

Bourdieu omtaler på jordnær vis det at forske, som at 'bedrive sit fag' og som en proces, der foregår i et 'forskerværksted' (ibid.) for at afmystificere forskningsprocessen og for at betone, at forskning er et håndværk, som består af nogle konkrete videnskabelige procedurer, hvor systematik, grundighed og det at kunne redegøre for, hvordan man har konstrueret sin forskning, er af afgørende betydning for forskningens kvalitet. Jeg vil således i dette kapitel søge at formidle det så forståeligt som muligt for læseren, hvordan jeg har konstrueret mit forskningsobjekt, hvordan jeg har begrundet de valg som indgår heri, og dermed også på hvilket grundlag jeg er kommet frem til mine fund.

At kigge efter forskelle med Bourdieu

Det bourdieuske perspektiv forstår uddannelse hovedsagligt som et system, der reproducerer sociale praksisser og sociale privilegier (Murphy & Costa

2016: 5) og implikationen af det er, at man som forsker er på udkig efter de måder dette foregår på, i særdeleshed de skjulte måder. Det er således et teoretisk blik, der kigger efter empiriske forskelle, og et blik jeg har haft med mig i udformningen af undersøgelsen, i feltarbejdet og i analysen. At arbejde med dette perspektiv betyder, at teori og metode er nært forbundet og informerer hinanden. Bourdieu understreger igen og igen, at de to ting slet ikke kan adskilles:

> Sandheden er, at selv de mest "empiriske" tekniske valg ikke tænkes uafhængigt af selv de mest "teoretiske" valg i konstruktionen af analysegenstanden. Det er kun, fordi genstanden er konstrueret på en bestemt måde, man kan begynde at tale om, at denne eller hin analysemetode er relevant på det praktiske plan (Bourdieu 2009b: 207)

Derfor *er* teorien også metoden, og må være en del af hele forskningsprocessen, ligesom teorien ikke kan stå alene, men kun får mening fra praktisk forskning, ifølge Bourdieu (Prieur & Sestoft 2006).

Begreberne er da også ment at skulle 'sættes i arbejde' på konkret empirisk materiale, og det er op til den enkelte, at operationalisere begreberne i forhold til det, de skal præstere og anvendes på, men hvordan man gør dette, findes der ingen 'opskrift' på, og Bourdieu inviterede da også andre forskere til at anvende og udvikle begreberne på nye måder. Begreberne er således formbare og modtagelige over for mange forskellige anvendelsesmåder (Murphy & Costa 2016). Det betyder dog ikke, at de kan anvendes i fri fantasi på alt muligt, eller helt løsrevet fra Bourdieus samlede teoribygning. For der *er*, som Wilken påpeger, "en konsistent teori i Bourdieus arbejder, og den har implikationer for materialevalg, analyserammer og fortolkningsmuligheder" (Wilken 2005: 226). Det har den, fordi den anlægger en særlig forståelse af socialt liv og menneskelig handlen, og dermed en særlig måde at gribe praksis på. Bourdieu forklarer denne særlige forståelse som:

> en videnskabsfilosofi som kan kaldes *relationel*, i den forstand at den anser relationerne for at være de grundlæggende […] Dernæst er der tale om en filosofi om menneskelig handlen der af og til bliver betegnet som dispositionel. Denne filosofi lægger følgende til grund for sin analyse: de potentielle muligheder der er indskrevet dels i agenternes kroppe, og dels i strukturen i de situationer de handler inden for, eller rettere sagt: de potentielle muligheder der er indskrevet i relationen mellem disse to ting. Filosofien er koncentreret i nogle få fundamentale begreber: *habitus*, felt, kapital, - og har som sin centrale interesse relationen mellem de objektive strukturer (dvs. strukturerne i de so-

> ciale felter) og de kropsliggjorte strukturer (dvs. strukturerne i agenternes *habitus*). Der er tale om en to-vejs-relation, dvs. de to typer af strukturer påvirker hinanden gensidigt (Bourdieu 1997: 11)

Mennesker handler med andre ord i forhold til strukturer, som de både er underlagt, men også selv kan påvirke. Man må derfor interessere sig for de strukturer, som agenterne handler i forhold til (Wilken 2005: 229) og hvordan disse strukturer rammesætter og former menneskelig handlen, dvs. hvilke handlingsmuligheder de forskellige agenter har i konkrete sociale situationer. I tillæg – fordi det er en "to-vejs-relation" – må man interessere sig for, hvad agenterne gør inden for strukturerne, hvordan de bruger dem og hvad de får ud af det.

Strukturerne er det som både repræsenterer muligheder og begrænsninger for handling, og modellen over det sociale rum minder os netop om, at folk ikke i udgangspunktet har de samme muligheder og forudsætninger for at deltage i socialt liv (Wilken 2005: 230), hvilket skærper blikket for at fordelingen af kapital netop er ulige og at praksis udgår fra forskellige hierarkiske positioner. Det er dermed en forståelse af socialt liv som også orienterer sig imod magt og dominansrelationer og imod kampe om begrænsede ressourcer, og som antager at mennesker enten er drevet af at bevare eller forandre de eksisterende magtstrukturer.

Når Bourdieu taler om kropsliggjorte strukturer er det for at betone, at agenterne handler ifølge en praktisk sans – deres habitus - hellere end rationelle logikker, og at de ikke altid selv er bevidste om, hvad de gør. Fordi "agenterne aldrig helt ved, hvad de gør, har det som de gør, større mening, end de ved af", som Bourdieu (2007: 114) udtrykker det, og dette er en måde at forstå praksis på, hvor man søger forklaringer 'bagom' agenternes egen forståelse af virkeligheden. For at gribe praksis, må man derfor søge indblik i både, hvad folk siger, at de gør og i hvad faktisk de gør. Derfor må praksis undersøges både ved at spørge folk, hvad de gør, og ved at se på, hvad de gør.

Når jeg undersøger, hvilke betingelser forskellige forældre involveres, og involverer sig under, i deres børns skoleliv, samt hvilke betydninger denne involvering har for forskellige forældre, har den teoretiske ramme altså impliceret, at jeg har udvalgt forskellige skoler i forskellige områder og rekrutteret forskellige forældre, og at jeg undersøger forskningsspørgsmålene med forskellige metoder, for netop både at se på, hvad der gøres og siges: Gennem dokumenter, virtuelle og deltagende observationer, interviews og statistikker. Den teoretiske ramme betyder også, at jeg for at gribe

struktur-agent dynamikken gennem hele undersøgelsens forløb har anlagt et dobbeltblik på henholdsvis skolen og forældrene:

> Analysen af det pædagogiske modtagerpublikums sociale og uddannelsesmæssige kendetegn giver altså kun mening, hvis den medfører konstruktionen af systemet af relationer mellem **på den ene side** skolen forstået som institution for reproduktionen af den legitime kultur – der blandt andet bestemmer den legitime måde at knæsætte og indpode den akademiske kultur på – **og på den anden side** de sociale klasser, der, hvad der angår den pædagogiske kommunikations effektivitet, er kendetegnet ved deres afvigende afstand til den akademiske kultur og ved deres ulige dispositioner for at genkende og tilegne sig den (Bourdieu & Passeron 2006: 135)

Her har jeg dog ikke forsøgt at se på strukturer og agenter på samme tid, men med en vis systematik søgt at skille dem ad, for overhovedet at kunne indkredse hvad skolen gør, og hvad forældrene gør, og for derved at kunne undersøge samspillet imellem skolen og forskellige forældre. Dobbeltblikket har således struktureret analysen, hvilket afspejles i analysekapitlerne (4-9), hvor jeg skiftevis ser på skolens involvering og forældrenes involvering. Endelig betyder den teoretiske ramme, at jeg både under feltarbejdet og i analysen af datamaterialet, har søgt at "tænke relationelt" (Bourdieu 2009b) og kigget efter *forskelle* i forældreinvolvering, både de vilkår og mekanismer som producerer dem, såvel som de måder som de kommer til udtryk i forældrenes praksis. Og det betyder, at jeg har tolket disse forskelle, ud fra forståelsen af, at socialt liv og menneskelig handlen foregår i et socialt rum, hvor forældre fra forskellige positioner, og udstyret med forskellige ressourcer, handler i forhold til strukturer, og de muligheder og begrænsninger disse giver dem.

Hvordan undersøge forældreperspektivet?

De forskelle jeg har kigget efter, har jeg i tillæg søgt at indfange i et særligt perspektiv, nemlig forældreperspektivet. Helt konkret har jeg søgt indblik i skole-hjem-samarbejdet og forældreinvolvering, som det hverdagsligt udspiller sig, når man er forælder. Jeg har haft min opmærksomhed rettet imod hvilke konsekvenser involvering har for forældrene, hvordan forældrene oplever det og hvad forældrene gør i relation til det skolen og lærerne gør. Det vil sige, at selv når jeg har beskæftiget mig med skolens og lærernes involvering af forældrene, har det været med tanke på, hvordan det rammesætter forældrenes involvering. Relationen til de andre forældre har også været en

del af denne opmærksomhed, fordi man som forælder til et skolebarn ikke bare indgår i en relation til skolen og lærerne, men i høj grad også til de andre forældre og familier. Det er netop ved at sammenligne og relatere, at man kan få øje på forskellene i forældreinvolveringen.

Forældreperspektivet handler i undersøgelsen ikke kun om at indfange eller gengive forældres perspektiv *på* skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering, dvs. forældres egne forståelser og oplevelser, men et perspektiv i bredere forstand, hvor jeg under hele feltarbejdet og i analysen har stillet spørgsmål til de konkrete involveringsbestræbelser og -praksisser: Hvad kræver dette af forældre? Hvad er implikationerne for forældre her? Hvad er muligheder og begrænsninger for forældre i en given involveringspraksis? Hvad motiverer forældre til at involvere sig her? Uanset om det for eksempel har drejet sig om skolens kommunikation på Forældreintra, hvad lærerne har gjort og sagt ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, eller om det har drejet sig om, hvordan forældre hjælper deres børn med lektier eller hvordan de deltager i trivselsarrangementer, så har jeg fokuseret på, hvad denne involvering betyder og indebærer for forskellige forældre.

Forældreperspektivet har jeg undersøgt ad flere veje; jeg har talt med forældrene og jeg har observeret dem, og jeg har talt med lærerne *om* forældrene. Jeg har forsøgt at indtage en slags forælder-position ved at blive oprettet som bruger på Forældreintra i de to klasser, hvor jeg lavede feltarbejde, for herved at kunne modtage den samme kommunikation fra skolen i dagligdagen, som resten af forældrene gjorde, og altså 'opleve' Forældreintra, som 'forælder'. Og jeg har indsamlet al den skriftlige kommunikation, jeg som bruger og 'forælder' modtog fra skolen. På den ene skole blev jeg medlem af en facebookgruppe, hvor skolelederen indimellem postede generelle nyheder og billeder. En måde jeg i tillæg kunne have undersøgt forældreperspektivet på, var gennem deltagerobservation i hjemmene; denne metode havde været oplagt til at få indblik i de forskellige familieliv, i hverdagen, og i hvordan forældrene involverede sig i barnets skolegang. Men jeg stræbte efter at undersøge mine forskningsspørgsmål så bredt som muligt - det vil sige i forhold til både forældremøder, skole-hjem-samtaler, Forældreintra og trivselsarbejdet - og da det i sig selv kom til at medføre et omfattende feltarbejde og tilsvarende mængde datamateriale, var deltagerobservation ikke praktisk muligt at gennemføre. Ønsket om at indfange forældreperspektivet, har samtidig været et ønske om at komme omkring og indfange *alle* de forældreinvolveringspraksisser, som forældre flest indgår i og må forholde sig til, og ikke bare dele af disse, som eksempelvis skole-hjem-samtalen eller Forældreintra, da dette ikke

ville generere viden om, de generelle vilkår forældre involveres under, eller hvordan de forholder sig til den samlede mængde af involveringspraksisser.

Valget om at følge forældrene og undersøge forældreperspektivet medfører, at det er en særlig vinkel på skole-hjem-samarbejde, jeg forholder mig til. Det er ikke hele skole-hjem-samarbejdet jeg undersøger, fx beskæftiger jeg mig ikke med inklusion, med kontaktforældrene, forældrebestyrelser, eller med lærernes perspektiv. Det jeg beskæftiger mig med, er de dele af skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering som udgør det, forældre flest må forholde sig til i det daglige. Jeg beskæftiger mig heller ikke med, hvad skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering betyder for skolen og for lærerne, eller hvilket arbejde de i den forbindelse må udføre. Og selvom børnene er dét, det hele egentlig handler om, så undersøger jeg heller ikke børneperspektivet; hvordan børnene oplever og navigerer i skole-hjem-samarbejdet og det at deres forældre involverer sig eller ikke involverer sig i deres skolegang. Jeg har heller ikke kigget på børnenes faglige præstationer som sådan (ud over hvad der kom frem under skole-hjem-samtalerne), eller observeret børnene i skolen uden forældrene og jeg har ikke observeret undervisningen i skolen.

Feltarbejdet

Feltarbejdet forløb i hele skoleåret 2013-2014. De indledende øvelser med at finde skoler, der ville deltage startede dog længe før, men processen blev forsinket da der i april 2013 opstod landsdækkende konflikt i forbindelse med overenskomstforhandlinger, med efterfølgende lock-out af lærerne i tre uger. Der var kaos ude på skolerne og det var ikke en ideel situation, når man som jeg skulle forsøge at skaffe sig adgang til felten. Der var ganske enkelt andre ting end et forskningsprojekt om forældreinvolvering, som optog de skoleledere, jeg kontaktede. Men det lykkedes efter nogle forsøg, og i juni 2013 havde jeg fundet to skoler til undersøgelsen, og holdt de første møder med klasselærerne i de to klasser, jeg blev tilknyttet.

Skolerne i undersøgelsen

De to skoler i undersøgelsen er udvalgt ud fra et ønske om at undersøge og sammenligne forskellige skoler, beliggende i forskellige socialgeografiske om-

råder, for derved at få et bredt indblik i forskellige forældres (forstået som forældre med forskellige sociale baggrunde) involvering i skolen. Jeg har taget udgangspunkt i en analyse af forældres indkomstforskelle på alle landets skoler foretaget for Ugebrevet A4 af analysefirmaet Kaas & Mulvad (2013)[11], hvor forældrenes gennemsnitlige bruttoindkomst pr. husstand er udregnet for hver enkelt skole, og sammenholdt med den gennemsnitlige bruttoindkomst på landsplan, således at man kan se, hvor de enkelte skoler placerer sig i forhold til gennemsnittet. De to skoler i undersøgelsen repræsenterer hver sin 'ende' af denne skala. Der var også andre udvælgelseskriterier, der gjorde sig gældende: Af praktiske hensyn, ønskede jeg, at skolerne skulle befinde sig i Københavnsområdet. Men at de samtidig skulle ligge i meget forskellige kvarterer. Derudover gik jeg efter skoler, som på deres hjemmesider havde en profil, hvor skole-hjem-samarbejdet blev fremhævet som vigtigt og var en del af skolens officielle værdigrundlag. Mange skoler skrev om skole-hjem-samarbejdet på deres hjemmesider, men det var forskelligt, hvor meget de skrev om det, eller hvilken vægt, de lod til at tillægge det (hvilket ikke nødvendigvis afspejlede den reelle praksis på en skole). Formålet med det dette kriterie var dels at skolerne var aktive i forhold til skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering, dels at *begge* skoler var det (så de forskelle jeg ville finde, kunne tilskrives forældrene, og ikke at den ene skole for eksempel ikke var særligt aktiv i forhold til at inddrage forældre). Jeg så også på skolernes størrelse, således at skolerne også på dette punkt var relativt ens. Det var med andre ord et ønske om, at skolerne som institutioner skulle repræsentere den samme ramme, således at de forskelle jeg ville finde, ikke kunne tilskrives skolernes forskellighed[12].

Til at begynde med havde jeg således en liste med skoler, jeg havde udvalgt som potentielle 'kandidater', og herfra gik jeg i gang med at kontakte skoleledere med min forespørgsel om deltagelse i projektet. Jeg var i kontakt med mange forskellige områder og skoler. At det endte med at blive netop Ny Hollænderskolen på Frederiksberg og Nørrebro Park Skole på Nørrebro var dermed både et resultat af mine udvælgelseskriterier, men også et spørgsmål om, hvem som sagde 'ja', og her var skolelederens 'ja' ikke nok;

[11] Undersøgelsen er baseret på indkomsttal for 2011 fra Danmarks Statistik.

[12] At udvælge skoler med forskellig socialgeografi, men med samme intention om forældreinvolvering, kan siges at bygge på en implicit antagelse om, at disse involveringsbestræbelser er uafhængige af socialgeografi. Man må dog antage, at den sociale sammensætning af forældregruppen også er med til at påvirke skolens grad af forældreinvolvering. Dette har jeg dog ikke haft mulighed for at tage højde for i undersøgelsen.

de skulle dernæst finde lærere, som var villige til at deltage, og på den ene skole skulle beslutningen i tillæg godkendes af forældrebestyrelsen.

Da formaliteterne var på plads mødtes jeg både med skoleledere og med klasselærerne for de to klasser, jeg blev tilknyttet. Jeg holdt indledende møder med de to lærere nogle måneder inden feltarbejdets begyndelse, hvor vi både talte om, hvordan min deltagelse rent praktisk skulle foregå, og hvor jeg fik en indføring i, hvad det var for nogle skoleklasser og hvad det var for nogle forældre, jeg ville komme til at følge. Disse møder var utroligt givende, og haft stor værdi i forhold til at få et overblik over de to klasser som socialt rum. Det var også meget positive møder at starte feltarbejdet på, fordi jeg på begge skoler, blev modtaget åbent og tillidsfuldt, og hvor både skoleledere og lærere udtrykte interesse for projektet, særligt den del som omhandlede Forældreintra. Under hele feltarbejdet oplevede jeg på begge skoler denne velvilje over for projektet, for eksempel de gange jeg havde særlige forespørgsler om hjælp, og det var alt i alt en fin og konstruktiv ramme for min forskning.

Det viste sig meget hurtigt, at de to skoleklasser, jeg blev tilknyttet, ikke var så forskellige, som jeg havde forventet. Forældregruppen i klassen på Nørrebro var en socialt set meget varieret gruppe, og en langt større andel, end jeg havde troet, havde mellemlang eller lang videregående uddannelse. Ifølge klasselæreren var det en af de mest veluddannede forældregrupper, han nogensinde havde haft i sin tid på skolen, og han mente også på baggrund af sin erfaring, at den nok ikke var helt repræsentativ for resten af Nørrebro Park skole. Da forældregruppen på Frederiksberg havde en overvægt af forældre med lang videregående uddannelse, var forældregruppen på Nørrebro således ikke forskellig nok til, at en komparativ analyse af de to skoleklasser var meningsfuld (selvom der *var* forskelle, hvilket jeg vender tilbage til). I min udvælgelse af skoler ud fra økonomisk kapital var jeg ikke tilstrækkelig opmærksom på, at begge bydele har tilnærmelsesvis samme andel personer med lang videregående uddannelse[13], og at jeg således fik rekrutteret forældre med meget kulturel kapital i begge klasser. Derfor gik jeg tidligt i

[13] Ifølge tal fra Københavns kommune: *Uddannelse: Befolkningen 16-66 år efter køn, uddannelse og alder 2014* http://sgv2.kk.dk:9704/analytics/saw.dll?PortalPages hentet d. 13/06/2016, og tal fra Danmarks Statistik: *Befolkningens højeste fuldførte uddannelse (15-69 år) efter område, herkomst, uddannelse alder og køn 2014 (afsluttet)* http://www.statistikbanken.dk/statbank5a/SelectVarVal/Define.asp?Maintable=KRHFU1&PLanguage=0 hentet d. 13/06/2016.

feltarbejdet væk fra det oprindelige komparative perspektiv, og ændrede strategi til i stedet at sammenligne forældrene på tværs af de to områder/skoleklasser, uden dog af at miste blikket for de forskelle, der kunne være mellem Frederiksberg og Nørrebro. Fordelen ved dette analytiske snit har været, at det for begge skolers vedkommende tydeliggjorde den store betydning af uddannelsesniveau i forhold til forældres involvering.

Ny Hollænderskolen

Ny Hollænderskolen er en ud af otte folkeskoler på Frederiksberg. I analysen, foretaget af Kaas & Mulvad vises det, at forældre til elever på skolen i gennemsnit havde en årlig bruttohusstandsindkomst på 790.647 kr. i 2011 (landsgennemsnittet for forældre til børn i folkeskolen var i samme år 653.342 kr.) Samme analyse viser, at skolen indkomstmæssigt rangeres som nr. 193 på landsplan, ud af i alt 1862 skoler. Der er således tale om en skole med nogle relativt 'ressourcestærke' forældre, i et af de mest velstående områder i København (Schytz Juul 2016). Klasselæreren, i det jeg herefter kalder for 'Blå klasse', fortæller ligeledes om en skole med mange velstillede og kendte forældre, noget der primært beskrives som en fordel for skolen; forældrenes arbejdsnetværk har ved flere lejligheder skaffet eleverne interessante besøg og kulturelle oplevelser. I mine interviews fortæller de fleste forældre, at skolen har et renommé som meget velfungerende, og at de inden barnets skolestart havde hørt (fra naboer, venner, bekendte), at det var en 'god skole'. Så god, at selvom flere forældre havde overvejet at vælge en privatskole til barnet, alligevel valgte folkeskolen.

Skolen, som er fra 1890, er en stor folkeskole med sine i alt 933 elever. Beliggende på det indre Frederiksberg, på en rolig vej midt i mellem Gammel Kongevej og Frederiksberg Allé, er Ny Hollænderskolen centralt placeret i et af de ældste og mest attraktive kvarterer på Frederiksberg, tæt på Indre By, men også tæt på grønne områder, særligt Frederiksberg Have og Søndermarken. Området er dyrt at bo på i: Frederiksberg har landets højeste kvadratmeterpriser på huse såvel som ejerlejligheder[14]. Skolens nærområde udgøres primært af gamle ejendomme med leje- og ejerlejligheder, samt enkelte villaveje med store, gamle villaer. Indgangspartierne til lejlighederne har mange steder en vis herskabelig stil, og i de fleste ejendomme er der grønne gårde og små haver. Den ligger i gangafstand til det mondæne og eksklusive

[14] Tal fra Boligsiden: http://www.boligsiden.dk/statistik/ - hentet d. 13/06/2016.

handelsstrøg på Gammel Kongevej på den ene side, og den brede og rolige Frederiksberg Allé, med de mange sirligt beskårne lindetræer og teatre, på den anden side. Området præges af alle tænkelige former for specialbutikker og spisesteder, hvor udvalget er både bredt og dybt, hovedvægten på håndværk og kvalitet, og priserne i den høje ende. Bygningsfacaderne er velholdte og virker afstemte og homogene. Gammel Kongevej er den mest trafikkerede gade i området, med en evig strøm af biler og cyklister. Selve skolen er qua sin urbane beliggenhed ikke specielt 'grøn', men lokalområdet er generelt ret beplantet med træer, særligt området ved Frederiksberg Allé. På Alléen er der også trafik, men ikke ret meget, og der er ligeledes længere imellem butikkerne. Veje og fortove er brede, så selvom lejlighedsbebyggelserne er tætte, forekommer området alligevel åbent og luftigt. Her er pænt, ordentligt og ryddeligt i gadebilledet, og trods den urbane beliggenhed, overraskende stille. Området er kendt for at huse mange offentligt kendte personer (tv-værter, journalister, skuespillere m.fl.).

Nørrebro Park Skole

Nørrebro Park Skole er en ud af fire folkeskoler i bydelen Nørrebro. Forældrene på skolen havde i 2011 en gennemsnitlig brutto husstandsindkomst på 467.079 kr., og lå således under landsgennemsnittet på 653.342 kr. (Kaas & Mulvad 2013). Af i alt 1862 skoler, rangerer skolen som nr. 1727. Nørrebro er, i modsætning til Frederiksberg, et af de mindst velstående områder i København, samt et af de områder med den laveste indkomststigning over de sidste 30 år (Schytz Juul 2016). Klasselæreren, i det jeg herefter kalder for 'Grøn klasse', fortæller om en skole med et meget blandet rekrutteringsgrundlag; forældrene kommer fra alle sociale lag og kulturelle baggrunde, hvilket han beskriver som positivt, i forhold til at alle børn lærer at omgås hinanden.

Skolens historie går tilbage til 1888, hvor den oprindeligt hed Jagtvejens Skole. Siden er den udvidet og sammenlagt med en anden skole (Havremarkskolen). Elevtallet er på 682 elever, men skolen er nu ombygget til at kunne rumme op mod 800 elever. I mine interviews fortæller mange af forældrene om en skole, som er inde i en positiv forandring og især om en dedikeret skoleleder, som både er meget synlig og aktiv, og som forsøger at give skolen et fagligt løft. Skolen lader til at have et godt renommé, ifølge de forældre jeg har interviewet. Flere havde inden barnets skolestart hørt godt

om skolen fra venner og bekendte, og alle interviewede udtrykker tilfredshed med skolen.

Nørrebro Park Skole ligger på Jagtvejen og er altså placeret midt i byens pulserende liv. Beliggenheden er central; Nørrebrogade er få minutters gang væk, det samme er Åboulevarden, med Frederiksberg på den anden side. Placeringen er delvist i et af de mere eftertragtede boligområder på Nørrebro. De omkringliggende gader ved skolen består primært af ældre og tæt bebyggelse, langs sidegaderne til Jagtvejen, og bag parken, men også det lidt nyere langs den Åboulevarden. Bygningerne i nærområdet er i meget forskellig stand – nogle bygninger er renoverede og fremstår pæne, andre mangler vedligeholdelse. Det samme gælder gader og fortove, som nogle steder er velholdte og ryddelige, andre steder slidt, med graffiti på væggene og skrald på fortovet. En del lejlighedskomplekser har grønne gårde, men ikke alle. Til skolens bagside, ligger til gengæld kvarterets grønne 'lunger'; både Assistens Kirkegård og et større grønt parkområde, som grænser helt op til skolens legeplads. Skråt over for skolen, på modsat side af Jagtvejen, ligger den nu meget trendy Jægersborggade – indtil for nylig hjemsted for hashhandel og rockere – nu besat med små specialbutikker, kunsthåndværksteder, caféer, kafferisteri, bageri og restauranter. Selve Jagtvejen er dog mindre eksklusiv; et udvalg af butikker af meget forskellig slags: en tatovør, en spillehal, en kiosk, en kebabshop, et pizzeria, et Aldi supermarked, en cykelbutik – og ikke mindst grunden med det nedrevne Ungdomshus. Det egentlige butiksstrøg finder man på Nørrebrogade, der med sin mangfoldige og multietniske sammensætning af butikker og sit tætte mylder af fodgængere og cyklister bevidner den forskellighed, Nørrebro er så kendt for.

Forældrene i undersøgelsen

I både Blå klasse og Grøn klasse blev jeg introduceret til forældrene via klasselæreren, begge steder i en besked på Forældreintra, hvor klasselæreren meddelte forældrene, at jeg i det kommende skoleår ville blive tilknyttet klassen. Beskeden var vedhæftet et brev, jeg havde skrevet til forældrene, hvor jeg beskrev projektet (se Bilag 1). Da begge klasser i begyndelsen af skoleåret skulle afholde forældremøder, var det en oplagt mulighed for at præsentere mig selv og projektet for forældrene, og til at forsøge at rekruttere informanter til de interviews, jeg havde planlagt. Efter min præsentation fortalte jeg ved begge lejligheder således, at jeg håbede, at forældrene havde lyst til at bli-

ve interviewet i løbet af skoleåret, og at de i løbet af aftenen kunne 'melde sig til' ved at henvende sig til mig. Ved forældremøderne fik jeg således rekrutteret ca. halvdelen af de forældre, jeg har interviewet, mens resten blev rekrutteret senere i feltarbejdet, via Forældreintra eller telefonisk.

Det viste sig at være nyttigt, at have fået mere kendskab til forældregruppen, inden jeg rekrutterede 'i anden omgang', fordi jeg senere i forløbet havde en langt bedre indsigt i, hvem jeg gerne ville i kontakt med, og fordi de først rekrutterede, som selv meldte sig også viste sig at være ret ens, forstået på den måde, at det særligt var de i forvejen meget involverede mødre, oftest med høj uddannelse, som fandt det interessant at deltage i et forskningsprojekt om forældreinvolvering. Hvad angår fædrene, var de lidt vanskeligere at rekruttere; ved forældremøderne meldte tre fædre sig, men senere, når dato og tidspunkt skulle aftales, vendte de enten ikke tilbage på mine henvendelser eller aflyste vores aftale. Andre, som var svære at få adgang til var forældre, som generelt ikke var så deltagende i skolen; forældre med indvandrerbaggrund samt de familier, som havde diverse sociale problemer (sygdom, arbejdsløshed o.a.). I gruppen af forældre som blev interviewet, var der således en overvægt af dem, som lærerne kaldte 'deltagende' forældre, selvom jeg med henblik på at få indblik i så mange forskellige forældres involvering som muligt, forsøgte at rekruttere flere af de mindre deltagende. Dette lykkedes i nogle tilfælde med en vis arbejdsindsats, i andre tilfælde ikke. Overordnet set lykkedes det dog, at få interviewet en varieret gruppe af forældre til i alt 20 børn (se Bilag 2 for de interviewede forældres baggrunde). Hvad angår observationerne af skole-hjem-samtalerne er alle forældre til de i alt 48 børn i Blå og Grøn klasse repræsenteret, og i de allerfleste tilfælde ved både efterårets og forårets samtaler. Kun én forælder ønskede ikke, at jeg var tilstede under samtalerne[15].

Viden om forældrenes baggrund og deres involvering i skolen fik jeg fra forskellige kilder: fra samtaler med lærerne, fra de baggrundskemaer, som de interviewede forældre udfyldte (se Bilag 5), fra interviewene (her fik jeg indimellem også viden om andre forældre end den interviewede), fra Forældreintras adresseliste, og via Forældreintras e-mail system, hvor jeg sidst i feltarbejdet skrev ud til forældrene, for at bede om at få oplyst deres uddannelse og arbejde. Det var dog hovedsagligt forældre med lang videregående

[15] Når denne forælder alligevel er talt med i de 48 repræsenterede forældre er det fordi den viden, jeg via lærerne fik om hendes barns skole-hjem-samtale også har udgjort en del af det indsamlede datamateriale.

uddannelse, som besvarede denne e-mail. De forældre, som jeg havde haft vanskeligt ved at rekruttere til interviews, hørte jeg ikke fra. I ni tilfælde (ud af 48) er forældrenes sociale baggrund således angivet på basis af, hvad lærerne *troede*, at forældre var uddannet som og/eller arbejdede med, samt på deres vurdering af familieforholdene i øvrigt, såvel som på min egen vurdering ud fra adresselister såvel som observationerne af skole-hjem-samtalerne, og fra forældres evne til her at aktivere kulturel kapital. Jeg har således kategoriseret disse forældre på et mere usikkert grundlag, end hovedparten af forældrene. Dette gælder især for forældrene med indvandrerbaggrund og de med sociale problemer, som var de forældre, som lærerne ikke havde lige så meget kontakt med, og viden om, som med resten af forældregruppen.

I arbejdet med analysen har jeg kategoriseret forældrene i forhold til deres uddannelsesniveau (eller anslåede uddannelsesniveau) og opereret med tre kategorier: Lang videregående uddannelse (eller derover), mellemlang/erhvervsuddannelse, og kort/ingen uddannelse (se Bilag 3 for oversigt). Den af forældrene, som havde det højeste uddannelsesniveau, har i overensstemmelse med sædvanlig sociologisk kategorisering været bestemmende for hvilken kategori de begge er blevet placeret i. I langt de fleste tilfælde har begge forældre dog haft det samme uddannelsesniveau.

Blå klasses forældre

I Blå klasse på Frederiksberg havde de fleste af forældrene en lang videregående uddannelse; ud af 22 børns familier havde mindst én af forældrene i 15 tilfælde en lang videregående uddannelse (og i ni af disse forældrepar[16] gjaldt dette både moren og faren). I alle disse 15 forældrepar arbejdede mindst én af forældrene i, hvad man kunne kalde 'karriere-stillinger', dvs. stillinger med høje kompetencekrav, ansvar og gode karrieremuligheder (jf. Stefansen 2008); de arbejdede for eksempel som læger, forskere, konsulenter, ledere og offentlige embedsmænd. I to børns familier havde forældrene (både moren og faren) en mellemlang eller en erhvervsuddannelse. Også de arbejdede i kompetencekrævende og ansvarsfulde stillinger, som projektleder. I fem børns familier havde forældrene ingen formel uddannelse; en havde det, der svarer til gymnasial uddannelse og en anden var i gang med at færdiggøre denne. Disse

[16] Med 'forældrepar' refererer jeg til 'barnets mor og far', hvad enten de er gift, samboende eller skilt, og altså ikke nødvendigvis par i samme familie eller som bor sammen.

forældre arbejdede i ufaglærte jobs eller var på overførselsindkomster (se evt. Bilag 3).

Grøn klasses forældre

I Grøn klasse på Nørrebro havde størstedelen af forældrene en mellemlang eller en erhvervsuddannelse; ud af 26 børns familier havde mindst én af forældrene i 12 tilfælde en mellemlang/erhvervsuddannelse (og i otte af disse forældrepar gjaldt dette både moren og faren). Mange af disse forældre var ansat i den offentlige sektor og arbejdede med omsorg eller undervisning, som for eksempel pædagoger og sygeplejersker, en del arbejdede med service og salg. I syv børns familier havde mindst én af forældrene en lang videregående uddannelse (i seks ud af syv gjaldt dette både moren og faren) og i disse familier arbejdede mindst én af forældrene i 'karriere-stillinger', som forsker, psykolog og journalist. I syv børns familier havde forældrene enten en kort eller ingen videregående uddannelse. I en af de syv familier havde den ene forælder dog, så vidt jeg blev oplyst, to års ikke-fuldført universitetsstudie. Ellers var denne gruppe forældre i både faglærte og ufaglærte jobs, såsom salgsassistent og SOSU-assistent, eller de var på overførselsindkomster. Se igen Bilag 3 for et samlet overblik over forældrene.

Ligheder og forskelle

De to forældregruppers sammensætning var både forskellige og ens. Den mest synlige forskel kom til udtryk i forældrenes uddannelsesniveau og job: Forældregruppen i Blå klasse havde en mere homogen sammensætning, hvor to tredjedele af forældrene havde lang videregående uddannelse eller længere. Til sammenligning var det 'kun' syv forældre ud af i alt 26, som i Grøn klasse havde lang videregående uddannelse (eller længere). Hvor det typiske i Blå klasse altså var lang uddannelse, var det i Grøn klasse en mellemlang uddannelse eller en erhvervsuddannelse. En anden forskel var i sammenhæng hermed, forældrenes arbejde i de to klasser; forældrene i Blå klasse arbejdede i høj grad inden for ledelse, administration, kommunikation og lægebranchen, mens forældrene i Grøn klasse i højere grad arbejdede med kreative fag, og med omsorg og undervisning. I begge klasser var lidt over halvdelen af familierne kernefamilier, mens resten enten var skilt, eller eneforsørger.

For såvel Grøn som Blå klasse gjaldt det, at klasselærerne beskrev forældregrupperne i generelt positive termer, som velfungerende forældregrupper. I Blå klasse var forældrene dog generelt mere engagerede i skolearbejdet. Således fortalte klasselæreren Birgit mig, at mange af forældrene var nogle "rigtige Frederiksberg-forældre" som var meget deltagende i skolen og gik meget op i deres børn, som i øvrigt holdt et højt fagligt niveau. Hun fortalte samtidig, at de ikke var at anse som 'krævende', sådan som hun vidste, at nogle af forældregrupperne i de andre klasser på Ny Hollænderskolen havde ry for at være. Lærernes beskrivelser svarede til det, jeg selv observerede og fik indblik i løbet af skoleåret. Der var altså på den ene side tale om to relativt velfungerende forældregrupper, og på den anden side tale om kvalitativt forskellige forældregrupper, hvor Blå klasses forældrene var mere deltagende og engagerede i skolen, end Grøn klasses forældre.

Metoder

At indfange et forældreperspektiv og at undersøge under hvilke vilkår forældre involveres, og involverer sig i deres barns skolegang, samt hvilken betydning denne involvering har for forskellige forældre, er spørgsmål som bedst lader sig besvare ved hjælp af kvalitative metoder, der netop retter sig mod "en menneskelig verden af mening og værdi og interesserer sig for menneskelige aktørers egne perspektiver på og beretninger om denne verden" (Brinkmann & Tanggaard 2010: 18). Med kvalitative metoder "tilstræber man typisk at forstå menneskelivet "inde fra" livet selv – i de lokale praksisser, hvor livet leves – snarere end "ude fra" og på afstand, fx via objektiverende metoder" (ibid.). Jeg har således også stort set kun benyttet mig af kvalitative metoder i undersøgelsen og jeg har valgt metoder, som jeg har vurderet som de mest oplagte, ikke bare til at kunne belyse forskningsspørgsmålene, men også set i forhold til hvordan det er muligt, at undersøge de forskellige praktikker; for eksempel er der grænser for, hvor mange måder man kan indsamle data fra en skole-hjem-samtale på. Med inspiration fra Bourdieu, har jeg under hensyntagen til de praktiske muligheder for dataindsamling, tilstræbt at "gøre brug af alle relevante og brugbare teknikker" (Bourdieu 2009b: 208).

Bourdieu var selv optaget af at undgå at blive fastholdt af forudindtagede forståelser af den sociale virkelighed, og benyttede sig i sit eget arbejde derfor af mange forskellige metoder og var kontinuerligt i gang med at udvikle nye teknikker og metoder (Hammerslev & Hansen 2009). Han gik

ind for 'total metodefrihed' (Bourdieu 2009b), hvor intet er forbudt; det der tæller, er hvad metoden kan præstere og om den er velegnet til at undersøge analysegenstanden. Jeg finder denne tilgang både inspirerende og befordrende for den 'sociologiske fantasi' (jf. Mills 2002), men også helt enkelt som værende en logisk fremgangsmåde. I undersøgelsen har jeg således også kombineret forskellige metoder, hvoraf observation på Forældreintra kan siges at være en mere eksperimentel form for observation, givet at der er tale om et medie. Herved har jeg søgt at belyse de forskellige praksisser fra forskellige vinkler, og jeg vil mene, at kombinationen af disse, har bidraget til både bredde og dybde i det empiriske grundlag for afhandlingen.

Jeg har under hele feltarbejdet ført en feltdagbog over forskningsprocessen. Der blev dog ikke blev skrevet heri dagligt, eller ifølge nogen særlig struktur; Jeg skrev i stedet, når der var noget, der i særlig grad fangede min opmærksomhed, når der var noget som undrede eller overraskede, som var særligt vanskeligt, overvældende, eller positivt, eller når jeg reagerede følelsesmæssigt på forskellige situationer. Det var mest i begyndelsen af undersøgelsen, hvor mødet med felten var nyt, at jeg skrev i feltdagbogen. Senere i forløbet gik der længere tid imellem mine noter. Feltdagbogen har fungeret som et refleksionsværktøj og som hukommelsesstøtte, der har hjulpet mig til at fastholde de observationer og erkendelser, jeg løbende gjorde mig under hele processen og dermed til at indkredse temaer og mønstre i materialet. I analysen af materialet har disse feltnoter således understøttet erkendelsesprocessen.

Interviews med forældre og lærere

I alt 20 forældre blev interviewet, ni fra Grøn klasse (seks drengeforældre og tre pigeforældre) og 11 fra Blå klasse (syv drengeforældre og fire pigeforældre). I Grøn klasse interviewede jeg syv mødre, en far, og i et tilfælde moren og faren sammen. I Blå klasse interviewede jeg ni mødre og i to tilfælde moren og faren sammen. Interviewene foregik hjemme hos forældrene, undtaget i et tilfælde, hvor det foregik på en kaffebar. I alle hjem blev jeg meget gæstfrit modtaget og tilbudt kaffe, the, kage, chokolade eller frugt. Jeg indledte alle interviews med at fortælle kort om projektet, og hvad det var, jeg søgte viden om. Her lagde jeg op til at skabe en 'mindst muligt fordømmende interviewsituation' (Thagaard 1998) ved at betone over for forældrene, at det var *dem*, som var eksperten (og ikke mig), at *de* havde den viden, vi mangler i forsknin-

gen, og at det netop var den enkeltes egne erfaringer og oplevelser, jeg var interesseret i at høre om. Jeg søgte at understrege projektets kritiske karakter; at jeg ikke var ude efter at høre, hvordan man er 'gode skoleforældre' og jeg ikke var interesseret i at vurdere om noget var godt eller dårligt, men at jeg derimod var ude efter at forstå skole-hjem-samarbejdet fra *deres* perspektiv og hverdagsliv, og at min interesse gik på *hvordan* forskellige forældre involverede sig.

Interviewene varede typisk halvanden til to timer afhængigt af, hvor talende informanten var. Jeg optog alle interviews på diktafon, hvilket jeg forinden bad om lov til at gøre, ligesom jeg gjorde opmærksom på, når jeg tændte og slukkede for den, således at forældrene var klar over, hvornår der blev optaget. Ofte fortsatte samtalen i lidt mere løs og 'uformel' form, efter at diktafonen var slukket, og her fik jeg flere gange værdifuld information, som blev noteret kort tid efter interviewet. I de tilfælde det rent praktisk kunne lade sig gøre, tog jeg noter i forlængelse af interviewet og ellers, så hurtigt som det var muligt. Dette for at få alle observationer og refleksioner skrevet ned, mens de var friske i hukommelsen. I disse noter søgte jeg at indfange alle de aspekter ved interviewet, som ikke kunne optages på diktafonen: hvordan området og de boligmæssige omgivelser var, hvordan boligforholdene var, hvordan hjemmet var indrettet (hvilke 'tegn' på kapital var der for eksempel?), hvordan dynamikken/kemien havde været imellem informanten og mig selv, informantens kropssprog og ansigtsudtryk og hvis jeg for eksempel havde lagt mærke til om nogle emner udløste særlige reaktioner. Jeg noterede også hvordan jeg selv havde haft det på dagen, eller andre faktorer, som kunne have indflydelse på hvordan interviewet var forløbet.

Interviewene var semistrukturerede og fulgte alle den samme interviewguide (se Bilag 4), opbygget således at vi indledte med, at informanten fortalte om familien, den typiske hverdag, og om den skole, barnet gik på. Derfra gik vi videre og udforskede deres oplevelser med, og håndtering af, Forældreintra, forældremøderne, skole-hjem-samtalerne, lektier, trivselsarbejdet, samt relationerne til lærerne og de andre forældre i klassen. Jeg spurgte ind til nogle af de konkrete situationer, jeg havde observeret ved bl.a. forældremøderne og skole-hjem-samtalerne, og til forældrenes oplevelser af disse. Vi talte også om, hvad de godt kunne lide at involvere sig i og hvad de ikke kunne lide, hvad de gerne ville ændre på i skole-hjem-samarbejdet, samt hvordan deres egen skolegang havde været og om deres egne forældre havde været involverede i denne. Og vi talte om, hvad de ønskede, at barnet skulle få med sig fra skolen og hvilken fremtid for barnet, de så for sig.

Det var forskelligt, hvad der optog forældrene i interviewet, og derfor forløb interviewene ikke helt ens. Hvis lektier var det, som forældrene var optagede af at tale om, så brugte vi mere tid på dette tema, og mindre på noget andet. Nogle gange bragte forældre selv temaer på banen, som foregreb rækkefølgen i guiden, eller vi kom til at tale om emner, jeg ikke havde planlagt, og så blev opbygningen anderledes, end jeg havde forestillet mig. I alle interviews søgte jeg dog grundlæggende, at komme omkring de samme emner, således at jeg fik udforsket alle de planlagte temaer med alle informanter, og dermed indsamlet det bedst mulige sammenligningsgrundlag. Alle interviews blev afsluttet med, at informanten udfyldte et skema med deres baggrundsoplysninger (Bilag 5), herunder deres egen og med-forælders uddannelse, stilling, indtægt, samt egne forældres uddannelse og stilling. Ud over forældrene interviewede jeg begge klasselærere (i tillæg til de uformelle samtaler vi havde i løbet af feltarbejdet). Lærerinterviewene foregik sent i feltarbejdet og jeg brugte dem især til at få svar på spørgsmål, som der havde samlet sig i løbet af feltarbejdet, både om lærernes involvering af forældrene og hvad meningen var med denne, og om deres oplevelser af at skulle indgå i relationen med forældrene.

Informanter kan, som Thagaard (1998) påpeger, let komme til at fortælle det, de tror forskeren gerne vil høre, eller at forsøge at give et godt indtryk af sig selv. Jeg forsøgte at imødegå den type effekter ved at være opmærksom på, når det var i gang med at ske, eksempelvis var der en del gange, hvor jeg oplevede, at informanten, i det som blev fortalt, helt automatisk antog, at de skulle bidrage til viden om, hvordan skole-hjem-samarbejdet kunne forbedres, og hvor skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering blev omtalt normativt og som et gode i sig selv (eksempelvis "det er jo godt, at så mange kommer til arrangementerne", uden at spørgsmålet havde lagt op til en vurdering). Det kunne også ske, at informanten forholdt sig normativt vurderende til det, de selv fortalte (hvis de for eksempel havde udtalt sig kritisk om Forældreintra og sagde "men det er nok også *mig*, der skal blive bedre til Forældreintra") – så stillede jeg dem et mere neutralt spørgsmål, eller forsøgte på anden måde at give udtryk for, at jeg ikke forholdt mig normativt, og at der ikke var noget facit, jeg var ude efter at høre.

Observationer af forældremøder, skole-hjem-samtaler og sociale arrangementer

Jeg var deltagende observatør ved begge klassers årlige forældremøde, ved de halvårlige skole-hjem-samtaler – i alt 91 samtaler[17] - samt ved et morgenmadsarrangement og en julefest[18]. Ved alle disse lejligheder var forældrene blevet informeret om min deltagelse. Inden både efterårets og forårets skole-hjem-samtaler skrev jeg i tillæg ud til alle forældrene via Forældreintra, hvor jeg informerede om, at jeg ville være tilstede, men understregede at det var frivilligt fra deres side, om jeg måtte deltage. Ved skole-hjem-samtalerne sad jeg ikke med ved bordet, men havde placeret mig i klasseværelset således, at jeg både var synlig, men samtidig også til at overse, for at mit nærvær mindst muligt skulle påvirke situationen, og min vurdering er, at det var tilfældet. Tidspresset i hver enkelt samtale gjorde helt naturligt, at både lærere og forældre var meget fokuserede på samtalen og hinanden, og det hjalp helt sikkert til, at de meget hurtigt lod til at glemme, at jeg var til stede. Ved forældremøder og de sociale arrangementer havde min observation en mere deltagende karakter. Ved forældremøder holdt jeg som tidligere nævnt korte oplæg om projektet, og sad derefter ude blandt forældrene. Ved de sociale arrangementer sad jeg også blandt forældrene; ved julefesten i Blå klasse kom jeg tidligt og hjalp lidt til med borddækning, senere sad jeg sammen med forældrene og spiste risengrød og sang julesange, og undervejs snakkede jeg med forskellige forældre. Ved morgenmadsarrangementet i Grøn klasse, hvor folk både stod og sad, fandt jeg et 'neutralt' sted at placere mig, og indimellem kom forældre hen og talte med mig.

Ved alle lejligheder, undtagen ved julefesten, tog jeg noter undervejs. Min tilgang her var meget åben og jeg forsøgte som Brinkmann anbefaler, helt enkelt at "skrive så meget som muligt" (Brinkmann 2012b: 193), af det jeg så og sansede. Ved skole-hjem-samtalerne forsøgte jeg i tillæg, at skrive ned så *nøjagtigt* og detaljeret som muligt, hvad der foregik, og hvad der blev sagt, hvordan det blev sagt og hvordan stemningen var. For at rekonstruere samtalerne så præcist som muligt, renskrev jeg og 'fyldte på' disse, så hurtigt som muligt, mens oplevelsen stadig var frisk i hukommelsen. Denne proce-

[17] Når antallet ikke direkte afspejler antallet af elever i klasserne, skyldes det at én mor ikke ønskede at jeg deltog i samtalerne, og at tre forældre ikke deltog under forårets samtaler.

[18] Jeg valgte at kun deltage i et enkelt socialt arrangement i hver klasse, da jeg også måtte tage hensyn til den samlede mængde af data, jeg var i gang med at indsamle, og mulighederne for at analysere disse data.

dure gjaldt også for noterne fra forældremøderne og de sociale arrangementer.

Observationer på Forældreintra

I begge klasser blev jeg inden skoleårets start oprettet som bruger af Forældreintra, og blev tilføjet listen over klassens forældre. Sådan fik jeg tilsendt al den information, som blev sendt ud til alle klassens forældre, fra skolens ledelse, administrative personale og fra lærere tilknyttet klassen[19]. Og jeg fik tilsendt information fra forældrene i de tilfælde, hvor der skulle skrives ud til alle, eksempelvis i forbindelse med trivselsarrangementer. Den information jeg til gengæld *ikke* havde adgang til på Forældreintra var den, som var af mere privat karakter, for eksempel det der blev skrevet i barnets kontaktbog, barnets elevplan, korrespondance mellem lærerne og de enkelte forældre, eller forældrene imellem. En enkelt gang fik jeg dog adgang til en mail korrespondance imellem en gruppe forældre, fordi en mor, som jeg havde interviewet på eget initiativ videresendte den til mig.

For at det skulle være synligt for forældrene i de to klasser at der var en forsker på forældrelisten, og at de således ikke ved en fejl skulle komme til at inkludere mig i kommunikation, som de måske i udgangspunktet ikke havde tænkt at delagtiggøre mig i, blev jeg oprettet som henholdsvis 'mor til Peter Plys' og som 'mor til Pippi Langstrømpe'.

Dermed blev de to klassers Forældreintra en del af min egen dagligdag og jeg fik indblik i, hvad man som forældre i Blå og Grøn klasse skulle forholde sig til af kommunikation fra skolen. Adviseringerne fra Forældreintra, som nogle gange kom dagligt og indimellem på forskellige tider af dagen, blandede sig med mine andre e-mails og arbejdsrutiner, og jeg gjorde, sådan som jeg altid har gjort med mine egne børns Forældreintra: Åbnede Forældreintra når adviseringen kom og læste den nye information med det samme. Dette har altid været min egen private måde at undgå at 'sylte' og dermed glemme noget i Forældreintra på, og det er samtidig en måde at forholde sig til informationen på, hvor man lader det at orientere sig i Forældreintra blive en del af andre hverdagslige rutiner. Derfor var det også en måde for mig som forsker at lade Blå og Grøn klasse komme 'under huden' på mig og få lov at arbejde i min bevidsthed, også på tidspunkter, hvor min arbejds-

[19] På den ene skole også fra SFO'en. Jeg har dog valgt helt at se bort fra denne del af kommunikationen på Forældreintra.

dag i realiteten var slut, såvel som i løbet af skoleåret, hvor mit feltarbejde generelt var mindre intenst, og jeg således også arbejdede med andre ting i projektet.

Hver mandag gennemgik jeg den samme rutine, hvor jeg samlede og gennemgik al kommunikationen fra ugen der var gået: Jeg registrerede hvor mange 'advisering om nyt i Forældreintra' jeg havde modtaget på min e-mail, hvor mange meddelelser/ny information der var kommet i ugens løb, hvor mange af disse der var fra henholdsvis skolen og fra forældrene, samt hvilke som havde et fagligt indhold. Dernæst beskrev jeg indholdet af den information, som jeg havde modtaget og forholdt mig til, hvad det var meningen, at jeg som 'forælder' skulle gøre med den og hvad det ville kræve, for eksempel af faglige kompetencer eller af tid. Her havde jeg i høj grad teorien med mig og kiggede særligt efter, hvordan de forskellige involveringsbestræbelser så ud til at fordre kapital. Jeg noterede også hvordan jeg havde 'oplevet' Forældreintra i ugens løb, om der for eksempel havde været meget at orientere sig i eller forholde sig til, eller blot hvad mine umiddelbare reaktioner havde været (disse blev nogle gange også skrevet ned i løbet af ugen).

Denne form for observation var ikke observation i traditionel forstand, hvor det der observeres er fysiske mennesker, der interagerer og handler, i sociale og fysiske omgivelser, i tid og sted – situationer, hvor der er tale, kropssprog og stemninger involveret. Det, jeg observerede, foregik derimod ved min egen computer, og aktiviteterne var skriftlige og digitale. Jeg kunne ikke se menneskene bag, og hvordan de producerede det, jeg læste, og jeg kunne ikke opfatte stemninger eller sociale dynamikker. Det, jeg observerede, var i stedet virtuelt; aktiviteten på et socialt medie og hvordan dette medie var til stede i det daglige, samt min egen oplevelse af den tilstedeværelse. Det sidste blev af gode grunde meget svært, fordi jeg som (virkelig) skoleforælder i forvejen havde mine egne børns Forældreintra at forholde mig til, og det skete da også gentagne gange i løbet af feltarbejdet, at jeg forvekslede aktiviteter på de i alt fire brugere jeg havde, fordi jeg havde svært ved at skelne i mellem dem. Hvornår noget var min 'forskeroplevelse' og hvornår noget var min egen oplevelse kan derfor ikke ses helt adskilt, selvom jeg forsøgte at isolere de to oplevelser.

Indsamling af dokumenter på Forældreintra

Den information jeg modtog på Forældreintra gemte jeg digitalt og for det meste også i papirform. Det jeg valgte at skrive ud var primært e-mails ('be-

skeder'), nyhedsbreve, og skriftlige opgaver; den kommunikation som var af en lidt mere omfattende og detaljeret karakter end eksempelvis korte opslag på klassens hjemmeside, eller billeder i klassens 'fotoalbum', som jeg gemte digitalt. Nogle uger gemte jeg også klassens hjemmeside (forsiden på klassens Forældreintra) på andre dage end mandag, hvis der kom et opslag, som jeg vurderede det interessant at gemme (opslagene var altid tidsbegrænsede, men det var ikke til at vide om de lå der i to dage eller flere uger). Ligesom ved notatskrivning under observationer var min indsamlingsstrategi også her at samle så meget som muligt, mens jeg var i felten.

Ud over den kommunikation som havde med Grøn og Blå klasse at gøre, indsamlede jeg også dokumenter af mere generel karakter og som ligger fast tilgængeligt på Forældreintra, såsom skolens værdiggrundlag og skolens retningslinjer for skole-hjem-samarbejde.

Datamateriale

Afhandlingens analyser baserer sig på forskellige typer datamateriale, som jeg trækker på i varierende grad: I nogle analyser trækker jeg mest på materialet fra Forældreintra, i andre er det primært interviewudskrifterne. Jeg har dog så vidt muligt søgt at inddrage så mange forskellige typer materiale i analyserne som muligt, eksempelvis er analysen af forældrenes involveringsstrategier på Forældreintra (i kapitel 7) baseret på både interviewudskrifter, besøgsstatistikker på Forældreintra, observationer af skole-hjem-samtaler og observation på Forældreintra. Materialet udgøres konkret af:

- Interviewudskrifter fra 20 interviews (625 sider[20])
- Feltnoter fra 22 interviews (32 sider)
- Feltnoter fra 2 forældremøder (13 sider)
- Feltnoter fra 91 skole-hjem-samtaler (110 sider)
- Feltnoter fra 2 sociale arrangementer (8 sider)
- Feltdagbog (25 sider)
- Feltnoter fra Forældreintra (25 sider)
- Feltnoter fra 4 samtaler med lærerne (10 sider)
- Udskrevne dokumenter fra Forældreintra (275 sider/220 filer)

[20] Med 'sider' menes A4 sider og enkelt linjeafstand

- Elektroniske dokumenter fra Forældreintra, primært pdf versioner af ugentlige forsider på klassernes Forældreintra, hele skoleåret (98 filer)
- Besøgsstatistikker fra Forældreintra, for forældres besøg for to perioder (på 90 dage) i foråret 2014
- Adresselister for forældrene
- Baggrundsskemaer for de interviewede forældre

Analysen af materialet: At kigge efter mønstre af forskelle

Hvordan griber man en analyse af så forskelligartet materiale an? Det har der selvfølgeligt ikke været noget enkelt svar på, ej heller nogen færdigstrikket og entydig fremgangsmåde, jeg har kunnet følge. Men jeg har haft et sammenhængende teoretisk begrebsapparat og Bourdieus 'relationelle tænkning' at holde fast i og arbejde med, og disse værktøjer har drevet analysen af datamaterialet. Her har mit grundlæggende greb til at 'favne' det omfattende materiale været en systematisk tilgang til materialet, hvor jeg for det første har opretholdt et analytisk skel mellem det skolen gør og det forældrene gør, og for det andet har stillet de samme spørgsmål, til forskellige typer af materiale og kigget efter det samme, nemlig forskelle og uligheder som de produceres i skolens involveringsbestræbelser, og kommer til udtryk i forældrenes involveringspraksisser.

I hele forskningsprocessen har jeg holdt de to skoler – Blå klasse og Grøn klasse – adskilt, også i fysisk forstand i separate mapper. I analysen af datamaterialet har jeg imidlertid både forholdt mig til de to skoler adskilt og samlet, fordi begge dele har været meningsfuldt og frugtbart. Selvom jeg, som allerede nævnt, tidligt i forskningsprocessen besluttede at gå væk fra en komparativ analyse af de to skoler, til fordel for en tværgående analyse, var det fortsat relevant at undersøge eventuelle forskelle mellem de to skoler. Og det var netop fordi, jeg holdt materialet fra de to skoler adskilt, at jeg blev i stand til at identificere både ligheder (bl.a. var involveringsbestræbelserne fra skolens side tilnærmet identiske) og forskelle (bl.a. sammensætningen af forældres sociale baggrunde) imellem dem. Sammenligningen af Grøn og Blå klasse muliggjorde ligeledes at se, at de forskelle, jeg fandt ligeledes var ens: At forældre med samme uddannelsesniveau havde en tendens til at sige og gøre det samme, uanset hvilken skole de tilhørte. Farverne blå og grøn har jeg

desuden brugt aktivt i analysen for bedre at kunne skelne imellem de to, også når jeg kiggede på tværs.

I dokumentarfilmen "Sociologien er en kampsport" (Carles 2001, min oversættelse), bliver Bourdieu spurgt om, hvad det er, sociologen grundlæggende gør. Han svarer at:

> Like all scientists, the sociologist tries to establish laws, to grasp regularities, recurrent ways of being, and to define their principle. Why do people do the things they do? Why, for example, do teachers' children do better at school than working class children? By "why" I mean "how is it that things happen that way – that it happens like that in society, and not otherwise"? (Bourdieu interviewet af Pierre Carles, 2001, oversættelse af L. J.D. Wacquant)

Det sociologen gør, er med andre ord få øje på mønstre og regelmæssigheder i samfundet og at søge at forstå og forklare, hvordan de er opstået og *hvorfor*. Det er, som Bourdieu siger andetsteds, at "generere systematiske spørgsmål, der lægger op til systematiske svar" (Bourdieu 2009b: 214). Som sociolog er det netop dette blik for mønstre og sammenhænge, og en søgen efter systematiske forklaringer på disse, som rejser de spørgsmål jeg stiller, og som orienterer hele den 'håndværksmæssige' måde, jeg forsker på.

Det kan diskuteres hvornår 'analysen' egentlig begynder. Nogle vil mene, at den begynder i det øjeblik, feltarbejdet starter, og at man hele tiden analyserer, mens man observerer, eller i interviewsituationer, eller imens man eksempelvis transkriberer. Således understreger Coffey & Atkinson at:

> such a divorce of [data] collection from analysis is an artificial and not altogether desirable separation. The process of analysis should not be seen as a distinct stage of research; rather it is a reflexive activity that should inform data collection, writing, further data collection and so forth. Analysis is not, then, the last phase of the research process (Coffey & Atkinson 1996: 6)

Jeg er enig i, at man ikke decideret kan isolere analysefasen og at man bør se analysen som en del af hele forskningsprocessen, som er "a cyclical one" (ibid.). Hvordan man kommer frem til de fund, man gør, er en langstrakt og sammenhængende proces. Men jeg vil trods alt mene, at der er en afgørende forskel på de mange analytiske tanker, man både gør sig under planlægningen af projektet og under hele feltarbejdet, og så den form for analyse der starter, når man har indsamlet sit datamateriale og er klar til at bearbejde det på forskellige måder og underkaste det forskellige teknikker. Det er hér, de sammenhænge jeg måske kunne begynde at se konturerne af under feltarbejdet og

fik fornemmelser for, er blevet bekræftet eller afkræftet, ligesom at mønstre, jeg tidligere ikke havde været opmærksom på, er dukket op. Og derfor er det også i denne 'egentlige' analyse, at noget er blevet til 'fund'; fordi det er blevet undersøgt på kryds og tværs, indtil mønstrene har udkrystalliseret sig.

Klippe-klistre, post-it sedler, matricer, Nvivo og skrivning

Bourdieu understreger, at forskningsprocessen er som et "forskerværksted", hvor man som en billedhugger eller maler, prøver, fejler og "famler" sig frem, og hvor "megen usikkerhed, forvirring og uafklarethed" konstant er en del af arbejdet med at analysere data (Bourdieu 2009a: 201). Kvalitativ forskning kan gøres på mange forskellige måder, der er "tusen valg, og ingen er lette eller helt riktige" (Widerberg 2001: 164) og fortolkningen er, som Stefansen (2011) peger på, en blanding af intuition og systematik; man forfølger intuitivt nogle fornemmelser, antagelser og særlige måder at analysere på frem for andre, hvilket kan være svært at gøre rede for, siger Stefansen, fordi mødet med datamaterialet altid er komplekst sammenvævet med vores egne liv og teoretiske for-forståelser. Her er det mere ligetil – såvel som vigtigt - at beskrive, hvad man konkret *gør* med sine fornemmelser og antagelser (ibid.). Jeg er enig i, at der er en del af analysen, som ikke er mulig at lægge frem; erkendelser og aha-øjeblikke der kommer, når man ikke venter det, på en gåtur eller i brusebadet, eller idéer der opstår, mens man laver noget helt andet end forskning, og som nogle gange viser sig at få stor betydning for processens videre udvikling. Disse nye erkendelser kommer dog ikke ud af den blå luft, men opstår netop i kølvandet på, eller i samspillet med, det systematiske arbejde med datamaterialet og de teknikker, man afprøver. Dette arbejde har for mig bestået af utallige gennemlæsninger af samtlige interviewudskrifter, feltnoter og af dokumenterne fra Forældreintra. For interviewudskrifternes vedkommende har jeg ved hjælp af Nvivo kodet materialet både i forhold til temaer og til teori. Jeg har altså både set på gennemgående temaer i materialet, men også kigget efter, hvor der er reproduktive mekanismer i spil, for eksempel hvornår skolens involveringsbestræbelser forudsætter kulturel kapital eller hvornår forældres involveringspraksis trækker på, eller mangler, kulturel kapital eller den 'rette' habitus. Nvivo har muliggjort at analysere på de enkelte temaer (fx 'lektier', 'Forældreintra', 'godt forældreskab') på tværs af hele materialet, hvorved det både tydeliggøres hvilke temaer i skole-hjem-samarbejdet, forældre var mest optagede af, og hvor forskelle i de enkelte forældres fortællinger bliver tydeliggjorte, fordi det er muligt at skabe et visuelt (og systematisk)

overblik over en stor og elleres uoverskuelig mængde data, eksempelvis sammenholdt med forældres forskellige uddannelsesniveauer.

Feltnoterne fra skole-hjem-samtalerne har jeg analyseret ved hjælp af matricer på store stykker karton, efter hvad Bourdieu kalder en "såre enkel teknik", nemlig "opstillingen af de relevante træk, der karakteriserer en gruppe sociale aktører eller institutioner" hvor man kan "opgøre de træk, der er fælles i funktionel og i strukturel forstand" (Bourdieu 2009b: 211). Jeg har med andre ord identificeret nogle træk, der fremstår som vigtige at kunne fremvise ved skole-hjem-samtalerne, hvorefter jeg har opgjort, hvem som har disse træk, ved at afkrydse disse som "værende eller ikke værende til stede (+/- eller ja/nej)" (ibid.: 212). Herved er fremkommet et mønster i forskellene (grupperinger af forældre), og dette mønster er yderligere bearbejdet i Excel ved at opdele forældrene i henhold til deres uddannelsesniveau. En øvelse, der viste en tydelig sammenhæng mellem uddannelsesniveau og måden at deltage i skole-hjem-samtaler på (på tværs af de to skoler). Som Bourdieu beskriver, dannes der ved hjælp af matrice-teknikken, således gradvist et "billede af et socialt rum, der består af objektive, helt abstrakte relationer" (ibid.). Nedenstående to fotos kan give et indblik i, hvordan dette arbejde tog sig ud:

Forskerværkstedet

Opstillingen af 'de relevante træk' hos Blå og Grønne forældre

Dokumenterne fra Forældreintra, såvel som feltnoterne herfra, har jeg ikke fundet samme type overbliksskabende teknikker at anvende på. I disse dokumenter, såvel som i hele den digitale kommunikationsform, har jeg kigget efter de vilkår, som forældre involveres under, og de krav og forventninger der stilles fra skolens side. Jeg har hentet inspiration fra Priors tilgang til dokumentanalyse, hvor han opfordrer til at se på, hvad dokumenter 'gør' og hvilke handlinger de fører til; "how documents can structure their readers […] how they might guide readers to perform in specific ways" (Prior 1998: 89). Jeg har på samme måde spurgt til dokumenterne på Forældreintra, hvilke handlinger, forældre blev opfordret til at igangsætte, men også hvordan forældre kunne tænkes at tolke informationen. Her var Nvivo ikke lige så velegnet at bruge, som det er til interviewudskrifter, delvis fordi jeg vurderede, at det ikke gav mening at kode udvalgt tekst i dokumenterne, men at dokumenterne måtte analyseres i sin helhed. Analysen er derfor foregået ved gennemlæsninger af alle dokumenterne, ved at tage noter, lave opsummeringer, såvel som sammenligninger mellem Blå og Grøn klasse.

Besøgsstatistikkerne fra Forældreintra, som viser hver enkelt forælders besøg over en 90-dages periode, for to overlappende perioder i foråret 2014, har jeg analyseret i Excel-ark, for at kunne sammenligne mødres og

fædres gennemsnitlige brug af Forældreintra, og for at kunne se sammenhænge mellem forældres uddannelsesniveau og hvor ofte de gik på Forældreintra.

For at se på den generelle sammenhæng mellem forældrenes involvering og deres sociale baggrunde har jeg lavet individuelle Blå og Grønne stamkort over hver enkelt forælder og dennes uddannelsesniveau, stilling, indtægt, boligtype og gennemsnitlige antal besøg på Forældreintra, og placeret disse kort på store stykker karton, hvor de mindst involverede var til venstre og de mest involverede til højre (se ovenstående foto af 'forskerværkstedet'). Herved var det muligt at konstatere et meget tydelig mønster i materialet, hvor forældres involveringsgrad varierede efter deres kulturelle kapital (uddannelsesniveau), såvel som økonomiske kapital, og hvor de forældre med mest kulturel kapital, og delvist også økonomisk kapital, fortættede sig i højre side af arkene. Også denne form for opstilling af materialet bidrog til at danne et billede af et socialt rum.

Generelt har jeg gjort brug af forskellige former for 'klippeklistre øvelser' med karton og post-it notes i forskellige farver for at kunne tænke med data, og tænke 'relationelt'. Det er min oplevelse at denne mere fysiske måde at 'lege' med materialet på, hvor man interagerer med materialet på anden vis end gennem tekst og software, åbner blikket for mønstrene, giver overblik, samt virker kreativt befordrende.

Skriveprocessen har ligeledes udgjort en vigtig del af det analytiske arbejde, selvom man ofte ikke tænker på skrivning som sådan. Det er samtidig et analytisk arbejde med 'black box' elementer, der heller ikke er lette at gøre rede for. Noget af det, som dog mere konkret hjælper analysen videre, eller uddyber den, er, som Coffey & Atkinson peger på, netop at *hvordan* man skal præsentere data for andre, tvinger en til at tænke på data på nye og anderledes måder:

> writing and representing is a vital way of thinking about one's data. Writing makes us think about data in new and different ways. Thinking about how to represent our data also forces us to think about the meanings and understandings, voices, and experiences present in the data. As such, writing actually deepens our level of analytic endeavor. Analytical ideas are developed and tried out in the process of writing and representing (Coffey & Atkinson 1996: 109)

I min skriveproces er de analytiske idéer desuden blevet udviklet og afprøvet i samspil med teorien og forskningslitteraturen, som netop i forbindelse med skrivningen, kom til at spille en meget aktiv rolle igen.

Etiske overvejelser

De etiske overvejelser jeg har gjort mig undervejs i projektet – og igennem *hele* forskningsprocessen, sådan som Brinkmann (2010) vægtlægger vigtigheden af – har hovedsagligt drejet sig om, at de lærere og forældre, som har deltaget i undersøgelsen og derved vist mig tillid, skulle vide, hvad projektet drejede sig om, og hvad deres deltagelse i det ville betyde for dem. Og det har drejet sig om, at de skulle behandles respektfuldt, i vores møder og i afhandlingen. Ved min deltagelse i forældremøder, skole-hjem-samtaler, de sociale arrangementer og i interviewene har jeg været meget bevidst om, ikke at fremstå hverken negativt eller positivt vurderende, men derimod åben og anerkendende og at vise respekt for forældrenes grænser. Det har også været vigtigt for mig, at både lærere og forældre fik en positiv oplevelse ud af at deltage, og at jeg på den måde ikke efterlod mig nogle negative spor i felten, eksempelvis har jeg ikke gengivet udtalelser som jeg har vurderet kunne virke sårende, eller på anden måde medføre konflikter eller andre dilemmaer i deres indbyrdes forhold til hinanden.

Forældrene blev således i god tid inden feltarbejdet informeret om min tilknytning til klasserne og om hvad projektet drejede sig om. I tillæg holdt jeg et oplæg for forældre, hvor jeg forklarede baggrunden for, at der er brug for et forældreperspektiv i skole-hjem-forskningen, hvordan jeg havde tænkt at udforske det i deres klasse, og hvad det indebar at blive interviewet. Jeg spurgte også om lov til at deltage i et socialt arrangement. Også lærerne var løbende informeret om projektets udvikling og hvad det betød for dem at deltage. I interviewene gentog jeg over for forældrene, hvad det var jeg undersøgte og lovede forældrene anonymitet. Og inden både efterårets og forårets skole-hjem-samtaler skrev jeg ud til alle forældre og informerede om min kommende tilstedeværelse og understregede at det var frivilligt, om man ønskede at blive observeret eller ej. Også lærerne nævnte min deltagelse over for forældrene, både på Forældreintra, samt ved de fleste samtaler.

Her kunne man indvende, at forældrene i første omgang ikke var blevet spurgt direkte, om de ønskede at deltage som klasse i projektet, fordi dette var blevet besluttet af skolelederen og af klasselæreren forinden, og at det fra et etisk standpunkt derfor ikke var nok med informeret samtykke. Jeg vil medgive, at det ideelle havde været, også at spørge forældrene, om de ville medvirke. Men det var også en praktisk afvejning i forhold til at kunne sætte projektet i gang, og at det formentlig ikke havde været helt enkelt (måske ligefrem umuligt), at få indsamlet samtykke fra begge forældre til 46 børn, og det er også værd at nævne, at der overordnet set ikke var tale om en

undersøgelse, som ellers greb ind i eller virkede forstyrrende i forældrenes liv, og at jeg ikke har haft adgang til personfølsomme oplysninger på Forældreintra.

Alle de deltagende forældre er i afhandlingen blevet anonymiseret, det samme er lærerne. Jeg har ændret på klassetrin, klassenavne, personnavne, aldre, uddannelser, jobs, antal børn i familierne (herunder antal søskende og deres alder), og ind i mellem nationalitet og køn. Og jeg har undladt at gengive beskrivende detaljer ved personers udseende og væremåde, som ville kunne identificere dem. Jeg har dog ikke ændret på grundlæggende socioøkonomiske kendetegn som uddannelsesniveau, type af arbejde, økonomiske forhold og andre strukturer i hverdagslivet (om forældre eksempelvis var skilt), som er vigtige at forstå i forhold til forældrenes involvering. Jeg har i hele analysen været opmærksom på, ikke at komme til at udstille nogen eller på anden måde afsløre træk, som kunne kompromittere dem. Samtidig har jeg søgt at fremstille situationer og fortællinger så tæt på virkeligheden som muligt, og har også haft forskningens kvalitet og et videnskabeligt ansvar at ivaretage. Det kan derfor ikke udelukkes at nogle forældre vil kunne genkende sig selv eller andre i deres klasse. Her arbejder tiden dog også for anonymiseringen, og det er værd at bemærke, at dataindsamlingen ved afhandlingens udgivelse vil være foregået tre år tilbage i tid. I tillæg er mange af de situationer og fortællinger som gengives så almindelige og udramatiske, at en eventuel genkendelse fra informantens side ikke nødvendigvis vil være problematisk.

I selve formidlingen af analyser og fund har det været vigtigt for mig, at være loyal over for de lærere og forældre som har deltaget i undersøgelsen. Thagaard fremhæver at i overgangen fra dataindsamling til analyse, går samarbejdet mellem forsker og informant til at være samarbejde mellem forsker og tekst; man skal derfor passe på, at subjekt-subjekt forholdet som præger dataindsamlingsfasen, ikke går over til at blive subjekt-objekt forhold (Thagaard 1998), hvor man 'glemmer' de mennesker, man indsamlede data fra. Jeg har således forsøgt at tage vare på deres perspektiv, og at gengive situationer og fortællinger, således at de selv ville kunne genkende disse - også selvom det har været *mine* oplevelser og tolkninger af situationer og fortællinger. En gennemgående opmærksomhed har i formidlingen været på, at både lærere og forældre skal kunne læse afhandlingen uden at føle sig misbrugt, men tværtimod føle, at de "får igjen for å delta i studien" (Kvale 2002: 69).

Endelig er der, som Brinkmann påpeger, en etisk forpligtelse forbundet med dét at leve op til videnskabelige standarder, dvs. at "alle rele-

vante faktorer er lagt så åbent frem som muligt" (Brinkmann 2010: 433). I hele arbejdet med skriftligt at formidle forskningsprocessen og analysen har jeg lagt stor vægt på gennemsigtighed og bestræbt mig på, at synliggøre for læseren, hvordan feltarbejdet er foregået, hvilket materiale jeg har analyseret på (bl.a. gennem at gengive mange empiriske eksempler), hvordan jeg har analyseret og dermed: Hvordan jeg er kommet frem til afhandlingens fund.

Refleksioner omkring min relation til forskningsobjektet

At reflektere over egen påvirkning på forskningens resultater – 'deltagerobjektivering - er ingen bagatel hos Bourdieu, men derimod en øvelse han igen og igen understreger vigtigheden af; forskeren er ikke en neutral observatør, men en 'del af spillet', fra start til slut i forskningsprocessen, og at gøre sit eget tilhørshold til undersøgelsesgenstanden til genstand for undersøgelse, dvs. at objektivere (og blive bevidst om) hvordan man som forsker og person er med til at konstruere forskningen og eventuelt selv kan være en 'bias', er derfor noget, der må redegøres for. Dette er på ingen måde ligetil – "formodentlig noget af det allersværeste […] men så meget desto mere nødvendig" (Bourdieu 2009c: 234). Det kræver, ifølge Bourdieu, at man foretager et brud med dybe og ubevidste følelser, som også ofte er dem, som i første omgang har fået emnet til at fremstå som interessant for forskeren.

Jeg vil fremhæve to forhold som i mit tilfælde er særligt relevante at reflektere over; for det første, min egen position som skoleforælder, og for det andet min egen sociale baggrund. Hvad angår det første, er det fuldstændig rigtigt, sådan som Bourdieu peger på, at min egen tilknytning til undersøgelsesgenstanden ligger til grund for min interesse, sådan som jeg i kapitel 1 gjorde rede for. Jeg er selv skoleforælder, som undersøger en verden, jeg er fortrolig med, har noget 'på spil i' og selv deltager i. Dette er forbundet med en fare, fordi "der kan nemt ske det at sociologen glemmer den afstand der adskiller den interesse han som videnskabsmand kan have for uddannelsessystemet, og den interesse han som familiefar har for uddannelsessystemet" (Bourdieu 1997: 225). At skille de to synsvinkler ad, eller som Mills formulerer det, at "kontrollere dette ret så indviklede samspil" mellem det personlige engagement og det sociologiske håndværk (Mills 2002: 200) er således noget af det, jeg helt fra projektets begyndelse har haft min opmærksomhed rettet mod, for at undgå at overføre mine egne personlige erfaringer til selvfølgelige antagelser om Blå og Grøn klasse. Jeg har forsøgt at gøre det velkendte eksotisk og at stille spørgsmålene – i felten og til materialet - fra en

udenforståendes perspektiv, samtidig som jeg har gjort brug af mine egne livserfaringer. Omvendt tror jeg også, at fortroligheden med forskningsobjektet har den fordel, at man hurtigere kan få øje på vigtige problematikker og kan stille nogle andre spørgsmål end den udenforstående, netop fordi man har en større indsigt i det og har lettere ved at deltage i feltet. Særligt i interviewsituationen er det min opfattelse, at min egen skoleforælder-identitet (som jeg selv fremhævede) har medvirket til at komme på bølgelængde med informanterne.

For det andet er det relevant at reflektere over betydningen af ens egen sociale baggrund, som for Bourdieu selv fik stor indflydelse på hans "egen karakteristiske forskningsstil, de genstande, der interesserer mig, min måde at gribe dem an på" (Bourdieu 2006: 135). En forskningsstil, han kaldte både "ambitiøs" og "beskeden", hvor han lagde vægt på grundigt empirisk arbejde, det konkrete og det praktiske, fremfor "spektakulære teoriers pomp og pragt" (ibid.), og en forskningsstil som han selv forbandt med det at komme fra "beskedne kår" (ibid.). Selv er jeg opvokset i en familie, hvor min mor var uden uddannelse og hjemmegående, min far var det der svarer til faglært arbejder, og hvor pladsen og pengene var små. Min storebror og jeg er de første som har taget gymnasial uddannelse og derefter lang videregående uddannelse, jeg selv som sociolog. I tillæg har jeg giftet mig med en mand, der ligeledes er vokset op i en arbejderklassefamilie, har lang videregående uddannelse (og derover), og som i kraft af sin karriere har placeret vores familie blandt det som kan betegnes 'overklassen' (jf. Olsen 2012; www.klassesamfund.dk). Som en, der også har foretaget en social opstigning fra en opvækst i arbejderklassen, kan jeg spejle mig i Bourdieus refleksioner, og måske er det ikke tilfældigt, at netop hans forskningsstil i så høj grad har appelleret til mig. Det gælder både interessen for den sociale ulighed, såvel som måden at forske på.

På samme måde som de forældre, jeg undersøger, udgår min egen forståelse af verden fra et sted i det sociale rum, og dermed fra et særligt synspunkt. Mit blik for sociale forskelle ikke kun et analytisk forskerblik, men i høj grad også et intuitivt blik formet af egne erfaringer i forskellige sociale lag; erfaringer lagret i hovedet og i kroppen. Bourdieu fortæller selv, at han i kraft af sin opvækst og den sociale løbebane, han har gennemgået, har været i berøring med vidt forskellige sociale miljøer, og at han som resultat heraf har "taget hele serier af mentale fotografier, som jeg bruger min sociologiske forskning til at fremkalde" (Bourdieu & Wacquant 2009: 187). Netop fordi

han forholder sig refleksivt til sin egen baggrund, kan han bruge den som en kapital:

> den videnskabelige brug af en social erfaring, der – såfremt den forinden gøres til genstand for sociologisk kritik og uanset, hvor blottet for social værdi den i sig selv kan være […] – kan omdannes fra at være et handicap til at være en kapital (Bourdieu 2006: 88)

Jeg har ligeledes brugt min egen sociale baggrund og 'klasserejse' som en kapital i forskningsprocessen – både under feltarbejdet (særligt i interviewene og i observationerne af skole-hjem-samtalerne) såvel som i analysen. Særligt i interviewene med forældre med mindre kulturel og økonomisk kapital end mig selv, har jeg kunnet drage fordel af en praktisk sans for at begå mig i forskellige miljøer, at jeg taler 'flere sprog' og ikke fremstår som typisk akademiker, hvilket jeg tror bidrog til, at informanterne var trygge i situationen. Men også i interviews med socialt set mere ligestillede forældre har jeg brugt mine sociale erfaringer til at forsøge at være på bølgelængde, og i alle tilfælde har jeg været bevidst om at mindske den sociale afstand mellem informanterne og mig selv (Bourdieu 1999), gennem min påklædning og fremtoning, og gennem at 'føre' interviewet som en ligeværdig samtale. I både observationer og analyser har jeg ligeledes brugt mine egne 'mentale fotografier' til at 'fremkalde' forskningen; det erfarne blik for både åbenlyse og ikke mindst *subtile* sociale forskelle i menneskers sprog og kroppe, og den erfarede forståelse for strukturernes betydning – de begrænsninger og muligheder de helt konkret udgør i hverdagslige praksisser – man som 'klasserejsende' tilegner sig, har således hjulpet mig til at se de forskelle, som jeg har været på udkig efter.

Kapitel 4: Skolens involvering af forældrene ved forældremøder og skole-hjem-samtaler

Mens størstedelen af skole-hjem-samarbejdet og forældreinvolveringen på danske folkeskoler i dag reelt set finder sted og udføres til hverdag på og gennem Forældreintra, antager dette møde en mere institutionaliseret, såvel som fysisk, karakter tre gange årligt gennem det årlige forældremøde og de to halvårlige skole-hjem-samtaler[21]. Der er en lang tradition for at afholde forældremøder og skole-hjem-samtaler i den danske folkeskole (Kryger & Ravn 2007), og før Forældreintras indtog i skole-hjem-samarbejdet kunne disse møder mellem skole og hjem, suppleret af lejlighedsvise sedler og nyhedsbreve til hjemmet, siges at udgøre den primære forældreinvolvering. I dag er disse samarbejdsformer nok nærmere at betragte som dele af folkeskolens totale 'involveringsskabelon', men for skolen og lærerne dog fortsat centrale involveringsredskaber, der understøtter og samarbejder med, andre former for forældreinvolvering. Det sker blandt andet, når skole-hjem-samtaler bruges som lejlighed til at tale med forældrene om nye måleredskaber som nationale tests og elevplaner[22], hvis resultater danner grundlag for det videre arbejde med at nå de forskellige læringsmål i undervisningen.

Når Blå klasse og Grøn klasse holdt forældremøder og skole-hjem-samtaler, var det forældreinvolvering på en anden måde end det hverdagslige og digitale involveringsarbejde som Forældreintra og ugeplan udgjorde. Så var det ikke skolen, der var på virtuelt besøg i familien, men familien

[21] Dette var standarden på Ny Hollænderskolen og på Nørrebro Park Skole, og også på de fleste af landets folkeskoler (ifølge www.uvm.dk), men nogle steder har man kun én årlig skole-hjem-samtale.
[22] Elevplaner blev indført i august 2006 (Danmarks Evalueringsinstitut 2007).

der var på virkeligt besøg i skolen. Her udgjorde lærerværelse og klasseværelse de fysiske rammer for mødet mellem lærere og forældre, og den institutionelle ramme, rollefordelingen, dagsordenen, tidsplanen, mødebordet – alle disse ting gjorde, at de fysiske møder havde en formel karakter, og at de fremstod lettere alvorsprægede og 'vigtige'. Lærerne ledte møder og samtaler og fremstod ved begge lejligheder både professionelle og engagerede – de var velforberedte, veltalende og fokuserede, og syntes at balancere den faglige og lidt 'tungere' information med små, ofte humoristiske, fortællinger fra hverdagen i klasseværelset, der vidnede om undervisningsglæde, samt et blik og en interesse for børnene som mennesker, og klassen som en social enhed. På denne baggrund mødtes forældre og lærere med det formål at tale om klassens og det individuelle barns faglige og sociale udvikling og diskutere og aftale en fremtidig retning. Møderne udgjorde derfor vigtige fokuspunkter for både lærere og forældre i skoleårets gang; det gjaldt om i fællesskab at sikre, at børnene fik udbytte af undervisningen og at de overordnet set kom godt igennem skolen. Møderne udgjorde i tillæg institutionelle *rammer* for forældreinvolvering; de strukturerede den måde, hvorpå forældrene blev involveret af lærerne, og dermed de muligheder og begrænsninger, der var for forældre for at involvere sig.

I dette kapitel skal det handle om, hvad der foregik på skolen, og *fra* skolens side; med dét mener jeg, at jeg her stiller skarpt på, hvad skolen og lærerne gjorde ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, som indeholdt en direkte eller indirekte forældreinvolveringsbestræbelse. Jeg vil vise, hvordan lærerne, og overordnet set skolen, i Blå og Grøn klasse, involverede forældrene ved de to forældremøder og de i alt 91 skole-hjem-samtaler, som jeg overværede i skoleårets løb. Og jeg vil vise gennem en analytisk opmærksomhed på kulturel kapital og på ressourcer i øvrigt, hvad der blev anerkendt som god involvering, og hvad denne involvering eksplicit og konkret, såvel som implicit, forudsatte i form af indlejrede krav og forventninger, og dermed fordrede af forældre.

Skolens involvering af forældre: information, opfordringer, ansvar.

Forældremøder og skole-hjem-samtaler er efterhånden en så integreret del af skole-hjem-samarbejdet i Danmark, at der ikke længere stilles spørgsmålstegn ved deres formål eller brugsværdi. De er, hvad Dannesboe m.fl. (2012) har

betegnet en 'kulturel selvfølgelighed', og dermed møder, som både skole og forældre forventer finder sted, som der ikke stilles spørgsmålstegn ved, og som anses for at være et gode for begge parter. Møderne og samtalerne er i høj grad institutionaliserede samarbejdsformer, der kendetegnes af en række måder at tænke og handle på, som er relativt fastlagte og forudsigelige, og som dermed også kan være svære at få øje på (Østergaard Andersen 2007), fordi de netop udgør en del af feltets 'sunde fornuft' for, hvordan skole og hjem relationen kan og skal se ud. Med Bourdieus ord udstikker staten således 'rammer for agenternes praktik', hvorigennem den indstifter og indprenter:

> nogle fælles opfattelses- og tankeformer og –kategorier, nogle sociale rammer omkring agenternes opfattelser af verden, omkring deres forstand og hukommelse, nogle mentale strukturer og nogle statslige klassifikationsformer. Derved skaber den betingelserne for en slags umiddelbar organisering af agenternes *habitus*. Denne organisering er i sig selv fundamentet for en slags konsensus omkring hele dette sæt af forhold som alle finder selvindlysende, og som er konstituerende for den sunde fornuft (Bourdieu 1997: 125)

Forældremøder og skole-hjem-samtaler kan forstås som netop sociale rammer for skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering. Det er rammer, der strukturerer, hvad der samarbejdes om og hvordan, og det er tillige rammer for en ulige magtstruktur, hvor skolen, og ikke forældrene, har definitionsretten, og derfor sætter dagsordenen. Som magtfuld institution gør skolen i sig selv altså noget ved dét, som foregår ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, og det er dette strukturerede og strukturerende landskab, som forældremøder og skole-hjem-samtaler udspiller sig i og som forældres muligheder for, og perspektiver på, involvering må forstås i lyset af.

Når jeg var til stede ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, forsøgte jeg derfor aktivt at holde en opmærksomhed på de 'selvindlysende forhold' i det, som der blev talt om, for at undgå at overse det selvfølgelige. Samtidigt var blikket kritisk; bag intentionen om at indfange selvfølgelighederne, lå en intention om at af-selvfølgeliggøre, og stille spørgsmålstegn ved hvilke forældre selvfølgelighederne tilgodeser, dvs. deres reproduktive funktioner. Gennem at tilstræbe en position som udenforstående i feltet, var jeg således på udkig efter 'forældreinvolvering' i møderne og samtalerne. Det betød et målrettet analytisk fokus på lærernes involveringsbestræbelser, for at kortlægge hvad der blev tillagt værdi, hvordan involvering kom til udtryk, hvad der var hensigten, og hvad involveringen krævede og

forventede af forældre. Med andre ord: at spørge helt grundlæggende til det, jeg med øjne og ører var vidne til i feltet: Hvad handler det her om fra skolens side? Hvad bruger lærerne disse møder til – hvad lægges der vægt på at formidle til forældre? Hvad bliver der talt om? Hvad bliver der *ikke* talt om? *Hvordan* bliver der talt? Hvad vil lærerne gerne have, at der skal komme ud af møder og samtaler? Hvilke handlinger skal de føre til, og hvad forudsætter disse?

Med dette fokus blev det tydeligt, at møder og samtaler overvejende handlede om, at involvere forældre på nogle særlige måder; at de i høj grad handlede om forældrenes rolle i undervisningen, bl.a. i forhold til at få instrueret forældrene i, hvordan de bedst kunne assistere med lektielæsningen eller på andre måder støtte børnene fagligt såvel som socialt. Både forældremøder og skole-hjem-samtaler syntes primært at fungere som skolens redskaber til at inddrage forældre, og ikke som muligheder for egentlig dialog. For lærerne blev møderne brugt til at involvere forældre særligt gennem at *informere*; de informerede om faglige mål, om fagbøger, indholdet i timerne, om lektier, og om det enkelte barns faglige niveau og sociale kompetencer. Intentionen syntes at være, at dække alle aspekter af hvad der foregik i klassen. Såvel forældremøder som skole-hjem-samtaler, havde med andre ord et højt informationsniveau fra lærernes side. Informationen blev i nogle tilfælde fulgt op af direkte opfordringer til forældrene, eksempelvis at de godt måtte rette på børnenes skrift, eller når læreren under skole-hjem-samtalen bad en forælder om at gå hjem og sige til barnet, at hånden skulle mere op i timerne. Nogle gange blev der også indgået konkrete aftaler og målsætninger mellem lærere og forældre omkring barnets videre faglige udvikling i skolen, men i de fleste tilfælde blev det ikke artikuleret, hvad man som forælder, skulle bruge al informationen til. Som når lærerne detaljeret fortalte om de forskellige fagbøger og hvordan de arbejdede med dem i timerne – så lå der en mere implicit opfordring til, at informationen var ment til at skulle bringes i anvendelse derhjemme, i hverdagen. Det fremgik indirekte, at lærerne gerne så, at forældre engagerede sig detaljeret i, og tog ansvar for, barnets læring; gjorde sig bekendt med bøgerne, lektierne og skaffede sig et overblik, såvel som et indblik, som gjorde dem i stand til at assistere barnet med læring og lektier. I de særlige måder at involvere på, lå der nogle implicitte krav, som indebar at forældre faktisk havde mulighed for, og kompetencer til, at kunne hjælpe barnet på den måde, som lærerne og skolen ønskede. Det vender jeg tilbage til senere i kapitlet. Først skal det dog handle om, hvordan forældremøderne og skole-hjem-samtalerne forløb.

Forældremøderne

Som Dannesboe m.fl. (2012) har peget på, afvikles skole-hjem-samarbejdet forbavsende ens på landets folkeskoler. Når det gjaldt afviklingen, og indholdet, af det årlige forældremøde i skoleårets begyndelse i Blå klasse og i Grøn klasse, foregik dette da stort set også efter samme dagsorden fra skolens side. Forældremødet blev nogle uger inden afholdelse varslet på klassernes Forældreintra, både som et forsideopslag og i ugeplanens indledende tekst, og derefter blev der udsendt "indkaldelse og dagsorden til forældremøde":

> Kære Forældre i Grøn klasse
> Hermed indkaldelse til forældremøde **torsdag d. 19/9 – 2013, kl. 17-19**
> Vi begynder mødet på skolens lærerværelse sammen med forældre og lærere fra [hele årgangen], og går derefter i hvert vores klasselokale til møder omkring de enkelte klasser
> **Dagsorden for fællesmødet:**
> - Præsentation af ny lærer: Winnie
> - Fælles årsplan
> - Mobiltelefoner/legetøj – Etik og erstatning
> - Film i klasserne – Undervisning/underholdning
> - Ugeopgaver
> - Idræt
>
> **Dagsorden for klassemøderne:**
> - Fagene
> - Lektier
> - Evaluering af det faglige arbejde
> - Trivsel
> - Klassekasse
> - Fødselsdage
> - Legegrupper
> - Valg af: 1) Forældrerepræsentanter, 2) Forældre til sociale arrangementer
> - Evt.
>
> Hvis der er øvrige emner, I synes skal på dagsordenen, så skriv en besked i forældreintra eller i kontaktbogen. Tilstedeværende lærere er: Lasse, Helle, Niels, Winnie og Morten.
> **Tilmelding til mødet sker på forældreintra, hvor I også kan skrive, om I medbringer kaffe eller te.**
> Kh Morten

I Grøn klasse blev forældrene bedt om at tilmelde sig mødet på Forældreintra, og klasselæreren Morten benyttede kort tid inden mødet ugeplanen til at

minde om tilmeldingen, så de forældre, som endnu ikke havde fået tilmeldt sig, kunne nå det. Forældrene blev inviteret til at skrive via Forældreintra, hvis de ville have tilføjet dagsordenen punkter. I Blå klasse havde klasselæreren Birgit skrevet nogle spørgsmål vedrørende lektiemængden og børnenes brug af mobiltelefoner ind i dagsordenen, som hun i en kort besked bad forældrene reflektere over, inden de skulle diskuteres på mødet. Her var dagsordenens sidste punkt "Eventuelt" reserveret til forældres tilføjelser. I begge klasser gjorde lærerne således en indsats, for at sikre, at forældrene ikke bare deltog i mødet, men også på forhånd havde gjort sig nogle tanker om mødets indhold.

Møderne havde dermed en på forhånd fastlagt og stort set identisk struktur, der effektivt styrede, hvilke emner der skulle tales om, inden for den fastsatte tid. Lærerne indledte begge steder mødet med en faglig gennemgang af det kommende år på det pågældende klassetrin. Forældrene blev informeret om indholdet i årsplanen og hvilke ændringer der ville forekomme i forhold til det forrige skoleår, hvad klassen skulle beskæftige sig med i de forskellige fag, hvilke bøger der skulle arbejdes med og hvilke ændringer det nye klassetrin generelt ville medføre fagligt. Herunder hvad der fremover blev forventet af børnene, nu hvor de var rykket et klassetrin op, samt hvilke læringsmål i årsplanen, der skulle opfyldes. Der blev diskuteret lektiemængde, lektiehjælp hjemme og deltagelse i skolens lektiecafé. Talt om ugeplanens indhold, og hvordan den i øvrigt skulle tolkes. Hvilke bøger, der måtte tages med hjem, og hvilke der skulle blive i klassen. Om korrekt idrætstøj, nødvendigt indhold i pennalhuse, mobiltelefonpolitik og indbinding af skolebøger. Der blev endvidere informeret om kommende kampagner af forskellig art, emneuger og forestående ture på museer, på kreative værksteder og i biografen. Så blev der valgt, eller genvalgt, medlemmer til skolebestyrelsen, kontaktforældre og trivselsgruppemedlemmer. Og der blev talt om og foreslået trivselsarrangementer, hytteture, fødselsdagspolitik, legegrupper og drøftet den sociale situation i klassen i øvrigt. Mødernes tætpakkede og bredspektrede indhold var dermed en blanding af 'stort og småt', hvor lærerne søgte at give forældrene indblik og indsigt i mange aspekter af deres børns skoleliv. Alene fra forældremødernes indhold blev det således tydeligt, at skolens krav og forventninger til forældrene, gik langt ud over at aflevere et undervisningsparat barn hver morgen, med orden i lektier og skoletaske, men omfattede en bred række aktiviteter i relation til barnets skolegang.

Den faglige del af forældremøderne optog størstedelen af tiden. Dansk og matematik blev prioriteret, men alle fag og tilhørende bøger

blev i nogen grad berørt. Her var det lærerne, som qua deres rolle som mødeleder og qua deres faglige ekspertise talte mest, og forældrene som lyttede og indimellem stillede spørgsmål. Det, som handlede om det sociale – primært trivselsarrangementer og legegrupper – stod forældrene i højere grad selv for. Når man nåede til 'trivsel' på dagsordenen, gav klasselæreren ordet til 'trivselsgruppen', og trak sig lidt i baggrunden. Så førte et medlem af trivselsgruppen ordet, og andre trivselsgruppemedlemmer og øvrige forældre bød ind med kommentarer og forslag. Indimellem bød lærerne ind med anerkendende kommentarer, og viste derved at de støttede arbejdet med trivsel og at de fandt det vigtigt, at det fandt sted. Eksempelvis udtrykte klasselæreren Birgit sin opbakning til trivselsgruppens idé om en hyttetur for klassen til Bornholm. Men lærernes rolle på trivselsområdet var primært at facilitere, ved at sætte trivsel på som punkt på mødets dagsorden og lede diskussionen; mere behøvede de ikke at gøre for at involvere forældrene. Her så jeg således, hvordan feltets dominerende logikker om vigtigheden af, at forældre involverer sig i klassens sociale liv, og de måder, feltets fremherskende aktører foreslår, at det foregår på (jf. kapitel 1), var så indarbejdede i forældrene, at det virkede 'selvindlysende' for dem, at ansvaret for klassens sociale trivsel og sammenhængskraft, var deres, og at de skulle stå for at udføre dette arbejde.

Undervisning i undervisning

Mange punkter skulle gennemgås og nås på de to timer, mødet varede; faktisk var det begge steder en udfordring at overholde sluttidspunktet, på trods af at man målrettet holdt sig til dagsordenen og holdt sig til sagen. Lærerne havde altså meget de skulle nå at informere om, mange budskaber, de skulle nå at levere til forældrene. Man kan sige, at informationsniveauet i sig selv kaldte på visse kompetencer. Nogle gange var informationen relativt overfladisk, men særligt når det gjaldt dansk og matematik, blev den udfoldet mere detaljeret. Ved forældremødet i Blå klasse gav klasselæreren Birgit således en relativt grundig faglig introduktion til dansktimernes indhold og det nye læsesystem, børnene skulle til at anvende, og opfordrede i den forbindelse forældrene til at gøre sig bekendt med dette:

> Birgit viser Fandango læsebogen frem for forældrene. "Jeg håber, I har fået læst i den, for den er virkelig god", siger hun og anbefaler særligt historien "Mor" af Kim Fupz Aakeson, som også er sjov for voksne. Hun smiler, men anbefalingen virker alvorlig nok. Så forklarer hun arbejdsbogens opbygning,

> hvad meningen med det hele er, og om hvordan børnene har responderet på de nye typer af opgaver […] Hun gennemgår blandt andet de andre danskbøger, som de bruger i klassen. Jeg tager mig selv i at falde ud undervejs. Det er meget information! (*fra mine feltnoter fra forældremødet, Blå klasse, Efterår 2013*)

Som uddraget illustrerer, blev der ikke kun fortalt om de helt overordnede mål i faget, eller informeret blot for informationens skyld. Der blev informeret med henblik på at involvere forældrene fagligt, og få dem til at sætte sig ind i undervisningsmaterialerne, så de bedre kunne hjælpe børnene hjemme. Ved et dybere kendskab til historierne i læsebogen ville forældre eksempelvis bedre kunne hjælpe barnet med opgaverne i arbejdsbogen. Det blev ikke sagt direkte, men var snarere implikationen af det, der blev sagt, og der var tydeligvis et ønske fra lærernes side, om at forældrene skulle kende til mere end blot bøgernes forsider; de måtte også gerne kende til indholdet. I Grøn klasse formede det sig næsten som undervisning af forældrene; da nogle af forældrene spurgte ind til ugeopgaven, og hvor man kunne finde den på nettet, tændte klasselæreren for smartboardet oppe ved tavlen og demonstrerede så på Forældreintra, hvor forældrene altid kunne finde ugeopgaven (ud over papirudgaven, som børnene fik med hjem). Herefter benyttede matematiklæreren Helle det nu tændte smartboard til også at vise, hvor man kunne finde ekstraopgaverne fra 'Multi', og demonstrerede, hvordan man skulle logge ind med sit uni-login[23]. Ved konkret at delagtiggøre forældrene i undervisningens og bøgernes indhold og formål, i læringsmål og lektiestruktur, blev forældrene således ikke bare involveret i skolearbejdet, men altså også ansvarliggjort for det. Det blev ikke sagt direkte, men der blev kommunikeret en klar forventning om, at informationen gerne måtte føre til handling hjemme i familierne.

"I må *meget* gerne…" - direkte og indirekte opfordringer til at hjælpe til

Disse opfordringer til at engagere sig i fagstoffet, i lektierne og i læring generelt forekom mange gange under møderne i begge klasser. I Blå klasse drejede opfordringerne sig mest om at overvåge og assistere med lektier. Nogle forældre efterspurgte en rettesnor for, hvor lang tid børnene burde bruge på lektier dagligt. Her angav klasselæreren Birgit den tommelfingerregel, at de burde bruge en halv times tid hver dag. Derudover skulle de læse tyve minutter hjemme hver dag, men forældrene måtte stadigvæk "meget gerne" i tillæg læse

[23] Uni-login er et personligt login til elever, som de bruger når de skal anvende onlinetjenester i skolen, eksempelvis Elevintra, de nationale tests, eller forlag der tilbyder digitale læremidler (www.stil.dk).

højt for børnene. Forældrene blev også bedt om, at hjælpe børnene med at få de rigtige ting med i tasken og i pennalhuset. De "måtte også gerne" rette på børnenes skrift, nu hvor der blev fokuseret lidt mere på at skrive pænere. Birgit roste forældrene for at hjælpe børnene, nu hvor de selv skulle "finde mere på tekst" i opgaverne, og opfordrede på humoristisk vis især drengeforældrene til hjælpe til med, at drengene fik skrevet lidt mere end én sætning i opgaverne. Matematiklæreren Henrik fortalte med entusiasme, hvordan tabellerne også kunne leges ind, eksempelvis når man alligevel var ude at cykle. Og Birgit supplerede let advarende med, at det jo ikke var nok at have lært tabellerne – de skulle jo også vedligeholdes, for at hænge fast. Samtidigt blev det understreget, at forældre heller ikke skulle rette børnene *alt* for meget, da det kunne gå ud over motivationen hos børnene. Man skulle forsøge at finde en passende balance. Motivationen var trods alt "den vigtigste opgave for forældrene", fastslog Birgit over for forældrene.

I Grøn klasse så man også gerne, at forældrene holdt øje med, at børnene læste mindst tyve minutter dagligt, ud over de faste lektier. De faste lektier ville i det nye skoleår følge den samme struktur hver uge, og klasselæreren forklarede den nye lektiestruktur til forældrene. Matematiklæreren Helle anbefalede ligeledes, at forældrene brugte ti minutter ekstra hver dag (ud over lektier) på at øve matematik med børnene. Derudover måtte forældrene "meget gerne" involvere sig i den ugentlige afleveringsopgave, og når klassen senere skulle arbejde mere med den mundtlige fremstilling, måtte forældrene "meget gerne hjælpe til". I forbindelse med en skovtur i skoletiden efterlyste klasselæreren Morten forældre, som havde mulighed for at tage med, så han ikke skulle bruge lærerkapacitet (ved et senere arrangement opfordredes der ligeledes til, at forældre kunne komme og give en hånd med på skoledage, hvis de havde lyst), hvorefter to forældre meldte sig til at deltage.

Lærerne i begge klasser involverede således forældrene gennem en bred vifte af information, opfordringer og forventninger, der blev formuleret som høflige henstillinger og valgfri alternativer, men som kommunikerede klare værdier og forventninger om engagement på mange fronter. De lagde dermed op til, at forældre indtog en særdeles aktiv rolle i mange aspekter af børnenes hverdagslige skoleliv; både med hensyn til at 'administrere' og kontrollere ugeplanen for barnet, hjælp til lektier og skoletasker, og at bistå med læring hjemme på forskellige måder, herunder at støtte et godt læringsmiljø for børnene ved at engagere sig og deltage i sociale aktiviteter i fritiden.

Skole-hjem-samtalerne

Der blev på begge skoler afholdt individuelle skole-hjem-samtaler i efteråret og i foråret, sådan som det er almindelig praksis på de fleste danske folkeskoler. Ligesom ved forældremøderne, forløb også skole-hjem-samtalerne efter nogenlunde samme format på de to skoler[24]. I begge klasser havde lærerne over længere tid forberedt samtalerne; afholdt elevsamtaler med hver enkelt barn[25], uddelt samtaleark eller elevplaner, og samlet op på resultaterne af de forskellige tests. I Grøn klasse skrev klasselæreren Morten ud til forældrene og bad dem om at tale med barnet inden samtalen; om hvordan de syntes det gik i de forskellige fag, om barnet trivedes, og om der var orden med hensyn til lektier og bøger, mødetid, fravær, skoletasken osv. I Blå klasse udsendte klasselæreren Birgit inden efterårets samtaler elevplaner til forældrene, så de kunne nå at kigge på dem inden. Lærerne havde således på forhånd fastlagt en struktur for samtalerne, som var bygget op omkring de forskellige faglige prøver, som eleverne forinden samtalen havde taget[26], i elevsamtaler (mellem lærer og elev), i elevspørgeskemaer/'samtaleark', i gennemgang af opgavebøger, og i den årlige elevplan. Disse forskellige vurderinger af 'skolebarnet', fungerede som redskaber, der programsatte og styrede samtalen, og som i tillæg medvirkede til at positionere lærerne som autoriteter. Dermed fremstod samtalerne både målrettede og effektiviserede, men i høj grad også fyldt ud af skolens og lærernes dagsorden; der var ikke levnet nævneværdig plads til, at forældrene kunne påvirke, *hvad* der skulle samarbejdes om, eller *hvordan*. Derimod var der lagt op til, at forældrene skulle tage imod og bakke op.

Et typisk forløb[27] for samtalerne var, at klasselæreren indledte med at tale om elevplanen; hvordan barnet klarede sig i de forskellige dimensioner i planen, og hvad der lå bag de forskellige vurderinger. Så blev der fortalt om resultatet af en dansktest, og læreren tog udgangspunkt heri for at informere om barnets niveau og deltagelse i timerne; hvad der gik godt og hvad der skulle arbejdes mere med. I den forbindelse blev der ofte spurgt til bar-

---

[24] I Blå klasse foregik samtalerne uden barnet til stede. I Grøn klasse foregik efterårets samtaler med barnet til stede, mens det ved forårets samtaler var op til forældrene, om barnet skulle deltage; omtrent halvdelen af forældrene havde barnet med.

[25] Elevsamtaler foregik i skoletiden; læreren havde forinden givet eleverne et 'samtaleark' som de besvarede hjemme, og som der blev taget udgangspunkt i, i samtalen.

[26] Forskellige staveprøver, læseprøver, nationaltests i dansk og matematik, kommunal matematikprøve og andre matematikprøver.

[27] Eksemplet er et udtryk for det typiske forløb i alle samtalerne på begge skoler. Det præcise forløb og sammensætning varierede ved hver klasses skole-hjem-samtaler, ligesom det varierede, om barnet deltog i samtalen eller ej.

nets læsning hjemme, og om der blev læst de tyve minutter om dagen? Lærerne opfordrede en del forældre til at tale med barnet om, *hvad* der blev læst, med henblik på at forbedre læseforståelsen hos barnet. Herefter blev fortalt om elevsamtalen, som læreren havde haft med barnet; hvad der gik godt eller mindre godt og hvordan barnet selv opfattede sin situation. Dette var almindeligvis afsæt for at tale om barnets trivsel og sociale position i klassen. Dernæst tog matematiklæreren over og fortalte om resultatet af en matematiktest, hvorefter barnets opgavebog hurtigt blev bladret igennem, for at vise, hvor der var mangler, der skulle rettes op på, eller hvad som gik godt. Der blev også fortalt om barnets deltagelse og arbejdsindsats i timerne. Indimellem spurgte forældrene ind til specifikke ting, og lærerne uddybede og forklarede. Jo bedre et barn klarede sig fagligt, des mere af tiden gik med at tale om barnets sociale trivsel, og omvendt; hvis et barn havde faglige udfordringer, blev der mindre tid til trivselssnak. Til sidst i samtalen spurgte lærerne som regel forældrene, om de havde noget, de ville sige, og så blev der rundet af for at holde tiden. Her var lærerne i de allerfleste tilfælde nødt til at være initiativtagere og signalere, at tiden var gået, og at de næste ventede udenfor.

Eftersom hver samtale skulle begrænses til femten minutter, var der et vist tidspres, for at nå omkring det hele. Mange af de forældre, jeg interviewede nævnte, hvordan tidspresset gjorde, at de følte, at først og fremmest skolens dagsorden blev prioriteret:

> Altså, de vil gerne sige SÅ meget, og man, man har ikke, altså, man når ikke særligt meget på det der korte tid. Fordi man kan ikke rigtigt gå i dybden med noget, hvis man så spørger *dem* om noget, så er tiden gået, ikk'....jeg synes ikke, man får nok ud af det, man gerne ville, fordi at i princippet, så kan lærerne kun nå at komme med det, de vil komme med, og så er tiden gået *(Noahs far, Grøn klasse)*

Der var fra lærernes side således tale om nogle meget målrettede, såvel som tætpakkede, samtaler, hvor fokus primært var på at informere forældrene om deres barns faglige niveau med henblik på at udpege problemområder og/eller udviklingspotentialer, for dernæst at aftale en fremadrettet handlingsplan. Der foregik med andre ord en hel del forældreinvolvering ved skole-hjem-samtalerne. Meningen var, at give forældre (og børn) noget med hjem, som de kunne arbejde videre med, at få aktiveret forældrene som ressourcer i læringen og derved bidrage til bedre præstationer fremover. En mor beskrev det tætpakkede program under vores interview:

> Man har jo kun det der kvarter, og det føles jo som to minutter, når man sidder derinde. De er meget konkrete og kan sige specifikke ting om, hvad børnene måske er udfordret ud i. Måske at læse, eller "vi anbefaler, at I læser lidt mere, eller regner lidt mere". Så vi går altid ud derfra og siger: Okay – nu giver vi den lige en skalle med det dér! Der sidder aldrig bare nogle lærere og siger at "vi synes det går meget godt – hvad synes I?". Vi går altid derfra med noget helt konkret, hvor vi ved, at dér, kan vi godt sætte lidt ind *(Malthes mor, Blå klasse)*

Som Malthes mor fortalte, var der altid noget, der i samtalen blev udpeget til at kunne arbejdes med hjemme. Og dét selvom Malthe faktisk klarede sig rigtigt godt i skolen, og præsterede på et tilfredsstillende niveau. Denne opmærksomhed på at forbedre de faglige præstationer, og på forældres assistance, gjaldt altså ikke bare i de tilfælde, hvor barnet var i fare for at sagte agterud, men syntes at være et generelt fokus fra lærernes side.

På trods af skole-hjem-samtalernes begrænsede tidsramme, var det slående for mig som observatør, hvor meget lærerne alligevel fik sagt, og hvor mættede samtalerne var med information og budskaber. Ikke mindst var det slående, hvor meget tests og målstyret læring (i form af elevplanen) fyldte i samtalerne og hvordan PISA målingerne på den måde er blevet til en helt konkret del af den ramme, som samtalerne udgør for forældreinvolvering.

Klædt på til assistance

Lærerne søgte i langt de fleste samtaler således at engagere forældrene i det fremadrettede undervisningsarbejde med barnet, gennem at *informere, instruere* og *aftale*, således at forældrene hjalp til med at løfte barnet fagligt i forhold til barnets individuelle udgangspunkt. Her tog man afsæt i barnets præstationer i de forskellige tests, og sammenlignede ofte barnets præstationer i de nationale tests med de forrige resultater i disse. Eksempelvis kunne læreren fortælle forældre, at et barn havde problemer med visse typer af ord, eller at læseforståelsen var på halvtreds procent, for derefter at fortælle, hvordan det helt konkret kunne forbedres og foreslå forældrene at lave særlige øvelser, såsom at øve svære ord, tage tid på barnets læsning, træne tabeller osv. I visse tilfælde fik forældrene nogle hjælpe-arbejdshæfter med hjem, som de blev bedt om at lave *sammen* med barnet. I nogle samtaler udmøntede instruktionen sig i decideret undervisning (om end overfladisk) af forældre eller store søskende

som var med til samtalen[28], fx i hvordan man skulle regne med 'taltavlen' eller hvordan man skrev tallene korrekt oppefra og ned. Formålet var at gøre disse forældre eller søskende i stand til bedre at hjælpe til med lektierne

Ofte blev der, primært på lærernes initiativ, indgået små aftaler af forskellig art mellem lærere og forældre. Dette gik igen ved mange af samtalerne i begge klasser. Formuleringer som "det må I godt tale med ham om derhjemme", "Du kan godt sige til hende, at jeg har sagt det…" blev hyppigt anvendt, for at samarbejde om barnet, støtte det eller etablere 'fælles front' overfor barnet:

> Birgit viser dem staveprøven, hvor Kira er rykket lidt ned i forhold til sidste år. Hun udpeger og forklarer fejlene; det er noget med at pigen forveksler p og b, fordi de lyder ens. "I kan jo selv arbejde med hende derhjemme", siger Birgit og forklarer konkret, hvordan de skal gøre det. Forældrene lytter interesseret og nikker imens (*Kiras skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

> Moren fortæller, at hun *har* forklaret Amir, at han skal opføre sig ordentligt og respektere de voksne. Morten nikker: "Du kan godt sige til ham, at han ikke skal spille smart. De andre børn gider det ikke". Moren nikker, det skal hun nok sige til ham *(Amirs skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

> Birgit siger, at det vil hjælpe, hvis faren går hjem og siger til drengen, at han skal bede mere om hjælp i timerne. "Det hjalp jo sidst, du sagde noget", siger hun. Faren er enig og nikker; det vil han gøre *(Martins skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

> Frida mangler selvtillid, fortæller forældrene. Det er Birgit enig i, og hun foreslår, at de aftaler, at Frida af dem alle sammen skal få at vide, at hun ligger i top i læsetesten, så de kan få hendes selvtillid styrket. Det synes forældrene er en rigtigt god idé, det aftaler de *(Fridas skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

> Morten bladrer i drengens arbejdsbog og viser faren de mange huller. Han foreslår, at faren får en kopi af staveordene, så han bedre kan hjælpe Sami med dem. Det vil faren gerne have. Helle fortæller, at drengen arbejder godt, men at der skal laves noget mere i bogen, og hun forklarer faren, hvordan det skal gribes an derhjemme. Sami skal øve sig mere på taltavlen – "kender du den?", spørger Helle faren, som ryster på hovedet. Hun demonstrerer så taltavlen for faren, der læner sig opmærksomt ind over bordet for at følge med i instruktionen *(Samis skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

---

[28] I flere af samtalerne med forældre med indvandrerbaggrund deltog også større søskende, da det tilsyneladende ofte var dem, som hjemme hjalp med at tjekke Forældreintra og lave lektier sammen med barnet.

Forældrene blev således 'klædt på' til at agere forskellige former for assistance for lærerne; og som uddragene illustrerer, drejede det sig både om at hjælpe med at undervise, irettesætte, og motivere barnet. En almindelig opfordring til forældre gik også på at kontrollere barnets lektier, fx ved at bruge ugeplanen mere eller tage bøgerne op af skoletasken og kigge i dem en gang i mellem, for at se om der var tomme sider. Som ved forældremøderne, lagde lærerne i samtalerne i høj grad op til, at forældre indtog en aktiv rolle i deres børns hverdagslige skoleliv. Det betød mere end blot at vise interesse og have et overblik, eller at huske barnet på at få de rigtige ting med i tasken og at få lavet lektier; det betød i mange tilfælde også at involvere sig mere 'hands on', i detaljer og på daglig basis, ved at hjælpe barnet med at lave lektierne, at sætte sig ind i stoffet, 'coache' og motivere barnet, samt at træne barnet på områder, hvor de forskellige tests havde udpeget, at barnet havde faglige svagheder. Det var dette, der fra lærernes side blev anerkendt som god involvering i barnets skolegang. Det fremgik således af lærernes bestræbelser ved både forældremøder og skole-hjem-samtaler, at ansvaret for at få undervisningen til at lykkes og for at børnene nåede de faglige mål og klarede sig godt i tests, ikke alene var skolens. Det var et ansvar, der også hvilede på forældrene og den indsats, de var villige og i stand til at levere hjemme.

Forudsætninger for involvering: skolens implicitte krav

Den detaljerede informationsdeling, opfordringerne til deltagelse, elevplaner, samtaleark og faglige tests – alt dette var på den ene side en fremvisning af det arbejde, som lærerne udførte i det daglige og på den anden side en måde at ansvarliggøre forældre på og at kommunikere, hvad de forventede af forældrene til gengæld; nemlig at forældrene kontinuerligt fulgte med på sidelinjen og hjalp til. Det betød, at de udviste det, som Dannesboe har betegnet et "passende engagement", som handler om, at forældre involverer sig gennem at udvise tillid, og tager ansvar for, at leve op til skolens forventninger (Dannesboe 2012: 103). Det passende engagement er ikke en forventning, som artikuleres eller forklares til forældre; det er snarere en uudtalt og indlejret forventning i skolens involveringsbestræbelser – og en forventning, som derfor kræver afkodning. Man må altså i første omgang have en fornemmelse for det 'passende engagement' – eller med Bourdieus ord, sans for 'spillets regler'

(Bourdieu & Wacquant 2009) - for at vide, hvordan det udvises, og dernæst må man kunne trække på de ressourcer, som engagementet forudsætter.

Forudsætninger for forældreinvolvering kan forstås som det Bourdieu & Passeron (2006) i *Reproduktionen* betegner som 'implicitte krav', det vil sige det, der ikke bliver sagt, eller som bliver taget for givet, i det der bliver sagt. Det er krav som undervisningssystemet "forudsætter og knæsætter uden nogen sinde udtrykkeligt at fordre den og uden nogen sinde metodisk at formidle den" pointerer Bourdieu & Passeron (ibid.: 132), med reference til, at det aldrig direkte kommunikeres, at skolen og den pædagogiske kommunikation hovedsagligt henvender sig til dem, som i forvejen besidder den sproglige og kulturelle kapital, der er nødvendig for at afkode skolens budskaber. Derfor afhænger undervisningssystemets succes med at formidle sit budskab, af "publikums" evne til at *afkode* disse implicitte krav, såvel som de institutionaliserede måder, disse formidles på (ibid.). Det gælder for eleverne og, i stigende grad, også for forældrene.

I de krav og forventninger, som lærerne ved forældremøderne og skole-hjem-samtalerne fik kommunikeret, lå der således indlejret nogle betingelser, som forældrene blev involveret under; informationen, instruktionerne og opfordringerne tog som udgangspunkt, at forældrene allerede havde visse forudsætninger for at involvere sig, og at de *ønskede* at gøre det. Spørgsmålet var ikke, om forældrene havde mulighed for i det daglige at assistere med undervisningen; det var på hvilke *måder,* de kunne bidrage. Således forsøgte matematiklæreren Helle i Grøn klasse at give forældrene et hjælpebegreb til brug under lektielæsningen:

> Helle opfordrer forældrene til at "bruge ti minutter ekstra hver dag på at øve matematik", og Morten bakker op i, at det er en god investering. Hun peger på nogle matematikremser, der hænger på væggen i klassen og spørger ud i lokalet, om nogen mon kan se, hvad det er, der mangler? Og svarer selv hurtigt: "Det er *decimeter* – et meget praktisk begreb", fortæller hun med stor entusiasme og forklarer begrebet for forældrene *(Fra mine observationsnoter, Forældremødet, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Hvad der her fremstod som relativt *eksplicitte* opfordringer – at bruge ti minutter ekstra hver dag på at øve matematik, og at lære et nyt matematisk begreb – forudsatte imidlertid både at forældre havde tid til 'ekstraopgaver' ud over lektierne, men nok især at de vidste hvordan, man kunne "øve matematik", og at de havde kompetencerne hertil. Opfordringen til at engagere sig i matematik, og anbefalingen om at anvende decimeterbegrebet, byggede desu-

den på en antagelse om, at forældre allerede tog aktivt del i lektielæsningen, på samme måde som den detaljerede gennemgang af fagbøgerne i Blå klasse, gjorde det. Når klasselæreren Birgit i Blå klasse tillige roste forældrene for at hjælpe børnene med danskopgaverne, nu hvor opgaverne var af en mere selvstændig karakter, var det ligeledes både en anerkendelse og en opfordring til daglig lektieassistance.

Lærerne talte således om forældrenes involvering som selvfølgelig; som noget, de regnede med allerede fandt sted. Den aktive rolle, som lærerne lagde op til, at forældre tog, var dermed i en vis forstand *allerede* en forudsætning for at indgå i samarbejdet med skolen. Dette betød for forældre i praksis at have en konstant opmærksomhed på, hvad der dagligt foregik i skolen, både fagligt og socialt, og det blev taget for givet, at forældrene almindeligvis holdt sig ajour med undervisningen via Forældreintra, samt at der var 'plads' og lyst til skolearbejdet i familielivet. I størstedelen af skole-hjem-samtalerne lå denne forudsætning indlejret som en selvfølgelighed, der umiddelbart kunne være svær at få øje på, fordi den som regel ikke blev italesat af hverken lærere eller forældre.

"De har jo pligt til at holde sig informeret"

Enkelte gange blev den dog italesat, nemlig under skole-hjem-samtalerne med forældre, som ikke udviste det 'passende engagement' og mere grundlæggende *ikke* involverede sig tilfredsstillende. Det er, som Durkheim med anomibegrebet har vist, når (usynlige) sociale normer brydes, at man netop kan få øje på dem; "like walking into a plate-glass window" (Collins 1994: 185): Når forældre afveg fra normerne for involvering, blev selvfølgelighederne med andre ord synlige. Således drejede efterårets samtale med Simons mor sig om hendes manglende engagement og indblik i drengens skolegang, hvor Birgit ekspliciterede over for moren, hvad der konkret blev forventet af hende:

> Simons mor sætter sig, og Birgit spørger om hun har set elevplanen? Nej, det har hun ikke, og øv, det ville hun da ellers gerne, tilføjer hun og lyder skuffet. Birgit siger lidt tørt, at hun sendte den ud i sidste uge på intra. Men moren fortæller, at hun og Forældreintra altså ikke er så gode venner. "Vi har heller ikke computer derhjemme, og det er svært på mobilen", siger moren. Hun fortæller, at hun normalt sidder og googler for at finde Forældreintra, og det er noget værre bøvl på den lille skærm, synes hun. Birgit forklarer hende, hvordan man gør, så det bliver til en app på mobilen, hvor hun kommer ind på intra med det samme. "Du må faktisk godt blive bedre til dét med intra", opfordrer Birgit og smiler, samtidig som man tydeligt fornemmer alvoren […] Simon skal også blive bedre til at forberede sig og huske sit penalhus. Moren virker overrasket, og de taler om, hvor det penalhus kan være? Birgit

har også kigget i drengens taske, og der var det ikke. Moren fastholder, at det ligger altså i hans taske, det *ved* hun at det gør, han gider bare ikke tage det op, så er det måske nemmere at spørge sidemanden, siger hun og trækker på skuldrene. "Han mangler også tit sine bøger", fortsætter Birgit, og bliver lidt mere alvorlig, end hun ellers er. Moren virker igen overrasket, det kan hun slet ikke forstå. Forsvarer sig, og fortæller at de er efter ham *hver* aften med den taske. Så taler de lidt om læsning. Birgit siger det går bedre med at læse, efter de har haft læsebåndet ovre i skolen (underforstået: Simon læser ikke nok hjemme). Men Simon har heller ikke sine biblioteksbøger med og så kan man jo ikke låne nye. Det forstår moren ikke noget af, hun ser uforstående og skeptisk ud. Siger at han låner dem ud til de andre drenge og derfor ikke får dem tilbage. Den køber Birgit ikke. "Simon mangler stadig at aflevere fire biblioteksbøger", siger hun. Moren vil ringe til bibliotekaren og få en udskrift, det har hun gjort før. "Det er bare *endnu* en ting, I godt må huske", siger Birgit til moren. Hun har irritation i stemmen, smiler ikke længere. Siger at Simon faktisk er meget intelligent og dygtig, når han laver noget, men at det er svingende og han er lidt doven. Moren nikker genkendende. Svarer, at hun ikke ved, hvad hun skal gøre ved det, at det er irriterende, når drengen nu har et godt hoved. De må godt tale med ham om det derhjemme, beder Birgit hende om. Moren svarer, at de faktisk har de her samtaler – hun synes, at han *selv* skal lave lektierne. Hun har en tendens til at give ham svarene, når hun prøver at hjælpe, så hun orker ikke rigtigt, siger hun. Drengen siger, at han ikke kan finde ud af lektierne […] Hun fortæller, at hun spørger ham hver dag om lektier, og han svarer, at det er lavet. "Det skal du overhovedet ikke stole på", siger Birgit hovedrystende til hende, og fortsætter: "Du skal *tjekke* om han har lavet det, og bruge *ugeplanen* til det. Mange gange har han ikke fået lavet sine lektier". Moren forsvarer sig igen: når hun bladrer tilbage i bogen, så synes hun jo at det bliver fyldt ud. Hun vrider sig i stolen, er helt klart utilpas ved situationen […] Siger så, at Simon heller ikke er så glad for skolen længere, det er for nemt og kedeligt, har han sagt til hende. "Ja, men det passer ikke", siger Birgit prompte […] Moren fortæller nu, at drengen muligvis er ked af det, fordi hun ikke har så meget tid med ham længere. Birgit foreslår, at hun jo kunne tage en mor-dag med drengen engang i mellem. Og i øvrigt vise omsorg ved at hjælpe ham med skolesagerne: "I giver ham for meget ansvar, han er en lille dreng, som ikke kan selv. I skal gøre det *sammen* med ham". Matematiklæreren Henrik, som sidder ved siden af Birgit, nikker samstemmende, mens han kigger på moren. Stemningen er trykket *(Skole-hjem-samtale for Simon, Blå klasse, efterår 2013)*

Når forældre, som Simons mor, ikke levede op til skolens grundlæggende krav om forældreinvolvering, var lærerne således nødt til at 'opdrage' på forældrene og tydeliggøre, hvad der blev forventet: At forældre hjalp børnene til at møde velforberedte op i skole, dvs. hjalp med at barnet havde det nødvendige med i tasken, i henhold til skema og ugeplan – eksempelvis de lånte biblioteksbøger. At forældre holdt sig ajour på Forældreintra og vidste, hvad der

foregik i skolen fra uge til uge (og indimellem fra dag til dag), og at de 'administrerede' denne viden for barnet, fx ved at forberede barnet på de forskellige dages indhold, så barnet vidste, hvad der skulle foregå i klassen. At de havde oversigt over, hjalp til med, og kontrollerede barnets lektier. At de sørgede for at barnet læste frilæsningsbøger hjemme. Alt sammen noget, som lærerne anså for et minimum af involvering, og som sjældent blev italesat. At forældre skulle, eller burde, holde sig opdateret på Forældreintra blev ellers ikke ekspliciteret, hverken på forældremøder eller under samtalerne. Det blev betragtet som indlysende, at det var forældrenes opgave, at følge med i både beskeder og ugeplan; "De har jo pligt til at holde sig informeret", som Birgit sagde til mig, under vores interview, da vi talte om hendes forventninger til forældres tjek af Forældreintra.

I Grøn klasse blev Samis far ligeledes instrueret i, hvordan han skulle følge med på sidelinjen. Selvom faren søgte at fremstå velinformeret og involveret, blev han samtalen[29] igennem 'afsløret' i sin manglende deltagelse i Samis skolegang. Når lærerne stillede ham spørgsmål, så fremgik det, at han ikke var klar over, at drengen ikke lavede nok lektier og havde huller i arbejdsbogen, at han ikke kendte til ugeplanens lektiestruktur eller de bøger, der blev anvendt i undervisningen. Han vidste ikke, hvad staveordene var for nogle, eller hvad taltavlen var for en størrelse. Så samtalen blev brugt af lærerne til at 'undervise' faren i disse ting, således at han bedre kunne hjælpe Sami. Når faren forsøgte at sende ansvaret tilbage til lærerne, eksempelvis ved at bede om mere ekstraundervisning, blev det nødvendigt for Morten at eksplicitere over for faren, at det var *ham* og ikke dem, som måtte mere på banen: "Sami har brug for *dig* og hans mor til at sige det til ham".

At gå i skole var således ikke noget, forældre kunne overlade til barnet selv, men noget, som det blev forventet, at de gjorde *sammen* med barnet, sådan som Birgit sagde til Simons mor. Man kan sige, at det generelt blev forventet, at forældre fulgte barnets skolegang tæt, vidste hvad der foregik i skolen, deltog i arbejdet og at de forstod, at deres deltagelse ikke var en valgfri mulighed, men snarere en nødvendighed for at barnet kunne modtage undervisning og i det hele taget trives i klassen.

[29] Samis far deltog kun i efterårets skole-hjem-samtaler.

Tid, overskud og kompetencer

Den assistance, som lærerne opfordrede til, tog ligeledes udgangspunkt i, at forældre havde visse ressourcer til rådighed i hverdagen, og at de kunne passe det ind i familiens hverdagsliv at følge barnets skoleliv tæt. At de med andre ord havde tid, overskud og kompetencer til at følge med på Forældreintra, reagere på opslag, beskeder og skemaændringer, tale med barnet om ugeplanen, huske barnet på ting, hjælpe barnet med lektier, med at komme ind på forskellige lærings-hjemmesider, træne faglige svagheder, øve tabeller, høre i læsning, kigge i bøger, holde legegrupper, deltage i sociale aktiviteter og så videre. At disse former for involvering er tidskrævende, var aldrig noget der blev italesat af skolen eller lærerne. Det blev taget for givet, at forældre havde den nødvendige tid og energi til rådighed, men mindst lige så vigtigt: En form for overblik og vilje til at prioritere at få handlet på lærernes opfordringer, og dermed få implementeret dem i hverdagen. At man som forælder havde overskud til at engagere sig i skolen i et, for mange familier, travlt hverdagsliv, hvor det i forvejen var en udfordring at få 'puslespillet' til at gå op. Et sådant overskud syntes at afhænge af at have 'styr på' eget liv, samt af fraværet af stress, bekymringer og sociale problemer i en familie. De socialt udsatte forældre havde eksempelvis svært ved at involvere sig i skolen, på trods af, at de ofte havde tiden til rådighed. I nogle tilfælde betød overskud også, at man var to forældre i hjemmet, som en mor, der var skilt, udtrykte det under et interview: "de liv vi lever, ikke er beregnede til, at man er alene på skansen". De var med andre ord beregnede til, at man var to om arbejdet. For næsten alle de forældre, jeg interviewede, var tiden efter arbejde og inden sengetid dyrebar; der skulle hentes børn, købes ind, laves mad, hentes og bringes børn til fritidsaktiviteter og legeaftaler, og så skulle der laves lektier og læses. Det gav dermed langt større fleksibilitet, hvis man var to forældre til stede i hverdagen, i forhold til at skolearbejdet fik tid og blev prioriteret. Skolens involveringsbestræbelser ved forældremøder og skole-hjem-samtaler syntes således at tage udgangspunkt i det, Bourdieu kalder "the dominant, legitimate definition of the normal family" (Bourdieu 1996: 19), det vil sige en kernefamilie med to voksne i hjemmet.

At administrere og assistere børns skolegang forudsatte også mere konkrete akademiske kompetencer. For at kunne hjælpe barnet med de boglige fag, var det en fordel, at forældrene selv mestrede dansk og matematik, og var vant til at læse og skrive, og kommunikere skriftligt. Ikke blot med henblik på kapacitet til hjælp med opgaveløsning, men også i forbindelse med

at få overblik over læringsmål, fagbøger, sætte sig ind i fagstof, og kunne monitorere barnets faglige udvikling samt vurdere dets niveau. Dette krævede delvis, at være i stand til at afkode elevplanernes retorik og vurderinger, samt resultaterne af de faglige tests, det vil sige, hvad disse vurderinger og resultater egentlig betød i forhold til at kunne korrigere og forbedre – til, med andre ord, at kunne 'oversætte' resultater og vurderinger til den rette indsats hjemme, eksempelvis at blive ekstra opmærksom på barnets læsning, hvis læseforståelsen ikke var helt der, hvor den burde være. Ligeledes krævede det afkodningskompetencer, at vide hvordan opfordringer om deltagelse skulle omsættes til konkrete handlinger. For hvad vil det sige, at blive 'ekstra opmærksom' på noget, at 'gøre en ekstra indsats' på et område? For at kunne "bruge ti minutter ekstra om dagen på at øve matematik", at "tage hans bog op og kigge i den en gang imellem", eller at "tale med hende, om det hun har læst" eller "hjælpe til med ugeopgaven", sådan som lærerne ved møder og samtaler opfordrede til, krævede det, at forældre vidste *hvordan*; hvordan man øvede ekstra matematik, hvad man skulle kigge efter og spørge om i den opgavebog, og hvilke spørgsmål, som var gode at stille til det, barnet nu havde læst, samt en evne til at vurdere svarene herpå. Her var det også en fordel med gode pædagogiske evner, så man ikke, som Simons mor fortalte om, havde en tendens til bare at "give ham svarene". Det handlede også om, at kunne finde den 'passende balance' mellem at rette barnet og motivere det, sådan som Birgit talte om på forældremødet i Blå klasse, hvilket ligeledes krævede, at forældre kunne formidle en lyst til at lære og at installere et 'drive' i barnet. Her trak lærerne på en særlig referenceramme og faglig forståelse, som om den var fælles, men hvor en vis mængde kulturel kapital nærmest var en forudsætning, og et højt uddannelsesniveau en stor fordel. Når lærernes involveringsbestræbelser kaldte på tid, overskud og kompetencer, var dette netop kapaciteter, som ofte udspringer af kulturel kapital, og i særdeleshed i form af uddannelse.

Et læringsorienteret forældreskab

Generelt kan man sige, at der i lærernes involvering af forældrene, var en indbygget betingelse om, at læring og uddannelse indgik som en selvfølgelig del af opdragelsen af barnet, eller at forældre *ønskede* at inddrage mere læring og uddannelse i opdragelsen og familielivet. For skolens involvering af forældrene begrænsede sig ikke kun til barnets skoleskema og pensum, men havde helt i tråd med det politiske fokus på 'hjemmelæringsmiljøet' (Rådet for børns læring 2016a), også et indbygget fokus på læring, og potentialer for læring, i

en bredere forstand. Det lå i luften, at læring var noget, som i princippet kunne finde sted hele tiden og overalt, og at det havde betydning for barnets præstationer i skolen. Som når der til Amirs skole-hjem-samtale, blev talt om, hvordan hans danske sprogforståelse kunne forbedres:

> Matematiklæreren Helle blander sig nu, spørger moren om drengen ser dansk TV? Moren nikker bekræftende, siger "ja ja, det gør han". Helle uddyber entusiastisk: "Ramasjang og DR Ultra det er godt. Det er TV, hvor de snakker meget dansk, og også viser ældre danske børneprogrammer. Det må ikke være Nikkelodeon og den slags", siger hun. Moren siger OK og nikker *(Amirs skole-hjem-samtale, Grøn klasse, efterår 2013)*

Når der således fra lærernes side blev talt om, at der ikke blot var underholdning, men samtidig læring og kultur at hente i DR's børneprogrammer, at tabellerne kunne 'leges ind', at man tilmed kunne gøre det på cykelturen på vej til skole, eller at forældrene gerne måtte læse historierne i danskbogen, skete det ud fra en antagelse om, at disse var plausible hverdagslige handlinger for forældre – at det var noget, som alle havde mulighed for at gøre, ville synes var sjovt, eller ville prioritere at gøre. Alt dette var aktiviteter, forældre kunne foretage sig med barnet, for at understøtte barnets læring i skolen, men også for at vise barnet, at uddannelse var vigtig. I den forstand var lærernes forældreinvolvering til tider grænseløs; forældre kunne hele tiden gøre mere hjemme, for at understøtte læring og trivsel. I Amirs mors tilfælde, gik matematiklæreren Helle ud fra, at moren havde mulighed for at kontrollere Amirs fjernsynskiggeri, eller motivere ham til at se gamle danske tv-programmer fremfor Nikkelodeons farverige action-serier, så hans sprogforståelse kunne forbedres. I teorien var det naturligvis en mulighed, men samtidig et forslag, der antog en særlig (overvågende) opdragelsesstil. I praksis var hun alenemor til to børn og havde med egne ord "masser af problemer"; mit interview med moren fortalte om et familieliv, der ikke handlede om at indføre berigende læringsaktiviteter, men om at passe sit løntilskudsjob på et plejehjem, få købt ind og lavet mad, om at være træt om aftenen, og om at være mor for sine børn. Det handlede med andre ord om at få hverdagen til at hænge sammen.

Ligeledes når der blev opfordret til at øve ekstra matematik og vist, hvor man kunne finde ekstraopgaver på nettet, eller foreslået, at man talte med barnet om, hvad det havde læst, eller gik på biblioteket sammen for at finde egnede bøger til barnets niveau. Så kaldte disse anbefalinger på et forhold til læring, som aktiviteter der indgik naturligt i hverdagslivet, og som aktiviteter forbundet med sjov og hygge for både børn og voksne. Under efter-

årets skole-hjem-samtaler i Grøn klasse, gjorde matematiklæreren Helle meget ud af at anbefale forældrene at anvende hjemmesiden Matematikfessor.dk, sådan som hun også havde gjort det på Forældreintra og i ugeplanen flere gange; ved hver eneste samtale demonstrerede hun med stor entusiasme på klassens smartboard, hvordan siden kunne bruges til at understøtte indlæringen af matematik hjemme, blandt andet ved at afspille eksempler på sidens små 'forklaringsvideoer', hvor regnestykker blev mundtligt og skriftligt gennemgået af en stemme, der som Thomas Windings.; det lød næsten som hygge og leg, når Helle fortalte om alt det, siden kunne.

At installere den rigtige læringshabitus

Et læringsorienteret forældreskab syntes altså at være i høj kurs hos lærerne, og selvom man måske ikke ligefrem kan sige, at en særlig type forældreskab var en forudsætning for involvering, så lod det helt klart til at være en fordel, hvis opdragelsens værdier passede til skolens. Hvis man, som forælder, involverede sig i barnets skoleliv på netop denne måde, var et fokus på læring og en prioritering af uddannelse formentlig allerede vigtige værdier og orienteringspunkter i ens forældreskab. Den form for bevågenhed på læring og udviklingsmuligheder knyttes i flere studier an til den veluddannede middelklasses forældreskabspraksis (se fx Gillies 2005; Stefansen 2007, 2011; Vincent & Ball 2007). Middelklasseforældre har, som bl.a. Stefansen (2008) viser, en særlig opmærksomhed på at optimere barnets læring, og er sensitive over for situationer, der rummer muligheder herfor. Denne forældreskabspraksis installerer samtidig en motivation i barnet, både fordi uddannelse og læring generelt knyttes til hygge, lyst og leg såvel som til viljen til at opnå gode resultater, sådan som Aarseth (2014) viser. Det karakteriserer desuden middelklasseforældre, at det at indgå i berigende læringsaktiviteter sammen med barnet, skaber følelser af glæde og intimitet – en form for "enriching intimacy" – som bidrager til at give barnet de rette følelsesmæssige ressourcer og til at disponere barnet for læringsparathed og det at kunne tilegne sig kulturel kapital (Stefansen & Aarseth 2011). Den britiske sociolog Val Gillies (2006) viser tilsvarende, hvordan middelklasseforældre støtter deres børn følelsesmæssigt ved at opretholde disciplin omkring skolearbejdet, overvåge, opmuntre og hjælpe til med det, og generelt prioritere uddannelse, mens arbejderklasseforældre i større grad støtter deres børn følelsesmæssigt på andre områder, fx at kunne håndtere følelser af nederlag i skolen. Hun peger i den forbindelse på, hvordan forældres investering i børns skolegang er "structured by an emotional investment that resonates with middle class experience, paying off not only in

terms of greater future prospects for children, but also by generating a positive experience of intimacy and connection" (ibid.: 292).

Involveringsbestræbelsernes fokus på, og værdsætning af, læring, udvikling og uddannelse syntes, i tråd med Bourdieu & Passerons (2006) logik, med andre ord at rette sig mod et særligt publikum, nemlig de forældre, som i forvejen praktiserede netop denne type forældreskab, eller med andre ord: kulturelt kapitalstærke forældre fra middelklassen, der som Gillies (2006) viser, kan trække på netop den type følelseskapital, som opgaven med at motivere barnet til at lære og gøre det godt i skolen, kræver. Denne valorisering af en særlig type forældreskab, satte samtidig andre typer forældreskabspraksisser under pres, og gav involveringsbestræbelserne en moralsk dimension. Den kom for eksempel til udtryk, når Birgit i efterårets samtale med Simons mor direkte knyttede det at 'hjælpe med skolesagerne' til at 'vise omsorg' for drengen; her fik hun netop tydeliggjort den moralske forbindelse mellem 'godt forældreskab' og involvering i skolen, som jeg pegede på i kapitel 1, hvor manglende involvering i skolen ses som et udtryk for dårligt forældreskab, sådan som Forsberg peger på (Forsberg 2009).

At forbinde skole og hjem, og hjem og skole

Når involveringen af forældre rettede sig mod hjemlige aktiviteter (andre end lektier), og søgte at installere en læringsopmærksomhed i familien, skete det under en anden forudsætning; nemlig at forældre var åbne overfor at tænke skolen ind i familielivet og at de var indstillede på at "invitere skolen indenfor", sådan som Knudsen (2010) peger på, at skolen opfordrer forældre til at gøre. Dette kom til udtryk, når lærerne tog emner op som vedrørte familielivet eller opdragelsen, og som for så vidt kunne betegnes 'private'. Emner som på den ene eller den anden måde, indirekte kunne relateres til barnets trivsel og/eller præstationer i skolen. Der syntes at være en uudtalt fælles forståelse omkring, at dét som foregik hjemme havde betydning for dét, som foregik i skolen, og omvendt. Det var således ikke usædvanligt, at lærerne bevægede sig ind i hjemmets sfære, eksempelvis når der blev foreslået læringsaktiviteter hjemme, opfordret til sociale sammenkomster i fritiden, eller som under skole-hjem-samtalerne i begge klasser, når der blev talt om hjemlige aktiviteter, som for eksempel sengetider. Det skete særligt i forbindelse med at lærerne fortalte om den elevsamtale, som de inden skole-hjem-samtalen, havde haft med barnet. På de samtale-ark, som børnene i Blå klasse forinden elevsamta-

len havde udfyldt med forældrenes hjælp, gav det sidste punkt – "*Er der noget, du gerne vil fortælle?*" - ved flere lejligheder anledning til, at mere 'private' emner blev berørt:

> Birgit fortæller om elevsamtalen, hun har haft med Frida. Siger lidt forsigtigt, og næsten lidt spørgende, at Frida fortalte, at hun gerne vil se sine forældre lidt mere. Forældrene virker overraskede over at høre det. Moren forstår ikke helt den udmelding fra pigen, for hun har jo netop arbejdet meget hjemmefra på det sidste, og været rigtigt meget hjemme. Det må vist handle om noget andet, mener hun. Faren siger, at han nok også har været mentalt fraværende derhjemme her på det sidste. Han skal til at uddybe sin forklaring, men afbrydes af moren, som er opmærksom på, at tiden løber, og de har endnu ikke fået talt om dansk *(Fridas skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

Hvad Fridas samvær med hendes forældre havde med hendes skole at gøre, var ikke indlysende, særligt i betragtning af, at forældrene fremstod meget engagerede i Fridas liv (hvad mit interview med Fridas mor også gav indtryk af). Ikke desto mindre virkede det til at være indlysende for både lærere og forældre, at forhold i hjemmet og kendskab til familien vedrørte skolen, og forældrene udviste i den forbindelse stor åbenhed. Her handlede det ikke om forhold, der havde direkte betydning for Fridas præstationer i skolen, som når der senere i samtalen eksempelvis blev talt om forældrenes højtlæsning for pigen, men derimod om forhold, der havde, eller *kunne* have, betydning for Fridas almene trivsel, og dermed indirekte kunne påvirke pigens læring og udvikling. Det samme gjorde sig gældende under samtalen med Katinkas forældre, ved efterårets samtaler i Blå klasse: Her havde klasselæreren Birgit vurderet, at Katinkas sociale trivsel (som ikke var dårlig) kunne blive bedre:

> Forældrene forstår ikke helt Birgits vurderinger af det sociale i elevplanen. Katinka er jo glad og har venner, indvender de let forundrede. "Ja, det kræver en forklaring", smiler Birgit og uddyber, at det er noget med, at pigen kun har en *lille* kreds af venner, og at det ville være godt, hvis hun måske kunne åbne sig lidt mere op for andre. Hun er også lukket på klasseplan, fortsætter Birgit; har svært ved at stille sig op og sige noget foran de andre. Så hun er ikke så moden, hun er tillukket, siger Birgit. "Det kunne hun godt arbejde lidt med – vi skal prøve at åbne hende lidt op", siger hun opfordrende til forældrene, der er tavse, men nikker. Birgit mener, at det også handler om, at man skal lege med andre, end dem, man plejer. Faren er imødekommende og fortæller, at pigen faktisk havde en legeaftale dagen forinden, med én, som hun ikke plejer at lege med […] Efter Henriks gennemgang af matematik, er der lige noget andet, han gerne vil sige til forældrene: "Kan I ikke prøve at sætte hendes hår op? Hun sidder og gemmer sig bag det". Hans spørgsmål formuleres forsigtigt, akkompagneret af et prøvende ansigtsudtryk og et smil. Forældrene gri-

> ner lidt opgivende, fortæller at de *har* prøvet, men at de nok skal forsøge igen. *(Katinkas skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Her søgte lærerne at gøre forældrene opmærksomme på, at Katinkas let indadvendte personlighed ikke gavnede hende i skolen, hvorfor hun godt kunne "arbejde lidt med det". Indirekte mente Birgit, at forældrene skulle assistere derhjemme med dette, eksempelvis ved at arrangere flere legeaftaler med andre end dem, Katinka normalt legede med, og muligvis ved at tale med pigen om at "åbne sig op". Det var med andre ord noget, de burde tænke ind i hverdagen, og i deres opdragelse af Katinka, så hun kunne blive mere udadvendt i klassen.

Uddragene fra de to samtaler er eksempler på, hvordan lærerne bevægede sig ind i familien, eller 'inviterede sig selv indenfor', og deres lidt forsigtige og prøvende facon i begge samtaler, vidnede om en bevidsthed omkring grænsen mellem skole og hjem, og at de bevægede sig i dette 'grænseland' mellem skolens domæne og hjemmets domæne; en forsigtighed som generelt prægede deres tilgang til familiernes privatliv. Ved flere lejligheder spurgte Birgit således ind til private emner, foranlediget af 'elev-samtalen', men var hurtig til at udglatte eller afslutte igen og signalere, at det havde forældrene nok også helt styr på. Helt så forsigtig var klasselæreren Morten til gengæld ikke, når han spurgte forældre i Grøn klasse om hjemlige sager:

> De taler om Olivers koncentration i timerne. Den kan vist godt blive bedre […] moren fortæller uopfordret, at Oliver også har svært ved at falde i søvn om aftenen. Hun ser på Oliver, mens hun taler: "Ja, så ser du film eller ligger med din tablet, ikke?". Drengen kigger forlegent ned, siger ikke noget. "Så Oliver er næsten den sidste af os, som falder i søvn", fortsætter hun. Faren nikker og stemmer i: "Ja, det er også for sent". Morten er tydeligt overrasket, rynker panden. Måske derfor prøver moren straks at nedtone det lidt igen; fortæller at *hun* heller ikke havde brug for så meget søvn som barn, og Morten indrømmer, at drengen da heller ikke virker træt i løbet af dagen. Han henvender sig nu til Oliver: "Men kunne vi ikke aftale, at du lægger den tablet væk senest kl. 21?". Moren virker som om, hun ikke er helt komfortabel med samtalens udvikling, og indskyder, at så stort er problemet jo heller ikke. "Men det kunne selvfølgelig være meget rart for os", siger hun og kigger smilende på faren. Hun griner lidt nervøst, har røde kinder nu. Morten fortsætter med at snakke om vigtigheden af gode sovevaner. Moren forsikrer, at det vil de prøve at kigge på. "Ja, det synes jeg, at I skulle gøre", siger Morten bestemt *(Olivers skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Måske havde moren ikke regnet med, at hendes bemærkning omkring drengens sengetider, ville blive udforsket nærmere af lærerne, og da Morten gjorde netop dét, opstod der let en anspændthed fra morens side; det var som om, hun alligevel ikke rigtigt syntes om, at Morten gav dem gode råde om sengetider, eller prøvede at opdrage på Oliver. Men hun markerede ikke nogen grænse, for også her var der en indforståethed omkring, at lærerne havde ret til at spørge ind til forhold, som kunne være af betydning for barnets evne til at modtage undervisning: hvis Oliver ikke sov nok, ville det gå ud over hans koncentration, og dermed blev det relevant for Morten at gå ind i det.

I en del af forårets samtaler i Grøn klasse, var netop søvnen et tilbagevendende tema. Det var foranlediget af et af spørgsmålene på den elevplan, som eleverne delvist selv havde udfyldt – "*Hvordan har du det, når du skal i skole?*" – et spørgsmål, som mange elever havde svaret på ved at skrive "træt". Morten forklarede på humoristisk vis forældrene, at svaret muligvis havde været påvirket af, at børnene havde syntes, at det var et svært spørgsmål at besvare. For at hjælpe, havde Morten derfor givet dem eksempler på, hvordan man kunne have det, når man skulle i skole, og her havde han blandt andet nævnt ordet "træt". Men ikke desto mindre, blev det alligevel udforsket i samtalerne, om der mon var noget om sagen:

> Morten går til elevplanen, hvor Albert har skrevet, at han er træt, når han skal i skole. "Kommer du for sent i seng?", spørger han drengen. Moren smiler og svarer hurtigt for drengen, at det da nok snarere er omvendt, og at han måske vågner lidt tidligt, fordi han går tidligt i seng. "Jeg synes, du er frisk, når du skal ud af døren", siger hun henvendt til Albert, og får markeret, at det er der helt styr på. Så taler de ikke mere om det. Morten skifter nu emne *(Alberts skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

> De taler om elevplanen og Morten fortæller, at Frederikke har skrevet, at hun er træt, når hun skal i skole. "Skal du tidligere i seng?", spørger han henvendt til pigen. Moren svarer for hende, at "det kan da godt være". Hun er på ingen måde defensiv. Så taler de om det med, at pigen måske har skrevet det, fordi Morten selv nævnte ordet "træt". Faren spørger nu Frederikke, hvornår på dagen, hun føler sig træt? Da det ikke er i løbet af skoledagen, konstaterer de alle, at der så ikke er noget at bekymre sig om, og de går videre i programmet *(Frederikkes skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Det interessante her er, at der i begge klasser sjældent syntes at være nogle konkrete begrundelser for at tale om forholdene hjemme, men at lærerne (og også forældrene, som jeg vil vise i næste kapitel) alligevel tog disse private

emner op under samtalen. Selvom Morten ikke havde registreret træthed i timerne hos hverken Albert eller Frederikke, eller havde nogen anden grund til at tænke, at de ikke fik søvn nok, gav børnenes udmeldinger i elevplanen alligevel anledning til spørgsmål om sengevaner, og til at spørge til forældrenes ansvarlighed. Der syntes samtidig at være en intention om at *forbinde* skole og hjem, men også en *ret* til at gøre det, og til at forvente at forældre var indstillede på denne 'forbundethed', hvor skole og hjem vikler sig ind i hinanden. I hvert fald var der ikke tegn på det modsatte; nemlig at holde skole og hjem adskilt, eller at trække en tydelig grænse mellem det offentlige og det private. Snarere vidnede bevægelsen ind i det private, om en grænse mellem skole og hjem, der bliver stadig mere udvisket, og om en skolemæssig øget interesse for familien, sådan som Dannesboe (2013: 56) også har peget på. En interesse, som pålægger forældre mere ansvar, for det som sker i skolen (ibid.), og et ansvar, der som Kryger peger på, i stigende grad er personligt og individuelt, hvorved de sociale vilkårs betydning nedtones (Kryger 2008). Når forældre tog det ansvar på sig, enten ved stiltiende at acceptere det, eller når de mere aktivt lukkede lærerne 'indenfor', udviste de ydermere tillid til skolen og til lærerne. En tillid, som Palludan har vist, er vigtig for forældre at udvise, for at blive kategoriseret positivt af lærerne, og dermed for at indgå passende i skole-hjem-samarbejdet, og en tillid som særligt forældre med meget kulturel kapital formår at udvise (Palludan 2012), hvilket mit materiale ligeledes bekræfter.

Det at forbinde skole og hjem er imidlertid også en praksis, som er mere naturlig for nogle forældre, end den er for andre. I en amerikansk kontekst viser Lareau (2000) således, hvordan forældres relation til skolen varierer; mens de arbejderklassefamilier hun i sit studie fulgte, betragtede skole og hjem som "separate spheres", der blev holdt både fysisk og mentalt adskilt, var det modsat for middelklassefamilierne. De havde en relation til skolen, der var præget af "inter-connectedness", hvor de i langt højere grad anså skole og hjem som forbundne, og hvor de kontinuerligt arbejdede på at styrke den forbindelse. En indstilling, som Lareau forklarer med henvisning til middelklasseforældrenes egen uddannelsesmæssige og professionelle habitus, hvor arbejdstid og –sted ofte er fleksibelt, og hvor familie og arbejde får lov at flyde sammen, eksempelvis når man arbejder i sin fritid eller socialiserer med sine kollegaer. Denne skelnen mellem skole-hjem-relationer præget af henholdsvis "separate spheres" og "inter-connectedness", fandtes også blandt de forældre, jeg interviewede; forældre med meget kulturel kapital anså det for

fordelagtigt og selvfølgeligt, at skole og hjem var forbundet, og søgte selv aktivt at styrke relationen, mens forældre med mindre kulturel kapital i større grad søgte at trække en grænse, eller at holde hjemmet 'fri' for skolen. Observationerne af skole-hjem-samtalerne viste ligeledes at forældre med meget kulturel kapital udviste stor åbenhed overfor at tænke skolen ind i familien, samt en tillid til at lærernes interesse for det hjemlige var i barnets interesse, mens forældre med mindre kulturel kapital i større grad syntes at 'beskytte' private emner, eller gjorde modstand mod lærernes interesse heri.

En implicit fordring af kulturel kapital

At tænke skolen ind i familielivet på de forskellige måder, som lærerne lagde op til, syntes således, ligesom involveringens andre indlejrede betingelser – tid, overskud, kompetencer, og fokus på læring, udvikling og uddannelse – i særlig grad at rette sig mod forældre med meget kulturel kapital. Disse indlejrede – men oftest usynlige - betingelser i det traditionelle og 'formelle' skole-hjem-samarbejde formede dermed, hvad der blev opfattet og talt om som selvfølgeligt, muligt og godt, og strukturerede således det rum, som lærere såvel som forældre indgik i, ved forældremøder og skole-hjem-samtaler. De optrådte som (oftest) uudtalte forventninger, der fortæller om, hvilke involveringsformer, såvel som forældreskab og familieformer, skolen og lærerne tillægger værdi, anerkender og belønner. Analysen har således vist, at lærernes involvering af forældre ved forældremøder og skole-hjem-samtaler med andre ord 'kaldte på' kulturel kapital, og på de kapaciteter, kompetencer og praksisser – herunder forældreskab - som på forskellige måder knytter sig hertil. Og den har vist, at de budskaber, som blev formidlet og de rammer som det skete i, implicit fordrede, at forældre kunne aktivere kulturel kapital. Dette var en fordring, der rettede sig mod alle forældre, og som alle derfor måtte relatere sig og handle i forhold til. I det følgende kapitel retter jeg opmærksomheden mod dette, og ser på, hvordan forældrene i de to klasser indgik i dette strukturerede rum – på de samme betingelser, men med forskellige forudsætninger.

Opsummering

I dette kapitel har jeg fokuseret på *skolens* involveringsbestræbelser og vist, hvordan lærerne, som de aktører, der bærer skolens dagsorden frem, ved det årlige forældremøde og de halvårlige skole-hjem-samtaler involverede foræl-

drene fagligt og socialt, og hvordan disse begivenheder på flere måder virker som rammer for involvering, inden for hvilke, forældre må agere. Rammer, der er udformet af skolen, og som fordrer forskellige ressourcer hos forældre, og i særdeleshed kulturel kapital.

Både forældremøder og skole-hjemsamtaler har i mange år været en del af skole-hjemsamarbejdet, og kan siges at være traditionelle og stærkt institutionaliserede samarbejdsformer, sammenlignet med det nyere og digitale Forældreintra. De er fortsat vigtige fokuspunkter for involvering af forældre, i forhold til at etablere et samarbejde omkring det individuelle barn, eksempelvis i forhold til barnets præstationer i faglige tests og i elevplanerne. I Blå og Grøn klasse anvendte lærerne disse personlige møder med forældrene til at informere om undervisningens formål og indhold, og om det individuelle barns faglige niveau og sociale trivsel, og til at opfordre forældre til at engagere sig i skolen. I begge klasser var forældremøderne tætpakkede med information til forældre vedrørende mange aspekter af børnenes skoleliv og både direkte og indirekte opfordringer til at involvere sig 'hands on' i barnets lektielæsning og læring generelt. Forældre blev således informeret med henblik på at kunne assistere barnet i det daglige; med at holde styr på ugeplanen, og særligt med at hjælpe til med lektielæsningen. Herved blev de også ansvarliggjort for barnets præstationer i skolen. At forældre involverede sig i de mange aspekter virkede således selvfølgeligt for lærerne. Også skole-hjemsamtalerne fulgte en tætpakket dagsorden fra lærernes side, hvor gennemgangen af faglige tests og elevplaner strukturerede samtalernes indhold. Her delagtiggjorde lærerne forældre i barnets faglige niveau og deres vurderinger af dette, og udpegede områder, som der kunne arbejdes mere med hjemme. Forældrene blev instrueret i, hvordan de bedre kunne undervise, motivere og kontrollere. Involveringen af forældre byggede således på en antagelse om, at forældre havde mulighed for, og kompetencer til, at følge barnets skoleliv tæt, og at deltage i det, *sammen* med barnet. Involveringen af forældre ved forældremøder og skole-hjem-samtaler forudsatte altså en hverdagslig deltagelse fra forældrenes side, og denne deltagelse byggede i sig selv på nogle uudtalte betingelser, eller "implicitte krav" (Bourdieu & Passeron 2006), der sjældent blev italesat. Men at leve op til de forventninger om deltagelse, som blev kommunikeret ved møder og samtaler, indebar at forældre havde tid, såvel som mentalt overskud, til at få handlet på lærernes opfordringer og til i det hele taget til at følge med i skolen på daglig basis. At assistere barnet krævede også faglige kompetencer; ikke bare i dansk og matematik, men også evner til

at kunne høre barnet i det faglige, til at vurdere dets præstationer og til at coache og motivere barnet.

Når lærerne opfordrede forældre til diverse læringsaktiviteter og ekstraopgaver, skete det med en forventning om, at forældres opdragelsespraksis orienterede sig mod læring, udvikling og uddannelse, og at disse var vigtige værdier og sandsynlige hjemlige aktiviteter for alle forældre. På samme måde havde lærernes involvering af forældrene en indbygget forståelse af, at det som foregår i hjemmet får betydning for det, som foregår i skolen. De søgte således at forbinde skole og hjem, og bevægede sig så at sige *ind* i hjemmet, når der blev foreslået læringsaktiviteter, opfordret til socialt engagement og når der ved skole-hjem-samtalerne blev spurgt ind til private emner, såsom sengetider. Denne interesse for det hjemlige fordrede en åbenhed fra forældrenes side, og en accept af skolens 'grænseløshed'.

Analysen har vist, at disse indlejrede betingelser i lærernes involvering af forældrene, virker som "selvindlysende forhold" (Bourdieu & Passeron 2006), som sjældent italesættes eller synliggøres, og som overvejende 'kalder på' kulturel kapital, dvs. at involveringsbestræbelserne retter sig mod forældre med kulturel kapital, og de forskellige kompetencer denne generer, samt det forældreskab, som knytter sig til den veluddannede middelklasse.

Kapitel 5: Forældrenes involvering ved forældremøder og skole-hjem-samtaler

I dette kapitel skiftes perspektiv; blikket rettes nu mod *forældrenes* deltagelse ved møderne på skolen, og hvordan de agerede ved forældremøder og skole-hjem-samtaler. For hvis det fra skolens side handlede om at inddrage forældrene i undervisningen, og opfordre til at understøtte læringen på forskellige måder, hvad handlede det så om, når forældrene var til forældremøder og samtaler? Hvad brugte forældrene disse møder til? Hvad ønskede de, at der skulle komme ud af dem? Og hvordan navigerede de på skolens institutionelle arena, med de krav og forventninger, som de blev mødt med? Hvor det fra skolens side handlede om at involvere forældrene på nogle særlige måder og dermed med en særlig dagsorden, indgik forældrene, på den anden side, *inden for* denne ramme. Det var ikke forældrene, som bestemte, hvad der kunne tales, såvel som ikke tales om, eller hvor mange møder eller hvor lange samtalerne skulle være. Det var skolen. Forældrenes rolle var primært, som Dannesboe m.fl. (2012) har peget på, at indgå i relationen på skolens præmisser og at støtte op om skolens projekt og som sådan kom deres deltagelse også overvejende til udtryk. Det betød dog ikke, at forældre ikke kom til orde, eller havde mulighed for at påvirke møder og samtaler. Som jeg vil vise i dette kapitel, var forældre både aktive og deltagende. Møder og samtaler gav ikke bare skolen muligheder for at involvere forældre, men også forældre muligheder for at udøve og udvise involvering, og for herved at investere i barnets skolegang.

For forældrene handlede møderne generelt om, at få information om, hvad der foregik i skolen, hvordan klassen fungerede socialt, og at få klarhed over, hvad det var, lærerne forventede af dem, særligt i forhold til lektier. Forældrene var, i varierende grad, optagede af, hvordan de bedst muligt indgik i relationen til skolen, og hvordan de bedst muligt kunne hjælpe deres

børn med de ressourcer, som de havde tilgang til. Og de var optagede af, at fremstå som ordentlige og involverede forældre i skolens, andre forældres og formentlig, i egne øjne. For mange af forældrene i undersøgelsen, var disse møder de eneste gange i løbet af året, hvor de fysisk mødte og talte med deres barns klasselærer og matematiklærer. Forældremødet varede mellem en og to timer, mens skole-hjem-samtalerne hver var af et kvarters varighed. Det var korte samtaler, hvor alt for meget skulle nås, udtrykte de fleste af de forældre, som jeg interviewede. På grund af de begrænsede muligheder for at snakke med lærerne i løbet af skoleåret, var især skole-hjem-samtalerne derfor samtidigt betydningsfulde; det var de få muligheder forældrene fik tilbudt, for at høre og tale om, netop *deres* barn (og barnets klasse), og ikke mindst for at få skolens vurdering af deres barns styrker og svagheder i fagene, såvel som i klassens sociale miljø. I den forstand var skole-hjem-samtalerne små milepæle i skoleforløbet, og derfor også genstand for en vis spænding og følelse af at noget var 'på spil' hos forældrene. Som jeg vil vise, dog mere for nogle end for andre.

Som sådan, var den ulige magtrelation, som præger skole-hjem-samarbejdet (Dannesboe m.fl. 2012), let at få øje på ved møder og samtaler. Forældrene syntes at være sig bevidste om den implicitte byttehandel, der foregik: at de skulle involvere sig i skolen, for at lærerne kunne levere god undervisning af deres børn. De accepterede med andre ord, at samarbejdet foregik på skolens præmisser, og med få undtagelser, accepterede de også de føromtalte betingelser, som der lå i involveringen. Der var med andre ord ingen forældre, som ved forældremøder eller skole-hjem-samtaler udtrykte over for lærerne, at de ikke ville eller kunne involvere sig i barnets skoleliv, eller at de fandt skolens krav og forventninger urimelige. Kun i forhold til lektiemængden og afkodning af ugeplanens indhold, fornemmede man frustration blandt forældrene i begge klasser over, at det fyldte meget hjemme, men det blev antydet forsigtigt af forældrene, ikke kritiseret direkte.

Det fysiske møde mellem forældre og skole gav anledning til at observere andre udtryk for forældreinvolvering, end det som foregik på Forældreintra, eller det jeg erfarede gennem interviews med forældrene. Her trådte forældrene bogstaveligt talt ind på skolens arena, med deres kroppe, tøj, og sprog i et formelt møde, der i bund og grund drejede sig om deres barns fremtidsmuligheder. Det var dette, som var 'på spil' i større eller mindre udstrækning. Her kunne forældrene desuden involvere sig med andre ressourcer, end eksempelvis undervisningsassistance og intra-tjek hjemme, idet både forældremøder og skole-hjem-samtaler var velegnede til at *fremvise* den

involveringsindsats der foregik hjemme. Til gengæld var de på den anden side ikke velegnede til at fremvise ret meget andet: for de forældre som ikke involverede sig nok i det daglige, var hverken møder eller samtaler en mulighed for at bringe ressourcer i spil eller høste anerkendelse, snarere syntes de at repræsentere muligheder for 'opdragelse'.

Selve det fysiske møde var således en mulighed for kropsligt at aktivere kulturel kapital, og for at markere social position, fx gennem kropsholdning, afslappethed, aktiv deltagelse, og beherskelse af akademisk sprog og koder – såfremt man altså var i besiddelse heraf. I det følgende viser jeg, hvordan forældrene i Grøn og i Blå klasse involverede sig ved forældremøderne og skole-hjem-samtalerne, på forskellige måder, med forskellige sociale baggrunde og mere eller mindre kulturel kapital i bagagen, og hvilken betydning dette havde, for deres muligheder for at involvere sig, ikke bare sådan som skolen ønskede, men også sådan, som de selv anså at være bedst for barnet.

Forældremøderne

I begge klasser var forældremødet velbesøgt, og de allerfleste børn var repræsenteret ved mindst én forælder. Ved første øjekast vidnede det store fremmøde om en samling generelt engagerede forældre. Som mødet skred frem blev det dog klart for mig, at det især var en håndfuld forældre i hver klasse, som var særligt aktive og talende under mødet. På det tidspunkt vidste jeg endnu ikke, hvilke børn de forskellige personer var forældre til, men senere i feltarbejdet, da jeg havde oparbejdet et overblik og et kendskab til de individuelle forældre, forstod jeg, at de mest aktive forældre under mødet, også var nogle af de forældre, som lærerne havde beskrevet for mig som meget involverede i deres børns skolegang, og som jeg særligt gennem interviewene havde fået kendskab til. Flere af disse involverede forældre deltog med både moren og faren i mødet. Det blev også klart for mig senere, at der var en tendens til, at de mindst involverede forældre enten var primært lyttende, eller slet ikke deltog i mødet.

Afklaring af undervisningsassistance

Under lærernes gennemgang af årsplan, fag og bøger, lyttede forældrene primært. Indimellem stillede de opklarende spørgsmål, enkelte skrev lidt ned. Mere aktive blev de, når mødet handlede om, at assistere barnet og involvere sig i lektierne. I Blå klasse var en del forældre tydeligvis optagede af at forstå, hvordan de skulle udfylde rollen som 'undervisningsassistenter' bedst muligt, og hvad som var rigtigt og forkert at gøre i den sammenhæng:

> En mor spørger til, hvad man egentlig skal lave i arbejdsbogen i matematik? En anden siger, at der er for mange ekstraark at holde styr på efterhånden. Én vil gerne vide, hvad den bedste måde er at øve tabeller på? Og hvordan ved man egentlig, hvornår man har øvet nok? […] Næste punkt er 'lektier': Birgit spørger til forældrenes oplevelse af lektiemængden, "bare fyr løs", opfordrer hun, og nu kommer der en del hænder op omkring bordet. En mor finder ugeplanen rodet, og kan ikke finde ud af hvad der blot er information, og hvad der er lektier. Det er forvirrende og mudret, siger hun, og flere nikker og er enige. Særligt i engelsk synes en del forældre, at der er mange lektier, og at det er svært at holde styr på. Især i forhold til, hvornår læsebogen skal blive i skolen, og hvornår den må komme med hjem. De fortæller, at engelsklæreren vist tit siger til børnene, at de ikke må tage bogen med hjem, og så er det jo svært at hjælpe med lektierne. Det vil være en fordel, hvis de kan få lov at tage den med hjem, påpeger en mor. Birgit vil sige det videre til engelsklæreren […] Så taler de om, hvor meget de må rette børnene, når de hjælper dem med lektier og hvordan man finder en god balance. Flere synes, det er svært at vide, hvad som er optimalt. En mor vil gerne have at Birgit siger til børnene, at hun har sagt god for at forældrene også godt må rette, da der ellers kan være lidt modstand. Birgit forstår godt problematikken med, hvem som har 'kasketten' på, og ved godt, at det i børnenes øjne jo er hende […] Så spørger en mor, om Birgit hjælper børnene med at finde biblioteksbøger? Hun har syntes, at nogle af barnets bøger har virket lidt for svære, og så bliver der talt frem og tilbage om det med balancen mellem at finde for let og for svær litteratur til barnet, og hvad man skal være opmærksom på? "Hvad med de der lix-tal? Hvad skal de ligge på?", spørger en mor. Det ved Birgit ikke præcist, men anbefaler, at man ikke kun kigger efter svære ord; det handler jo også om forståelse af indhold og handling. En mor efterspørger nu en rettesnor for lektier generelt: spørger hvor meget tid de dagligt bør bruge på lektier, hun vil gerne have noget konkret at gå efter, siger hun. Birgit svarer, at børnene dagligt mindst skal bruge tredive minutter på lektier, men at det også er individuelt. Ja, og så læse i mindst tyve minutter, tilføjer hun. Der tales videre om det med lektier, om hvordan man kan motivere børnene bedre, så det bliver mindre surt. En mor foreslår kollektive belønninger i klassen, når alle har fået lavet lektierne, og det synes både lærere og forældre er en god idé. Så bliver der spurgt til diktaten igen, om hvad der er egentlig er lektie, når der står 'diktat' i ugeplanen? Hvad skal forældrene gøre her, vil flere vide? En mor gentager det, som blev sagt tidligere: om hvad der egentlig er information og hvad der er lektier i ugeplanen? Birgit ser uforstående ud, men lytter og

nikker. En anden mor opfordrer lærerne til, at de forskellige faglærere samarbejder om en mere uniform udgave af ugeplanen, så den vil blive nemmere at forstå. Hun tilføjer at det også forvirrer lidt, at matematiklæreren indimellem kommunikerer ud i andre dokumenter end ugeplanen. Der nikkes rundt omkring bordet *(fra mine observationsnoter, Forældremødet i Blå klasse, Efterår 2013)*

Som uddraget viser, var der usikkerhed forbundet med rollen som 'undervisningsassistent', og flere af forældrene søgte klarere retningslinjer til at navigere efter i hverdagen. Det ansvar som Forældreintra og ugeplan pålagde dem, gjorde at de løbende skulle forholde sig detaljeret til undervisningen, og den skriftlige kommunikation førte åbenbart til forvirring. Derfor handlede det for forældrene om, at få klarhed over, hvad skolen helt konkret forventede af dem, og at omsætte disse forventninger til håndgribelige og praktiske rettesnore, der kunne guide dem i hverdagen. De var optagede af dét, som 'fyldte' i det daglige, og som berørte dem mest, nemlig lektier og ugeplan, og på baggrund af deres specifikke spørgsmål, eksempelvis om at rette barnet ved lektiehjælp, var det ligeledes tydeligt, at disse forældre faktisk allerede var dybt involverede i børnenes lektier og læring.

Fremvisning af interesse og samarbejdsvilje

Men der lå mere i det, end blot at forstå, hvordan de grundlæggende involverede sig korrekt, og levede op til skolens krav og forventninger. Der var også en *ivrighed* efter at forstå, hvordan de kunne bidrage til barnets læring bedst muligt, som når der for eksempel blev spurgt til lix-tal på skønlitteratur og hvordan man vidste, at man havde øvet nok tabeller? Spørgsmål som disse vidnede om en involveringsvillighed, der gik ud over skolens grundlæggende krav om involvering. Men i betragtning af det overordnede set meget høje uddannelsesniveau blandt forældrene i Blå klasse, var spørgsmålene samtidig påfaldende usikre og kunne derfor også tolkes som en fremvisning af involvering, og som en måde at udvise interesse og samarbejdsvillighed på, og dermed som et forsøg på at positionere sig som engageret i skolearbejdet, over for lærerne, såvel som de andre forældre i klassen.

Fokus på andet end lektier og læring

I Grøn klasse var 'lektier' ligeledes det punkt på mødet, som optog mange forældre, og som fik en skov af hænder i vejret. Men det var på en anden må-

de, end i Blå klasse; forældrene i Grøn klasse virkede mere optagede af, at der var for *mange* lektier, end hvordan de bedst muligt hjalp til med dem:

> En mor siger, at hun synes, det er mange lektier, og at det er et hårdt pres at nå dem, hvis man har mere end ét barn. Der er simpelthen ikke tid til meget andet i hverdagen, mener hun, når børnene også går til fritidsaktiviteter. Og SFO'en hjælper ikke børnene med at få lektierne lavet, tilføjer hun. Der nikkes rundt omkring, og nu er der mange, der gerne vil sige noget, og sidder med hænderne oppe og ivrige ansigtsudtryk. En far siger, at de også synes, at der *er* meget med lektier, de bruger lang tid på det hjemme - ofte en hel til halvanden time på lektier tre dage om ugen, fortæller han. Han vil gerne vide, om der findes en eller anden central rettesnor eller anbefaling omkring lektiemængde – "f.eks. fra ministeriet?", siger han og kigger spørgende over på mig. Det mener Morten ikke at der er. Han ser ud som om, han ikke helt kan forstå, at lektiemængden åbenbart opleves voldsom. En mor indskyder, at børnene jo trods alt også kun går i indskolingen, og at lektiemængden kan virke stor set i det lys. Faren fra før foreslår, at de som forældregruppe står sammen om at sørge for, at børnene laver lektierne først, når de har legeaftaler. Det synes mange lyder fornuftigt. En anden far siger, at han finder lektiecaféen noget forvirrende, og så er der igen mange, der sidder med hånden oppe. Flere fortæller om samme oplevelse, og om at lektiecaféen mangler informationen fra ugeplanen. Morten siger til forældrene, at han nok skal tale med lektiecaféen om det *(fra mine observationsnoter, Forældremødet i Grøn klasse, Efterår 2013)*

Det var tydeligt at se, fra responsen i lokalet, at mange forældre var frustrerede over lektiemængden, og at det var en udfordring at nå lektierne i en travl hverdag. På sæt og vis var det en kritik og en appel til Morten, om at give mindre lektier for. Men Morten virkede ikke åben for dét, og kom i stedet forældrene i møde ved at tilbyde at koordinere bedre med lektiecaféen, så problemet kunne blive løst ad den vej. Og så talte de ikke mere om lektier. I Grøn klasse fremstod forældrene således ikke helt så optagede af at forstå (eller af at *fremvise* optagethed af at forstå), hvordan man bedst muligt kunne assistere børnenes læring på forskellige måder, som man var i Blå klasse. Faktisk var der kun ét spørgsmål omkring de daglige tyve minutters frilæsning; en far ville gerne vide, om Jumbobøger også var acceptable?

Til gengæld brugte forældrene i Grøn klasse mere tid på at tale om klassens trivsel og om det sociale liv. En mor (i trivselsudvalget) opfordrede endda til, at man nu afsluttende den lektiediskussion; der var kun en halv time tilbage, så hun ville gerne videre i programmet, og trivsel var det næste punkt. Her var mange forældre også ret aktive i mødet og deltog i diskussioner om stort og småt: fødselsdage, legegrupper, fællesarrangementer,

støj i klassen, klassekassens anvendelse m.m. De brugte en del tid på at diskutere, om det nu var hensigtsmæssigt, at lærerne viste film på klassens smartboard i spisepausen (et praktisk tiltag fra klasselærerens side for at mindske støjniveauet under frokosten), da flere forældre mente, det var vigtigt, at børnene lærte at håndtere spisepausen som en 'social situation', hvor man fokuserede på maden og samværet. En far ville desuden gerne forære klassen en mikroovn, han aldrig brugte, så børnene kunne varme mad til frokost. Under snakken om trivsel fik Morten vist forældrene de ti trivselsregler, som børnene havde formuleret og som hang fremme i klasseværelset, og en mor foreslog, at de alle talte med børnene om reglerne derhjemme også.

I Grøn klasse involverede forældrene sig således mere i det sociale end i det faglige under mødet, mens det var omvendt i Blå klasse, hvor der ikke tilsvarende blev rejst kritik af lektiemængden - man virkede mere optagede af at udvikle børnenes faglige kompetencer, diskussioner om trivsel og legegrupper fyldte således mindre på mødet. Det kunne forstås sådan, at forældrene i den mere kapitaltunge Blå klasse, muligvis orienterede sig mere efter, hvordan de kunne investere i børnenes faglighed (og fremtidige kulturelle kapital), og dermed deres fremtidige uddannelse, end forældrene i den langt mere kapitalvarierende Grøn klasse. I begge klasser var forældrenes deltagelse dog generelt et udtryk for et engagement i barnet såvel som i skolen.

At spille efter reglerne

Uanset hvor vægten blev lagt, blev der dog talt og ageret inden for de af skolen givne rammer, og den dagsorden, som mødet tog udgangspunkt i. Der blev talt om det, der skulle tales om, og de forældre som talte, var konstruktive, kom med idéer og bakkede op mødet igennem. Fraværet af kritik var påfaldende. Dét, som fremstod legitimt for forældrene at sige og mene, syntes at være helt i overensstemmelse med skolens normative forventninger om forældrenes involvering. Det var formentlig derfor, at Astrids mor under mødet ikke gav udtryk for sin oplevelse af ugeplanens krav til hende:

> Da mødet er slut, skal alle hen og se det nye klasseværelse, og jeg går med i flokken af forældre. Ved siden af mig går Astrids mor og hun spørger mig, om ikke alt det der med lektier og ugeplanen lige var noget for mig? Jeg svarer, at det var det helt bestemt. "Jeg synes, det er *vildt* stressende", siger hun opgivende (lavmælt, ud gennem mundvigen) *(fra mine observationsnoter, Forældremødet, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Heller ikke under Astrids skole-hjem-samtaler nævnte moren over for lærerne, at hun fandt ugeplan og lektier stressende. Tværtimod fremstod hun afslappet og ubesværet, og ved forårets samtale for Astrid bad faren til og med om ekstraopgaver til pigen.

Forældremødet lagde ikke op til, at forældre kunne udfordre de rammer, som de blev involveret inden for. Når Palludan (2012) således peger på, at skolen mangler infrastruktur for kritik, lod dette til at være tavs viden hos forældrene. Det lod til at være en af 'spillets regler', at man ikke fremførte kritik af skolen. Dette gjaldt også, når det skulle besluttes, om man i Blå klasse skulle fortsætte med at afholde legegrupper. Birgit fortalte indledende, at nogle børn ikke gad dem, mens at andre savnede dem. Bag mig sad to mødre, og den ene sagde tilpas lavmælt til den anden: "Ja, men savner *vi* dem?", hvorefter de begge fniste. Men moren sagde det ikke højt, og da det trods en vag tilslutning blev besluttet af Birgit at fortsætte med legegrupper, var moren fortsat tavs. Tilsvarende fortalte Simons mor mig under vores interview, at hun ofte havde tænkt på, at lave en anonym underskriftsindsamling imod legegrupper, fordi hun vidste, at mange ikke gad dem. Så ville hun give resultatet til Birgit og sige, at "vi gider ikke det her!". Men også det blev ved tanken.

At forældre var forsigtige med at ytre sig om visse emner, og at noget var mere legitimt at ytre end andet, så jeg også eksempler på i Grøn klasse; her var der på forældremødet og ved et morgenmadsarrangement tilsyneladende stor opbakning til afholdelse af flere fælles trivselsarrangementer, selvom mange af de forældre jeg interviewede sidenhen netop fortalte, at de ikke rigtigt orkede disse arrangementer, ligesom at der reelt set var mange af klassens familier, som aldrig kom til dem. Men de sagde heller ikke noget til mødet. I interviewene bekræftede flere forældre over for mig, at det på forældremøder var svært at stå frem over for de andre forældre og sige, at man eksempelvis ikke ønskede legegrupper, eller månedlige trivselsarrangementer, og mange valgte hellere at tie under mødet, og lod så siden hen legegrupper løbe ud i sandet eller blev væk fra arrangementer, de ikke havde lyst til. Kritik, i det meget begrænsede omfang den forekom, foregik *inden for* rammerne, som da man i Grøn klasse diskuterede film i spisepausen, eller da man i Blå klasse var enige om, at ugeplanen kunne blive mere struktureret. Det så dermed ud til at have betydning for mange forældre, ikke at fremstå som kritiske eller modvillige, men derimod som konstruktive og velvillige. Dette kan både forstås i lyset af skolens manglende infrastruktur for kritik (jf. Palludan 2012), men kan også handle om, at kritik i skolens felt er ikke velegnet til at investere og posi-

tionere sig med. Der er, som Bourdieu påpeger, "interesse i at være regelret" (Bourdieu 2007: 173) og måske derfor valgte forældrene, at spille 'efter reglerne' ved at holde deres kritik for sig selv.

Mødekompetencer og sproglig kapital

Nogle forældre lod til at være særligt kompetente til at udvise engagement og initiativ i forældremødet. Det gjaldt særligt de, som sad i trivselsudvalg, var med i skolebestyrelsen eller var forældrerepræsentanter, og som derfor også fik mest taletid under møderne. Således var det hovedsagligt Christians mor, der i Blå klasse fortalte om trivselsgruppens arbejde og forslag til kommende trivselstiltag:

> Næste punkt på dagsordenen er 'trivselsudvalget', og Birgit giver Christians mor ordet. Moren starter med at fortælle, hvem som sidder i trivselsudvalget for tiden, og der konstateres humoristisk, at det vist kun er mødre. En far rækker hånden op og siger, at han gerne vil være med. Der grines. Så taler de om fødselsdagsgaver, siden drengene skal til fødselsdag hos den nye dreng i weekenden, og Christians mor fortæller, henvendt til drengens forældre, at man i klassen har aftalt, at der ikke gives gaver til fødselsdage. Hun fortsætter med at fortælle, hvad de i trivselsudvalget har diskuteret og har på programmet af sociale aktiviteter i dette skoleår; der bliver et julearrangement i december, sådan som de plejer. Hendes mand (Christians far) indskyder, at i år gider han altså ikke være julemand igen, der var noget med at han blev genkendt sidst. Der grines, og moren fortsætter: så er der den traditionelle skøjtetur i sidste weekend i februar, hvor de mødes på skøjtebanen ved Frederiksberg have og medbringer kage og varm kakao. Birgit bakker op og indskyder, at det jo plejer at være rigtig hyggeligt. Moren fortæller videre, at trivselsudvalget har en hyttetur i støbeskeen og at de har *vilde* tanker om, at de skal en tur til Bornholm. Hun smiler, mens hun fortæller alt dette, og ser begejstret ud, afventer lidt en reaktion fra de andre forældre. Trivselsgruppen ved dog ikke helt, hvordan turen kan realiseres økonomisk, siger hun, da det jo er dyrt at tage til Bornholm. Flere forældre byder nu ind med forslag til, hvad der kan gøres for at rejse midlerne. Nogle har hørt, at kommunen har fonde med masser af penge, som de jo kunne prøve at søge nogle af. Det diskuteres hvordan turen eventuelt kan gøres til en del af undervisningen, ved at man kan tage ud og se historiske steder på øen. Det er mest Christians mor, som taler. Det er svært at aflæse stemningen omkring hytteturen *(fra mine observationsnoter, Forældremødet, Blå klasse, Efterår 2013)*

Alle forældrene i trivselsudvalg, erfarede jeg senere i feltarbejdet, var forældre med meget kulturel kapital, hvad enten de var psykologer, læger, lærere, kunstmalere eller musikere. Der var altså en tydelig tendens til, at en særlig

gruppe forældre – de med meget kulturel og uddannelseskapital – var de mest aktive og deltagende i forældremødet. Den aktive deltagelse i et offentligt rum, og det at tale foran de andre forældre i et formelt møde, vidnede om en vis portion selvsikkerhed og kompetence. Disse forældre turde stille sig op og tale foran resten af forsamlingen, de tillod sig selv at tage plads, og navigerede sikkert på den institutionelle arena. De var med andre ord i stand til at aktivere deres sproglige kapital (Bourdieu 1992) og fik herigennem markeret sig som aktivt involverede forældre, og dermed positioneret sig i forhold til den øvrige forældregruppe, og i feltet som helhed. Det samme gjorde de forældre, som under mødet meldte sig som kontaktforældre, som referenter, eller meldte sig ind i trivselsudvalget. Når Christians far meldte sig til at tage referat af mødet med den begrundelse, at hvis ikke han gjorde det, så meldte Christians mor sig bare, og så ville hun sidde derhjemme og bruge alt for lang tid på det (hvilket fremkaldte smil og latter hos resten af forældregruppen), fik han ikke bare vist sig selv som deltagende. Han fik også fremvist, hvad der ellers kunne have forblevet usynligt; nemlig at moren havde en tendens til at bruge (for) meget tid på den type skolerelaterede aktiviteter. Dermed viste forældremødet sig også som en arena, hvor forældre kunne aktivere deres kapital, og investere i 'spillet', gennem at påtage sig ansvar og udvise involvering, hvilket som nævnt ikke indbefattede at rejse kritik af eller udfordre skolens præmisser for samarbejdet.

Skole-hjem-samtalerne

Hvor man som forælder godt kunne springe et enkelt forældremøde over, hvis der opstod forhindringer, var skole-hjem-samtalerne derimod ikke noget man tog let på. Kun i meget få tilfælde meldte forældre sig ikke til samtalen på Forældreintra, eller blev væk fra samtalen. De allerfleste forældre kom altså til skole-hjem-samtalerne; nogle kom alene, andre havde større søskende med sig, og mange kom to forældre. Det var på ingen måde påkrævet, at begge forældre deltog, og set i lyset af at de fleste samtaler foregik om eftermiddagen, og for mange derfor inden for normal arbejdstid, må dette ses som et generelt udtryk for, og en prioritering af, involvering i barnet og i skolen.

Forældre i begge klasser var sig meget bevidste, at den knappe tid på et kvarter betød, at det var lærernes dagsorden, som først og fremmest måtte prioriteres. Forældres rolle var fortrinsvis var at følge med, lytte, og modtage, i samtalerne:

> Altså, jeg kan huske, at jeg sad og tænkte, at…"et kvarter går jo lige om lidt, så jeg må hellere høre, hvad de siger" (griner) (*Danas mor, Grøn klasse)*

> Det er ligesom dér, synes jeg, at man har mulighed for at få lidt mere at vide. Men det er sådan lidt, at man får en slikkepind og så får man den ikke alligevel, for der er så lidt tid til at snakke om noget, synes jeg. Det er jo ingenting, du kan nå på det kvarter, hvis man skal være helt ærlig *(Christians mor, Blå klasse)*

De oplevede deres muligheder i samtalen som begrænsede; lærerne skulle først at fremmest nå at "komme med deres", som Noahs far påpegede, og det betød, at det kunne være svært at bringe andre emner, som man som forælder var optaget af, på banen. Tidspresset gjorde sig i høj grad gældende her; udenfor sad de næste jo og ventede, som Christians mor bemærkede i vores interview. Mange af de forældre, jeg interviewede, talte ligeledes lettere opgivende om, hvordan der sjældent var tid til, at de reelt kunne bringe noget på banen:

> Fordi man når som regel lige igennem det, som læreren siger og så er der lige fem minutter til: "Har *du* noget?". Og hvis man så har noget, så tager det altså længere tid end fem minutter, ikk'? *(Nannas mor, Blå klasse)*

Med andre ord: Skole-hjem-samtalerne lagde ikke op til, at forældre skulle præge samtalens indhold eller retning i større grad. Det betød dog ikke, at forældre ikke havde mulighed for at komme til orde, eller påvirke samtalens retning, blot at samtalens tidsbegrænsning og lærernes dagsorden satte nogle ret faste rammer, som forældrene måtte agere indenfor. Dette gjaldt især i de samtaler, hvor barnet havde faglige og/eller sociale udfordringer, og hvor dette helt automatisk blev samtalens fokus. Forældre til børn, som klarede sig godt i skolen, havde større mulighed til at påvirke samtalen i den retning, de selv ønskede. Disse forældre var i tråd hermed også nogle af de mest aktive i samtalerne. I lighed med forældremøderne, var der en tendens til at de forældre, som var særligt aktive i samtalerne, i forvejen var meget involverede i skolen, fx som medlemmer i klassens trivselsudvalg.

På flere områder handlede skole-hjem-samtalerne for forældrene om det samme som forældremødet, blot målrettet deres eget barn: at få information om hvordan det fagligt og socialt set gik barnet i klassen og om, hvad lærerne forventede af barnet og af dem selv. Ligesom ved forældremøderne, var forældrene i skole-hjem-samtalerne generelt optagede af, hvordan de kunne assistere barnet bedre, men tilpasset netop *deres* barns færdigheder.

Her var samtalen en mulighed for at få mere viden om det individuelle barns niveau i klassen, om hvad der var både faglige og sociale styrker og svagheder, og dermed hvilke områder, der krævede en indsats af forældrene hjemme:

> Vi synes den er god [samtalen], fordi vi hører om "hvor ligger de fagligt? Er der noget, vi skal rette op på? Er der noget, vi skal gøre anderledes som forældre?". Altså høre om det faglige, for det synes jeg faktisk kan være rigtig svært at vurdere. Nok kan man læse meget ud af ugeplaner, men det er svært at vide: Hvor ligger ens dreng henne, ikk'? *(Christians mor, Blå klasse)*

Det handlede om, som Christians mor udpegede, at blive klogere på, hvordan barnet klarede sig i forhold til de krav, der blev stillet, og i forhold til de andre børn i klassen. Og det handlede måske også om, at få en form for 'godkendelse' af barnet. For de fleste var dette forbundet med en vis spænding: gik det nu så godt eller skidt, som man troede? Gik det bedre eller dårligere end ved sidste skole-hjem-samtale? Hvordan opfattede lærerne ens barns evner, personlighed og fremtidige potentiale? I samtalen fik forældre således lærernes bedømmelse af deres barn, såvel som deres professionelle rådgivning i forhold til vejen videre. For nogle forældre var lærernes opfattelser og vurderinger helt i tråd med deres egne, og dermed en bekræftelse af, hvad de allerede godt vidste og mente selv. For andre var det ikke tilfældet.

Forældrenes fokus i samtalen var desuden på, hvordan deres barn kunne forbedre sig, og hvor de eventuelt skulle/kunne gøre en ekstra indsats hjemme. De var i sagens natur derfor også meget åbne og lydhøre over for det, lærerne fortalte dem og bad dem om at gøre. Som ved forældremøderne, var samtalerne tydeligvis ikke et forum for at udtrykke kritik af skolen eller mistillid til lærerne, men et forum for at være samarbejdsvillig, deltagende og konstruktiv i forhold til lærernes vurderinger. Forældrene lod i høj grad til at orientere sig efter disse forventninger, og forsøgte i de fleste tilfælde at involvere sig i samtalen, sådan som de hver især opfattede som den 'rigtige' måde. Alle forældre virkede i den forstand optagede af, at gøre et godt indtryk og agere passende i samtalen, selvom nogle lod til at bruge mindre kræfter på dette end andre. Forældre som, i interviewet med mig, havde udtrykt kritik af skolens krav og af læreren, og måske ligefrem uenighed i lærerens vurdering og behandling af barnet, var eksempelvis helt tavse om disse kritikker under skole-hjem-samtalerne, og fremstod i stedet lydhøre, tillidsfulde og samarbejdsvillige. At fremstå involverede og vise, at man imødekom skolens og lærernes forventninger, lod således til at være vigtigt for de fleste forældre, hvilket vil blive uddybet senere i dette kapitel.

Der var altså en del overordnede fællestræk i, hvad samtalerne handlede om og blev brugt til, for og af forældre, i den forstand at de alle kom for at høre, hvordan det gik med netop deres barn i skolen. Nogle forældre kom måske mere af pligt end af lyst til samtalen, og omvendt, men fælles for alle var, at de gjorde sig umage – med at møde op, med indgå i rammerne og at deltage passende, med at vise sig som imødekommende over for skolens forventninger om involvering – og dermed tydeligvis en interesse i, og et ønske om, at deres barn skulle klare sig godt i skolen. Dét som for mig, som observatør, var slående, var dog hvor *forskelligt* forældre samtidigt agerede inden for samtalens faste og ens rammer; der var store forskelle på, hvordan og med hvilke ressourcer, de deltog i selve samtalen, samt hvordan de fik formidlet involvering i barnets skolegang i hverdagslivet. Det var også forskelligt, hvordan forældre førte sig selv frem og talte med lærerne i samtalen; om de eksempelvis agerede ligeværdige 'eksperter' på barnets færdigheder, eller lod lærerne være eksperterne på barnet. Nogle var således i stand til at bruge det fysiske møde til deres (og barnets) fordel, andre lod ikke til at forstå at afkode situationen på samme måde, og manglede ganske enkelt den fornødne kapital, som samtalen 'kaldte på'. I det følgende udfolder jeg nærmere, hvordan disse forskelle kom til udtryk og gjorde sig gældende som distinktioner i involvering og således positioneringer i feltet.

Involvering med forskellige kort på hånden

Selvom lærerne i begge klasser afholdt skole-hjem-samtalerne efter stort set samme struktur, og man derfor skulle tro, at samtalernes indhold også var relativt ens, var det alligevel forskelligt, hvad der konkret fik lov til at fylde i samtalen, dvs. *hvad* der blev talt om, såvel som *hvem* der fik taletid. I nogle samtaler var omdrejningspunktet rod i skoletasken og dårlig opførsel, i andre var det ekstraopgaver, legeaftaler og faglig selvtillid. Dette afhang delvis af, hvordan barnet klarede sig i skolen, og om der var bekymring for barnets udvikling; når et barn havde faglige og sociale udfordringer, og der var en bekymring for, at udviklingen gik den forkerte vej, var samtalen på et tilsvarende 'grundlæggende' niveau. Det vil sige, at samtalen drejede sig om hvad, som skolen som minimum forventede af barnet og af forældrene, at der var styr på, og som var en forudsætning for, at barnet kunne møde op i skolen, parat til at modtage undervisning. Samtalens fokus var så rettet mod mangler, og der blev eksempelvis talt om, hvorfor barnet lå lavt i de forskellige tests, hvad

der skulle rettes op på og hvordan, om at lektierne ikke blev lavet, at barnet ikke havde de nødvendige ting med i tasken, eller at der var problemer med opførslen. Dette var temaer i begge Maliks skole-hjem-samtaler:

> Maliks læseforståelse ligger stadig under middel, forklarer Morten med udgangspunkt i dansktesten. Han henvender sig til drengen, og siger at han skal blive bedre til dansk og huske at spørge til de ord, han ikke forstår. "Du har et kvikt hoved, men du skal læsetræne", siger han til Malik. Spørger ham, om han læser hver dag, hvortil drengen straks svarer ja. Men moren modererer: "Ikke hvis vi skal være helt ærlige", siger hun forsigtigt. Morten fortæller drengen, at hvis han gerne vil være god i skolen, så må han altså læsetræne […] Så taler de om lektierne, der ofte glipper, særligt diktaten. Morten går i gang med at forklare moren grundstrukturen i ugeplanen, og hvordan den gentager sig fra uge til uge, så hun kan hjælpe til med at huske på lektier. Anbefaler dem at gøre brug af lektiecaféen og få det overstået der: "*Gør* det dog!", opfordrer han indtrængende. Ja, og så er der jo desværre det med, at Malik stadig laver ballade i frikvartererne og opsøger de dumme situationer gang på gang, fortæller Morten irriteret. Moren ryster opgivende på hovedet: "Vi snakker rigtig meget om det derhjemme. *Rigtig* meget", siger hun. Nu blander matematiklæreren Helle sig også: "Det ender med, at han bare sidder oppe på kontoret, og så ringer de altså til jer", siger hun til moren. Det ved moren godt. Helle er heller ikke tilfreds med indsatsen i matematik, hvor der er store huller i opgavebogen. Moren forklarer, at Malik har sagt til hende, at man kun må arbejde i bogen ovre i skolen og ikke hjemme. Men det har Helle ikke meget tilovers for: "Tag hans bog op og kig i den en gang i mellem", siger hun, imens hun fremviser den misligholdte bog med de mange tomme sider for moren. Så beder hun Malik regne noget ud på et stykke papir. Han kan ikke finde ud af det. Helle kigger alvorligt på moren: "Dét her skal han øve. Det *skal* han kunne". Moren nikker, men siger ikke noget. Helle går videre til at forklare om, hvordan 'Matematikfessor.dk' fungerer. Forklarer at de kommende ugeopgaver altså vil foregå derinde. "Det kender jeg godt", siger moren og lyser helt op. Men Malik afleverer ikke altid ugeopgaven, siger Helle til hende. Hun fortsætter med at demonstrere 'Matematikfessor' og siger entusiastisk til Malik: "Det er din *fremtid* det gælder" *(Maliks skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Som det fremgår af uddraget, var der nok at tage fat på i forhold til at forbedre Maliks præstationer i skolen. Hverken drengen eller moren levede op til skolens grundlæggende forventninger om, hvordan man indgår i relationen til skolen, og dette var således samtalens udgangspunkt. Morens deltagelse i samtalen var begrænset til at lytte til lærernes opfordringer til hende om, at involvere sig mere i Maliks skolegang og tage mere ansvar for hans læring og opdragelse. Det var, som Weininger & Lareau tilsvarende viser i skole-hjem-samtaler med arbejderklasseforældre i en amerikansk kontekst: Det var typisk

lærerne der stod for størstedelen af taletiden, imens forældrenes respons ofte var begrænset til en enkelt sætning, eller måske endda kun ét ord (Weininger & Lareau 2003). Det er et mønster, der også gjorde sig gældende i mit materiale. I Maliks mors tilfælde, gjorde hendes manglende involvering i lektier og ugeplan, at hun ikke havde noget at bidrage med i samtalen, ingen værdifulde ressourcer at trække på, eller fremvise. Hun havde med andre ord ingen kapital, hun kunne aktivere, og derfor måtte hun indtage en passiv, domineret position. Det samme gjorde sig gældende i samtaler med andre forældre med lidt kulturel kapital; forældre som tilsvarende ikke fulgte nok med i barnets skolegang.

Når et barn til forskel klarede sig godt i skolen, og der ingen reel bekymring var for den faglige udvikling, var det andre emner, der fik plads i samtalen:

> De taler om Kiras danskkundskaber, som generelt er rigtigt fine. Der er dog noget med tekst og analyse, noget med forståelsen af teksten, der kan blive bedre, selvom Kira i forvejen læser meget. Birgit spørger forældrene, om de taler med Kira om, hvad teksten handler om? Moren svarer, at hun får pigen til at give resuméer af teksten […] Så taler de lidt om det sociale; Kira virker godt med, også i fælleslege, men Birgit er usikker på, om hun leger med nok? Det kan jo være sårbart, hvis man ikke har så mange at lege med, siger hun, og forældrene nikker. De går videre til læseprøven, hvor pigen klarede sig godt nok, men kan blive bedre til det med hastigheden. "Ja, det har jeg også sagt til hende", siger moren og nikker. Birgit anbefaler, at forældrene kan tage tid på læsningen hjemme med et stopur. Man ser for eksempel hvor meget man kan nå at læse på ti minutter, forklarer hun. Det vil de prøve. Så er det matematiklæreren Henriks tur: han roser Kira i høje toner. Pigen ligger i top i klassen i matematik og deltager godt i timerne. Han er i hvert fald ikke bekymret, siger han smilende. Spørger om forældrene også snakker matematik hjemme? Øver tabeller? Tjah, det første er de lidt usikre på, siger moren, men øver tabeller, det gør de i hvert fald. Moren fortæller om noget andet fra matematikbogen, de også øver. Man kan høre, at hun kender bogen og er vant til at kigge i den […] Birgit indskyder, at man i øvrigt kan købe nogle rigtigt gode musik-cd'er med tabeller på nettet. Det vil hun virkelig anbefale. Og Henrik bekræfter, at det er noget, der er godt givet ud på den lange bane *(Kiras skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

I Kiras tilfælde var alt det grundlæggende på plads: hun mødte altid velforberedt op, opførte sig pænt og havde lyst til at lære. Dette gav ikke bare lærerne mulighed for at involvere forældrene, men også forældrene mulighed for at indgå i samtalen fra et andet udgangspunkt, end fx Maliks mor. Fordi det gik godt med Kira, og fordi hendes forældre hjalp meget til hjemme, foregik sam-

talen dermed på et andet 'niveau', end det gjorde i Maliks tilfælde. Det var ikke mangler, men derimod optimering og udvikling, som stod centralt, og det gav plads til, at der kunne fokuseres på at forbedre, hvad der allerede var godt, fx hvordan Kira kunne blive *endnu* bedre til matematik end hun i forvejen var. Samtalen bidrog således til at forstærke den positive spiral, som forældrenes involvering allerede havde sat i gang. Det gjaldt ikke bare for Kira, men generelt for de børn, som klarede sig godt fagligt.

Det *særlige* barn

Som uddraget fra Kiras samtale viser, gav Kira og forældrenes tilfredsstillende indsats ligeledes plads til at tale om, hvordan de kunne sikre pigens fortsatte sociale trivsel i klassen, ved at fokusere på, om hun legede med tilstrækkelig mange. Når det faglige var i orden, blev der altså tid til at tale 'trivsel' i tillæg. Det samme gjorde sig gældende for Thea, som også klarede sig godt i både dansk og matematik; faktisk var resultatet af pigens prøver i begge fag, og hendes deltagelse i den daglige undervisning, så fin, at lærernes gennemgang af det faglige var overstået på kort tid. Dermed kunne resten af samtaletiden bruges på at tale om andre ting: om vigtigheden af at rose Thea fagligt, så hun fik bedre tro på egne evner. Om pigens personlighed; hendes perfektionisme og følsomhed. Og om at udvide hendes sociale netværk på tværs af klassetrinnet, så hendes sociale relationer kunne styrkes. Moren fik således også lejlighed til at give lærerne større indblik i Theas personlighed, noget som forældre med meget kulturel kapital, syntes at prioritere og evnede at få plads til i samtalen. Netop det med at styrke selvtilliden var noget, som mange af forældrene med meget kulturel kapital bragte op. Der er mange tilsvarende eksempler i observationerne på, at forældre fortalte om de af barnets særlige karaktertræk, som de mente kunne have betydning for barnets trivsel, evne til at modtage undervisning, eller indgå i de sociale relationer i klassen. Regitzes forældre fik ved begge skole-hjem-samtaler sat fokus på Regitzes trivsel, hvor de delagtiggjorde lærerne i pigens særlige karaktertræk. De fortalte mig ligeledes i vores interview, at de ikke var bekymrede for hendes faglige udvikling, "vi mener nu nok, at hun skal nå det, hun skal", fortalte de. Derimod var "det vigtigste for os […] at hun har det godt og hun trives", som de sagde. Disse forældre fik herved givet lærerne et større kendskab til barnet og en viden, som lærerne kunne bruge i interaktionen med barnet, eksempelvis ved at placere barnet hensigtsmæssigt i lokalet, eller som i Liams tilfælde, være opmærksom på drengens sensitive natur:

> Morten og Helle er færdige med at gennemgå det faglige. Liam klarer sig godt over hele linjen: "I kan bare gå hjem og være tilfredse", siger Morten smilende til forældrene. Han spørger, om forældrene har noget, de vil tale om? Det har moren: hun vil godt lige sige noget om den brandalarm, som der har været gået på skolen. Liam blev meget skræmt, han har været helt angst, fortæller hun. Det er noget med de høje lyde, han reagerer på. "Så hvis det sker igen, må I gerne tage jer lidt af ham og lige se til, at han er OK", siger moren. Det skal de selvfølgelig nok, siger Morten og nikker. Faren tilføjer, at der er noget andet, som har påvirket drengen: noget med en kanyle, der blev fundet i skolegården, det havde virkelig skræmt Liam. Helle fortæller, at de jævnligt taler om det med kanylerne i skolegården, og at børnene godt ved, at de ikke skal røre ved dem. Faren fortsætter: musiklæreren har åbenbart haft vist børnene filmen "Midt om natten", hvor der så netop var en scene med en narkoman, og det havde også påvirket drengen. Morten og Helle lytter forstående og nikker *(Liams skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Liams forældre fik her formidlet, at Liam kunne have brug for at blive taget hensyn til, og derved – som blandt andet også Theas og Regitzes forældre – gjort lærerne opmærksomme på, hvordan deres barn var 'særligt'; en opmærksomhed som gik igen i mange af samtalerne med forældre med meget kulturel kapital. Gillies peger netop på, hvordan middelklasseforældre har en tendens til at se deres barn som 'specielt', og at de formår at formidle dette syn til barnets lærere, og derved opnå fordele i skolen på vegne af barnet (Gillies 2005). Hvor forældrene i Gillies' studie med udgangspunkt i dette syn på barnet, målrettet får tilpasset undervisningen, så barnet får tilbudt bedre muligheder, var forældrene i mit materiale ikke på samme måde 'krævende'; der var i højere grad tale om, at de søgte (og evnede) at få lærerne til at forstå og se barnet, som *de* så det, og ikke om at få forhandlet konkrete vilkår frem. Alligevel opnåede de formentlig netop det, at lærerne faktisk blev mere opmærksomme på det særlige ved barnet, gennem den viden forældrene delagtiggjorde dem i. Det stod i skarp kontrast til samtaler som blandt andre Maliks og Samis, hvor forældrene aldrig kom i nærheden af, at kunne rette samme opmærksomhed mod deres barns særlige karaktertræk.

Den ulige fordeling af kulturel kapital

Langt de fleste samtaler i Blå klasse var uproblematiske samtaler der tog udgangspunkt i og drejede sig om velfungerende elever og forældre. Hvad klasselæreren Birgit fortalte mig ved vores første møde, nemlig at det fagligt set generelt var en meget dygtig klasse, fremgik ligeledes af skole-hjem-samtalerne; næsten alle elever præsterede tilfredsstillende eller end dog over

gennemsnittet i nationale tests og andre faglige prøver. Her var der kun enkelte børn, som der var en reel faglig bekymring for. Derfor karakteriserede det overordnet set samtalerne i Blå klasse, at der var plads til at fokusere på optimering af læring og af trivsel; tale om, hvordan barnet kunne blive bedre til fx at fremlægge foran andre, indgå i gruppearbejde eller bygge nye relationer til andre børn. Ikke mindst blev der talt mere om børnene som individer, der havde brug for at blive motiveret på *forskellige* måder, for hver især at kunne præstere bedre. Det var generelt børn, som havde forældre, der støttede dem meget i skolearbejdet. Flere gange omtalte lærerne over for mig på indforstået vis disse forældre som "rigtige Frederiksberg forældre", og fortalte mig i forbindelse med skole-hjem-samtalerne, at "det jo også er en gruppe forældre, som går *meget* op i deres børn".

I Grøn klasse, var samtalernes udgangspunkt og indhold langt mere varieret; her var der flere børn, som havde faglige udfordringer, og som lå under gennemsnittet i de nationale tests og andre faglige prøver, og derfor havde brug for et fagligt løft, for at kunne følge tilfredsstillende med. Det gjaldt især børn fra familier med indvandrerbaggrund, hvor sproglige barrierer også prægede samtalerne, men der var også flere etnisk danske børn, sammenlignet med Blå klasse, som havde faglige udfordringer, og hvor samtalerne fx drejede sig om at blive bedre til at være stille i timerne, komme til tiden, huske lektier, huske at læse hjemme, eller at tjekke Forældreintra lidt oftere. Altså det der opfattes som forudsætninger for, at barnet kan modtage undervisning. Dermed var der i Grøn klasse flere samtaler, der handlede om at rette op, og få styr på det grundlæggende, og færre, hvor der blev plads til at tale om eksempelvis personlighedstræk eller motivation.

Samtalernes forskellighed havde en tydelig sammenhæng med forældres sociale baggrund og kulturelle kapital. De 'svære' samtaler var således alle med forældre med lidt kulturel kapital; forældre uden uddannelse eller uden arbejde, og forældre af anden etnisk herkomst, der i forvejen var lavt positionerede socialt set. Tilsvarende var de uproblematiske og 'lette' samtaler med forældre der havde meget kulturel kapital. Når man sammenligner samtalerne i Blå og Grøn klasse, var det tydeligt, at forældre med meget kulturel kapital og uddannelseskapital havde de bedste 'kort' på hånden i det spil de deltog i (jf. Bourdieu & Passeron 2006) og at de spillede disse 'kort' med størst dygtighed. I det følgende udfolder jeg, hvordan dette gjorde sig gældende.

Forskellighederne kom nemlig ikke bare til udtryk gennem hvad, der blev talt om. De kunne også aflæses i forældrenes samspil med læ-

rerne. Nogle forældre fremstod tydeligt anstrengte i samtalerne; deres ageren syntes præget af, at de var til 'eksamen' og blev vurderet, og de var derfor utilpasse i situationen, hvor de blev ansvarliggjort for deres barns skolegang. Trods hvad der fremstod som et forsøg på at agere korrekt og passende i samtalen, var der ubehag og usikkerhed at spore, ikke bare kropsligt, men også i forhold til at tage imod råd og kritik fra lærerne, og til at finde en passende balance mellem at lytte og tale. Andre forældre indgik med lethed i samtalerne og navigerede anderledes sikkert inden for de rammer, samtalerne foregik i; de indtog rummet selvsikkert og afslappet, fik udvist engagement og tillid, formidlet kendskab til barnets skolegang, tog ansvar og var foregribende, balancerede passende mellem at lytte og tale, og fik i tillæg selv bragt emner ind i samtalen, som de fandt vigtige. En sådan navigation hvilede netop på, at kunne aktivere denne type kompetencer, som særligt de højt uddannede forældre viste sig at være i besiddelse af.

At begå sig: brug af krop og sprog

Som nævnt tidligere, var skole-hjem-samtalerne til forskel fra Forældreintra, *fysiske* møder, hvor forældrene befandt sig på skolens arena, med deres kroppe og deres sprog. Det betød, at det Bourdieu (1992, 2007) kalder for 'den lingvistiske habitus' og 'den kropslige hexis', dvs. den praktiske sans der ubevidst guider aktørers brug af krop og sprog i forskellige felter og situationer, kom i spil, når forældre og lærere sad rundt om samtalebordet. Det gav mig mulighed for at observere, ikke bare hvad der blev sagt og gjort med tale og ord, men også hvad der samtidig blev sagt og gjort med kroppen, og hvordan dette spillede sammen. I samtalerne så jeg således hvordan forskellige forældre, på forskellig vis, indtog rummet og navigerede, samt positionerede sig i det; hvordan de eksempelvis kom ind ad døren og hilste på lærerne, hvordan de førte sig selv, hvordan de sad på stolen, deres påklædning, hvordan de talte til og med lærerne, hvor meget og hvor højt de talte, samt deres beherskelse af sproget. Alt sammen noget, der fortalte om, hvordan de opfattede deres egen sociale værdi i feltet, og deres muligheder i det, og hvor meget eller lidt på hjemmebane, de følte sig i samtalens institutionelle rammer.

Kroppe på hjemmebane

Med kropsholdning, gestikuleren, ansigtsmimik og sprog udtrykte forældrene således forskellige grader af tilpashed og afslappethed i situationen, hvor nog-

le tydeligvis følte sig mere komfortable, end andre. Mens nogle forældre indtog rummet selvsikkert og afslappet – som Hugos far, der satte sig ned overfor lærerne og friskt indledte med et: "Nå, lad høre!" - eller initierede samtalen med small talk og sjov, gjorde andre mindre væsen af sig med en mere forsigtig entré, afventende lærernes udspil. Og mens nogle forældre så ud til at gøre sig umage med at fremstå 'ordentlige' og pænt klædt, kom andre anstigende på en mere skødesløs facon i træningstøj og med yogamåtte over skulderen. Nogle sad afslappet og tilbagelænet på stolen, eller måske ligefrem henslængt på den, med skuldre og arme i ro, sad andre uroligt eller fx helt ude på kanten af stolen, i skiftende stillinger, eller med en anspændt og afventende kropsholdning. Nogle af de forældre, som indtog rummet selvsikkert med både krop og tale, var Regitzes forældre:

> Forældrene ankommer lige fra arbejde kan man se. Deres mindste barn er med. Hun udstyres med kanelgifler og banan, så hun ikke forstyrrer. Man mærker, at de nok har skyndt sig for at nå det hele til tiden, men de er alligevel meget smilende og virker nærværende og oplagte. Både moren og faren er fra samtalens start meget udadvendte og meget talende, og de fremstår selvsikre og komfortable; situationen virker naturlig for dem. De taler med Birgit på venskabelig facon om løst og fast, inden de rigtigt går i gang med at tale om det faglige. Stemningen er god og afslappet *(Regitzes skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Regitzes forældre opførte sig afslappede og 'naturlige' i samtalerne. Hele situationen forekom at være dem let og komfortabel, og de balancerede ubesværet mellem sjov og alvor, mellem at lytte og tale, uden at det dog virkede kontrolleret. De var med Bourdieus ord, som "en fisk i vandet: Alt går af sig selv, der er ingen problemer" (Bourdieu & Wacquant 2009: 113). Deres sprog var i tillæg velformuleret og flydende; det var tydeligt, at de også kunne *lide* at samtale, nogle gange også ivrigt i munden på hinanden. De virkede på bølgelængde, ikke bare med skolens forventninger og krav, men også med lærerne som personer. Regitzes far havde i vores interview, forinden efterårets skole-hjem-samtale fortalt mig, at han og Regitzes mor også altid syntes, at det var "skide hyggeligt" at være til skole-hjem-samtale, og "enormt rart" lige at have tid til at sidde og snakke med lærerne om Regitze. For de elskede jo i det hele taget at tale om deres børn, tilføjede han grinende. Det var der flere der gjorde; Christians far var hele tiden på banen med sine muntre bemærkninger og små betragtninger omkring Christians personlighed, ligesom Hugos far fortalte og fortalte om Hugo, indtil han blev afbrudt. Også Fridas forældre – om hvem Birgit havde fortalt mig, at de var "rigtigt søde og nemme at snakke med" -

lod til at 'hygge' sig under samtalerne, og talte med lærerne på et venskabeligt, næsten fortroligt plan, der vidnede om en stor grad af tilpashed i situationen:

> Begge forældre deltager. De kommer veloplagte og energiske ind. Faren har i anledning af 'Movember'[30] anlagt sig overskæg, og siden matematiklæreren Henrik har gjort det samme, falder der nogle humoristiske bemærkninger og tilhørende grin, omkring dette. Stemningen er fra start ufarlig og afslappet. Lærere og forældre virker meget på bølgelængde med hinanden […] De taler om Fridas danskkundskaber, som åbenbart har været lidt af et tema tidligere. Faren fortæller uopfordret og detaljeret om de betragtninger, han har gjort sig om dette. Taler højt, tydeligt og sikkert, mens han gestikulerer aktivt med armene. Han 'fylder' godt i lokalet *(Fridas skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Flere af forældrene med meget kulturel og uddannelseskapital indtog, og begik sig i, rummet på lignende måder, og udviste overskud med smil, small talk, sjove bemærkninger, og håndtryk til lærerne. De tillod med andre ord sig selv at fylde, både rent fysisk, såvel som ved at være med til at præge samtalen, ved uopfordret og aktivt at bidrage med egne spørgsmål, analyser og perspektiver, hvilket dog aldrig betød at de afbrød eller dominerede, men at de inden for samtalens rammer og lærernes program, fandt passende steder selv at bidrage. Kaspers forældre var eksempelvis meget aktive med at bidrage med analyser af Kaspers forskellige færdigheder, når lejligheden bød sig. De havde egne perspektiver på stort set alt, hvilket de ofte formidlede i forlængelse af lærernes vurderinger. Disse forældre fik herved positioneret sig som ligeværdige samtalepartnere med en vis social status, hvorved de fik etableret en fordelagtig magtbalance i forhold til lærerne.

Kroppe på udebane

Dette stod i skærende kontrast til hvordan størstedelen af forældrene med lidt kulturel og uddannelseskapital navigerede i deres samtaler. Her var stemningen anderledes; ikke afslappet og ufarlig, men præget af større alvor og anstrengthed, fra både læreres og forældres side. Disse forældre gjorde mindre væsen af sig, når de kom ind i rummet. De lagde ikke ud med small talk eller sjov, men hilste høfligt og hurtigt, satte sig ned og afventede lærernes træk. Deres kroppe virkede mere i 'beredskab', afventende over for det, de nu skulle modtage, og de var i større grad tavse, og talte mest, når det var påkrævet.

[30] Årligt tilbagevendende kampagne i november for at øge opmærksomhed på mænd sundhed, hvor man 'deltager' ved at anlægge overskæg i november måned.

Der var ikke ranke rygge, høje stemmer og store armbevægelser, snarere det modsatte. Nannas far virkede således slet ikke på hjemmebane:

> Det er dagens første samtale, tidlig eftermiddag. Lærerne er ved at klargøre sig ved bordet, og de lægger papirer og hæfter i bunker, i mens de snakker om løst og fast. Nannas far, som har stået ude på gangen i noget tid, kommer forsigtigt ind i klasselokalet fem minutter inden samtalen skal begynde: "Må jeg godt komme ind?", spørger han lærerne. "Ja, selvfølgelig – vi er bare ikke helt klar endnu", svarer Birgit, og fortsætter med at ordne papirer og hæfter. Så faren går langs væggene i klassen, og kigger på alt det kreative, der er hængt op. Han er iklædt blå termojakke, har begge hænder placeret foran i bukselommerne, holder hovedet let nedoverbøjet, også når han kigger op. Han smiler ikke, siger ikke noget, ingen forsøg på small talk eller kontakt. Heller ikke fra lærernes side. Det føles lidt akavet, mærker jeg. Først da moren træder ind i lokalet, og samtalen skal begynde, siger lærerne noget *(Nannas skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

Den påfaldende tavshed mellem lærerne og faren, mens han gik omkring i klassen, viste at han langt fra var på den venskabelige bølgelængde med lærerne, som jeg så i mange af de andre samtaler i Blå klasse. Under samtalen var han mest tavs og kiggede ofte ned i bordet, mens moren stod for at snakke. De få gange han talte, var det meget kortfattet og lød lettere brysk. Det var som om han ikke helt vidste, hvordan han skulle udtrykke sig, eller gebærde sig i den lidt formelle situation, hvor han fremstod utilpas.

Nadinas mor lod da heller ikke til at forbinde skole-hjem-samtalen med 'hygge', men snarere noget, der skulle overstås:

> Nadina og moren kommer ind, hilser og sætter sig. Moren ser træt ud, hun har et lidt trist ansigtsudtryk, smiler slet ikke. Hun er høflig og venlig, men udstråler hverken overskud eller lyst. Morten begynder med resultatet af Nadinas nationale dansktest, men afbryder hurtigt sig selv og spørger, om moren ved hvad national test er for noget? Moren nikker: "Jah, det tror jeg nok". Det lyder som om, det mest er spørgsmålet, der gør hende usikker på svaret *(Nadinas skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Samtalen igennem forholdt moren sig relativt tavs, sad lidt stift på stolen, og vedblev i den position, som Mortens indledende spørgsmål bidrog til at sætte hende i, selv når hun udtrykte uenighed i lærernes opfattelse og ved flere anledninger gik i forsvar. Denne mere passive brug af krop og sprog gjorde sig også gældende hos andre; Shakils mor sagde næsten ingenting under samtalen. Hun havde taget Shakils storebror med, så han kunne hjælpe hende under samtalen (og delvis nok fordi, det var ham som hjalp Shakil med lektier

hjemme), med det resultat, at lærerne fokuserede på storebroren, når de talte, hvorved moren blev en tilskuer, som var hensat til at nikke og smile. Hun sad ret op og ned på stolen under hele samtalen, med hænderne i skødet. Det var næsten som om hun i samtalens rammer, selv blev til en skoleelev. Det samme gjaldt Maliks mor, som også sad 'pænt' på sin stol, lyttede og nikkede pligtskyldigt til, hvad lærerne sagde. Når hun talte, var det med en blid og forsigtig stemme. Hun fremstod nærmest underdanigt høflig, på trods af den bølge af kritik, der skyllede ind over hende. Mere modstand gjorde Simons mor til gengæld: under den første samtale for Simon tog hun til genmæle over for Birgits kritik, men det var synligt ubehageligt for hende, og hun vred sig uroligt i stolen, skiftende mellem forskellige stillinger og ben der skiftevis gik over kors. Også ved Simons anden samtale, fornemmede man hendes anspændthed og nervøsitet, indimellem ved at hun nærmest 'oversnakkede', som om hun havde svært ved at fornemme, hvornår det var passende at henholdsvis lytte og tale. Hun lyste op i et smil og drog et stort og synligt lettelsens suk, da samtalen var forbi, og den tydeligvis ikke var gået så galt, som hun havde frygtet. At sidde ansigt til ansigt med lærerne, var noget hun forbandt med et stærkt ubehag, fordi hendes egen skolegang havde været præget af konfrontationer med skoleautoriteter: "Jeg føler jo, jeg skal til helvede, hver gang jeg skal til forældremøde, eller et eller andet", som hun grinende fortalte mig under vores interview. Hun trådte med andre ord ind på skolens arena, med en habitus formet af negative oplevelser med skolen, og det udgjorde en hæmsko for hende i skole-hjem-samtalerne.

Sproglige positioneringer

Udover at det var forskelligt, hvordan forældre førte sig selv, hvor komfortable de fremstod og hvor meget eller lidt de talte under skole-hjem-samtalen, var det også forskelligt, hvordan de udtrykte sig sprogligt og i hvor stor grad de beherskede sproget. Nogle forældre havde et akademisk sprog, med et stort ordforråd, korrekt udtale og brug af fremmedord og metaforer. Hugos far talte eksempelvis om, at drengen havde stor "båndbredde" i hovedet, og at miljøet i klassen var svært at "navigere" i. De havde med andre ord sproglig kapital at trække på. Både Astrids og Frederiks forældre gav ligeledes eksempler herpå:

> I staveprøven har Astrid forbedret sig i forhold til sidste år, forklarer Birgit. Der er fortsat nogle fejl, men det er småting, siger hun og peger fejlene ud for forældrene. Faren spørger, om det kan være noget *fonetisk*? Han er meget vel-

> formuleret […] De taler om det sociale og om pigegruppen. Birgit fortæller, at konflikterne har aftaget lidt, og at gruppen jo også er blevet større. Moren nikker: "Det viser også, at der er en vis *plasticitet* i pigegruppen", siger hun *(Astrids skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

> De taler om staveprøven, hvor Frederik sidste år havde nul fejl, men i år fire. Birgit peger fejlene ud i prøven, de er ikke af alvorlig karakter, og moren er enig. Faren vil dog gerne vide lidt nærmere, hvor Frederik nu placeres i forhold til de andre: "Hvordan er *normalfordelingen* af prøvens resultater?", spørger han…[…]…Henrik fortæller, at Frederik og Sigurd arbejder godt sammen i matematik, og at de to drenge taler meget om matematik. Forældrene smiler stolt. Faren spørger om det er fordi de to drenge tænker ens, eller bare *komplementært?" (Frederiks skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

Også Kaspers forældre trak på deres sproglige kapital i samtalerne:

> De taler om den positive udvikling, Kasper har gennemgået i det sidste halve år. Drengen er også blevet mere rolig nu, fortæller Birgit. Faren nikker og bekræfter: "Ja, han er meget mere *grounded* nu". De taler om de dårlige vaner, som Kasper har sluppet. Faren slår fast, at drengen har fået en helt ny *forståelsesramme*. Der er stadigvæk noget med relationen til Martin, men ikke konflikter, siger moren. Hun tilføjer, at Kasper mest *iagttager* Martin nu *(Kaspers skole-hjem-samtale, Blå Klasse, Forår 2014)*

Disse forældre fremstod velformulerede og reflekterede. De brugte sproget understøttende og uden synlig anstrengelse; til at tænke højt med, udtrykke sig præcist eller nuanceret, som et redskab til at analysere, trække konklusioner undervejs, eller opsummere centrale pointer ved samtalens afslutning. De fik samtidig vist, at de var fortrolige med skolens akademiske kultur.

Deres 'borgerlige sprogbrug' skilte sig ud den 'folkelige sprobrug' (Bourdieu & Passeron 2006), der i højere grad kendetegnede forældre med lidt kulturel kapital; de havde et mere enkelt sprog, uden komplicerede sætninger og 'store' ord. Her var sproget ikke på samme måde et redskab. Det kunne også være en forhindring, som når Mikkels far stillede spørgsmålstegn ved et svært ord i en matematiktest:

> Helle viser Mikkels matematikprøve frem. Det er kun halvdelen af svarene, som er rigtige, og han mangler også en del opgaver. Faren undrer sig højlydt, og de taler frem og tilbage om, hvordan det dog kan være. Så kigger faren igen på prøven: "Sådan en overskrift som *parallelforskydning*, det er da også et svært ord for børn – det kan måske godt blokere lidt?", foreslår han. Det mener Helle nu ikke; opgaven forklares jo i teksten nedenunder *(Mikkels skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Når Mikkels far reagerede på ordet 'parallelforskydning' var det fordi, det skilte sig ud for ham, som et uddannelsesmæssigt fremmedord, som 'lærersprog'. Dette var samtidig et udtryk for hans egen sproglige formåen og kulturelle kapital. For matematiklæreren Helle var ordet derimod dækkende, såvel som det var velkendt. Det var brugen af talemåder også for Morten, som i samtalen opfordrede Noah til at få lært nogle flere af slagsen. Her forklarede Noahs far lidt undskyldende, at den måde de talte på hjemme, måske kunne være årsag til, at drengen ikke kunne så mange 'talemåder':

> Morten fortæller, at Noah har svært ved 'sprogforståelse' i nationaltesten, og det undrer ham egentlig lidt. Han spørger drengen, om han kan talemåderne, som hænger ovre på væggen, mens han peger derover. "Nej, ikke alle", svarer Noah. Det er vigtigt at du får dem lært, pointerer Morten over for Noah. Faren indskyder, at "vi bruger nok ikke ret mange talemåder i vores dagligsprog hjemme – altså sådan noget med at sige "hvor gærdet er lavest" og den slags. Ja, vi praktiserer det måske, men vi *siger* det ikke". Alle ler *(Noahs skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Udover at tage ansvar for Noahs manglende sprogforståelse i testen, var farens betragtning også en vurdering af sit eget sprog som mangelfuldt i en uddannelsesmæssig sammenhæng. En slags indrømmelse af at mangle den sproglige kapital, som han fornemmede, at der var brug for, for at løfte Noah i dansk. Og samtidig en sproglig handling, som positionerede faren i selve samtalen.

Andre forældre igen manglede helt basale sproglige kundskaber for at kunne henholdsvis forstå, samt udtrykke sig tilstrækkeligt i samtalen. Dette gjaldt nogle af forældrene med indvandrerbaggrund, som ikke talte så godt dansk. Både Shakils storebror og Jasmins storesøster måtte eksempelvis enkelte gange oversætte for deres forældre. Også Amirs mor og Haidars far havde et begrænset ordforråd, samt kraftige accenter. Det var derfor vanskeligt for dem at udtrykke sig i andet end relativt enkle sætninger. Disse forældre havde lidt sproglig kapital, og det gav dem ingen, eller få, muligheder, for at kunne positionere sig selv, eller deres barn, fordelagtigt. De befandt sig med andre ord i et felt, der ikke tilkendte deres sproglige kunnen nogen værdi, og som derfor dømte dem til, med Bourdieus ord, "mere eller mindre desperate forsøg på at fremstå korrekt, eller, til *tavshed*" (Bourdieu 1992: 97, min oversættelse, original kursiv). Sproget, og beherskelsen af det, er ifølge Bourdieu en form for symbolsk kapital og dermed magt. Ytringer er ikke kun tegn, som er ment at skulle forstås og afkodes; de er også tegn på *velstand*, beregnet

på at blive vurderet og anerkendt, og tegn på *autoritet*, beregnet på at blive troet på og adlydt (ibid.: 66, min oversættelse, original kursiv). Med sprog og stemmeføring udtrykker individer dermed deres sociale værd og placering i den sociale struktur, og det er derfor, at sproget også virker som et positioneringsredskab, der kan give symbolsk afkast. Sproglige udvekslinger mellem lærere og forældre kan dermed anskues som potentielle magthandlinger, hvor den sproglige kapital kan bringes i spil af forældre, for at tippe magtbalancen i egen favør, og således opnå fordele i feltet; i dette tilfælde, fordele for ens barn (Reay 1999).

I skole-hjem-samtalerne på de to skoler var det således tydeligt, at samtalens rammer i varierende grader gav kropslige og sproglige muligheder til nogle forældre, og begrænsninger for andre. Den udgjorde et rum, hvor nogle forældre navigerede med lethed og tilpashed, mens andre i større grad var på 'udebane'. Særligt forældre med meget uddannelseskapital havde kroppen og sproget *med* sig, i et felt, de kendte godt. Velforsynede med kulturel kapital havde de, som Broady & Palme forklarer Bourdieus vægtlægning af sprogets betydning, "en socialt formet og profitabel færdighed i at tale og skrive for forskellige sociale markeder og ved hjælp af sproget at distancere sig fra og manipulere med omverdenen" (Broady & Palme 2000: 210). Sproget var med andre ord, noget de beherskede, og som de kunne bruge til at opnå noget med. Selve samtalens *form*, det formelle møde, samt det at begå sig i de institutionelle rammer (jf. Lareau 2011), virkede til at aktivere en praktisk sans, såvel som kulturel og sproglig kapital, hos disse forældre, der herved fik positioneret sig fordelagtigt, mens det modsatte var tilfældet for forældrene med lidt kulturel kapital, som ikke tilsvarende mestrede eller demonstrerede de kompetencer eller ressourcer, som situationen kaldte på.

Selvsikkerhed, sortering og målrettethed

Sproglig kapital er mere end tilegnelsen af et omfattende ordforråd og evnen til at formulere sig; den genereres i høj grad også gennem selvfremstilling, og er således uadskillelig fra kropssproget. Sproget er nemlig en *kropsteknik*, hvor det at tale med selvsikkerhed, overbevisning og være selvhævdende, i kombination med den fysiske fremtoning, er fuldt så vigtigt, som ordene, der anvendes (Bourdieu 1992). Lige så vigtigt som *hvad* forældre sagde ved skole-hjem-samtalerne, var altså *hvordan* de sagde det. Forældre med meget kulturel og uddannelseskapital navigerede netop med lethed i samtalerne, fordi krop og sprog 'samarbejdede'; de understøttede deres udsagn med eksempelvis

kropslig afslappethed eller en rank holdning, og udstrålede samtidig naturlighed og det som Lareau (2011) kalder for 'a sense of entitlement' i mødesituationen; en forventning om at blive hørt og taget alvorligt. De positionerede sig således som ligeværdige samtalepartnere, fuldt ud så kompetente som lærerne, med samme ret til at vurdere barnet. En positionering, der også rummede en vis distance til situationen og til det institutionelle, som det kom til udtryk ved nogle af efterårets skole-hjem-samtaler:

> Moren ankommer uden Molly, som skulle have været med til samtalen. Hun undskylder, men de har simpelthen overset det. "Ja, så vi har ikke lavet lektierne", siger hun og griner kort, og lærerne siger "Fy!" og griner også. De mener det tydeligvis ikke. Moren fortæller, at hun netop er hjemkommet efter en uge i London – det har været hektisk og hun er derfor ikke helt opdateret på intra, og Mollys far har også travlt. Det er mere en konstatering, end en egentlig undskyldning *(Mollys skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Også Johans forældre havde overset, at Johan skulle deltage i samtalen:

> Begge forældre ankommer lettere stressede. De virker til at have skyndt sig for at nå det til tiden. Morten spørger, hvor de har gjort af Johan? Forældrene virker overraskede: de vidste ikke, at han skulle være med denne gang. "Vi vidste ikke, at vi havde lektier for", siger moren og griner. Hun undskylder det ikke, men tager det helt afslappet *(Johans skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Hverken Mollys eller Johans mor lod sig påvirke af, at de havde overset, at samtalerne skulle være med børn, og fik samtidig kommunikeret at de var travlt optagede i deres arbejdsliv. De viste gennem en ironisk distance, at de ikke behøvede at undskylde over for lærerne, og fik således positioneret sig ligeværdigt i relationen til dem. Ved at bagatellisere deres glemsel, viste de samtidigt, at de godt selv kunne sortere i, hvad der er vigtigt og hvad der ikke er det. Netop det at sortere i samtalens emner og information, i forhold til hvad man selv vurderede vigtigt, var der flere af forældrene med meget kulturel og uddannelseskapital, som talte om under interviewene; Elias' mor var eksempelvis ikke så interesseret i at tale om det faglige, hvor hun selv følte, at hun havde et godt overblik og vurderede, at Elias klarede sig godt. Hun kom primært for at høre om Elias' trivsel og hvordan han fungerede socialt i klassen. Det var dét, som var vigtigt for *hende*, fortalte hun mig. Det samme gjaldt Alberts mor: Hun interesserede sig ikke så meget for alle lærernes "krydser og tests". Hun fortalte, at hun ikke gad, at sidde der og blive undervist i Matema-

tikfessor – det skulle hun nok selv finde ud af alligevel - hun ville hellere høre, om lærerne *kendte* hendes barn. Også Johans mor udtrykte irritation over at blive instrueret i Matematikfessors funktioner under samtalen, da det jo ikke var "så skideinteressant for voksne", som hun sagde til mig i vores interview. Hun ville have *dialog*, ikke monolog, fastslog hun. I hendes optik, kunne lærerne altså godt spare sig at sidde og undervise forældre under samtalen. Det var jo ikke derfor, de kom.

At tage styringen

Den målrettethed i forhold til egne ønsker og behov, der her blev fortalt om, kom også til udtryk under flere af samtalerne. Disse forældre virkede til at have gjort sig tanker omkring, hvad de gerne ville have ud af samtalen, og lige så vigtigt: de formåede at bringe de emner ind i samtalen, som de selv ønskede at fokusere på. Givet samtalens ellers ret faste struktur, som beskrevet tidligere i kapitlet, krævede netop den manøvre både en vis dygtighed, såvel som selvsikkerhed. Som når Theas forældre roligt blev siddende, selvom tiden næsten var gået og Birgit havde signaleret dette, ved at opsummere samtalens hovedpointer. Moren virkede ikke til at ænse dette, hun gjorde ikke tegn til at afslutte, men tog i stedet et nyt emne op: hun ville også gerne høre om de andre fag (ud over dansk og matematik), og herfra udviklede samtalen sig videre til at omhandle Theas læsning og det at finde egnede læsebøger på biblioteket. Under Ninas samtale, nævnte Birgit over for moren, at Nina kunne blive bedre til at sige fra i nogle sociale sammenhænge. Her ventede moren ikke på lærernes løsningsforslag, men tog ordet og fremlagde, hvordan hun vurderede situationen. Derefter spurgte hun lærerne, hvordan *de* opfattede den. Johans mor tog ligeledes styring af samtalen, da hun på grund af tidspres, var nødsaget til at rejse sig og gå, inden samtalens slutning:

> Morten roser Johan for hans sociale kompetencer, og faren kommenterer tilfreds og giver flere eksempler. Men moren afbryder ham myndigt og på en ret så bestemt facon: På grund af forsinkelserne i dagens samtaler, er hun nødt til at gå meget snart, da hun skal nå til et møde andetsteds. "Jeg vil gerne nå at høre, hvad Helle har at sige om matematik også", siger hun imens hun først kigger på faren (som straks tier stille), og dernæst på matematiklæreren, som straks går i gang med at fortælle om, hvordan Johan klarer sig i matematik. Da han er færdig, rejser moren sig, siger farvel og går så, mens faren bliver tilbage *(Johans skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

I stedet for at vente på, at det blev tid til at tale om matematik, tog Johans mor med naturlighed kontrol over situationen, så hun nåede at få hørt om

dét, som var vigtigt for hende. Hun vidste, hvad hun gerne ville nå at få med sig hjem fra samtalen, nemlig Helles vurdering af Johans niveau i matematik, og med kropssprog og tonefald signalerede hun en klar forventning om at blive hørt (hvad hun også blev), ligesom hun udviste stor selvsikkerhed ved at afbryde samtalen og forlade lokalet, blot få minutter før den var forbi. Ved den anden af Johans skole-hjem-samtaler, kom hun ligeledes med en opfordring til Helle:

> Faren læner sig ind over bordet, for at kigge nærmere på matematikprøven. Han fortæller, at han stadig træner Johan i at vide, hvad tallene hedder. "Ja, jeg tror, du skal være lidt opmærksom på det faktisk", siger moren med alvor i stemmen til matematiklæreren Helle, som nikker. De fortæller hende, at det særligt er de høje tal med 60, 70 og 80 drengen har problemer med *(Johans skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Det blev sagt venligt, men bestemt; moren lod Helle forstå, at hun muligvis overså en svaghed hos Johan. Det viste en tro på egen kompetence til at vurdere hans evner, og en sikkerhed i forhold til at rådgive læreren. Denne navigation i retning af egne ønsker, udviste også Marcus' mor: da Marcus ikke havde klaret staveprøven særlig godt og Birgit udtrykte, at drengen generelt havde haft et dovent år og nok skulle til at tage sig sammen, var moren hurtig til at foreslå en løsning:

> Moren spørger Birgit, om det var en idé at teste Marcus' stavning relativt hurtigt igen? Så kan de øve en masse derhjemme og få rettet op. En hurtig prøve kan måske motivere ham, foreslår hun? Birgit nikker: det er hun med på. Moren fortsætter: hun vil gerne have prøven foretaget inden ferien. De aftaler så at gøre det om fire uger *(Marcus' skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

Hvornår prøven skulle foregå, lod hun ikke være helt op til Birgit, men tog i stedet lederskab i situationen og fik 'forhandlet' en aftale på plads med det samme. Når hun udtrykte ønske om at få prøven foretaget inden ferien, blev det sagt med et udtryk og en forventning om, at det ville blive imødekommet positivt, hvilket det blev. Samme målrettethed udviste Frederiks mor, da hun sidst i samtalen bragte drengens ekstraundervisning (nogle ekstratimer han modtog, fordi han var højt begavet) på banen:

> "Altsååå, de ekstra timer i dansk, hvordan med det?", spørger moren Birgit. Og fortsætter, før Birgit når at svare: "Det er han *så* glad for – han ELSKER den ene time om ugen, siger hun smilende. "Det skal jeg nok lige finde ud af,

> om det kan fortsætte", svarer Birgit og noterer. "Ja, vil du lige det?" siger moren, stadigt smilende *(Frederiks skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Morens "Ja, vil du lige det?" blev sagt med en selvfølgelighed, der samtidig også rummede en vis autoritet; det var ikke så meget et spørgsmål, som det var en opfordring til Birgit, der ligeledes responderede imødekommende. Også Kaspers forældre fik med elegance styret samtalen derhen, hvor de gerne ville have den:

> Forældrene siger, at de generelt er tilfredse med sådan som skoleåret er forløbet. Fortæller at Kasper virker glad for at gå i skole nu. De roser lærerne for at have bidraget hertil. "Men dét vi gerne vil have er, at han bliver styrket i matematik, for det er han jo god til", siger moren med reference til hans problemer i dansk, og vigtigheden af at styrke hans selvtillid på andre områder. Hun kigger direkte på matematiklæreren Henrik, mens hun taler; det lyder som en opfordring. Henrik nikker *(Kaspers skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

Med sin opfordring til Henrik, fik moren klart formuleret, hvad de som forældre vurderede som værende vigtigt og derfor gerne så, eller forventede, at Henrik bidrog med til Kaspers faglige udvikling. Henrik signalerede, at det var opfattet. Også faren viste, ved den anden af Kaspers skole-hjem-samtaler, tydeligt, hvad han gerne ville have ud af samtalen:

> Birgit spørger, om de har set elevplanen på intra? Det har de begge. Faren tager straks sin Ipad op af tasken og finder elevplanen frem. Han har formentlig fundet den hjemmefra, for det tager kun et kort øjeblik, så er han klar, og har elevplanen foran sig. Han vil gerne have Birgit til at forklare nogle af 'karaktererne' i den, siger han, og bruger samtidig Ipad'en til at følge med, imens Birgit begrunder sine vurderinger (*Kaspers skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Her ventede faren ikke på Birgits forklaring, eller nøjedes med at godtage vurderingerne i elevplanen, men bad proaktivt om forklaringer, så han fuldt ud forstod betydningen af dem. Med elevplanen fremme på Ipad'en (som han brugte ved begge skole-hjem-samtaler), indtog han en meget ligeværdig – næsten kontrollerende - position over for lærerne, som ellers normalt var dem, som holdt papirer frem for forældrene. I tillæg fremstod han velforberedt, seriøs og professionel i sin håndtering af Kaspers skolegang; en tilgang som kendetegnede forældrene med meget uddannelseskapital og med tilsvarende gode stillinger. Man kan sige, at de lod til at trække på en professionel habitus og dertilhørende kompetencer, som tillod dem at navigere mødevant i samta-

len, for eksempel ved at notere undervejs, løbende opsummere og danne sig overblik, og afslutningsvis trække synteser og aftale fremadrettede handlinger. I den forbindelse viser Weininger & Lareau (2003) de kampe om autoritet og magt, der foregik ved de skole-hjem-samtaler, de observerede; her tog middelklasseforældrene ofte magten i rummet, hvilket gav mulighed for i højere grad at styre samtalen i den ønskede retning. Dette indbefattede også at evaluere, udfordre eller stille spørgsmålstegn ved lærerens metoder, og at insistere på 'skræddersyede' former for undervisning til barnet. I mit materiale var der altså ligeledes denne tendens til at forældre med meget kulturel kapital tog styring af samtalen, men i en dansk sammenhæng kan det se ud til, at denne manøvre foregår noget mere subtilt, forstået på den måde, at man ikke på samme direkte måde udfordrer lærernes autoritet, irettesætter læreren eller 'kræver' særbehandling, som det er tilfældet i Weininger & Lareaus studie. Snarere er der en uskreven regel om at udvise tillid til lærernes vurderinger, sådan som Palludan (2012) viser, og forældres forsøg på at få særlig opmærksomhed til barnet, må således gøres inden for den ramme. Ikke alle forældre med meget uddannelseskapital udviste således målrettethed, eller tog styring i samtalen, men det betød dog ikke, som de foregående eksempler fra samtalerne har vist, at de ikke havde magt i situationen; Alberts mor var eksempelvis meget lyttende under samtalen, og lod lærerne føre ordet. Det var *hjemme*, at hun sorterede i informationen, og der var hun "nok rimelig egenrådig", som hun fortalte mig. Hun udviste netop den passende tillid, såvel som respekt for lærernes faglighed, i samtalen, som det forventes, men stolede i øvrigt mest på sine egne vurderinger og agerede derefter.

Når læreren ved bedst

Den selvsikkerhed, som flere af de kapitalstærke forældre udviste i samtalerne, var en måde at optræde over for lærerne på, som signalerede en ret til at blive hørt og taget alvorligt, og som i sig selv gør, at man bliver hørt og taget alvorligt. Hos Lareau (2000, 2011) kobles denne 'sense of entitlement', som karakteriserer middelklasseforældrene i hendes studier, særligt til evnen til selvsikkert og naturligt at begå sig over for autoriteter og i institutionelle rammer, og ikke mindst til at få forhandlet særbehandling på barnets vegne. Kulturel kapital generer nemlig blandt andet selvsikkerhed, tillid til egne vurderinger og evnen til at sætte sine argumenter igennem, som Reay (1999) påpeger. Disse egenskaber var til gengæld fraværende i samtalerne med forældre med lidt kulturel kapital, som ikke med samme held formåede at kombinere

det, de sagde, med hvordan de sagde det. Her var der ingen "*Vi* kunne godt tænke os…" eller "*I* skal være opmærksomme på…" fra forældrenes side, ingen ironisk distance til situationen, men snarere mere alvor, og en mere prøvende facon, i måden de talte til lærerne på. De tilpassede sig i større grad lærernes dagsorden, forstået på den måde, at de ikke i samme grad som forældrene med meget uddannelses- og kulturel kapital, selv bragte emner ind i samtalen, eller tog styring af dens retning. De var mere forsigtige i deres spørgsmål og forslag, hvilket kunne tolkes som en større usikkerhed overfor egne vurderinger af barnet og af hvad, der mon var det rigtige at gøre.

Martins far fremstod eksempelvis meget ydmyg og autoritetstro over for lærerne. Selvom han var aktivt deltagende samtalen igennem, var det tydeligt, at han anså lærerne som eksperterne i Martins skolegang. Da de talte om Martins gentagne voldelige sammenstød med en anden dreng i klassen, og faren sagde til lærerne, at "jeg håber, I holder øje med det", lød det ikke som en opfordring eller forventning, men mere som en undskyldning og en appel. Da matematiklæreren Henrik senere fortalte, at Martin stadig havde svært ved matematikken, svarede faren, at han godt vidste det, og at de gerne ville øve mere derhjemme:

> Faren forstår ikke, hvorfor Martin har så svært ved matematik, siger han og ser opgivende ud. Han henvender sig nu til Birgit: "Du sagde jo, at han kunne komme på kursus?". "Ja, men det er først efter jul", svarer Birgit, uden at uddybe nærmere. Faren spørger heller ikke yderligere ind til det, men siger i stedet, at han vil øve, øve, øve *(Martins skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Faren gik ikke målrettet efter at få en dato på det kursus, eller spørge til, hvad Martin i mellemtiden kunne tilbydes, for at løfte ham fagligt. Han accepterede Birgits svar, og tog i tillæg ansvaret for matematikken på sig. Noahs forældre var ligeledes tilbageholdende med at stille krav til lærerne, da det gjaldt Noahs problemer i dansk. Under vores interview havde de fortalt mig, at de mente Morten brugte nogle forkerte indlæringsmetoder i forhold til Noah, og at det over længere tid havde påført dem store frustrationer hjemme og delvis var årsagen til drengens problemer med læsning. Men under samtalerne, fremstod de langtfra ligeså tydelige og sikre i deres sag, når de talte med Morten om Noahs udfordringer i dansk:

> Moren spørger nu ind til læringsmetoden, som Morten anvender i læsning? Hun forstår den ikke helt, siger hun lidt prøvende. Og inden det kommer til at lyde som en kritik, tilføjer hun hurtigt, at hun jo også selv har lært at læse i

> Frankrig, så hun har selvfølgelig lært det på helt andre måder *(Noahs skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

> Faren fortæller om, hvordan de har trænet læsningen med Noah derhjemme, men at det har været svært, når drengen har været træt. Man kan høre, at det har været en kamp, selvom faren indimellem er humoristisk omkring det. Morten siger medfølende, at han godt forstår, at det ikke er let. Faren fortsætter: Det er mest ham, som læser med drengen, men han synes selv, at det er svært at vide, hvordan han skal gribe det an – hvilket system det er, Morten kører ovre i klassen? Morten beroliger: "Det er helt fint, sådan som I har gjort. I er jo heller ikke lærere", siger han forstående *(Noahs skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

I stedet for at give udtryk for deres opfattelse af, at metoden ikke virkede på Noah, og at drengen havde brug for at lære læsning på en anden måde, end den Morten praktiserede, forsøgte de sig med at antyde, at der var noget med selve indlæringsmetoden. Men de fremførte ikke deres kritiske antydning med myndighed eller selvsikkerhed, delvis nok fordi de ikke følte sig som eksperter på området, og derfor var usikre på, hvordan de skulle argumentere, eller om de overhovedet havde ret. Og resultatet udeblev også; Morten hørte slet ikke, hvad de prøvede at sige, og det blev derfor ikke diskuteret yderligere.

Også Samis far forsøgte sig med en 'forespørgsel', da Morten bragte manglende lektier på banen:

> Sami skal lave flere lektier, siger Morten til faren, som forsvarer sig med, at Sami altid svarer, at han ingen lektier har for, når han spørger drengen. Sami kan ikke lide at lave lektier, fortæller faren. De har også rigtig svært ved at nå det, særligt fra mandag til tirsdag. Morten gennemgår strukturen i ugeplanen for faren: Hvad der er til hvilke dage og hvordan det samme mønster gentager sig hver uge. Men faren ved ikke, hvilke bøger lektierne skal laves i, så Morten viser dem frem. Så får faren en idé: "Hvad med at ændre på dagene i ugeplanen, så Sami kan få weekenden til at catche op?", prøver han. Men det er Morten slet ikke indstillet på, og forklarer faren, hvordan det fuldt ud er muligt at nå lektierne, sådan som planen er stykket sammen *(Samis skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Farens forslag var ikke gennemtænkt eller baseret på hans vurdering af, hvad Sami havde brug for, men virkede mere som et desperat forsøg på at finde en løsning. Det blev derfor heller ikke fremsagt med autoritet og sikkerhed, men lød mere som et råb om hjælp. Selvfølgelig var hans forslag også helt urealistisk, da det jo indebar at Morten skulle lave ugeplanen om for hele klassen, blot for Samis skyld, hvilket yderligere udstillede farens problemer med at af-

kode, hvad man kunne forvente af lærerne, når det gjaldt individuelle tilpasninger. Dette var muligvis også uklart for Shakils mor, som til sidst i samtalen, der havde handlet meget om Shakils udfordringer i dansk, med forsigtighed spurgte Morten om, hvordan hun kunne hjælpe drengen bedre hjemme:

> Morten svarer, at hvis hun kan få ham til at komme i lektiecaféen, så vil det hjælpe gevaldigt. Moren nikker. Så spørger hun om Morten mon kunne skrive en seddel, som hun give til SFO'en, om at hjælpe til med at få Shakil i lektiecaféen. Det vil Morten gerne: "Det var en god idé" siger han rosende til moren og smiler. Moren vil gerne spørge om en ting mere: kunne Morten også sende en mail, med det om lektierne, han forklarede, sådan at søsteren [som hjælper Shakil hjemme] også kan forstå det? Det skal Morten nok gøre, forsikrer han. Moren nikker, smiler og takker *(Shakils skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Der var ingen selvfølgelig forventning at spore i morens forespørgsel, ingen 'sense of entitlement'. Når moren stillede sine spørgsmål, talte hun så lavt, at det var svært at høre, og hun virkede usikker på, om hun overhovedet havde ret til forvente, at Morten ville skrive den mail og den seddel. Denne usikkerhed over for lærerne prægede de forældre, som i samtalen ikke kunne aktivere hverken kulturel, sproglig eller uddannelseskapital, ligesom der ikke lod til at være professionelle kompetencer, de kunne trække på. Disse forældre udtrykte sig ikke med en forventning om at blive hørt, eller signalerede tro på, at deres betragtninger og vurderinger var lige så gode som lærernes, hvorfor de heller ikke formåede at positionere sig fordelagtigt over for lærerne, som samtalen igennem bevarede deres position som dem, der 'vidste bedst'. Det udgjorde nogle andre betingelser, for at komme til orde, hvilket var tydeligt i Nadinas samtale:

> De taler om, at Nadina skal læse mere hjemme. Det er vigtigt for at hun kan blive bedre til dansk, ligesom det også er vigtigt, at de taler dansk derhjemme, siger Morten til moren. Han nævner videre, at Nadina jo også har været en del syg og haft meget fravær i skolen. Moren indvender, at hun jo ikke kan sende pigen i skole, når hun er syg. Fortæller at det har været gentagne halsbetændelser. Både Morten og Helle skynder sig at forsikre, at hun naturligvis heller ikke skal sende Nadina syg i skole. "Men nogle børn får fjernet deres mandler, og det fjerner problemet", siger Morten til moren. Moren svarer, at det altså var streptokokker, Nadina havde. Men Morten fastholder, at det kan løses, ved at fjerne mandler. Moren går i forsvar og gentager, nu lettere irriteret, at det altså var streptokokker, Nadina havde, og at pigen er meget følsom i sit immunforsvar, og derfor tit får infektioner. Hun fortæller, hvordan pigen altid bliver smittet, hvis nogen hjemme har forkølelser eller lignende. Helle begynder så at tale om halstørklæder og rigtig påklædning om vinteren. Det

lyder lidt som en hentydning. Hun skifter så emne til Matematikfessor *(Nadinas skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Efterår 2013)*

Uddraget fra Nadinas samtale, viser en situation, og en ulige magtrelation, som jeg ikke observerede blandt forældre med meget kulturel kapital; lærerne forsøgte at rådgive moren omkring pigens helse og påklædning, og fik således antydet, at moren kunne gøre mere, for at forhindre, at Nadina blev så ofte syg, og dermed gik glip af undervisning. Indirekte stillede lærerne således spørgsmålstegn ved morens omsorg for Nadina. Moren fik ikke signaleret selvsikkert og tydeligt over for lærerne, at hun var den, som vidste bedst i forhold til Nadinas helbredsmæssige situation. Og selvom hun nok følte sig lidt uretfærdigt angrebet, når hun forsvarede sig med, at hun jo ikke kunne sende et sygt barn i skole, fik hun ikke etableret sig som ekspert på sit barn, eller drejet samtalen i en anden retning. Hun udviste heller ikke en intention om, at der var særlige områder af Nadinas skolegang, som hun ønskede at fokusere på, eller fandt vigtigere end andre. Det var som om, at disse greb for at påvirke samtalen, slet ikke var en del af hendes mulighedshorisont.

At balancere samarbejdsvilje, tillid og ansvarstagen

Andre kompetencer som skole-hjem-samtalerne kaldte på, kunne siges at være evnen til at afkode skolens/lærernes forventninger om involvering, og i samtalerne give udtryk for det 'passende engagement' som handler om at forældre involverer sig gennem at udvise tillid, og tager ansvar for, at leve op til skolens forventninger (Dannesboe 2012: 103). At engagementet er 'passende' betyder at det skal udvises på en særlig balanceret måde og i en passende mængde; ikke for meget, og ikke for lidt. Og en sådan evne til at ramme rigtigt, kræver af forældre, at de både er i stand til at opfange og afkode skolens budskaber og forventninger *og* at de er i stand til at formidle deres engagement tilbage til skolen – på den rigtige måde. Selvom alle forældre kunne siges at udvise et engagement i skolen, bl.a. ved at møde op, og generelt vise sig lydhøre og ansvarstagende, var det alligevel forskelligt, hvor 'passende' et engagement de fik udvist, og dermed i hvor stor grad de var tunet ind på skolens forventninger, og hvor meget tillid, de viste i relationen til lærerne. Nogle forældre fik sikkert og ubesværet formidlet, at de var helt på linje med skolens og lærernes forventninger til involvering. Visse forældre virkede særligt ivrige efter tage endnu mere ansvar for barnets skolegang på sig. For andre forældre virkede det at udvise et passende engagement mere som noget, de gjorde sig

umage for at gøre rigtigt, men alligevel ikke helt vidste, hvordan det skulle gøres. Og andre igen formåede ikke at vise sig som hverken tillidsfulde eller ansvarstagende, eller de gjorde modstand over for lærernes samarbejdsbestræbelse.

Det bemærkelsesværdige var dog, at størstedelen af forældrene i begge klasser involverede sig på en ansvarstagende måde; ved at anerkende lærernes vurderinger, og uopfordret udvise vilje til samarbejde og til at engagere sig i barnets læring og lektier. De stillede ikke spørgsmålstegn ved, hvorfor de skulle tage denne rolle, men talte med andre ord ind i den 'ansvarsdiskurs', der dominerer folkeskolen i dag, og dermed bidrager til at strukturere rummet for skole-hjem-samarbejdet; hvor familien gøres til en del af læringsrummet, og tildeles ansvar for at udvikle barnets faglige og sociale kompetencer i klassen (Knudsen 2010). Det forekom helt selvfølgeligt i de fleste af samtalerne, at forældrene så sig selv assistere med undervisningen, og så deres egen assistance som et nødvendigt bidrag for at undervisningen kunne lykkes. Når Hugos far friskt spurgte lærerne: "Og hvad vil I så gerne have fra *os*?", i slutningen af samtalen, da lærerne ikke havde mere at fortælle om drengen, var det netop et udtryk for denne selvfølgelige 'byttehandel': at forældre, til gengæld for at modtage undervisning af deres barn, selv må involvere sig og yde en indsats. Det er denne 'noget-for-noget' tænkning, som ifølge Nakagawa (2000) er kernen i 'forældreinvolveringsdiskursen', og som lod til at være godt inkorporeret hos størstedelen af forældrene på de to skoler.

Foregribende tilpasninger til feltets krav

Alligevel var der forskel på, hvor meget og hvordan, forældrene fik udvist samarbejdsvilje, tillid og ansvarstagen, og særligt: hvor *foregribende* de var; "den kunst i praksis at foregribe det kommende i det nuværende" (Bourdieu 2007: 111). Her virkede forældre med meget kulturel kapital til at have en veludviklet sensitivitet i forhold til mulige fremtidige scenarier, og hvad der skulle gøres i forhold til disse, og kunne således komme lærerne i forkøbet. Eksempelvis ved at foregribe en kritik, inden den (måske) blev fremsagt, ved selv at bringe den på banen, sådan som Fridas forældre gjorde:

> Henrik fremlægger resultatet af den kommunale matematikprøve, som alt i alt er rigtig pæn. Frida har klaret sig bedst i geometri, men hun elsker jo også at tegne, siger Henrik. Alle griner indforstået. Faren indskyder nu, at Frida også er blevet meget mere moden her på det sidste, og brokker sig ikke så meget over at skulle lave lektier længere. Han tilføjer, at hun jo i øvrigt også bør lave mindst et kvarters matematik dagligt, men det gør hun ikke. "Men jeg er fortrøstningsfuld, det skal nok komme", konkluderer faren, og moren nikker

> […] "Vi skal nok prøve at få styr på hende", siger faren og griner. Birgit smiler også, hun virker helt rolig […] Faren fortsætter med at fortælle, at han tjekker de bøger, pigen læser, for at se om niveauet er passende, for hun vil gerne læse bøger for lidt ældre piger, men de er for svære, mener han. "Vi prøver at finde nogle gode", forsikrer faren. "Ja, det må I gøre", siger Birgit smilende, hun virker ikke bekymret *(Fridas skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

Ved selv at pege på, hvor der skulle sættes ind, inden lærerne fik lejlighed til at sige noget, tog faren uopfordret ansvar for Fridas faglige og sociale udvikling. Samtalen igennem var han og moren hurtige til selv at udpege pigens svagheder, og erklære sig enige, når lærerne gav udtryk for, at noget kunne forbedres – en åbenhed over for kritik, som kendetegnede forældre med meget kulturel kapital. Samtidig vidnede deres åbenhed over for lærerne om en tillidsfuld relation til skolen. Denne ansvarstagen handlede ikke bare om forældrenes ageren i selve samtalen, men vidnede om en løbende deltagelse i Fridas skolegang. I lighed med de andre forældre med meget kulturel kapital, refererede det engagement, som Fridas forældre udviste i samtalen, til en kontinuerlig opmærksomhed på skolen i hverdagslivet. Det samme gjorde sig gældende for Christians forældre, som ligeledes fremstod konstant opmærksomme på at hjælpe til og gøre en ekstra indsats:

> Henrik lægger ud med at fortælle om matematiktesten, som er gået fint. Der er syv fejl i testen, men Henrik dvæler ikke ved dem, ser ikke bekymret ud. Det gør moren til gengæld; Hun rynker brynene og vil gerne vide: "Syv fejl ud af hvor mange opgaver?" Henrik taler om, at han hellere lægger vægt på, at Christian arbejder som en lille hest i timerne, han roser drengen. Så viser han resultatet af nationaltesten, som har voldt drengen lidt problemer, så resultatet er gennemsnitligt. Han understreger, at børnene jo heller ikke er vant til multiple choice tests endnu. Moren spørger igen ind til opgaverne i testen; hun vil gerne vide, hvad hun kan gøre med henblik på at ruste Christian bedre til testen fremover? […] Så tager Birgit over. Hun viser staveprøven frem, forklarer forældrene at resultatet er godt i forhold til at prøven er meget sværere end sidste år, men at drengen laver den samme vokalfejl i mange af opgaverne. "Hvordan træner vi så det?" spørger faren, og Birgit forklarer og giver dem nogle hjælpehæfter, som hun præciserer, skal laves *sammen* med drengen. "Ja, så det kan I jo kaste jer over", siger hun. "Ja, bestemt!" svarer forældrene, næsten i kor […] De taler videre om dansk, og faren indskyder, at der jo ellers er sket mirakler med drengens læsning, men Birgit virker ikke helt af samme opfattelse. Moren spørger, hvordan hun bedst kan træne Christian hjemme, uden at give ham nederlag? Birgit kommer med forskellige gode råd […] De taler om Christians gode arbejdsmoral. Faren fortæller, at det irriterer drengen, at hans lillesøster sidder derhjemme og laver ekstraopgaver i

> matematik. Det lyder som en hentydning og Henrik svarer da også, at han da godt kan give Christian nogle ekstraopgaver her før sommeren. Det vil de gerne have. Moren spørger, om hun i tillæg kan købe noget ekstramateriale til ham, og om hvad der findes på markedet? Christian synes den slags er så sjovt, siger hun *(Frederiks skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

Som mange af forældrene i begge klasser, tog Christians forældre uopfordret ansvar for drengens læring, og var optagede af, hvordan de kunne hjælpe til med at forbedre hans faglige svagheder. De så det altså ikke udelukkende som lærernes ansvar, at læringen lykkedes. Det samme gjaldt Ingrids forældre; da moren fornemmede, at Ingrid kunne komme i fare for at være bagud med stavningen, greb hun ind:

> De taler om Ingrids stavning, og staveprøven, hvor pigen ligger lige under middel. Morten fortæller, at han har niveaudelt klassen i stavning, og at han gerne vil placere Ingrid på det laveste hold, men at han også er åben overfor at pigen selv kan vælge, siden hun falder lidt imellem de to hold. Moren ser betænkelig ud ved den melding og siger hurtigt til Morten: "Der tænker jeg lidt, at vi godt kan øve mere hjemme". Hun kigger alvorligt på Ingrid: "Jeg kan se, at når vi har øvet, så gør du det godt". Moren henvender sig igen til Morten, hun vil gerne spørge om noget med øve-ordene i diktat, som hun ikke forstår. Hun hiver et ark frem fra sin taske og viser, hvad det er *(Ingrids skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Selvom Morten på ingen måde virkede bekymret for Ingrids udvikling i dansk, eller udtrykte at hun var i risiko for at komme bagud og derfor skulle træne mere stavning, var Ingrids mor her hurtig til at foregribe det fremtidige scenarie, at Ingrid blev placeret blandt den dårligste halvdel i stavning, ved at sige, at de kunne øve mere hjemme.

Proaktiv ansvarstagen

I det hele taget blev der både under efterårets og forårets samtaler ofte talt om at "øve mere", "træne hjemme" eller "arbejde med det":

> Helle forklarer, at hun ikke er fan af at give mange lektier for i matematik, og moren siger, at de selv har talt om, at øve dét hjemme, som Johan har svært ved. Faren siger, at siden Johan læser som en hest, så må det jo være matematikken, som er det vigtige. Moren stemmer i: "Ja, hvis vi skal gøre en ekstra indsats, så er det dét", fastslår hun *(Johans skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Her gik Johans forældre ind i samtalen og tog proaktivt ansvar for drengens faglighed, selvom ingen af lærerne havde indikeret, at han havde brug for eks-

tra træning i noget – tværtimod var han en af de dygtigste elever i klassen og blev rost i høje toner af lærerne. Det samme gjorde sig gældende i Astrids samtale. Her fortalte lærerne i rosende vendinger, at pigen lå i toppen af klassen i både dansk og matematik og arbejdede effektivt i timerne, hvilket forklarede, at hun sjældent havde lektier for hjemme. Faren var hurtig til friskt at konstatere, at der jo så var plads til ekstraopgaver, og fik således et opgavehæfte med hjem: "Så kan vi lave en side hver aften", sagde han med hæftet i hænderne og smilede tilfreds. Også Liams mor udviste ansvarlighed og vilje til at gøre 'noget ekstra', da hun henvendt til drengen foreslog at "måske skulle vi gå hjem og sætte taltavlen på køleskabet?", selvom Helles eneste kritik havde været, at Liam kunne blive bedre til at bruge linealen. Denne proaktive ansvarstagen og samarbejdsbestræbelse hørte jeg igen og igen:

> Morten spørger Molly om, hvilke tabeller hun kan? Pigen nævner nogle stykker, og faren indskyder, at "du viste mig også lige, at du kunne tretabellen, ikke?". De øver med andre ord tabeller derhjemme. De taler videre om tabeller og om indlæring: hvad er den rigtige måde, terpe eller forstå? Moren siger, at det er nu engang godt at kunne sine tabeller, og det er Morten meget enig i […] "Ja, det kan være, vi skal træne lidt mere derhjemme, siger faren uopfordret […] På vej ud af døren småsnakkes der lidt, og de taler om, at Molly og faren jo kan lave en tabelkonkurrence derhjemme. Der grines *(Mollys skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

> Birgit gennemgår nogle af fejlene fra staveprøven. Det er især noget med dobbeltkonsonanter, som volder Regitze problemer. Hun giver forældrene et af hjælpehæfterne, som træner netop dette. Så taler de om muligheden for, at Regitze kan komme på et ekstrahold i dansk, det vil Birgit lige undersøge. Moren synes bestemt, at det lyder som en option, men fastslår samtidig: "Det er noget med, at *vi* skal arbejde med det derhjemme" *(Regitzes skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

> Henrik gennemgår matematikprøverne; den kommunale er gået fint, mens den nationale ikke er det. Men Henrik skynder sig at sige, at han tror, noget må være gået galt i testen, som jo er sådan en multiple choice test på computer, og Malthe er jo normalt skarp i matematik. Forældrene lytter opmærksomt. Moren spørger, om det mon kan skyldes, at drengen blev nervøs? Og faren spørger, om det er noget de eventuelt kan træne derhjemme på computeren? Malthe har jo sin egen computer, fortæller han *(Malthes skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

I disse tilfælde, handlede det ikke om, at barnet var bagud, eller at der var en egentlig bekymring for den faglige udvikling. Forældrenes ansvarstagen var

her samtidig et udtryk for foregribelse; at forudse og opfange problemerne, *inden* de (muligvis) opstod, noget som også kan forstås som en investering i barnets skolegang og uddannelse. Netop evnen til at foregribe det fremtidige, er ifølge Bourdieu, en kompetence, som de, der kender feltet godt, har: "Det man i sportens verden kalder "sans for spillet" er en særlig mønstergyldig form for praktisk sans forstået som den foregribende tilpasning til et givet felts krav" (Bourdieu 2007: 110). Forældre med meget kulturel kapital og uddannelseskapital er således, qua deres uddannelsesmæssige habitus, udstyret med en fordelagtig intuition, dvs. en evne til at afkode, og navigere i forhold til, skolens krav og forventninger, til barnet såvel som til dem selv. Således fremstod disse forældres foregribende involvering da også først og fremmest naturlig i samtalerne, eller netop, 'passende'.

'Upassende' involvering

Foregribelse var til gengæld ikke, hvad der prægede samtalerne med de forældre med lidt kulturel kapital; snarere handlede det her om at indhente det forsømte. Den brede tendens med uopfordret at tage ansvar for barnets skolegang og udvise tillid til lærerne, gjorde sig ikke i samme udstrækning gældende for disse forældre. Her forekom det mindre selvfølgeligt, at forældrene så det som deres medansvar, at undervisningen skulle lykkes, og måske var de, som Weininger & Lareau (2003) viser, af den overbevisning, at lærerne er dem, som står for undervisningen. Haidars far stillede sig eksempelvis ikke til disposition for lærerne, eller lagde op til øget involvering:

> Birgit gennemgår elevplanen for faren. Haidar har brug for mere hjælp til at lave lektier, forklarer hun. Faren indvender lettere uforstående, at både han og storebroren hjælper drengen hjemme. De kigger dog ikke på intra, eller, storebroren tjekker det nogle gange, fortæller faren. Intra er nemlig ikke noget de har været vant til tidligere, forklarer han. Birgit siger, at netop dét altså ikke fungerer godt; forklarer hvad ugeplanen er for noget, og at der er mange ting, som Haidar ikke ved, bl.a. når klassen skal på tur. "I må *meget* gerne tjekke intra", beder Birgit faren. Han svarer, at det skal de nok. "Ja, det vil jeg virkelig anbefale jer at gøre", understreger Birgit […] Hun nævner igen over for faren, at Haidar altså godt kunne bruge mere hjælp hjemmefra. Faren kommenterer det ikke. Så er det Henriks tur: han fortæller om matematikprøven, hvor Haidar havde mange fejl. Han forklarer faren, hvad det var for nogle fejl. Faren tager ikke ansvaret for fejlene på sig, men siger at det er fasteren, der hjælper drengen med matematikken hjemme, og Henrik roser og opfordrer til at det fortsætter. Faren ser ud som om han ikke forstår kritikken; siger at Haidar altid siger derhjemme, at han *har* styr på lektierne, men Henrik forsikrer, at det har drengen *ikke*, og tilføjer så, at hans bog i øvrigt også har været væk i noget tid. Først er faren tavs i nogle sekunder, men siger

> så til Henrik: "vi har ikke rod derhjemme, hvis det er dét, du hentyder til". Tonen er lettere aggressiv nu. Tydeligt overrasket og forlegen siger Henrik, at han slet ikke hentyder til noget. Faren ryster på hovedet og siger lidt opgivende, at det er svært, når han ikke altid er så meget hjemme, og han skal jo også arbejde. Birgit bringer muligheden for lektiecaféen på banen, opfordrer faren til at melde drengen til der, så han kan få den hjælp, han har brug for. "Vi glemmer ikke Haidar, vi arbejder meget med ham derhjemme", siger faren, i hvad der fortsætter med at lyde som et forsvar. Stemning er anspændt. Da faren er gået, er begge lærere synligt lettede *(Haidars skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Som uddraget viser, tog Haidars far ikke straks ansvaret for drengens faglige udvikling på sig, men forsvarede sig imod kritikken, i hvad der kunne tolkes som et forsøg på at komme igennem samtalen med æren i behold. I stedet for at godtage lærernes vurderinger og råd, og vise sig som åben og samarbejdsvillig, gik han i forsvar, og udviste mangel på tillid, nærmest mistro til lærerne. Han formåede således ikke, at hverken sige eller gøre det rigtige, og hans engagement fremstod derfor langt fra 'passende'. Han var ligeledes langt fra på bølgelængde med lærerne. Det samme gjorde sig gældende for Simons mor; igennem hele den ene af Simons samtaler, stillede hun sig tvivlende over for lærernes kritik, og virkede overrasket og uforstående over for den. I stedet for uforbeholdent at tage i mod kritikken og tage ansvaret for den på sig, viste hun med både ord og mimik, at hun ikke troede helt på det, lærerne fortalte om Simon; at han aldrig havde pennalhuset med, at han glemte biblioteksbøgerne, at han ikke lavede lektierne, og at han indimellem slog de andre børn. Hun delte ikke lærernes opfattelse af Simon, og derfor gjorde hun modstand ved at anfægte deres kritik og forsvare sin dreng, men det var en øvelse, hun intet vandt ved. Også Sifs mor (hvis samtale jeg ikke overværede, fordi hun bad mig gå) viste mistillid og 'upassende' engagement, da hun ligefrem havde skældt lærerne ud under efterårets samtale og sagt til dem, at de blandede sig for meget og gik alt for tæt på, som lærerne hovedrystende fortalte mig efterfølgende. Heller ikke Amirs mor udviste tillid eller ansvarstagen; hun havde svært ved at genkende lærernes beskrivelse og vurdering af Amir:

> Morten fortæller moren, at Amir konsekvent overvurderer sine egne evner i elevplanen. Nationaltesten i dansk er desværre også gået skidt. "Ups", siger moren og ser både overrasket og uforstående ud. Hun forstår det slet ikke, siger hun hovedrystende: "Han kan godt, han *er* dygtig – jeg ser det hjemme", forsikrer hun. "Jaaeh, men det ser vi altså ikke i prøverne", siger Morten, og viser moren drengens håndskrift, som heller ikke er pæn. Moren fastholder, at det *er* bedre derhjemme. Hun fortæller, at Amir har sagt til hende, at det er

> for nemt for ham i skolen. Morten ryster igen alvorligt på hovedet: "Det er ikke rigtigt, hvad han fortæller dig. Han laver alt muligt andet herovre, og han forstyrrer i klassen". Moren begynder at tale om, at det kan have noget med umodenhed at gøre, og at hun håber, det snart vil gå over *(Amirs skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Resten af samtalen blev moren ved med at vende tilbage til, at Amir altså *var* dygtig, hvorved hun hverken tog det ansvar på sig, som lærerne forsøgte at give hende, eller udviste tillid til deres vurdering. Hun søgte, som flere af de andre forældre med lidt kulturel kapital, efter 'eksterne' forklaringer, dvs. hos andre end hende selv; at drengen ville modnes med tiden, at han snart skulle gå til noget musik og at hun og hans moster ville tale med ham om at blive mere ansvarlig. Heller ikke Samis far tog på noget tidspunkt det ansvar på sig, som lærerne samtalen igennem prøvede at få ham til, men søgte ligeledes efter at få noget "kickstart" til drengen, som han sagde, eksempelvis flere ekstratimer i skolen, eller få lavet om på ugeplanens rækkefølge i lektiestrukturen.

Disse forældre manglede så at sige 'sansen for spillet' og var som den "dårlige spiller" der "altid bliver fanget på det forkerte ben, altid er enten for sent eller tidligt ude" (Bourdieu 1997: 157). Evnen til at "læse spillet" (Bourdieu 2007: 110) forudsatte nogle ressourcer – at tage ansvar for læring kræver eksempelvis helt konkrete akademiske kompetencer (jf. kapitel 4) - som disse forældre ikke havde adgang til. Fordi de manglede den kulturelle kapital "necesssary to absorb a teacher's message" (Weininger & Lareau 2003: 384), og en habitus, der lod dem afkode samtalens uskrevne regler, formåede de ikke at udvise den samarbejdsvilje, tillid og ansvarstagen, som skole-hjem-samarbejdet baserede sig på. At agere passende og i samsvar med skolens krav og forventninger, hvorved sansen for spillet skaber det "mirakuløse møde" mellem habitus'en og feltet (ibid.), var noget særligt forældre med meget kulturel kapital mestrede, og som de kunne kapitalisere på.

At synliggøre et læringsorienteret og 'godt' forældreskab

Når forældre med meget kulturel kapital tog ansvar for barnets sociale og faglige kompetencer i skolen, fx ved at vise sig villige til at lave ekstraopgaver eller træne tabeller, fik de ikke bare synliggjort over for lærerne det involveringsarbejde, som de udførte hjemme - de viste samtidig, at de som forældre værdsatte og prioriterede læring og uddannelse, og at det var en integreret del af deres forældreskab og hverdagsliv. At de med andre ord var 'gode forældre'. Flere af disse forældre fik gennem spørgsmål til fagstof, bøger eller spe-

cifikke opgaver, netop synliggjort en involvering, der vidnede om indgående kendskab til lærebøger og ugeplaner, erhvervet gennem kontinuerlig assistance med skole og lektier. Når Elias eksempelvis havde klaret matematiktesten flot, og hans mor tilfreds konstaterede, at det så nok havde givet pote, at hun havde øvet det med at låne sammen med ham, fik hun således synliggjort indsatsen hjemme og kunne høste den symbolske anerkendelse, der fulgte i kølvandet. Også Amalies far fik vist lærerne, at han støttede op om matematikken i det daglige:

> Henrik fortæller rosende, at Amalie har lavet en rigtig flot matematikprøve, og at hun også arbejder godt i timerne og er meget deltagende. Faren nikker tilfreds, fortæller at han hjemme er "på nakken" af pigen med matematikken. "Det er en af mine kæpheste. Jeg vil gerne holde hende til ilden, for matematikken er meget vigtig", siger han. Fortæller videre, at de hjemme taler om, hvor vigtig matematikken er for fremtidige jobs *(Amalies skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Fra det, faren fortalte, fremgik det, at hans involvering i Amalies skolegang gik ud over et her-og-nu fokus på lektier. Han søgte i tillæg at vække pigens interesse for matematikken som sådan, og herved installere en motivation i hende til at gøre det godt i faget, ved at få hende til at forstå, hvad matematikken kunne åbne for af muligheder senere i livet. Fokusset på læring fremstod således som en selvfølgelig del af hans forældreskab, helt i tråd med den 'fremtidsrettethed', som kendetegner middelklassens forældreskab (jf. Stefansen 2007). Dette var også var tilfældet med Malthes forældre:

> Birgit viser forældrene fejlene i staveprøven, det er noget med de stumme bogstaver som volder Malthe problemer. Hun giver forældrene et hjælpehæfte og pointerer, at opgaverne i det ikke skal laves alene af drengen, men sammen med en voksen. Forældrene nikker ivrigt, spørger om de må få hæftet med hjem? "Ja, det var meningen", siger Birgit, og moren siger "Fedt!". Faren fortæller nu, at Malthe også er blevet *meget* glad for at læse – så glad at han nærmest ikke har kunnet stoppe! "Vi var på biblioteket hele tiden", fortæller han og griner […] Moren fortæller, at Malthe er blevet mere optaget af, at gøre det godt i skolen. Hun fortsætter: hun træner ham hjemme i at skrive lette og svære ord (sådan som de aftalte ved forrige samtale). Hun siger ordene højt, og drengen skriver dem så ned. Birgit smiler og nikker tilfreds. Faren tilføjer, at Malthe jo har *stor* danskglæde. Han fortæller om en episode, hvor han hjalp drengen med en svær opgave: "Vi knækkede den *sammen*, det var ret fedt", siger han entusiastisk *(Malthes skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

Her fik forældrene fortalt med begejstring om et stort engagement i at assistere og understøtte Malthes læring på forskellige måder. Det lød ikke som et surt arbejde, men derimod som hyggelige fælles aktiviteter, der indgik naturligt i hverdagen.

Fokusset på læring i hjemmet blev yderligere synliggjort gennem disse forældres talrige referencer til forskellige læringsaktiviteter som foregik i fritiden. Der blev, ofte på henkastet vis, i form af sidebemærkninger eller hvad der fremstod som mere eller mindre tilfældige tilføjelser, fortalt om eksempelvis biblioteksbesøg, matematiske brætspil, diverse læringshjemmesider og –apps, at man selv fandt på regnestykker til barnet, eller at man trænede andre færdigheder, som eksempelvis 'klokken':

> Og så øver vi uret *rigtigt* meget, fortæller moren […] der bliver talt om vigtigheden af at kunne klokken, og hvor abstrakt et talsystem 'klokken' er, det er alle enige om. Morten siger anerkendende, at forældrene roligt kan begynde at træne klokken med Johan. "Ja, det er dét, vi skal øve på", siger moren entusiastisk. Hun fortæller, at hun desuden allerede har købt en *app* til telefonen i klokketræning, og forældrene er enige om, at den skal Johan da i gang med samme aften *(Johans skole-hjem-samtale, Grøn Klasse, Forår 2014)*

Her fik Johans forældre synliggjort, at de hjemme brugte tid på andre (anerkendelsesværdige) læringsaktiviteter, end de obligatoriske lektier. Moren havde tilmed købt en app, for at understøtte klokke-læringen. Også Christians mor fik synliggjort det involveringsarbejde, hun udførte hjemme, og fortalte ligeledes om en frilæsnings-hjemmeside, hun selv havde fundet til drengen:

> De taler om de specialtimer i dansk, som Christian går til. Moren synes ikke rigtigt, at det sætter sig fast hos drengen, og hun har tænkt på, at kontakte speciallæreren for at høre, om der er mere, de kan gøre hjemme. Fortæller så at hun øver staveordene sammen med drengen, og at når de bruger en teknik med at kaste en bold for hver stavelse, så går det fint. Men sidder de bare med papir og blyant, så kan han ikke […] Fortæller at de hjemme er begyndt at læse på en læse-hjemmeside, og at det har været godt for Christian. Birgit nikker anerkendende. Men er det mon OK, at de bruger søsterens login, eller må man ikke det, spørger moren Birgit? Birgit svarer, at det må de godt *(Christians skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Kiras forældre nævnte, at de hjemme havde en fast 'lektietime' i weekenden, og at de holdt fast i den, også selvom Kira ikke havde lektier for. Så fandt de bare på noget selv. Flere fortalte om deres indsats med at hjælpe børnene med at finde gode og spændende frilæsningsbøger; Elias' far fortalte, at drengen nu læste Jules Verne derhjemme, og at det jo var relativt svær læsning [for

et barn i indskolingen]. Silke var ligeledes i gang med Harry Potter serien, fortalte moren. Og Theas mor talte detaljeret om udfordringerne, hun havde, ved at finde bøger, som var på et passende niveau, men stadigvæk spændende, og af det hun fortalte, fremgik det, at Thea allerede havde læst rigtig mange bøger. Der blev også fortalt om, at man spillede spil hjemme. Nannas mor fortalte, at de spillede '38' i kort, mens Regitzes mor havde købt brætspillet 'Sænke slagskib', for at understøtte pigens interesse i koordinatsystemet:

> Matematiktesten er gået godt, fortæller Henrik. Han roser Regitze for at knokle i timerne, og for at være god til at række hånden op. Forældrene bekræfter, at Regitze også godt kan lide matematik. Moren fortæller, at de faktisk har købt 'Sænke slagskib', og at de spiller det derhjemme, netop fordi pigen så godt kunne lide at have om koordinatsystemet. Henrik ser tilfreds ud med at høre dette, og siger at det er rigtigt godt med spil *(Regitzes skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Forældrene med meget kulturel kapital fik således formidlet, at de havde et kontinuerligt fokus på læring i hverdags- og familielivet, hvilket samtidig tydeliggjorde den kontinuerlige investering de hjemme gjorde i barnets fremtid. Deres fortællinger vidnede om et forældreskab, hvor læringsaktiviteter tilsyneladende også udgjorde en kilde til leg og hyggeligt samvær med barnet. Denne form for "enriching intimacy" er, ifølge Stefansen & Aarseth (2011) en samværsform og følelsesmæssig støtte, som netop kendetegner middelklasseforældres fremtidsrettede opdragelse, og som har den fordel, at den knytter læring sammen med glæde og nærhed, hvorved disse 'berigende aktiviteter' dermed udvikler barnets dispositioner for at tilegne sig kulturel kapital.

At skabe et passende socialt barn

I tillæg fik flere af disse forældre formidlet, at de arbejdede med barnets sociale kompetencer, og at de således involverede sig i, og tog ansvar for, klassens sociale liv, eksempelvis ved at hjælpe barnet med at udvide sit sociale netværk, gennem flere legeaftaler, eller ved at være opmærksomme på uheldige konstellationer, og aktivt forsøge at opløse disse, sådan som Fridas forældre talte om:

> Moren vender tilbage til det med det sociale; fortæller at de for nyligt holdt pigefødselsdag, og at hun bemærkede, at de andre piger omtalte Frida som 'fræk' og 'fjollet', hvilket bekymrer hende lidt, hvis det er pigens image i skolen. Men det er nu ikke noget, Birgit genkender. Faren indskyder alvorligt, at det også er tiden at lægge det af sig nu […] Han fortsætter: Frida hænger også

> for meget sammen med to af de andre piger, og det er ikke en konstellation, han er tilfreds med. Birgit nikker indforstået. Han fortæller, at de prøver at trække Frida fra det venskab. "Men vi skal nok selv tale med de andre pigers forældre", forsikrer moren". Faren fortæller, at Frida også er blevet mere åben for at lege med andre *(Fridas skole-hjem-samtale, Blå klasse, Forår 2014)*

På samme måde fik Carls mor fortalt, at hun var bevidst om drengens venskab med Simon, og hvordan det påvirkede Carl i en negativ retning, hvorfor hun bestemt ikke støttede det. Flere forældre fik vist, at de gjorde en aktiv indsats for at udvide barnets vennekreds og 'lege bredt', sådan som Birgit talte om vigtigheden af, i en del af både efterårets og forårets samtaler. Således nævnte Kaspers mor, at de havde haft mange legeaftaler på det sidste, og at drengen (i løbet af nogle måneder) havde haft næsten alle drengene fra klassen på besøg hjemme. Det havde Benjamin ikke; her blev der ved begge samtaler talt om drengens manglende trang til legeaftaler, hvilket han tilsyneladende havde det fint med. Alligevel var det genstand for bekymring og konstant opmærksomhed, og forældrene fortalte således, hvordan de havde blikket rettet mod Benjamins socialitet:

> De taler om, at Benjamin stadigvæk ikke har legeaftaler i fritiden. Moren siger, at der bare ikke *er* nogle fra klassen, han har lyst til at lege med. Birgit mener nu heller ikke, at drengen er ked af det i skolen overhovedet. Faren indskyder, at der på Benjamins gymnastikhold, altså er nogle, drengen svinger rigtig godt med, og at der nok er nogle legeaftaler på vej der, lige om lidt *(Benjamins skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Således fik forældrene formidlet, at de hjemme arbejdede med drengens sociale kompetencer, og fik samtidig vist sig som 'gode' forældre, der gjorde, hvad de kunne, for at blive anerkendt som sådan. Også Theas mor talte en del om, at skabe nye relationer for pigen, og rådførte sig med Birgit og Henrik med hensyn til, at få kontakt til nogle af de andre pigeforældre i parallelklasserne. Det var ikke fordi Thea var udenfor eller manglede venner, men moren var bekymret over, at pigen ingen bedsteveninde havde, og søgte derfor at skabe flere muligheder herfor. Begge lærere gav udtryk for at de satte pris på hendes indsats, og opfordrede hende til at fortsætte arbejdet. Hugos mor fik ligeledes vist, at hun var aktiv i forhold til at brede drengens netværk ud, og muligvis også at hun var kulturelt rummelig:

> Samtalen er ved at være forbi. På falderebet nævner moren, at de forgæves har prøvet få en legeaftale i stand med Haidar, men at det er svært at få kontakt til forældrene, som ikke bruger intra. "Kan I hjælpe?", spørger hun. Bir-

> git svarer, at det kan de ikke rigtigt, men opfordrer med anerkendende nik moren til bare at klø på med at få kontakt *(Hugos skole-hjem-samtale, Blå klasse, Efterår 2013)*

Disse forældre gav herved lærerne indblik i et forældreskab og nogle opdragelsesstrategier, der var helt i tråd med skolens værdier, og fik således fremstillet sig som moralsk ansvarlige og 'gode forældre' i forhold til, hvad de formentlig vidste, at lærerne satte pris på at høre. Men også at de forsøgte at leve op til en mere generel forpligtelse på at "levere det gode skolebarn" (Kryger 2015: 65), som altså også er socialt velfungerende. Nogle forældre formåede dette tilsyneladende uden anstrengelse, mens andre var knapt så dygtige til at bringe deres kapital i spil, hvorved, dét der blev fortalt, virkede påfaldende:

> Morten fortæller om resultatet af den nationale test, hvor der er fremgang siden sidst, så Julie nu ligger rigtig godt an. Men lektierne er lige svipset et par gange, og så kommer pigen indimellem for sent om morgenen. "Ja, det er jo vores skyld", indrømmer faren straks, og skifter så hurtigt emne: "Vi har jo droppet sukkermorgenmaden hjemme, så nu får Julie Solgryn med mælk i stedet", fortæller han stolt. Han har haft vist pigen en artikel om, hvad sukker gør ved kroppen, og dén gjorde indtryk på hende, fortæller han. Tilføjer at Julie selv har sagt, at hun er mere klar i hovedet i skolen nu. "Så jeg ville lige høre jer, om I har bemærket noget?", spørger han lærerne. Næ, Morten har ikke tænkt over det, han synes nu altid pigen har været engageret i timerne *(Julies skole-hjem-samtale, Grøn klasse, Forår 2014)*

Her virkede farens fortælling om morgenmaden, ikke bare som en afledningsmanøvre fra lektier, men i tillæg som et forsøg på at synliggøre og høste anerkendelse for sin indsats med at gøre pigen mere læringsmodtagelig. Måske udløste det i netop denne situation ikke helt, det han måske håbede på, men ellers lod det i begge klasser til, at disse små beretninger, udløste anerkendende blikke, nik og smil hos lærerne.

At lærere faktisk bemærker forældres forskellige deltagelsesniveauer, og har et relativt detaljeret billede af dette, fik jeg ligeledes høre, ved mine første møder med lærerne, hvor de skulle fortælle mig om de forskellige forældre i Blå og Grøn klasse. Her havde både Birgit og Morten etableret klare indtryk af, hvor involverede de enkelte forældrepar var, både fagligt og i forhold til det sociale liv. Indtryk, der formentlig var formet, delvis gennem forældrenes ageren ved skole-hjem-samtalerne. Således blev eksempelvis Christians mor beskrevet som "*top*involveret", Regitzes forældre som nogle,

der "går meget op i deres børn", og Frederikkes forældre som nogle, der "deltager i høj grad" og hvor især moren var "meget aktiv". At lærere (og andre velfærdsprofessionelle) iagttager forældres involvering i egne børn, og også vurderer forældre, på grundlag heraf, har Harrits vist i et studie af symbolske hierarkier i dansk forebyggelsespolitik (Harrits 2014b); hun fandt, at bl.a. lærere vurderede forældre set i forhold til middelklassens livsstil, hvorved denne blev privilegeret og valoriseret i vurderingerne.

Nogle forældre fornemmede måske dette instinktivt, eller var særligt følsomme overfor, hvad der havde værdi i skolens rum. Andre havde formentlig fornemmet det erfaringsmæssigt, gennem lærernes anerkendelse i samtalerne, som når Birgit eksempelvis roste Regitzes mor for at være initiativtager til mere dialog blandt pigegruppens forældre, ligesom Morten fik anerkendt Alberts mor, da han bemærkede at "mor hjælper vist også til, ikke?", og i samme åndedrag smilende forsikrede at "det må du også godt". At gøre et godt indtryk på lærerne, og formidle egen involvering og 'godt forældreskab', virkede i hvert fald til at være vigtigt, særligt for forældre med meget kulturel kapital. Dette kunne siges at være en aktivering af 'forældreskabskapital', hvor synliggørelse af involvering og forældreskabspraksis gjorde forældrene "i stand til at fremkalde nogle symbolske effekter" (Bourdieu 1997: 187) hos lærerne. I et felt, hvor en af de dominerende logikker synes at være et 'intensivt' forældreskab (jf. kapitel 1), kan dét, at positionere sig som en involveret og 'god' forælder, betragtes som en investering i lærernes anerkendelse og deres fremtidige velvilje, som dermed kan kapitaliseres på over tid.

Manglende overskud

Den evne til at formidle et fokus på læring og udvikling, som forældre med meget kulturel og uddannelseskapital havde, stod i kontrast til forældre med lidt kulturel kapital, som sjældent kunne demonstrere samme overskud, og som i stedet for at fortælle om involveringsarbejdet hjemme, fortalte om, hvorfor de *ikke* involverede sig mere. Disse forældre talte om *fraværet* af forskellige ressourcer, som vanskeliggjorde involvering, eller om hverdagslige begrænsninger, som eksempelvis tidspres. Olivers mor nævnte ved begge samtaler, såvel som i vores interview, at det jo var svært at nå det hele med tre børn og sportsaktiviteter i fritiden. Det samme gjorde Noahs mor; nogle gange havde de kun tredive minutter til lektier i hverdagene, fortalte hun lærerne. Også de havde tre børn og nok at se til i det daglige. Det var tydeligt, hun ikke forbandt lektier med hverken hygge eller leg, hvad hun senere uddybede i vores interview: At hun prioriterede tid til en kop te og snak med Noah, eller

hygge i sofaen, fremfor at overbebyrde ham med læsning og lektier. Hjemmet og familien var for hende først og fremmest et fristed fra arbejde og fra skole. Således var det ikke fortællinger om ekstra læringsaktiviteter, eller samvær omkring læringsfremmende spil eller apps, der var i centrum, men fortællinger, der vidnede om hverdagsliv, hvor det var svært at indarbejde en konstant opmærksomhed på skolens krav, og hvor det måske ikke engang var et ønske, sådan som det var tilfældet med Noahs mor.

Ved begge Shakils samtaler blev der også talt om manglende ressourcer; her var fokusset på, hvordan moren kunne inddrage andre i familien for at hjælpe drengen, eftersom hendes egne danskkundskaber var utilstrækkelige. Desuden havde Shakil, ifølge Morten mellem seks og syv søskende, hvilket i sig selv udgjorde en forhindring i forhold til at følge opmærksomt med i Shakils skolegang. Amirs mor fortalte under vores interview ligeledes om hverdagslivets udfordringer, om at det var svært at få tid til at huske drengen på at læse og på at lave lektier; hun gik jo på arbejde, som hun sagde, og når hun kom hjem, var hun træt. Også Haidars far udtrykte, at arbejdet forhindrede ham i at følge mere med i drengens skolearbejde. Og da Birgit nævnte for faren, at de andre børn godt kunne lide Haidar og gerne ville lege med ham i fritiden, og således indirekte opfordrede faren til at engagere sig i det sociale, var faren afvisende; de havde ikke tid til legeaftaler i hverdagen og desuden havde Haidar masser af legekammerater hjemme i gården.

Også Simons mor henviste til sin livssituation med nyt parforhold og ny baby, som årsag til at hun ikke fik fulgt godt nok op på Simons skole. Hun fik ikke fremvist sig som en god mor i samtalerne, hvad hun godt var klar over, ligesom at Birgit godt var klar over, at det var hårdt for moren, ikke at blive anerkendt som sådan; "vi siger jo egentlig, at hun ikke har styr på det som mor", fortalte hun mig efter samtalen. Som Simons mor, havde de andre forældre med lidt kulturel kapital begrænsede muligheder for at aktivere nogen 'forældreskabskapital" i samtalerne og dermed for at investere i velvilje, der senere kunne trækkes på. De kunne ikke fremvise det læringsorienterede 'gode' forældreskab, som havde værdi i skolens rum, og som tilsyneladende blev gen- og anerkendt som det moralsk 'gode' forældreskab.

Opsummering

Analysen har vist, at forældrene i de to klasser delte nogle fællestræk i forhold til at involvere sig ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, blandt andet at de brugte disse til at orientere sig i det landskab, som skole-hjem-samarbejdet udgjorde. De var generelt optagede af, at få afklaret usikkerheder omkring lærernes forventninger til dem og af at forstå, hvordan de skulle assistere med lektier og af at indgå bedst muligt i skole-hjem-relationen og indordne sig de rammer skolen involverede dem indenfor. Dette indebar ikke at kritisere eller stille spørgsmålstegn ved skolens krav og forventninger til dem; forældre virkede i stedet optagede af at fremstå som involverede og 'gode' skoleforældre over for lærerne og over for de andre forældre i klassen. Men analysen har først og fremmest vist, hvor *forskelligt* forældres deltagelse fremstod i møderne, og hvad de evnede at få ud af dem, alt efter deres sociale baggrund og muligheder for at aktivere kapital på skolens arena. En vis mængde kulturel kapital syntes at være en forudsætning for at kunne involvere sig, sådan som skolen forventede, og i forhold til selv at få indflydelse, samt opnå fordele på barnets vegne. Ved forældremøderne var det således en mindre gruppe forældre med meget kulturel og uddannelseskapital, som var særligt synlige og aktivt deltagende, bl.a. i lektiediskussioner og trivselsdiskussioner. Disse forældre udviste en ivrighed i forhold til at forstå, hvordan de kunne hjælpe barnet, og understøtte læringen, bedst muligt. Ved skole-hjem-samtalerne blev det tydeliggjort, at forældre involverede sig med forskellige 'kort på hånden', hvilket gav dem forskellige muligheder i samtalen for at aktivere kapital og investere i barnets faglige udvikling, hvilket blev særligt tydeligt i de tilfælde, hvor barnet fagligt set ikke klarede sig godt nok. I særdeleshed syntes uddannelseskapital at spille en stor rolle i forhold til, hvor kompetente forældre var til, med Bourdieus ord, at 'spille spillet'. Dette gjaldt særligt forældrene i Blå klasse, hvor størstedelen af forældrene havde lang videregående uddannelse og meget kulturel kapital. I Grøn klasse, hvor forældregruppen social set var mindre homogen, var det ligeledes forældre med meget uddannelseskapital, som fik udvist størst involvering Disse muligheder afhang dels af barnets faglige niveau, dels af forældrenes egen sociale position – hvad der i de fleste tilfælde formentlig hang sammen. Således handlede involvering for forældre med lidt kulturel kapital overvejende om at blive bedre til at leve op til skolens grundlæggende forventninger om involvering, mens det for forældre med meget kulturel kapital handlede om at udvikle og optimere, hvad der allerede var godt, samt foregribe fremtidige problematikker. Disse forældre begik sig

relativt ubesværet inden for de institutionelle rammer, og fik trods samtalernes tæt besatte dagsorden, påvirket hvad der blev talt om, eksempelvis ved at fremsætte egne vurderinger og ønsker, og ved at udvide lærernes viden om barnets personlighed. De gjorde dette med en kropslig selvsikkerhed og en målrettethed, som ikke tilsvarende var til at få øje på hos forældre med lidt kulturel kapital. Særligt blev den sproglige kapital bragt i spil, ligesom et læringsorienteret forældreskab og det involveringsarbejde, de udførte hjemme, blev synliggjort for lærerne. De fik også udvist tillid til skolen og tog ansvar for barnets læring, og var dermed både gode til at afkode, hvad der havde værdi i feltet, samt formidle dette tilbage til lærerne. Således var de kulturelt og uddannelseskapitalstærke forældre i stand til at aktivere deres kapital i de fysiske møder med skolen, og fik herved positioneret sig fordelagtigt i det sociale rum, som forældremøderne og skole-hjem-samtalerne udgjorde.

Kapitel 6: Skolens 'nye' involvering af forældrene på Forældreintra

I dette kapitel rettes fokus mod den 'nye' og digitale form for forældreinvolvering som foregår via Forældreintra og som gennem de sidste femten år er blevet en central – og måske endda den vigtigste - del af skole-hjem-samarbejdet. Som en del af det overordnede kommunikationssystem Skoleintra, er Forældreintra – som navnet fortæller – den del af systemet, som er udviklet specifikt med henblik på skole-hjem-samarbejdet og på at skolen kan dele information med forældrene[31].

Siden systemet blev introduceret i 2002, er det i dag stort set alle danske folkeskoler, der har skiftet papiret ud med Forældreintras digitale kommunikation.[32] Der er altså blevet færre 'sedler i skoletaskerne', men dog ikke mindre kommunikation fra skole til hjem[33]. Hvor den skriftlige kommunikation tidligere er foregået via breve og sedler som børnene har fået med hjem til forældrene, og været af en mere 'lejlighedsvis' form, som fx de månedslige 'nyhedsbreve' som Dannesboe (2012) analyserer, har Forældreintra netop gjort hyppigere kommunikation mulig, og som jeg vil vise i dette kapitel, skabt en stadig strøm af information fra skole til forældre. Når skolen og

[31] Skoleintra er udviklet af de to lærere Carsten Borre Larsen og Bent Thomsen. Sammen stiftede de softwarefirmaet 'Skolesoft' i 2000, og indgik to år senere samarbejde med UNI-C omkring driften af Skoleintra (www.skoleintra.blogspot.dk, hentet 01/12/2015).

[32] Oplyst af Itslearning som står for driften af Skoleintra (personlig kommunikation med produktchef Ole Windeløv 10/09/2015).

[33] Det fremgår af Itslearnings nyhedsblog, at der i skoleåret 2013/2014 blev sendt mere end 200.000 beskeder via Skoleintra, og at det tal forventes at stige fremover (http://newdk.publishpath.com/foraeldreintra-med-omtanke-tag-snakken-med-foraeldrene, hentet 04/03/2016).

lærerne i undersøgelsen involverede forældre gennem brugen af Forældreintra, var der således tale om en hverdagslig form for involvering, til forskel fra de mere afgrænsede 'begivenheder' som forældremøder og skole-hjem-samtaler udgjorde. Dermed var det også en form for involvering som var i gang hele tiden og som derfor rakte helt ind i hjemmet og i familielivets rutiner.

Indførslen af Forældreintra må siges at repræsentere en ny epoke i skole-hjem-samarbejdet, hvor skolen i et hidtil uset omfang, "inviterer familien til at invitere skolen indenfor", som Hanne Knudsen formulerer det (Knudsen 2010: 263). Man kan endda sige, at skolen med Forældreintra slet ikke behøver forældres 'invitation', men at den i stedet blot inviterer *sig selv* indenfor i familien. Det udvider grænserne for skole-hjem-samarbejdet, netop fordi systemet giver skolen og lærerne flere muligheder for at involvere forældre i det daglige skolearbejde. Forældreintra kan i princippet siges at gøre skole-hjem-samarbejdet grænseløst. For hvor det 'præ-digitale' skole-hjem-samarbejde baserede sig på årlige og halvårlige forældremøder, skole-hjem-samtaler og lejlighedsvise 'sedler i tasken', har den internetbaserede, skriftlige kommunikation, som ikke er bundet af tid eller sted, muliggjort hyppigere henvendelser til forældre og et højere informationsniveau omkring den daglige undervisning, læringsmål og lektier. Forældreintra har således muliggjort øget inddragelse og ansvarliggørelse af forældre, og dermed bidraget afgørende til den intensivering af skole-hjem-samarbejdet, som har fundet sted i de senere år.

Men hvordan gik det til, når skolen og lærerne i Grøn og i Blå klasse brugte Forældreintra? Hvordan og hvor ofte blev det anvendt, hvad blev der informeret om og hvordan udgjorde informationen en involvering af forældrene? Hvilke krav og forventninger til forældre blev der kommunikeret, hvordan blev de kommunikeret og hvad forudsattes heri af ressourcer og kompetencer? Hvordan strukturerede skolens brug af Forældreintra, måden forældre skulle og kunne involvere sig på? Med mine virtuelle forælder-identiteter som mor til henholdsvis 'Peter Plys' og 'Pippi Langstrømpe' observerede jeg dette gennem hele skoleåret 2013/2014 og søgte herved at indtage og indfange et forældreperspektiv på skolens brug af Forældreintra.

Det var dermed noget helt andet at observere på Forældreintra end ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, hvor der udspillede sig menneskelig interaktion – tale- og kropssprog - i nogle fysiske, formelle og velkendte institutionelle rammer. Aktiviteten på Forældreintra bestod af

skriftsprog, foregik på et medie, fandt sted uden for skolen, på mange forskellige tidspunkter, i hverdage og i weekender, og kommunikationen gik primært i én retning: Fra skolen til forældrene. For selvom forældre også kunne kontakte skolen på Forældreintra, var hverken systemet eller informationen beregnet til hyppig dialog. Forældreintra er designet til at understøtte skolens behov for at informere og involvere, ikke til at give forældre muligheder for at få indflydelse på samarbejdet. Skoleintra, der på Itslearnings hjemmeside omtales som en "samarbejdsplatform", beskrives da også her som "*skolernes* platform for dialog, formidling af information og vidensdeling" (min kursivering). Det uddybes at "med SkoleIntra får lærere, administration, pædagoger, elever og forældre en samlet intranetløsning tilpasset grundskolernes behov" (Itslearning 2016). Forældreintra er således et produkt, udviklet og målrettet til skolerne og er altså hovedsagligt skolens redskab. Det er beregnet til at skolen kan informere forældrene, og at forældrene kan holde sig informeret, og sådan blev det også anvendt i både Grøn og Blå klasse. På den måde afspejlede systemets design og interface skole-hjem-samarbejdets eksisterende magtstrukturer, der som både Dannesboe m.fl. (2012) og Knudsen (2010) peger på, er en ulige magtrelation mellem skole og hjem. Og man kan spørge om Forældreintra ligefrem virkede forstærkende på denne magtrelation?

Dermed var den ramme som Forældreintra udgjorde, og som forældre blev involveret indenfor, særlig. Man kan sige, at det var en ramme, som i endnu højere grad strukturerede forældrenes involvering, forstået på den måde, at Forældreintra i større grad end forældremøder og skole-hjem-samtaler afgrænsede, eller styrede, forældrenes handlemuligheder. Når Dannesboe m.fl. peger på, at der er en tendens til, at skolen i højere og højere grad sætter dagsordenen i skole-hjem-samarbejdet (Dannesboe m.fl. 2012: 139), er indførslen og brugen af Forældreintra et konkret eksempel på dette: Det er skolen som har råderet over, hvordan systemet skal udformes og bruges, hvor meget der skal informeres og hvad der skal informeres om – det vil sige, hvordan samarbejdet via Forældreintra skal foregå.

Inden for denne ramme fungerede Forældreintra som en 'direkte linje' fra skolen til forældrene. En linje, der gik uden om barnet, og dermed gav de voksne mere kontrol over barnet. Og en linje, der altid var åben og hvor skolen kunne kontakte forældrene til enhver tid; skolen gjorde sig således tilgængelig for forældrene, og fik samtidig adgang til forældrene.

Hvad er det nye?

Det er denne 'direkte linje' til forældrene – muligheden for altid at kunne kontakte forældre og for at kunne involvere dem i skolemæssige anliggender – som Forældreintra har udvidet skole-hjem-samarbejdet med. Skolen er med Forældreintra altid nærværende, eller har potentialet til at blive det (hvilket ligeledes gør den nærværende). Som medialiseringsforsker Maja Sonne Damkjær peger på, fremmer de mobile teknologier adgangen til diverse former for kommunikationsressourcer, fordi disse teknologier "i kraft af deres indbyggede mobilitet og tilgængelighed løsner sammenhængen mellem mediebrug og specifikke lokaliteter" (Damkjær 2016: 135). Kommunikationen er dermed løsrevet fra tid og sted, hvilket giver skolen en stor fleksibilitet; den er ikke længere nødt til vente med at informere til ved eksempelvis forældremøder eller månedsbreve, men kan informere præcis når behovet opstår, ligesom at den kan ændre i den skemalagte undervisning med relativt kort varsel (i princippet fra dag til dag). Dels muliggør selve teknologien informationsdeling 'ad libitum' og således en mere detaljeret involvering af forældre, særligt i forhold til undervisningens mål, indhold og til lektier, end det før har været muligt. Det er dermed en kommunikationsform og en ramme, som i stigende grad tillader skolen at stille krav til forældres deltagelse i barnets skolegang. Krav som det af skolen forventes, at forældre responderer på. Via den 'direkte linje' kan skolen når som helst, med den franske filosof Louis Althussers (1983) ord, 'anråbe' eller 'interpellere' forældre som (statens) ansvarlige og involverede subjekter. Som en person, der råbes an på gaden, og herefter vender sig om og således genkender, at "interpellationen "ganske rigtigt" var henvendt til ham" (ibid.: 52), kan man sige, at Forældreintra også skaber forældre som subjekter, som ikke har andet valg, end at genkende sig selv, når skolen flere gange om ugen 'råber dem an' gennem forskellige smartphones, tablets og computere. Det gør den 'direkte linje' til et særdeles magtfuldt styringsredskab for skolen.

Men 'det nye' er også, at teknologien gør mere end at formidle og derfor er andet end blot et værktøj – teknologien gør i sig selv 'noget', både ved måden skolen involverer forældre på, såvel som i måden forældre selv involverer sig på. Indenfor medialiseringsteorien anskues medier således som sociale agenter, der i sig selv og gennem de måder, de former kommunikation og handling på, udøver indflydelse og er med til at skabe kulturelle og sociale transformationer i samfundet (Lundby 2014). De styrer, former og ramme-

sætter dermed vores relationer og vores praksisser, som Damkjær (2016) peger på. Stig Hjarvard, som er eksponent for medialiseringsteoriens 'institutionelle perspektiv', argumenterer for, at medier skal forstås som strukturer, der på samme tid betinger og muliggør menneskelig handlen (Hjarvard 2014). Medier er på en og samme tid "elementer i den *sociale struktur*, der rammesætter aktørers handling og udgør *redskaber for social handlen*, dvs. er ressourcer for individer og gruppers interaktion med hinanden", argumenterer Hjarvard (2016: 40). I dette perspektiv er det centrale det inter-institutionelle, hvilket vil sige *forbindelsen* mellem medier og andre sociale domæner eller felter, og hvordan medier er med til at koordinere og forandre disse. Medier er i denne optik ikke neutrale teknologier, men teknologier med bestemte egenskaber og logikker, som skaber en særlig fortolkning af verden (Hjarvard 2016) – 'moulding forces', som Andreas Hepp (2011) kalder dem - og de er teknologier indlejret i og imellem institutioner.

Via forskellige former for mobile og online medier, formidler og former Forældreintra således skolens fortolkning af, hvad skole-hjem-samarbejdet skal handle om og hvordan det skal foregå, og som medie i og imellem skolen og familien, bringes skolen og skolens dagsorden og funktioner *ind* i familien, fordi, som Hjarvard påpeger, de mobile og online medier muliggør "en aktualisering af næsten enhver institutionel sammenhæng, uanset hvor man befinder sig" (2016: 56). Dette skaber en 'virtualisering af institutionen', hvor den sociale praksis er løsrevet fra dens fysiske rammer. Virtualisering af institutioner går hånd i hånd med en domesticering af disse institutioner, siger Hjarvard (2008), og typisk bliver hjemmet og familien i stigende grad det punkt, som adgangen til andre institutioner kredser om, noget som ændrer på familiens interne dynamikker. Forældreintra kan i dette perspektiv siges at give skolen en "intern tilstedeværelse" i familielivet (Hjarvard 2014: 217, min oversættelse).

Når skolen således kontakter forældre på hverdagslig basis, og forældre modtager adviseringer på e-mail og/eller telefon (via en app), som i løbet af et øjeblik, *uden for* skolen sætter dem *ind* i en institutionel kontekst, gør Forældreintra mere end at formidle information; det giver skolen en magtfuld tilstedeværelse i familien og det (fjern)styrer effektivt, hvilke former for involvering, forældre retter opmærksomheden mod og engagerer sig i. Eller i hvert fald, hvilke former for involvering skolen anerkender og belønner. Det handler ikke kun om, at skolen kontakter forældre hyppigt og derved kontinuerligt gør opmærksom på sig selv; det handler også om alle de aspekter af barnets skoleliv, der informeres om, og som forældre skal læse og for-

holde sig til, tale om med hinanden og med barnet, og som på den måde kommer til at give skolen en større plads i familien. Det 'nye' er med andre ord også, at skolen via Forældreintra har installeret sig selv i familiens rum, udvisket grænsen mellem skole og hjem og at involvering i børns skoleliv dermed er blevet til noget, som i princippet kan finde sted alle vegne og til alle tider.

Sidst, men ikke mindst, er det 'nye', at Forældreintra (ligesom andre digitale medier) er i konstant forandring efterhånden som systemet udvikles og opdateres til nye versioner. Således har det Forældreintra, som jeg begyndte at undersøge i 2012 allerede gennemgået en del ændringer siden, ikke mindst efter at det private firma Itslearning i 2014 overtog driften af Skoleintra fra UNI-C[34]. I 2015 kom det 'nye Forældreintra', med helt nyt design og en brugerflade som nu er i samsvar med den mobil-app, som Itslearning også har udviklet igennem de sidste år. I Forældreintra skelnes der nu mellem 'det nye Forældreintra' og 'Forældreintra Classic', som den gamle version kaldes. Senest er der kommet en engelsk version af Forældreintra, som henvender sig til engelsksprogede elever og forældre. Fra Itslearnings hjemmeside og nyhedsblog ses det, at der arbejdes aktivt med at udvikle og forbedre Skoleintra; blandt andet udarbejdes der forskellige brugervejledninger, gives gode råd til lærere og forældre, informeres løbende om opdateringer og fremtidige planer, samt afholdes årlige Skoleintra konferencer for lærere. I tillæg driver de to lærere som grundlagde Skoleintra en blog – "Skoleintrablogspot.dk" – henvendt mest til fagpersonel, som holder brugerne opdateret omkring ændringer i systemet. Alt sammen noget, der vidner om et system i bevægelse og en ramme for involvering, som er blevet mere flydende og som ændrer sig med stor hastighed (jf. "Brugerportalsinitiativet" som nævnt i kapitel 3).

Hvor skabelonen for skole-hjem-samarbejdet stort set har været ens på de fleste skoler (Dannesboe mfl. 2012) og ligget fast i mange år – med forældremøder og skole-hjem-samtaler som de bærende elementer – indfører Forældreintra for skolen flere strenge at spille på. Man kan sige, at systemet 'forstærker' skolens krav og forventninger, som øges både i indhold, antal og i hastighed. Den mulighed for udvikling og acceleration, som ligger indlejret i selve den digitale teknologi, stiller desuden nye krav til forældrene,

[34] Den private IT-virksomhed Itslearning overtog i 2014 Skolesoft, og indgik ligeledes aftale med UNI-C, som hidtil havde drevet Skoleintra om overtagelsen af drift, salg, support og videreudvikling af systemet (http://www.itslearning.dk/itslearning-overtager-alle-aktiviteter-omkring-skoleintra – hentet 04/03/2016).

som må følge med i udviklingen af systemet, såvel som i skolens involvering af dem – krav som jeg vender tilbage til senere i kapitlet. Først skal det nu handle om, hvordan det gik til, når skolerne i undersøgelsen anvendte Forældreintra.

Forældreintras design, opbygning og muligheder

Et hurtigt blik på Forældreintras skærmbillede[35] viser, at det er et system med mange kommunikationsmuligheder for skole og lærere: Hele siden er fyldt ud med tekst i lille skriftstørrelse, der er mange forskellige kategorier og undermenuer, som man kan klikke sig ind på, og det kan opleves svært overskueligt, i hvert fald i begyndelsen. Det gjorde det for mig, som observatør[36], og også for mange af de forældre, som jeg interviewede; de fortalte om, hvordan det i starten havde krævet tilvænning rent visuelt at lære at afkode og overskue systemet, fordi der var så mange steder, man skulle orientere sig i skærmbilledet. Eksempelvis fortalte Olivers mor fra Grøn klasse, hvordan hun først ikke kunne finde rundt "derinde" og bare sad og "klikkede på alt muligt". Med tiden fik disse forældre dog gennemskuet Forældreintras funktionelle logikker, og de lærte også, *hvor* de skulle orientere sig, for at kunne følge med. Af alle mulighederne man kunne klikke på, var det i realiteten kun en håndfuld af de mange tilgængelige funktioner, som skolen og lærerne benyttede sig mest af i det daglige, nemlig 'opslag', 'beskeder', 'dokumenter' og 'ugeplaner'. Før jeg beskriver, hvordan disse blev brugt til at involvere forældrene, er det nødvendigt med en kort beskrivelse af, hvordan Forældreintra overordnet ser ud og fungerer.

Forældreintra kan tilgås på flere måder: Enten via 'Skoleporten' som er den pågældende skoles hjemmeside, via app (på tablet eller mobiltelefon) eller via computer. Systemet udsender automatisk (en gang i døgnet) en advisering til forældres private e-mail, når der er nyt at læse, og i adviseringen kan man følge et link, som fører direkte videre til Forældreintra. Advise-

[35] Det er versionen 'Classic' jeg her beskriver. Siden jeg afsluttede feltarbejdet er der kommet et ny version med nyt design. Selve strukturen og menuerne er dog overordnet set det samme i de to versioner.

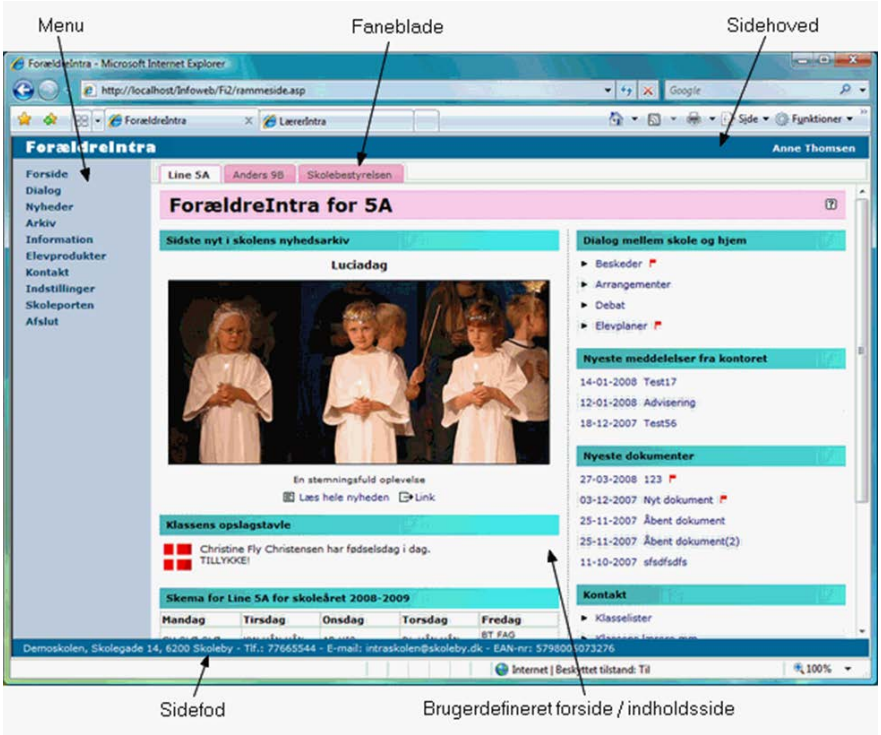
[36] Selvom jeg som mor til to skolebørn selv er vant til at anvende Forældreintra, oplevede jeg alligevel, at jeg skulle lære, hvordan man i Grøn og Blå klasse anvendte det, og at det tog lidt tid, før jeg havde lært hvordan det foregik her.

ringen er noget man aktivt skal vælge til i computerversionen[37], mens at det i app'en er noget, man aktivt skal vælge fra. I mit materiale havde de fleste forældre valgt at få adviseringen. Den automatiske advisering kan overstyres, hvis skoleledelse eller lærere ønsker, at forældre skal få en besked tidligere end den automatiske advisering. Det fortalte klasselæreren Birgit i Blå klasse mig, at hun indimellem benyttede sig af, eksempelvis hvis klassen pludselig skulle på tur inden for kort tid. Når hun gjorde det, kunne forældrene derfor modtage mere end den daglige advisering, som altid blev udsendt på det samme tidspunkt. I den tid, jeg fulgte Forældreintra i Grøn og Blå klasse, anvendte jeg primært linket i adviseringen, og brugte PC til at komme på Forældreintra. Jeg tjekkede nye meddelelser, når skolen sendte adviseringen, dvs. i det omfang, som skolen lagde op til.

Selve Forældreintra er en hjemmeside for den pågældende klasse, og denne fungerer stort set som de fleste andre hjemmesider; der er en forside, som har forskellige menuer, hvor man fra de enkelte punkter klikker sig videre til andre sider/undermenuer. Det er forskelligt fra skole til skole, præcis hvordan både Skoleintra og Forældreintra er sat op, og hvilke funktioner man har vægtet, men den grundlæggende struktur og de mest brugte funktioner er stort set de samme for alle. I både Blå og Grøn klasse var hjemmesiderne da også så ens sat op, at jeg i det følgende omtaler dem som én.

Nedenfor ses det, hvordan en klasses hjemmeside typisk ser ud. På grund af anonymiseringshensynet er det ikke hensigtsmæssigt, at vise hjemmesiderne fra klasserne i undersøgelsen, så eksemplet er hentet fra en vejledningshjemmeside, som firmaet Skolesoft (2010) drev. Selvom det ikke afspejler det præcise indhold i Grøn eller Blå klasse, tjener det fint som illustration:

[37] De allerfleste forældre vælger aktivt adviseringen til, oplyser Itslearning (personlig kommunikation med kundekonsulent Ole Gram Clausen d. 23/02/2016).



Figur 1: Eksempel på hjemmeside i Forældreintra

Som i eksemplet, er hjemmesidens forside i både Grøn og Blå klasse struktureret i tre kolonner: Til venstre en menu med (i mit materiale) tolv punkter, som relaterer sig til skolen generelt; her finder man eksempelvis information om "nyheder", "kontaktinformation", "elevprodukter", man kan ændre sine "indstillinger" (såsom telefonnummer og e-mailadresse), eller man kan klikke sig tilbage til "Skoleporten", hvor man finder oplysninger om skolens ledelse og ansatte, dens værdigrundlag, elevtal, telefonnumre, feriekalender, referater fra skolebestyrelsens møder, information om sundhedspleje og tandlæge m.m. Kort sagt: Alt hvad der har med skolen at gøre.

I midten af forsiden er der en bred kolonne, som anvendes som "klassens opslagstavle"; øverst er et foto (som kan skiftes ud af lærerne). I Grøn klasse var dette foto det meste af året klassefotoet, mens at der var større udskiftelighed i Blå klasse, med forskellige fotos af billedkunstproduktioner, museumsbesøg, fastelavn m.m. Under fotoet er der "opslag"; korte beskeder på en til to linjer fra enten skoleledelse, administrationen, og

lærerne. Nederst i midten, under opslagene, er klassens skoleskema at finde. Som regel er der forskellige opslag på "klassens opslagstavle", omkring fire-fem stykker, med det nyeste opslag øverst. Opslagene er tidsbegrænsede, så opslagstavlen hele tiden kun viser aktuelle opslag. Nogle opslag var således at se i få dage, mens andre var synlige i ugevis.

Til højre på forsiden finder man den kolonne, som har med selve klassen at gøre; omkring tyve menupunkter som eksempelvis "beskeder" (mailbakken), "kontaktbog", "elevplan", "samtaler", "dokumenter" og "ugeplan". Som en slags brugerservice kommer der et rødt flag ud for punktet, hvis der ligger noget nyt, der endnu ikke er læst. Flaget har dog nok også den funktion, at skulle animere forældrene til at læse det nye, for det forsvinder først, når der er blevet klikket på menupunktet. Det er i denne kolonne, at man som forælder har muligheder for at kontakte ansatte på skolen, samt de andre forældre. Til det formål bruger man det interne mailsystem "beskeder" samt "kontaktbog" (kun til barnets lærere).

Systemet giver lærerne mulighed for at se, om forældre rent faktisk besøger Forældreintra. De kan således køre statistikker over forældres besøgstal, der til enhver tid viser, hvor mange gange forældrene i en klasse har besøgt Forældreintra inden for de sidste 90 dage. I tillæg kan lærerne se, om forældre har været inde på "ugeplanen", samt om en besked er blevet åbnet.

Min pointe med denne detaljerede beskrivelse af Forældreintras design og opbygning er her at vise, at det er et system, som i sig selv og med sine mange muligheder og lidt komplicerede opbygning, *kræver* noget af sine brugere. Flere af de forældre, jeg interviewede, talte således om, hvor let det til sammenligning var at anvende et socialt medie som Facebook, som de oplevede som meget mere brugervenligt og overskueligt.

Informationens mængde, indhold og hensigt

På en gennemsnitlig uge blev der via Grøn klasses Forældreintra udsendt 3 meddelelser, mens der via Blå klasses Forældreintra blev udsendt 5 meddelelser. Mængden af meddelelser varierede fra uge til uge; i uger med stor aktivitet på Forældreintra kunne der være op til ti meddelelser, og altså noget hver dag, mens der i stille uger eksempelvis kun var et par stykker. De fleste uger var dog 'gennemsnitlige' og således flød der fra skole til forældre en kontinu-

erlig strøm af information om mange forskellige aspekter af barnets skolegang.

Men hvad var det så, at skolen og lærerne informerede forældrene om gennem primært "opslag", "beskeder" og "ugeplan"? Hvordan udgjorde informationen en involvering af forældrene og hvad blev fra skolens side anerkendt som passende involvering, når den kommunikerede til forældrene? Hvilke krav, forventninger og selvfølgeligheder lå indlejret i involveringen? Og hvordan knyttede disse sig til kulturel kapital? Det skal resten af kapitlet handle om.

Opslag, beskeder og andre funktioner

Begge skoler i undersøgelsen anvendte Forældreintra til stort set al kommunikation mellem skolen og hjemmet, og det gjorde de på måder, som var meget ens. Overordnet set blev Forældreintra brugt af skoleledelse og af lærerne til at informere forældrene; blandt andet om hvordan forældrene kunne deltage i skolens liv og understøtte læringen, hvad der foregik i fagene, om faglige mål, om børnenes engagement, om det sociale klima i klassen, om trivselsarrangementer og ikke mindst, om lektier. Informationen blev primært delt gennem generelle, korte "opslag" på klassens forside, samt gennem lidt længere og forklarende "beskeder".[38]

"Opslag" var meget forskelligartet information og kunne både være henvendt til alle skolens klasser, årgangen eller den enkelte klasse. Et opslag kunne eksempelvis være information fra kommunen; om muligheder for lektiehjælp, om gratis arrangementer med naturvejlederen eller et link til en pjece om kommunens retningslinjer for godt skole-hjem-samarbejde. Det kunne også være fra skolelederen, som eksempelvis lagde et link ud til skolens 'kvalitetsrapport', offentliggjorde resultatet af arbejdsmiljørapporten, lagde et link ud til anbefalede bøger fra biblioteket, eller meddelte ansættelsen af en ny lærer. Det kunne være fra administrationen, hvor sekretæren blandt andet informerede om skolens trafikreglement, at det var tid til at bestille skolemælk, at man ikke måtte køre på rulleskøjter indenfor, hvornår skolens lektiecafé var åben, eller information om en ny frokostordning til eleverne. Og det kunne være fra lærerne, som regel de som var tilknyttet klassen. Lærerne brugte

[38] De længere beskeder blev indimellem også lagt i mappen "dokumenter", men der syntes ikke at være nogen begrundelse for variationen i valg af mappe, og derfor har jeg for overskuelighedens skyld valgt at behandle meddelelser fra "dokumenter" som "beskeder".

opslagene til for eksempel at annoncere diverse begivenheder. Det kunne være forårskoncerten eller opførslen af et skoleteaterstykke, skolens motionsdag, eller datoer og tilmeldingsinformation for forældremøder og skole-hjem-samtaler (samt et link til tilmelding). De brugte også opslag til at opfordre til at besøge diverse læringshjemmesider eller til at gøre opmærksomme på, når børnene havde fået særlige opgaver med hjem i tasken. Det kunne også være opfordringer til at sende forskellige ting med børnene i skole (i forbindelse med temauger eller særlige undervisningsforløb), huske på at der skulle være spidse blyanter i pennalhuset, eller til at bage kage til velgørenhedsprojekter. Ofte var lærernes opslag *påmindelser*, der refererede til ugeplanen eller til forældremøder og skole-hjem-samtaler; det kunne være klasselæreren, der mindede forældrene om, at det igen var tid til at afholde legegrupper, at der var kommende afleveringsopgaver at være opmærksomme på, at huske på særlige aktiviteter i løbet af ugen, såsom at klassen skulle på tur eller at idræt var aflyst. Der blev ofte benyttet overstregninger eller farverige symboler såsom udråbstegn, julehjerter, stopskilte og pegefinger med snor omkring, for at tiltrække opslaget opmærksomhed. Typisk var opslagene korte, dvs. på nogle få linjer, men de kunne også være længere.

Normalt blev "Beskeder" dog benyttet til lidt længere meddelelser, der havde mere form af et brev. Det var information, som krævede uddybende forklaringer, eksempelvis dagsordenen for forældremødet, programmet og begrundelsen for en temauge, programmet for motionsdagen, eller en oversigt over planlagte julehygge-traditioner, såsom medbragte kalendergaver. Det kunne også være en halvårlig liste over, hvem der skulle medbringe kage til klassens time, eller hvad hver enkelt barn skulle medbringe til et morgenmadsarrangement, og det kunne være instruktioner for, hvordan man skulle afholde legegrupper hjemme. Beskedmappen blev ved flere lejligheder brugt af matematiklærerne i begge klasser i forbindelse med overgange og introduktioner til nye temaer, og disses læringsmål, eller i perioder hvor der blev arbejdet med særlige forløb. Generelt blev der skrevet i en meget venskabelig og uformel tone, og ofte afsluttet med "kærlig hilsen". Lærerne sendte ind imellem begejstrede beskeder, når et forløb, en tur, eller et andet arrangement var gået godt, og det tydeligvis havde været en god oplevelse for både lærere og elever. Så roste de for eksempel børnenes indsats, eller fortalte om noget sjovt, der var foregået. På den måde delagtiggjorde lærerne forældrene, ikke kun med henblik på at involvere forældrene i det faglige, men også bare i børnenes hverdag i skolen. Endelig var det også i beskedmappen, at

forældrene kommunikerede, så indimellem kom der også fødselsdagsinvitationer, information om trivselsarrangementer eller generelle spørgsmål henvendt til alle forældre, for eksempel hvilken holdning man havde til det, at oprette en facebookprofil (fordi børnene ikke var gamle nok til at have en sådan).

I tillæg til opslag og beskeder postede lærerne ind imellem også fotos fra ture, arrangementer eller temauger i klassens "fotoalbum", og de anvendte "kontaktbogen", nogle gange til at gøre forældrene opmærksomme på, hvis deres barn en dag ikke havde lavet lektier eller glemt bøger/tøj. Indimellem blev også skriftlige opgaver lagt ud i "ugeopgaver", så man selv kunne printe dem hjemme, og én gang årligt blev barnets elevplan lagt ud i mappen "elevplan".

Der kom altså en del forskelligartet information i de forskellige mapper. I Blå klasse omtalte Malthes mor således Forældreintra som "en blandet landhandel", som hun skulle "ind og rode rundt i". For hende betød det, at der var et vist sorteringsarbejde, som måtte udføres, før hun havde filtreret den information fra, som var mest relevant for hende. Et sorteringsarbejde, der var behov for, fordi noget information handlede om skolepolitik og kommunale tilbud, noget havde et socialt indhold og noget havde et fagligt indhold. Noget var af en ret generel karakter og var henvendt til alle forældre på skolen, andet var henvendt til netop Blå eller Grøn klasse. Noget drejede sig om aktiviteter, som enten havde fundet sted eller ville finde sted. Og noget var blot 'til information', mens andet var information, som forældre var ment at skulle *handle* på, måske endda hurtigt.

Ugeplanen

"Ugeplan" blev anvendt til at informere forældre om såvel livet i klassen som indholdet af hver enkelt skoledag i løbet af en uge. Man kan sige, at ugeplanen både blev benyttet til at give forældre et overordnet indblik i klassens aktiviteter og aktualiteter, og som kombineret skoleskema og lektiebog, hvor der mere detaljeret blev beskrevet, hvad der på de forskellige dage var på programmet, hvad der blev arbejdet med i de enkelte timer, og hvad der blev givet for af lektier. Den var med andre ord meget informationsrig, og fyldte mellem en og to A4-sider. Planen tog udgangspunkt i klassens faste skema, men gav lærerne mulighed for at lave om på dette skema fra uge til uge. Skemaet var på den måde blot vejledende, mens det til enhver tid var ugeplanen som gjaldt.

Den kommende uges ugeplan blev af klasselæreren lagt ud på Forældreintra i slutningen af hver uge, eller i weekenden. Her indledte klasselæreren altid med en opsummering af ugen, der var gået, og ofte en kort status over, om undervisningsplanen holdt, eller var blevet forsinket, fx hvis en lærer havde været syg og klassen havde haft vikar – så forklarede læreren, hvordan der var taget højde for dette i den kommende ugeplan. Det blev ofte nævnt, når man i et fag netop havde afsluttet et specifikt tema, fx nordisk mytologi eller subtraktion, og dernæst beskrevet, hvad der fremover skulle arbejdes med og hvilke læringsmål man sigtede mod. Indledningen blev også brugt til at fortælle forældre om oplevelser for klassen, for eksempel hvis de havde været i skoven eller på kunstudstilling. Den blev også brugt til at uddele både ris og ros af elevernes indsats og opførsel i timerne, til at fortælle om særlige hændelser i børnegruppen eller til at gøre forældrene opmærksomme på, hvordan de fagligt kunne støtte børnene, eller hvad de gerne måtte tale med børnene om hjemme, eksempelvis om at støje mindre. I den forbindelse blev der indimellem opfordret til, at forældrene engagerede sig i forskellige afleveringsopgaver eller læringsaktiviteter, nogle gange suppleret med hyperlinks til forskellige lærings-hjemmesider[39], som det blev anbefalet at hjælpe børnene til at gå ind på. Der var også opfordringer til at sende materialer med barnet i skole, såsom skrald til et kreativt projekt og fotografier til brug i danskundervisningen. Efter indledningen blev der for hver dag beskrevet, hvad klassen skulle arbejde med i de enkelte fag, angivet med bøger og sidetal. Nogle gang var der kun angivet lektien, andre gange var der forklarende tekst til lektien. Ofte var der udflugter i løbet af en uge, og ind imellem workshops eller temauger. En skoleuge fulgte derfor ikke blot det overordnede skoleskema; ugeplanen fungerede som en udrulning og en udvidelse af dette, og hver uge var derfor 'speciel'. Det blev understreget, når læreren enkelte gange indledte med at skrive, at "i denne uge er der ingen specielle aktiviteter på programmet".

For lærerne havde ugeplanen en dobbeltfunktion; det var et arbejdsredskab, som de brugte til at forberede og tilrettelægge undervisningen og til at skabe struktur i de mange krav, som de skulle opfylde. Samtidig brugte de ugeplanen til at involvere forældrene i undervisningen, så de var klædt bedst muligt på til at hjælpe børnene hjemme. Her forsøgte de at balancere

[39] For eksempel til hjemmesiderne www.matematikfessor.dk, www.gyldendal.multi.dk, www.podium.gyldendal.no/multi, og www. dansk0-2. gyldendal.dk

involveringen, så forældrene på den ene side blev holdt til ilden, eller "vågne" som en af dem formulerede det, og på den anden side, blev holdt på tilpas afstand. I Blå klasse fortalte klasselæreren Birgit mig, hvordan hun som foregribende manøvre hellere informerede for meget end for lidt, fordi det gjorde, at forældrene så blandede sig mindre. Og i Grøn klasse fortalte klasselæreren Morten, at ugeplanen også var god som et dokument, man kunne henvise til, når ivrige forældre havde (for mange) gode idéer til, hvad klassen *også* kunne foretage sig i timerne. I begge klasser udtrykte klasselærerne, at de var glade for at anvende Forældreintra, både til at planlægge efter og til at kommunikere med forældrene.

Ugeplanen var til forskel fra resten af Forældreintra, alt andet end en "blandet landhandel", for her drejede informationen sig meget målrettet om den enkelte klasses aktiviteter og undervisning, uge for uge. Men som det vil fremgå, betød det ikke, at ugeplanen var enkel. For som læser, skulle man indimellem selv vurdere, hvad man skulle gøre med informationen, eksempelvis, når der blev beskrevet, hvilket tema der blev arbejdet med i et fag, og hvordan der blev arbejdet. Så kunne det tolkes som 'ren information', såvel som en opfordring til at sætte sig ind i stoffet. Andre gange var der til gengæld ikke tvivl: Det gjaldt særligt, når sætninger blev indledt med "Husk…" (ture, materialer, ændringer i skema etc.). Når flere af de forældre, som jeg interviewede beskrev, hvordan de flere gange i løbet af ugen, og i nogle tilfælde dagligt, måtte vende tilbage til ugeplanen for at huske hvad der stod, handlede det netop om, at ugeplanen ofte var så detaljeret og indeholdt så mange 'huske-informationer', at man ikke kunne nøjes med at læse den én gang. Det var med andre ord en plan, som krævede organisering fra forældres side.

Forældreintras eksplicitte krav og forventninger

Denne forældrerolle som 'støttespillere', og forventningen om, at forældrene tog den, kom til udtryk gennem det, som skole og lærere skrev til forældrene, samt måden det blev skrevet på. For selvom det hørte til sjældenhederne, at skolen skrev "I skal!" eller "Vi forventer…" til forældrene, men i stedet på mere indforstået vis formulerede sine krav og forventninger som "I må gerne…" og "Det vil være fint, hvis I…", lå der i informationen alligevel en klar opfordring til, at forældre skulle *anvende* informationen og altså involvere sig i, og tage ansvar for, de mange aspekter af barnets skolegang. Det var det, som

jeg vil betegne som *eksplicitte* krav og forventninger til forældrenes deltagelse, og som i modsætning til de implicitte krav, som ligger *indlejrede* i de eksplicitte, blev beskrevet og gjort opmærksom på i selve teksten.

Forældre som assistenter for skolen

I sin afhandling om børns navigationer mellem skole og hjem, viser Dannesboe, at skolen – blandt andet gennem nyhedsbreve til forældrene - forventer af forældre, at de altid står klar til at blive inddraget som "læringsassistenter for deres børn og gøres ansvarlige for, at familien bliver et anneks til skolens læringsrum" (Dannesboe 2012: 93). Mit materiale bekræfter i høj grad dette; det gjaldt både ved det, der blev kommunikeret ved forældremøderne og skole-hjem-samtalerne, men det var i særdeleshed gennem brugen af Forældreintra, at forældre i det daglige blev inddraget som skolens assistenter, der skulle hjælpe til med at "træne" og "øve" og få undervisningen til at lykkes. Der blev generelt informeret grundigt omkring forskellige undervisningsforløb og særlige opgaver, såvel som om lektier, og forældre blev således 'klædt på' til at kunne involvere sig. Udover at Forældreintra og dets detaljerede informationsstrøm i sig selv kommunikerer en forventning om engagement, fremgik det også mere eksplicit af det udsendte, at forældrene skulle hjælpe til. Så blev forældrene eksempelvis instrueret i, hvordan de skulle gribe forskellige opgaver an og det blev specificeret, hvad de skulle fokusere på. I et opslag lige inden jul, lod Birgit således forældrene i Blå klasse forstå, at der stadigvæk var en del at gøre inden ferien:

> **Information til juletravle forældre** [overstreget med rød farve]
> På tirsdag tager vi endelig diktat nr. 5 (Egernet), så husk at øve eller gen-øve den til den dag. Onsdag skal vi lave en opgave, hvor børnene skal bruge et fotografi af sig selv fra et tidspunkt, hvor der sker noget særligt for dem. Fx. en fødselsdag, tivolitur eller rejse. Torsdag starter vi på en opgave, som afslutter hele første kapitel i Fandangobøgerne om personkarakteristik. Opgaven skal gøres færdig der hjemme og skal skrives med den flottest mulige håndskrift. Opgaven skal være færdig til tirsdag d. 17/12.
> *(Fra klassens opslagstavle, Blå klasse)*

Opslaget, som på ingen måde var enestående, er et godt eksempel på, hvordan forældrene hele tiden og på flere måder blev forventet at følge barnets skolearbejde tæt. Ikke bare tog opslaget udgangspunkt i, at forældre kendte til de enkelte ugentlige diktater og enten øvede dem med børnene eller opfor-

drede dem til at øve, men også at de så afleveringsopgaven igennem og måske endda ansporede børnene til at skrive pænt, samt at de hjalp barnet med at overholde tidsfristen for aflevering. En af opgaverne var ligefrem *baseret* på forældrenes assistance, idet børnene skulle medbringe et særligt foto, som forældrene skulle hjælpe til med at finde. Selvom opslaget handlede om lektier til børnene, fremstod det i høj grad også som lektier til forældrene.

I et andet opslag blev det meddelt, at klassen nu var gået i gang med at lave skriftlige portrætter af en slægtning. I den forbindelse skulle børnene – med forældrenes hjælp – finde oplysninger om slægtningen:

> […] I forældre skal nok hjælpe dem lidt med at finde oplysninger på personen. Enten via et interview eller ved at fortælle om personen. Børnene kan skrive stikord eller enkelte sætninger ned i hæftet. Måske allerede begynde, at forme noget mere sammenhængende tekst. I må gerne rette de stavefejl I ser, men ellers er der afsat timer i klassen til at forme teksterne og rette til. I skal finde et billede (et udprint) af personen, som kan limes på en planche. Har I ikke mulighed for at printe, kan I sende det til mig, så printer jeg det ud på skolen.
> God arbejdslyst – Birgit
> *(Fra klassens opslagstavle, Blå klasse)*

Igen blev opgaven baseret på, at forældrene bidrog; enten ved at arrangere et interview eller med oplysninger samt finde et foto, og i tillæg måske vejlede lidt under skrivning og "gerne rette de stavefejl I ser". Uden forældrenes hjælp kunne barnet med andre ord ikke lave opgaven. Opslaget, der startede med "Kære forældre" blev afsluttet med "god arbejdslyst", hvilket udtrykker en klar forventning om, at forældrene ville og skulle hjælpe barnet med denne opgave.

Generelt blev der skoleåret igennem i både Blå og Grøn klasse opfordret meget til at skabe gode læsevaner hos børnene. I Grøn klasse indførte man endda 'voksenunderskrift' i forbindelse med et læsekursus i dansktimerne, og her blev kravet om deltagelse udtrykt ret så eksplicit:

> I dansk skal vi i gang med **læsekursus**. Vi har bøger i 4 sværhedsgrader, som der skal læses løs af og besvares spørgsmål til. **Børnene får læsesedler med hjem, som I forældre skal skrive under dagligt.** Der skal læses 20 min. hjemme eller på SFO
> *(fra ugeplanen, Grøn klasse)*

Forældrene blev her meget konkret inddraget som assistenter, der skulle kontrollere ikke bare at børnene læste, men også at de læste i tyve minutter. De

skulle øjensynligt bidrage til at sikre, at læsekurset kunne gennemføres efter planen.

I en anden ugeplan blev forældrene forberedt på, at børnene ville få læsebøger med hjem, så de kunne hjælpe til med at "der kan blive læst en masse". I tillæg blev der informeret om at

> I torsdags fik børnene en kopi med de 120 hyppigste ord med hjem til ophængning, så I forældre kan træne ordene med dem.
> *(fra ugeplanen, Grøn klasse)*

Her forsøgte lærerne ligeledes at sikre, at den uddelte ordliste ville blive hængt op derhjemme, og specificerede at meningen var, at forældrene skulle træne ordene fra listen med barnet. Det samme gjaldt de øve-ord til diktat, som der hver uge blev givet for i ugeplanen:

> Nu skal vi til at arbejde på en **ny måde med diktater**, idet vi også skal arbejde med ord, der ikke er lydrette. Vi skriver stadig diktaten om onsdagen eller torsdagen og laver forøvelse om mandagen, men forøvelsen har mere præcis fokus på fx vokalforskydning (fx at e-lyden i ordet find, faktisk staves med i). **Det vil være fint, hvis I forældre hører jeres børn i de ord, som de skal øve i diktaten**
> *(fra ugeplanen, Grøn klasse)*

Her kunne man som forælder læse mellem linjerne, hvordan man kunne støtte sit barn i arbejdet med diktaten. Informationen om den nye måde at arbejde på og om begrebet 'vokalforskydning' var nyttig viden til at kunne vejlede barnet, og måske stille det spørgsmål på den rigtige måde. Det blev dog samtidig tydeliggjort med den fremhævede skrift, at det var meningen, at forældrene skulle hjælpe til, og altså høre barnet i ordene hjemme. Som regel blev forventninger om forældre-assistance netop udtrykt som i opslaget; som appeller i form af forsigtige formuleringer som "Det vil være fint, hvis…", "Det må I meget gerne prøve hjemme", eller "Vi håber I vil bakke op…". Andre gange var det i højere grad synligt, at skolen stillede krav, eksempelvis da det i Blå klasse blev meddelt forældre, at der i en periode på to uger skulle afholdes "læsebånd" på hele skolen; et fast tidspunkt dagligt, hvor eleverne sad og læste i klassen tyve minutter. Det blev forklaret, hvordan læsebåndet skulle styrke elevernes læsning, hvorefter "elevens rolle", "lærerens rolle" og endelig "forældrenes rolle" blev specificeret:

> […] **Forældres rolle:** Det er vigtigt, at du som forældre viser, at det er vigtigt at kunne læse, at læsning betyder noget for dig, at læsning også kan foregå ved en computer og at du bruger mange typer litteratur.
> **Det kræver 5000 timer at udvikle god læsning. Børn, som læser hver dag, blive ofte gode læsere**
> *(Fra klassens opslagstavle, Blå klasse)*

Her blev forældrene opfordret til hjemme at støtte op om skolens initiativ, ved både at tale med barnet om læsning, få barnet til at læse helst hver dag og selv udvise gode læsevaner, for herved at hjælpe til med at få skolens læseprojekt til at lykkes. Men hvad der er mere interessant, og som dette opslag illustrerer med særlig tydelighed, er, at der i involveringen af forældrene her blev forudsat kulturel kapital. At assistere barnet på den måde, som der i opslaget blev lagt op til, var en form for involvering, som forudsatte at forældrene havde kulturel kapital i en af dens meget traditionelle, materialiserede former, nemlig litteratur. Viden om litteratur er ikke kun et spørgsmål om at have kulturel kapital i sin objektiverede form (bøger), som Bourdieu (1986b) påpeger; man skal også have tilegnet sig den i kropsliggjort form (i dette tilfælde viden og læsevaner), hvilket ofte er resultatet af en langvarig socialisering. At kunne tale med sit barn om litteratur, er en opfordring som antager, at man som forælder har kendskab til og er fortrolig med litteratur. Man kan kun vise, at "læsning betyder noget for dig" og at "du bruger mange typer litteratur", hvis man rent faktisk *er* en forælder, som bruger mange typer litteratur og for hvem, litteratur er vigtig. I det hele taget forudsatte rollen som 'assistent' faglige kompetencer, især i forhold til at kunne hjælpe til med dansk og matematik, og kaldte således på især den akademiske formåen, som forældre med meget uddannelseskapital har. Det vender jeg tilbage til sidst i kapitlet.

Forældre som administratorer af skolens information

Man kan ikke med rimelighed forvente, at børn i indskolingen selv er i stand til at holde rede på al den information, som opslag, beskeder og ugeplan tilsammen udgjorde, og således blev forældre, gennem Forældreintra, ikke kun involveret som assistenter, der skulle hjælpe til med lektier og læring i det daglige. De skulle i høj grad også hjælpe til med at 'lægge tilrette' og *administrere* skolen for barnet. Det betød at forberede barnet til hver skoledag, både praktisk, ved at hjælpe barnet med at pakke tasken og få de rigtige ting med, huske turtasker og regntøj på turdage, og huske særlige materialer til specielle aktivi-

teter, men også mentalt; at tale med barnet om ugeplanen, så barnet vidste, hvad der skulle ske de enkelte dage.

I kapitel 5 viste jeg netop, hvordan Simons mor fra Blå klasse fik 'skæld ud' til skole-hjem-samtalen, fordi hun ikke forberedte Simon godt nok på, hvad der skulle ske i skolen i løbet af ugen, hjalp ham med at huske biblioteksbøgerne eller med at finde penalhuset, der hele tiden blev væk. Her måtte Birgit eksplicitere over for moren, at Simon var "en lille dreng", som ikke selv kunne have ansvar for at holde styr på alting, og at moren derfor skulle blive bedre til at gå på Forældreintra og at de skulle orientere sig mere i ugeplanen. Ved den efterfølgende skole-hjem-samtale fik moren ros af Birgit, da hun havde forbedret sig væsentligt i sin brug af Forældreintra og Simon var blevet mere tryg i skolen, fordi han nu også vidste, hvad der skulle ske i løbet af ugen. Hun var med andre ord blevet bedre til rollen som 'administrator' af skolens information.

Når det var påkrævet, at forældre påtog sig denne rolle, var det netop fordi skolen og lærerne anvendte Forældreintra til at indføre en form for fleksibilitet i undervisningen, som gjorde, at forældre ikke blot kunne orientere sig i klassens skema, fordi der i de fleste uger var særlige aktiviteter på programmet. Ofte drejede det sig om ture til museer, i skoven, i teateret, eller til koncert. Eller der var 'værksteder', særlige forløb og temauger, og indimellem blev der byttet rundt på fagene. Det kunne også være, at man afveg fra et forløb, fx en roman, klassen var i gang med at læse, og der en enkelt dag derfor skulle medbringes andre fagbøger. Derfor optrådte ordet 'husk' meget ofte i både opslag og beskeder. Det kunne eksempelvis handle om, at man skulle huske diverse tilmeldingsfrister, huske at bestille mælk, huske arrangementer på skolen, huske motionsdagen, huske afleveringsopgaver, huske at afholde legegrupper og huske at binde bøger ind. Allermest optrådte 'husk' dog i ugeplanen, hvor det typisk var flere gange på en uge, at forældre skulle hjælpe deres barn med at huske noget. Det kunne være biblioteksbøger, lommeregner, farveblyanter, frilæsningsbøger, spidse blyanter, lineal, bamser, idrætstøj, skiftetøj, varmt tøj og turmadpakker. Det kunne også være materialer til særlige opgaver og aktiviteter, eksempelvis fotos, aviser, magasiner, ugeblade, skrald, private ejendele, eller udklædningstøj.

Der var med andre ord mange 'småting', som forældrene i løbet af en skoleuge forventedes at være opmærksomme på og så at sige få til at 'glide'. Hver for sig var disse påmindelser og opfordringer af en overkommelig størrelse. Men i frekvens og mængde udgjorde de samlet set en reel og

tidskrævende arbejdsopgave, som måtte udføres, for at barnet kunne følge med i skolen.

Forældre som ansvarlige for at lektierne laves og læringen lykkes

Når lærerne så detaljeret informerer forældre om undervisningen og om lektier, gør de samtidig forældre medansvarlige for, at barnet laver og lærer det, som det skal. Vidensdeling er også ansvarsdeling, og her kan man sige, at Forældreintra som nævnt indledningsvis er *skolens* system, som er meget effektivt når det gælder at ansvarliggøre forældre, delvis fordi den udsendte information meget sjældent er til diskussion. Skolens information på Forældreintra er således magtfuld, blandt andet fordi informationen trækker på det, som Knudsen har betegnet 'ansvarsdiskursen'; hvor skolen er afhængig af, at forældrene gør "deres del", og søger at få dem til "at tage deres ansvar" (Knudsen 2010: 259). Et ansvar, der som Knudsen peger på, kan være stort og udefineret. I mit materiale, og når det gælder Forældreintra, kunne dette ansvar dog også være relativt klart defineret. I hvert fald når det gjaldt at sørge for, at barnet var klar til at blive undervist, det vil sige havde lavet lektier og havde de ting med, man skulle bruge. Det understregede Birgit i en ugeplan:

> Selvom vi nærmer os sommerferien, så må I godt lige være lidt opmærksomme på at tingene er i orden hos jeres barn. Tjek penalhuset for mangler, tjek efter om der bliver lavet lektier og tjek op på biblioteksbøger. I næste uge er det sidste frist for at få afleveret alle lånte biblioteksbøger i år *(fra ugeplanen, Blå klasse)*

Forældrene, som muligvis var begyndt at slække lidt på engagementet op til sommerferien, fik her en påmindelse om, at det var deres ansvar, at barnet havde de nødvendige ting med i skoletasken. Således blev forældreansvaret indimellem ekspliciteret, og særligt når børnene ikke havde lavet lektierne eller på anden måde var bagud i forhold til læringsplanen. Så skruede lærerne 'bissen på' og blev mere tydelige omkring forældrenes ansvar, som Morten gjorde i denne ugeplan for Grøn klasse:

> I sidste uge oplevede vi, at børnene for ofte **ikke** havde læst det afsnit hjemme, som de havde fået for […] En dag havde 8 elever ikke læst. Det skal blive bedre.
> *(fra ugeplanen, Grøn klasse)*

Her blev der ikke appelleret forsigtigt til en bedre indsats, men klart formuleret at "Det skal blive bedre". Forældrene skulle med andre ord blive bedre til at sørge for, at børnene fik lavet lektierne. Også i Blå klasse indskærpede Birgit over for forældrene, at opfordringen til at hjælpe børnene med dansklektierne, som hun havde udsendt i et opslag på Forældreintra ugen forinden, ikke kun var til oplysning:

> Ugen har været hyggelig, men også lidt barsk i [Blå klasse], da der pludselig var lektier HVER DAG i dansk. Mange havde i hvert fald svært ved at få dem lavet, selvom deres forældre var blevet advaret allerede sidste fredag. Uendelig mange undskyldninger blev brugt, men det hele prellede desværre af på den rutinerede dansklærer:-) Derfor, kære forældre, skal I være ekstra opmærksomme i den næste uge, hvor der er en ny chance for at klare opgaverne
> *(Fra ugeplanen, Blå klasse)*

Selvom Birgits 'opsang' til forældrene her var humoristisk skrevet, var det ikke til at tage fejl af budskabet: At forældrene ikke havde levet op til deres ansvar, på trods af at blive "advaret" i god tid forinden. Mere direkte var matematiklæreren Helle i Grøn klasse, når hun påtalte, at nogle forældre ikke levede op til deres ansvar:

> Jeg vil minde om, at hvis jeres barn er forhindret i at deltage i undervisningen af den ene eller den anden grund, er det jeres ansvar som forældre, at barnet får lavet de sider og opgaver, som resten af klassen har lavet.
> *(fra ugeplanen, Grøn klasse)*

Her så Helle sig nødsaget til at "minde om" forældreansvaret, formentlig fordi hun oplevede, at lektierne smuttede for børn, som havde været fraværende.

På et andet tidspunkt, havde Helle besluttet, at der var brug for at få alle klassens elever fagligt med, når det gjaldt at få styr på grundlæggende matematiske færdigheder som plus og minus, inden klassen kunne gå videre i læringsplanen. I en besked til forældre om, at børnene på baggrund af en test, i en kort periode derfor skulle arbejde i niveaudelte matematikværksteder, gjorde Helle det klart, at hun regnede med forældrenes opbakning:

> Vi giver besked til de forældre, hvis børn lige mangler det sidste skub, og håber (og forventer), at der vil blive gjort en stor indsats derhjemme på det område i løbet af vinterferien […]
> *(Besked fra matematiklæreren, Grøn klasse)*

Hun ikke bare håbede på, men udtrykte, at hun *forventede*, forældrenes indsats hjemme, samt at denne ville være "stor". Forældrene i begge klasser blev således holdt til ilden, når det gjaldt at minde dem på, at det i høj grad også var deres ansvar, at medvirke til at få lektierne lavet og læringen til at lykkes.

Forældreintras implicitte krav og forventninger

Til forskel fra de eksplicitte krav, var de implicitte krav ikke umiddelbart til at få øje på i det, som skolen skrev til forældrene på Forældreintra. De implicitte krav lå nærmere indlejrede i de eksplicitte krav, som forudsætninger for forældres involvering, men forudsætninger, der aldrig blev hentydet til eller på anden måde nævnt i det skrevne. De implicitte krav var dermed uudtalte og underforståede og optrådte som selvfølgelige forudsætninger for, at forældre kunne leve op til de eksplicitte krav om involvering. At kunne involvere sig som ansvarlige 'assistenter' og administratorer', betød således at forældre måtte vide *hvordan* de kunne afkode og sortere i informationsstrømmen, trække på en række forskellige kompetencer, samt være indstillede på, at gøre skolen til en del af familielivet. Alt sammen krav der på den ene eller anden måde handlede om kulturel kapital, hvilket jeg udfolder i det følgende.

Konstant opmærksomhed på barnets skoleliv

Det kommunikeres som sagt ingen steder, at forældre bør være konstant opmærksomme på skolen, klar til at involvere sig i barnets skoleliv, når skolen opfordrer til det. Ikke desto mindre syntes skolens og lærernes måde at bruge Forældreintra på i både Grøn og Blå klasse, at være baseret på en antagelse om, at forældre hele tiden fulgte med i det, som blev sendt ud. Det er de tidsbegrænsede opslag et godt eksempel på; de kunne være synlige i få dage, en enkelt uge eller flere uger, alt efter, hvad afsenderen havde bestemt. Hvis forældre ville være sikre på at læse et opslag, inden det igen forsvandt, måtte de derfor enten følge e-mail adviseringen, når den kom, eller tjekke Forældreintra flere gange ugentligt. Det samme gjaldt beskederne, som ofte drejede sig om nært forestående aktiviteter i klassen, og som derfor også helst skulle læses, når de var sendt ud.

Ligeledes betyder ugeplanen, som navnet fortæller, at ingen uger er helt ens. Hver uge har sine særlige aktiviteter på programmet, nogle

mere end andre, men uanset hvordan programmet ser ud, er forældre hver uge nødt til at orientere sig på nyt, hvis deres barn skal møde forberedt op til undervisningen. At hver uge således var 'speciel', blev understreget, når lærerene enkelte gange indledte ugeplanen med at skrive, at den kommende uge ville være "en helt almindelig uge uden særlige begivenheder" eller omvendt; 'advarede' forældrene om, at der en uge var lavet *ekstra* meget om på skemaet. Det var kort sagt normalt, at ugens struktur og indholdet i undervisningen varierede fra uge til uge. Men det var ikke kun aktiviteter, såsom ture, temadage eller emneuger, der skabte variationen i ugeplanen; det var i høj grad også den almindelige undervisnings indhold og i beskrivelserne af, hvad der blev arbejdet med i timerne, som varierede. Ofte var denne information så detaljeret, og ugeplanen så lang, at det ikke bare var noget, man kunne læse en enkelt gang i weekenden, men et dokument, man måtte vende tilbage til i løbet af ugen, eller på anden måde organisere, hvis man skulle huske alt. Ugeplanen fordrede således opmærksomhed, ikke bare inden ugens begyndelse, men ugen igennem.

På den ene side var det altså til en vis grad uforudsigeligt, hvad der skulle ske i skolen. Man kunne ikke på forhånd vide, hvornår der kom opslag og beskeder, eller hvor mange, og man kunne ikke på forhånd vide, hvad der ville stå i ugeplanen, og hvad det ville indebære af assistance. På den anden side var det netop forudsigeligt, at der hele tiden var nyt at forholde sig til og håndtere, og at informationsstrømmen på Forældreintra således indebar, at man som forælder hele tiden måtte være fleksibel og navigere i omskifteligheden. Det var med andre ord et implicit krav, at forældre altid var tilgængelige, og havde tid og overskud til at være klar til at tage ansvar, assistere og administrere.

At kunne navigere i informationsstrømmen

Med så hyppige henvendelser fra skolen, og så store mængder af information, bliver det at kunne skabe overblik og struktur en vigtig evne for at kunne navigere i informationsstrømmen. I mine (uredigerede) feltnoter har jeg løbende noteret blandt andet følgende om min oplevelse af at blive informeret:

> Uge 33, Blå klasse: Der var allerede en del at forholde sig til i den første uge – både på forsiden og inde under de forskellige faner […] Kun én uge, og jeg er allerede helt træt […] Jeg tror også, det kommer til at blive mere tidskrævende end jeg troede, at registrere og observere derinde…

> Uge 34, Grøn klasse: Jeg vil sige, at skal man leve op til ugeplanen, er det frem med papir og pen og skrive ned, hvad man som forælder skal huske ugen igennem
>
> Uge 36, Blå klasse: Ugeplanen var spækket med information som den plejer
>
> Uge 39, Grøn klasse: Det [i ugeplanen] er rimeligt grundigt gennemgået og jeg tænker på, om forældrene opfatter dette som ren information eller noget de skal handle på?
>
> Uge 43, Grøn klasse: Hvorfor skal forældrene vide alt, hvad der foregår i skolen?
>
> Uge 45, Grøn klasse: I denne uge slår det mig, at indholdet i ugeplanen måske har ændret sig til at blive mere detaljeret end det var i starten? Jeg synes de skriver mere info om hvad der generelt foregår i timerne, end hvad de gjorde i starten. F.eks. når Helle skriver at de tirsdag laver forøvelse til den nationale test i næste uge – hvad skal man vide det for?

Noget af det, som for mig som observatør var slående var, som det fremgår af noterne, at der var meget at forholde sig til. Både fordi der i hverdagene ikke var langt imellem e-mail adviseringerne fra skolen, men også fordi informationen var både mangeartet og ofte detaljeret. Den skulle på en eller anden måde håndteres.

Netop det at kunne "navigere i en uoverskuelig informationsstrøm" fremhæves af Esben Fuglsang (2003: 449) som en helt central kompetence, når det gælder at kunne håndtere informationsteknologi. Hans pointe er, at digital massekommunikation stiller krav til modtagerne. Når mennesker 'bombarderes' med information, kan de umuligt forholde sig lige dybt til det hele; det gælder derfor om, at kunne udvælge det vigtigste, for ikke at drukne i mængden. Det er en pointe, som i høj grad også gælder Forældreintra: Der var forskel på, om der var tale om skolelederens udsendte kvalitetsrapport, sekretærens opslag om rulleskøjter, musiklærerens opslag om tilmelding til skolekor, eller om der var tale om udsendte elevplaner, klasselærerens besked om en tur næste dag eller matematiklærerens besked om at huske materialer til et tema om mønstre. Når mange forskellige meddelelser på denne måde 'konkurrerede' med hinanden, var der brug for at kunne prioritere i dem. Ofte indeholdt ugeplanen både flere opfordringer og huske-informationer, og var så detaljeret, at den i en eller anden form måtte bearbejdes, før man som læser havde dannet sig et overblik og et indtryk af situationen. At håndtere informationen på Forældreintra virkede med andre ord som noget, der kaldte på visse sorteringskompetencer. Ikke kun for at undgå at 'drukne', men be-

stemt også for kunne fokusere på den information, som var vigtig i forhold til at støtte barnet i skolen.

Og hvordan gør man så dét? Her var det en fordel at kunne trække på kompetencer, der gjorde, at man – uden større besvær - kunne læse meget tekst og samtidig få organiseret det, der skulle gøres og huskes, så man sikrede, at det ikke blev glemt. Men også evnen til at afkode budskaberne i teksten, og forstå "hvad står der *egentlig?*", som Ingrids far fra Grøn klasse formulerede det, med henblik på ugeplanen. For ofte blev det ikke eksplicite-ret, hvad forældre skulle med informationen, sådan som i denne ugeplan:

> Kære Forældre. På onsdag går vi i gang med et nyt afsnit i matematikbogen: "Koordinatsystemet". Kapitlet lægger op til, at eleverne får en forståelse af begrebet koordinatsystem og talpars placering deri. Vi beskæftiger os kun med første kvadrant og udfordringen består i at arbejde i to dimensioner 1. og 2. aksen. Huskeregel til eleverne: 1. aksen (vandret) – gå først hen ad gaden – 2. aksen (lodret) – og så op ad trapperne
> *(fra ugeplanen, Blå klasse)*

Her er matematiklærerens information til forældrene et godt eksempel på, hvordan der ofte blev fortalt om, eksempelvis læringsmål, hvad der blev arbejdet med i hvilke perioder, og hvordan der blev undervist i de enkelte fag, uden dog at forklare, hvad hensigten med denne information var. Når der blev fortalt, hvordan der blev undervist i, eksempelvis, at stille regnestykker op, samtidig med at lektier blev angivet, var det ligeledes svært at vide, hvad der blot var information og hvad der var lektier, samt hvad der var henvendt til barnet og hvad der var henvendt til forældrene. Når der ikke direkte stod i ugeplanen, at eksempelvis 'staveord' og 'øveord' hver uge blev remset op, fordi det var meningen, at forældrene skulle høre barnet i dem, eller at sidetallene i bøgerne var angivet, fordi forældrene skulle gennemgå eller kontrollere barnets lektier, kunne informationen tolkes forskelligt, og skolens forventninger fremstod uklare. Og som Regitzes far fra Blå klasse sagde til mig, under vores interview, så var netop en af farerne ved den skriftlige kommunikation på Forældreintra, at "den samme tekst kan fem mennesker jo forstå på fem forskellige måder". Nogle forældre kunne således tænkes at opfatte ovenstående citat som ren information, der blot skulle underrette dem om matematiktimerne. Andre kunne tænkes at bruge informationen til mere konkret at hjælpe barnet med at få styr på begreberne, ved at bruge 'huskereglen' om 1. og 2. aksen, eller på anden måde understøtte barnets forståelse.

Det var med andre ord et implicit krav i skolens involvering af forældrene som 'assistenter' og 'administratorer', at forældrene evnede at navigere i det udsendte, hvilket ville sige både at skabe overblik i informationen og at afkode dens betydning, og at de dermed forstod informationsstrømmen på den 'rigtige måde'.

Akademiske kompetencer, IT-kompetencer og udstyr

Andre kompetencer, som involveringen af forældre implicit tog udgangspunkt i, var de kompetencer, som er nødvendige for at kunne assistere barnet med læring og lektier, især kompetencer i dansk, matematik og i engelsk. Dette er kompetencer, som i en eller anden udstrækning altid har været efterspurgt af skolen, når forældre er blevet involveret ved forældremøder, skole-hjem-samtaler og nyhedsbreve; for at kunne sætte sig ind i undervisningen, vejlede og hjælpe barnet, må forældre have den nødvendige viden. På Forældreintra forstærkes den efterspørgsel i skole-hjem-samarbejdet, ikke bare fordi selve mediet er skriftligt, men fordi skolen og lærerne i det daglige involverer forældrene som assistenter, der ideelt set bør kende til læringsmål, lærebøger og undervisningsformer. Det foregående uddrag fra ugeplanen omkring 'koordinatsystemet' illustrerer eksempelvis, hvordan matematiklæreren Henrik her tog forældrenes matematikkompetencer for givet: At matematiske begreber som 'kvadrant' og 'akse' var almen viden. På samme måde, når der i Blå klasse i ugeplanen blev informeret om, at der i dansk nu skulle arbejdes med begrebet 'intertekstualitet' og derefter forklaret, hvordan børnene skulle lære at bruge det, var hensigten formentlig, at forældre herved kunne støtte barnet bedre ved eventuel lektielæsning og måske hjælpe lidt til med at få begrebet til at falde på plads hos barnet. Men det forudsatte, på trods af beskrivelsen af begrebet, at man som forælder var bekendt med det i forvejen og forstod at anvende det, at man som Weininger & Lareau formulerer det, var i stand til at bruge 'educational discourse' og kunne "absorb a teacher's message" (Weininger & Lareau 2003: 384) Eksemplet er blot et af mange; generelt skrev lærerne således i et sprog og om emner, hvori der ofte indgik 'lærersprog' og faglige begreber, som de antog, at forældre var fortrolige med og derfor kunne undervise i.

Men skolens brug af Forældreintra, og dermed informationsteknologi, stiller også krav til forældres IT-kompetencer, eksempelvis når der inddrages digitale læringsmidler i undervisningen, som forældrene opfordres til at hjælpe børnene ind på. Særligt i Grøn klasse blev der i både dansk- og

matematikundervisningen anvendt digitale læringsmidler (fx Gyldendals digitale dansk- og matematiksider), som særligt matematiklæreren Helle ved flere lejligheder, og med stor entusiasme, opfordrede forældrene til at hjælpe barnet med at bruge:

> Kære forældre. […] Jeg har fundet en norsk hjemmeside med matematikopgaver på. Skriv "multi.no" i Google.dk eller brug linket http://podium.gyldendal.no/muliti?page=elev. Klik på "nettoppgaver 1-4" og derefter på det ønskede klassetrin. Det er faktisk en ganske god side med lige så gode opgaver. Og tilmed med norsk accent! ☺ Der er en del som har været inde og lave opgaver på www.matematikfessor.dk og det er rigtig fint. Men der er også en del som ikke har været derinde. Så derfor har jeg forlænget muligheden for at løse opgaverne på siden til fredag d. 20/12.
> *(fra ugeplanen – Grøn klasse)*

Når lærerne på denne måde skrev hyperlinks ind i ugeplanen for at få forældrene til at støtte op om undervisningen var det samtidig underforstået, at forældrene havde de nødvendig tekniske kvalifikationer, at de var vant til at navigere på internettet, og at en aktivitet som at gå ind på læringshjemmesider med sit barn, var en aktivitet, som let kunne føjes til lektieassistancen og hverdagens gøremål i øvrigt. For nogle kunne det dog tænkes, at være en mere sandsynlig aktivitet end for andre, eftersom forskellige familier med forskellige hverdagsliv har forskellige medie kompetencer, såvel som vaner, ifølge en rapport fra Kulturstyrelsen (2015b). Eksempelvis viser en undersøgelse af danskernes mediebrug på internettet (Kulturstyrelsen 2015a), at der er næsten dobbelt så mange personer med lang videregående uddannelse, der bruger internettet til at læse aviser, som der er i resten af befolkningen. Samme undersøgelse viser også, at jo højere husstandsindkomst, desto større medieforbrug (streaming af musik, radio, tv, film, serier, nyheder) har danskerne på internettet. Nogle forældre vil således være mere hjemmevante i og kompetente til at bruge medier og internet, og til at indhente information, på en måde som passer godt sammen med den måde, som skolen og lærerne anvender Forældreintra på.

I det hele taget er informationsteknologi kompetencekrævende, og IT-kompetencer er som Fuglsang peger på, ikke 'bare' IT-kompetencer; Som bruger skal man forstå selve anvendelsen af teknologien, dvs. teknikken, såvel som *meningen* med anvendelsen, dvs. teknikkens principper. En særlig form for IT-kompetencer (der som sådan ikke har noget med teknologien at gøre) kalder Fuglsang for 'diskursive kvalifikationer', hvilke er:

> […] evnen til at forstå, begrebsliggøre og vurdere teknologien og dens potentialer i forhold til forskellige praksisformer og scenarier. Disse færdigheder muliggør en kritisk, fremadrettet og konstruktiv forholden sig til informationsteknologien, hvilket må betragtes som ganske væsentligt, når vi tænker på dennes symptomatiske og hastige spredning til samfundets mange sfærer (Fuglsang 2003: 446)

Det er med andre ord ikke nok, at man er i stand til anvende eksempelvis Forældreintra på sin computer eller telefon; man må have forståelse for den sammenhæng systemet indgår i, og altså vide, hvordan informationsteknologien udnyttes bedst muligt inden for den kultur eller praksis, som den er indlejret i. Dette gælder også Forældreintra; fortrolighed med skolens kultur, og de budskaber, skolen formidler, synes at være en forudsætning, for at kunne anvende Forældreintra, sådan som der lægges op til fra skolens side, ligesom det kan tænkes at være en fordel, at kunne forstå systemets brugsværdi i forhold til at investere i barnets uddannelse.

Noget andet er, at IT-kompetencer, ligesom akademiske kompetencer, knytter sig til kulturel kapital. Det gør de fordi informationsteknologien i dag ikke bare er formidler af kultur, men også med til at skabe kulturen, og dermed en del af kulturen. Den norske pædagogiske filosof Lars Løvlie taler ligefrem om *teknokulturel dannelse* og minder os om, at nye teknologier med tiden *bliver* til kulturen (Løvlie 2003), ligesom at Hjarvard peger på, at "det at medierne har fået så stor relevans for kultur og samfund som helhed, har gjort dem til symboler på den globale modernitet; en symbolsk værdi, som har givet medierne en status, som nogle der er uomgængelige for det moderne menneske, og som det gælder om at lære at bruge og drage fordel af" (Hjarvard 2016: 60). Viden om IT og medier, og erfaring med at anvende det, er i dag således nødvendige færdigheder for at kunne tilegne sig kulturen og begå sig kulturelt, eller med andre ord, være dannet. Og IT-kompetencer er ikke noget, man får forærende; de skal også tilegnes, såvel som løbende vedligeholdes, eftersom informationsteknologien hele tiden udvikler sig. I den forbindelse er "evnen til at skabe og imødegå omstilling gennem fortløbende vedligehold eller generobring af personlige kvalifikationer" en central egenskab (Fuglsang 2003: 443). Således knytter IT-kompetencer sig på komplekse måder til andre former for tilegnelse af ny viden, og måske især, uddannelseskapital. IT-viden og vaner kan dermed betragtes som en ny variant af kulturel kapital, som dermed også er noget, der forudsættes hos forældre gennem skolens digitale involvering.

Det virker måske indlysende at konstatere, men informationsteknologi fungerer kun ved hjælp af internetadgang såvel som udstyr; computere, tablets og telefoner. Udstyr som skolen antog, at forældre altid havde til rådighed. Men nogle forældre fortalte mig i interviewene om situationer, hvor man i længere tid havde været uden internet, at man havde en dårlig computer, eller at telefonen havde været gået i stykker, og så blev det straks problematisk at følge med på Forældreintra. I forbindelse med de forskellige apps der blev anvendt på Ipads i undervisningen (fx "Storykit", "MadMath", "BB Clock" og "Imotion"), blev forældrene også opfordret til at installere og hjælpe barnet med at "lege" med dem hjemme, ofte som et frivilligt supplement til den almindelige undervisning. Og som matematiklæreren Helle skrev i en af opfordringerne, så var "appen gratis, så hvis I har en Ipad kan børnene også arbejde med den hjemme". Men det havde alle ikke, og i interviewene fortalte nogle af forældrene om, hvordan de havde følt, at de måtte anskaffe sig ikke bare en tablet, men specifikt en (dyrere) Ipad, fordi der blev arbejdet så meget med dem i undervisningen. Adgang til udstyr og fortrolighed med medier knytter sig således også til økonomisk kapital.

Akademiske kompetencer, IT-kompetencer og adgang til udstyr var dermed implicitte krav, som lå indlejrede i skolens digitale involvering af forældrene. Sammen med kravene om konstant opmærksomhed på skolen og om at kunne navigere i informationsstrømmen, udgjorde de nogle usynlige forudsætninger for kunne involvere sig, sådan som der blev lagt op til, og som materialet fra begge klasser peger på, privilegerede forældre som havde meget kulturel kapital, såvel som uddannelseskapital.

Forældreintra: En mekanisme der aktiverer kulturel kapital

Ligesom skolens involveringsbestræbelser ved forældremøder og skole-hjemsamtaler rettede sig mod forældre med meget kulturel kapital (som jeg viste i kapitel 5), gjorde også involveringsbestræbelserne på Forældreintra det. Det gjorde de, fordi "de formidlede indhold og de institutionaliserede formidlingsmåder objektivt set var tilpasset et publikum, der var defineret ved sin sociale herkomst i mindst lige så høj grad som ved sin begrænsede størrelse", som Bourdieu & Passeron formulerer det i *Reproduktionen* (2006: 132). Sagt på en anden måde: I den digitale og skriftlige kommunikationsform, i indholdet

af selve kommunikationen, og i måden det blev kommunikeret på til forældre, var der noget, som aldrig blev sagt, men som altid var underforstået – for dem, som altså forstod det. De implicitte krav, og den selvfølgelige måde de optrådte på i kommunikationen, syntes dermed i særlig grad, som Bourdieu og Passeron netop peger på, "stiltiende" (ibid.) at fordre nogle kapitalstærke forældre, der var i stand til at afkode disse krav.

Gennem at fordre forskellige kompetencer, men indirekte også vaner og værdier, og gennem at insistere på, at flette sig ind i familielivet bliver Forældreintra således ikke 'bare' et kommunikationssystem eller et involveringsredskab. Det bliver i tillæg en mekanisme i skole-hjem-samarbejdet, som på komplekse måder kan aktivere kulturel kapital hos de forældre, som har meget af den, og som derfor også udelukker de forældre, som har lidt af den. Forældreintras krav og forventninger om, at forældre var konstant opmærksomme på barnets skoleliv, at de kunne navigere i informationsstrømmen og at de havde de kompetencer og udstyr, som var nødvendige for at kunne assistere og administrere barnets skoleliv på en ansvarstagende måde, knyttede sig alle mere eller mindre direkte til kulturel kapital i dens forskellige former. Det gjaldt den institutionaliserede kulturelle kapital, der akkumuleres gennem uddannelse, såvel som den mere kropsliggjorte, der akkumuleres gennem socialisering og livsbane.

Særligt det at have uddannelseskapital, og dermed akademiske eller 'boglige' kompetencer, syntes at være en stor fordel, for at kunne håndtere og drage udbytte af Forældreintra, men også erfaringer fra den type administrative og analytiske jobs, som lange uddannelser gerne fører til, og hvor man er trænet i at organisere og systematisere information, samt har stor fortrolighed med tekst og skriftlige medier, og med at anvende informationsteknologi. Men at skolen forudsatte kulturel kapital handlede også om mere kropsliggjorte former af denne, såsom forældres egne skoleerfaringer. At man som forælder selv har klaret sig i uddannelsessystemet og har gode erfaringer fra det, former ifølge Reay (2005) forældres eget forhold til skolen og dermed hvor åbne de er overfor at blive involveret, samt hvor kvalificerede de anser sig selv for at være til opgaven. Reay viser således, hvordan middelklassemødres egne (gode) skoleerfaringer, der også indebærer at man selv har fået hjælp som barn, gør det 'naturligt' for dem, at involvere sig i skolen, hvorimod arbejderklassemødre oftere har skoleerfaringer præget af nederlag, og dermed en næsten 'kropslig' modvilje mod at involvere sig i skolen. Pointen hos Reay er, at skolens øgede krav om forældreengagement i undervisning og læring, derfor er noget, som privilegerer forældre med meget kulturel kapital.

Ligeledes syntes de digitale involveringsbestræbelser at gå værdimæssigt godt i spænd med det 'intensive' og arbejdskrævende forældreskab, som ofte er blevet forbundet med den veluddannede middelklasse, og som handler om at videregive sociale privilegier gennem opdragelsen. Informationsstrømmens fordring om tilgængelighed henvender sig i særlig grad til forældre, for hvem det er muligt og ønskeligt, at have denne tætte relation med skolen. Den konstante opmærksomhed på barnets skoleliv, som i mit materiale syntes at være en forudsætning for at kunne følge med i skolens informationsstrøm, er netop et af de træk, som karakteriserer middelklassens forældreskab, hvor barnet er et udviklingsprojekt og hvor læring og uddannelse er et centralt omdrejningspunkt i familielivet (se eksempelvis Gillies 2005; Faircloth 2014; Forsberg 2009). I den forbindelse har Stefansen vist, hvordan veluddannede middelklasseforældre er særligt sensitive over for situationer, der rummer potentialer for læring, og således altid er 'på alerten', når det gælder at optimere barnets udvikling (Stefansen 2008). Når det på samme måde gælder at være tilgængelig for skolen, kan det dermed tænkes, at forældre med meget kulturel kapital, er særligt opmærksomme på og lydhøre over for skolens krav, samt har en veludviklet sans for at imødekomme dem. De har samtidig en relation til skolen, som er præget af 'forbundethed', hvor grænsen mellem skole og hjem godt må flyde sammen, i modsætning til arbejderklasseforældre, som i større grad trækker grænser mellem skole og hjem, som Lareau (2000; 2011) har vist. For de middelklassemødre, som Reay (2005) har studeret, var grænsen mellem det offentlige og det private, næsten udvisket, når det gjaldt deres involvering i skolen; ikke bare brugte de på eget initiativ fritiden til læringsaktiviteter med barnet, men de trak også på deres professionelle kompetencer fra arbejdsmarkedet, når de støttede og underviste barnet hjemme.

Når det overhovedet kunne lade sig gøre for disse mødre, at bruge tid på at involvere sig i barnets uddannelse, hang det sammen med, at de qua deres positioner på arbejdsmarkedet også havde økonomisk kapital til eksempelvis at købe hjælp til rengøring og andet hjemligt arbejde, peger Reay (ibid.) på. Overskuddet til at involvere sig i barnets skolegang kan dermed også være noget, som er betinget af familiers økonomiske formåen; en sammenhæng som også antropologen Dil Bach har vist i sin ph.d.-afhandling om opdragelse blandt velstående familier i Danmark. Her peger Bach på, at penge giver mange fordele, blandt andet fordi de familier hun fulgte, kunne købe sig til hjælp til det praktiske i hjemmet, og fordi begge forældre ikke behøvede at

arbejde, var resultatet "overskud af tid" (Bach 2011: 225). Selvom Bachs familier var specielle i den forstand, at de tilhørte det, man kan kalde den økonomiske 'elite', og derfor ikke behøvede to indtægter, er pointen værd at holde fast i: Et solidt økonomisk fundament giver konkrete muligheder og kan på forskellige måder omsættes til tid til samvær med børn, eller for eksempel tid til at engagere sig i børns skolegang.

I mit materiale kaldte skolernes brug af Forældreintra på netop 'overskud' hos forældre; overskud af tid og energi til at følge med i, og følge op på, dét der foregik i skolen og dét der foregik med barnet. Det overskud som følger med som en 'sidegevinst' ved det at have meget kulturel kapital, sådan som Reay (2005) viser. Dette overskud implicerede dermed et familieliv, som ikke var under pres eller tynget af problemer med at få hverdagen til praktisk at hænge sammen, eller på anden måde konkurrerede med forældrene om deres opmærksomhed og personlige ressourcer, men hvor der var mulighed for, at skolen kunne få lov til at 'fylde' i hverdagslivet. Ifølge Stefansen (2007) er samfundets reproduktionsmekanismer for ulighed uløseligt sammenvævet med familielivet, som det leves "her og nu", i de omgivelser, familier befinder sig i (ibid.: 262), og således indgår altså familielivet og familiens ressourcer i et samspil med reproduktionsmekanismerne i skolen. Dette er en vigtig sammenhæng at være opmærksom på, når man søger at forstå skolens og forældreinvolveringens rolle i den sociale reproduktion. Kulturel kapital handler ikke bare om, hvorvidt forældre har (eller gennem mere information kan tilegne sig) den nødvendige viden og kompetencer til at imødekomme skolens krav, men forgrener sig ud i familiers værdier, vaner og hverdagsliv, og handler derfor i lige så høj grad også om den enkelte families situation og kultur, og om hvor godt denne passer sammen med at involvere sig i skolen, og i dette tilfælde: med at indrette sig efter informationsteknologiens indbyggede grænseløshed.

Samlet set peger analysen altså på, at skolen på direkte og indirekte måder efterspørger eller ligefrem forudsætter kulturel kapital hos forældre, når de søges involveret i barnets skolegang via Forældreintra, og at Forældreintra i kraft af sin digitale natur, i højere grad end det traditionelle skolehjem-samarbejde, synes at kunne aktivere forældres kulturelle kapital, fordi systemet i langt større udstrækning, end det traditionelle samarbejde, søger at involvere forældre i den daglige undervisning og dermed at 'installere' skolen *i* familien.

Opsummering

Skolernes 'nye' og digitale form for forældreinvolvering via Forældreintra er gennem de sidste femten år blevet en central del af skole-hjem-samarbejdet, hvor kommunikationen mellem skole og hjem ikke længere sker via 'sedler i tasken', men via internettet. I dette kapitel har jeg vist, hvordan skolens brug af Forældreintra udgør en udvidelse og en intensivering af det traditionelle skole-hjem-samarbejde med forældremøder og skole-hjem-samtaler som fokuspunkter, fordi skolen gennem en kontinuerlig informationsstrøm, søger at involvere forældre i den daglige undervisning. Forældreintras involveringsbestræbelser er dermed noget, som kan foregå hele tiden, og som i princippet er grænseløst. Forældreintra udgør således en særlig ramme for skolens involvering, og en særdeles effektiv og magtfuld en, ikke mindst fordi systemet skaber en 'direkte linje' til forældrene, hvor skolen altid er tilgængelig for forældrene, men hvor skolen samtidig får *adgang* til forældrene. Her spiller selve det digitale medie en væsentlig rolle, idet det skaber en 'virtualisering' af institutionen i hjemmet, hvorved skolen får et vedvarende nærvær i familien.

I Grøn og i Blå klasse indeholdt denne informationsstrøm detaljeret vidensdeling omkring mange aspekter af barnets skoleliv. Gennem blandt andet "opslag", "beskeder" og "ugeplan" holdt skolen forældrene informeret om, hvad man foretog sig i skolen generelt og i undervisningen specifikt. Dette varierede fra uge til uge, hvilket fra skolens side udtrykte en forventning om, at forældre fulgte med på Forældreintra. Særligt ugeplanen gik i detaljer med undervisningens læringsmål og dens indhold for alle ugens lektioner. Her blev forældre ofte opfordret til at støtte op om barnets læring og lektier på forskellige måder.

Faktisk var der fra skolens side relativt eksplicitte krav og forventninger om, at forældrene indtog en aktiv rolle. Der blev ikke informeret blot for informationens skyld, men derimod udtrykt en forventning om, at forældrene indtog en aktiv rolle i barnets skoleliv. Det betød at assistere barnet med lektier og med læring i det daglige, og derved hjælpe til med, og tage ansvar for, at få undervisningen til at lykkes. Det betød også, at administrere skolens information for barnet, eftersom det ikke kunne forventes, at børn i indskolingen selv kunne holde styr på al informationen. Forældre skulle som 'administratorer' således lægge til rette for barnet; forberede det på, hvad der skulle ske på de forskellige dage i skolen, og ikke mindst, hjælpe barnet med at få de rigtige ting med i skoletasken.

At kunne indtage den rolle, som der via Forældreintras kommunikation blev lagt op til fra skolens side, indeholdt imidlertid nogle mindre synlige *implicitte* krav. Krav om, at forældrene havde en konstant opmærksomhed rettet mod skolen og på barnets skoleliv, at de forstod at navigere i, og afkode, informationsstrømmen, og at udvælge det som var vigtigst, samt at de var i stand til at bringe både akademiske såvel som informationsteknologiske kompetencer i spil i håndteringen af Forældreintra. Disse implicitte krav i det som blev kommunikeret, forudsatte således kulturel kapital, og henvendte sig dermed, som Bourdieu & Passeron (2006) har vist, til et særligt publikum med de rette forudsætninger.

Gennem såvel de eksplicitte krav, men i særlig grad igennem de implicitte krav, har jeg i analysen vist, hvordan Forældreintra således kommer til at fungere som en mekanisme i skole-hjem-samarbejdet, der kan aktivere kulturel kapital. Dette sker ikke kun fordi involveringsbestræbelserne blandt andet kalder på viden og boglige kompetencer, når forældre forventes at indtage en undervisningsrolle, men også fordi de kalder på værdier og vaner, der knytter sig til det, at have meget kulturel kapital og i nogen grad også økonomisk kapital. Her synes Forældreintras digitale involvering at passe særligt godt for veluddannede middelklasseforældre, som ofte er blevet karakteriseret ved deres 'intensive' eller 'involvererede' forældreskab og et familieliv, der traditionelt har rettet sig mod skolen. En skole, der via Forældreintra i både Blå og Grøn klasse altså også så ud til at rette sig mod dem.

Kapitel 7: Forældrenes involvering på Forældreintra

Nu rettes blikket igen mod forældrene – mod *modtagerne* af Forældreintras skriftlige kommunikation - og til, hvordan de oplevede dét at blive involveret gennem Forældreintra, samt hvordan de håndterede den involvering, praktisk såvel som følelsesmæssigt. For hvis skolen og lærerne brugte Forældreintra til at informere, primært med henblik på at inddrage forældrene i undervisning og lektier, hvad motiverede så forældrene i deres brug af Forældreintra? Hvor ofte loggede de på, hvor meget af informationen læste de, hvordan tolkede de den, og hvad var deres respons på de krav og forventninger, som Forældreintra formidlede? Hvordan passede de Forældreintra ind i familielivet, og hvilke holdninger havde de til at måtte forholde sig til og handle på strømmen af information fra skole og lærere?

I forrige kapitel viste jeg, hvordan skolens brug af Forældreintra fungerede som en ramme for involvering, og hvordan Forældreintra for skolen udgjorde en 'direkte linje' til forældrene, når det gjaldt at informere og at opfordre til deltagelse. For modtagerne af informationen – forældrene – formede denne ramme, hvordan de skulle og kunne involvere sig. De havde med andre ord ikke indflydelse på, hvad de skulle involveres i, eller i hvor stor udstrækning, de blev det; på Forældreintra var de primært i en modtagerposition, hvor det var skolen og lærerne, der satte dagsordenen. Måske endda i endnu højere grad, end det var tilfældet med forældremøderne og skole-hjem-samtalerne (jf. kapitel 5). For selvom Forældreintra også gav forældrene mulighed for at kontakte skolens ansatte, og de andre forældre, var systemet, og skolens brug af det, ikke beregnet til, at der blev stillet spørgsmål til det udsendte. Eksempelvis havde hverken opslag eller ugeplaner noget svar-link eller andre spørgemuligheder. Forældre kunne henvende sig til skolen ved at skrive en mail ('beskeder') eller skrive i barnets kontaktbog. I praksis blev den mulighed dog sjældent anvendt til mange af de spørgsmål, forældrene sad

med i hverdagen, men mere til krisesituationer og alvorligere problemer, såsom konflikter i børnegruppen. Mange forældre nævnte således i interviewene, at de holdt sig tilbage med at skrive for meget til lærerne, og at de kun skrev, når det var nødvendigt. De udtrykte respekt for lærernes tid, og ønskede heller ikke at fremstå som 'besværlige' forældre. For forældrene var det altså ikke lige så hurtigt og enkelt at henvende sig til skolen, som det var for skolen at henvende sig til forældrene. Det, forældrene *havde* indflydelse på var, hvordan de i det daglige selv håndterede skolens informationsstrøm, og hvilke handlinger de på grundlag heraf igangsatte, eller undlod at igangsætte.

På den måde var forældrenes involvering på Forældreintra kvalitativt anderledes at undersøge end involvering ved skole-hjem-samtaler og forældremøder; dels var der tale om tilnærmet envejskommunikation mellem et medie og et menneske og dermed noget, som ikke umiddelbart rummede forhandling af positioner eller udvekslinger af meninger og vurderinger (i hvert fald var det næppe observerbart). Dels var Forældreintra "noget som kører hele tiden", som en far udtrykte det, og dermed af en mere flydende karakter, end de forudsigelige og afgrænsede skole-hjem-samtaler og forældremøder på skolen.

De virtuelle møder mellem skole og hjem foregik oftest i hjemmet, eller på forældrenes arbejdsplads, på alle mulige tidspunkter, kunne vare i fem sekunder eller ti minutter og det var i mindre grad givet, hvad indholdet i 'møderne' var. De var kort sagt mindre konkrete og håndgribelige at udforske. Her havde jeg af praktiske årsager ikke mulighed for at indfange selve mødet mellem skole og hjem, observere stemninger, ansigtsudtryk, kroppe, stemmer og sprog, kulturel kapital 'i aktion', og de positioner, som forældre herigennem indtog. Forældrenes involvering fik jeg i stedet viden om gennem deres fortællinger om deres oplevelser med, og brug af, Forældreintra i hverdagen. Fortællinger der vidnede om, at Forældreintra var et holdningspræget og følelsesladet tema for mange. Under interviewene var det tydeligt, at der var følelser på spil, når jeg bragte "Forældreintra" ind i samtalen; så blev der eksempelvis taget dybe indåndinger, reageret prompte eller med sigende pauser, sukket, rullet med øjne, udvist begejstring eller andre former for mimik og kropslige udtryk, der viste, at emnet var alt andet end ligegyldigt for forældrene.

Gennem forældrenes fortællinger blev det tydeligt, at Forældreintra og de krav og forventninger det formidlede, gav forældrene nogle andre muligheder for at positionere sig i feltet, end gennem hvad de til møder sagde, og hvordan de sagde det. At positionere sig gennem brugen af Foræl-

dreintra handlede nemlig om, hvad de *gjorde* med skolens og lærernes information derhjemme, dvs. det hverdagslige involveringsarbejde med bl.a. lektiehjælp og hukommelsesstøtte, som vanligvis fandt sted på børneværelser, i stuer og ved køkkenborde, og som på mange måder flettede sig ind i familielivets andre praktiske gøremål. Jeg vil betegne denne indsats som involveringens 'rugbrødsarbejde'; det tidskrævende, langstrakte og til dels usynlige arbejde som udgør størstedelen af dét, at følge og assistere barnets skolegang. Hvor forældre virkede mere bevidste om forældremøder og skole-hjem-samtaler som særlige involverings*begivenheder*, var den daglige involvering ikke i samme udstrækning noget særligt, som de forholdt sig bevidst til, eller som generede nogen 'performance'. Involvering gennem Forældreintra var for de fleste forældre en selvfølgelig del af hverdagen; bare noget man skulle eller burde.

For nogle var det dog en større del end for andre, og i dette kapitel vil jeg vise, hvor forskelligt forældre oplevede og håndterede Forældreintra i hverdagslivet, og hvordan deres kulturelle og økonomiske kapital spillede ind, når jeg senere præsenterer de fire involveringsstrategier, som forældrene i mit materiale benyttede sig af. Først skal det dog handle om det, som forældrene havde tilfælles.

"Så tænker jeg…: Sådan en pligt, der svæver henover mit hoved"

Sådan svarede Fridas mor, akkompagneret af hænder der gestikulerede noget luftigt, da jeg spurgte hende, om hvad hun tænkte, når jeg sagde "Forældreintra". Hun søgte lidt efter ordene og kunne ikke præcist formulere sit svar, hvilket jeg tror, var et udtryk for, at Forældreintra i sin digitale og altid tilgængelige natur er en svær størrelse at definere. Det er noget, som er der indimellem og samtidig altid. Hun associerede tilstedeværelsen af Forældreintra med en form for pligt, der altid hang over hendes hoved, uden at hun dog helt præcist kunne definere konkret hvornår og hvordan; den var der ligesom bare. For Regitzes far var Forældreintras tilstedeværelse ligeledes forbundet med en 'svævende' pligt i dagligdagen:

> Jeg kan godt have en oplevelse af, og det har jeg nærmest hele tiden: der ligger måske et eller andet dokument et eller andet sted, som jeg burde læse.

> Har jeg nu gjort det godt i forhold til at…være opdateret på hvad mit barn skal og ikke skal, og have lavet og *skal* lave? *(Regitzes far, Blå klasse)*

Omfanget af information og selve muligheden for altid at kunne involvere sig gennem Forældreintra, gav faren en oplevelse af en pligt, han aldrig blev helt færdig med; at han aldrig helt havde gjort nok, og at der sandsynligvis var noget, han havde overset og "burde læse". Johans mor talte om "den der angst med om man har set opslaget", som sådan en følelse der generelt akkompagnerede Forældreintra. Hun havde altid en tvivl omkring, om hun nu også havde overblikket over informationen og om hun havde "været i alle undermapper", som hun sagde. Elias' mor talte om Forældreintras tilstedeværelse som en altid overhængende fare, man måtte være beredt på at tackle, og som noget der krævede en vis risikohåndtering. Hun forsøgte derfor altid at være et skridt foran, så hun kunne "være klar når der kommer noget". Disse forældre forbandt dermed Forældreintra med noget allestedsnærværende og grænseløst; en oplevelse som de delte med resten af forældrene, jeg interviewede. På forskellige måder kredsede alle forældrenes fortællinger om den tilstedeværelse af skolen i hjemmet, som Forældreintra udgjorde, og de krav og forventninger om at holde sig opdateret med, og engagere sig i, barnets skolegang, som skolen herigennem gjorde nærværende i det daglige. Fordi Forældreintra i tillæg var noget, som kunne tilgås alle steder fra, flettede det sig ind i både arbejdsliv og familieliv:

> Man kan læse de informationer, men så læser man dem måske mens man står og laver mad, eller mens man er på arbejde. Og så glemmer man det, når man så er kommet hjem *(Regitzes mor, Blå klasse)*

Det gav hende oplevelsen af, at hun læste "en masse ting", som alligevel ikke rigtigt satte sig fast. Hun var dog hurtig til selv at tage ansvar for, at det nok også bare var hende, som skulle "læse på et andet tidspunkt".

"Forældreintra er jo noget som kører *hele* tiden", forklarede Ingrids far mig. Det var for ham noget andet og noget mere end det håndgribelige og afgrænsede "at komme til møder og den slags". På den måde havde Forældreintra en indlejret 'dobbelt tilgængelighed'; det gjorde skolen tilgængelig for forældre samtidig som forældre blev gjort tilgængelige for skolen, uafhængigt af tid og sted. Og netop fordi Forældreintra "kørte hele tiden", og dermed fordrede konstant opmærksomhed, krævede det for Ingrids far en særlig disciplin at tjekke det regelmæssigt, især i perioder, hvor han havde travlt med arbejdet, og havde let ved at glemme at tjekke. Måske havde han

også lidt svært ved at tage sig sammen til det, for det var ikke noget, han forbandt med 'sjov':

> Jeg synes jo ikke det ligefrem er *sjovt* med Forældreintra og den slags, hvis det er det du, øh…det er ikke *sjovt (Ingrids far, Grøn klasse)*

Som resten af forældrene jeg talte med, betonede faren, at man først og fremmest brugte Forældreintra fordi man *skulle* og ikke fordi man havde lyst. "Det er ikke noget, jeg bare hopper ind på", som Olivers mor sagde; det var kun, når der kom en advisering om, at der var noget, hun burde læse. Johans mor fortalte, at hun ikke havde tålmodighed til Forældreintra og var "træt af det", men at hun alligevel ofte var derinde:

> Jeg er ikke sådan *helt* gode venner med det, men altså: Jeg bruger det, fordi det ved jeg jo, at jeg skal. Så jeg er derinde ret ofte *(Johans mor, Grøn klasse)*

Det blev med andre ord betragtet som en pligt pålagt af skolen, at følge med på Forældreintra. En pligt som lagde sig til rækken af alle de andre huslige og familiemæssige pligter i allerede travle hverdagsliv; "det er bare endnu en ekstra ting, vi skal nå at krydse af", som Villads' mor formulerede det. I tillæg var det en pligt, der på grund af informationsmængden, ikke blev anset for at være en bagatel; det blev oplevet som krævende at bevare overblikket over informationen, og en del indikerede, at grænsen for hvor meget de kunne engagere sig via Forældreintra nok var ved at være nået. Til gengæld var følelsen god, når man fik nået det hele:

> Altså, det der med, at man kan godt, hver uge, føle lidt som en sejr, at "Yes!" Vi kom igennem den her uge og alle huskede idrætstøj og alle huskede biblioteksbøger og vi fik også lavet det der engelsk, og vi fik også lige…altså. Og det er lidt oplevelsen…også med Forældreintra *(Regitzes mor, Blå klasse)*

Flere nævnte i tillæg, at systemet jo ikke ligefrem var brugervenligt, eller i sig selv udgjorde et incitament til at anvende det. Der var generel enighed om, at brugerfladen var rodet, kedelig eller ligefrem grim, samt at systemet var "oldnordisk" og uhensigtsmæssigt designet, eksempelvis i forhold til at det var svært at finde "de mest fundamentale ting", som eksempelvis ferieplaner. Ofte måtte man orientere sig i "fire eller fem eller seks forskellige mapper" på Forældreintra, som Regitzes mor påpegede, og derfor var det svært at vide, "hvornår man har fået det hele med". Selve layoutet og brugerfladen har da

også på forskellige medier været kritiseret for ikke at være brugervenligt og er blandt andet blevet kaldt et "nedslidt sovjetisk raketkontroltårn fra 70'erne" (Wenneberg 2011). De fleste forældre oplevede altså Forældreintra som noget, hvor man *burde* gøre mere, og noget som man aldrig blev helt færdig med, men måske ikke havde lyst til eller ikke havde overblik over. Derfor var det for de fleste også forbundet med dårlig samvittighed, som eksempelvis Nannas mor i Blå klasse beskrev det:

> Ja, man får det sådan: "ÅHH, det skulle jeg også!" (sukker)

Det kunne være dårlig samvittighed over, at man enten ikke tjekkede det så ofte, som man reelt set burde, for at kunne følge med i skolens beskeder, eller over at man selv følte, at man kunne forbedre sig; tjekke lidt mere, læse lidt mere grundigt, sætte sig ind i mere.

Siden der ingen formelle retningslinjer fandtes for, hvor ofte skolen og lærerne måtte kontakte forældrene eller hvor meget og hvor ofte de kunne informere, var det også uklart for forældrene, hvor meget skolen egentlig kunne forvente, at de gik på Forældreintra og i hvor stor udstrækning at de fulgte op på opfordringerne til deltagelse. Denne uklarhed omkring forventninger bidrog sandsynligvis til oplevelsen af Forældreintra som noget 'svævende' og grænseløst. Mange forældre talte således om, at "der kommer jo noget hver dag" og "hele tiden". I realiteten var det dog kun periodevis, at der var nyt i Forældreintra hver dag, ligesom at der også var kortere perioder, hvor der gik mange dage uden nyt at læse. Men dét at det i perioder forekom og muligheden for, at der *kunne* komme noget hver dag, samt uforudsigeligheden i kommunikationens frekvens, mængde og indhold gjorde, at Forældreintra i høj grad var til stede i forældrenes bevidsthed, og at de herigennem følte et pres i form af det kontinuerlige nærvær af skolens krav og forventninger i dagligdagen. Forældreintra var, om de ville det ej, en daglig 'svævende pligt', de skulle forholde sig til og håndtere.

At stå til rådighed for skolen

At forældrene primært var i en modtagerposition på Forældreintra var, udover at være en mere faktuel observation af kommunikationen fra skole til forældre, også en oplevelse forældrene selv gav udtryk for i interviewene. De følte, at skolen med sit høje informationsniveau tog for givet, at de altid var tilgængelige og stod til rådighed for skolen. Det var således en fælles oplevelse, at skolen kunne stille krav i tide og utide, og at man som forælder forven-

tedes at holde sig opdateret i Forældreintra på daglig basis. Og der var en fælles kritik af skolens høje krav og forventninger til forældrenes deltagelse via Forældreintra. En kritik, der i de fleste tilfælde var at læse mellem linjerne på det som blev sagt (eller måden det blev sagt på), eller blot antydet, eksempelvis når forældrene med lettere forurettet mine lagde trykket på "*mængden* af information" og talte om hvor "massiv" informationsstrømmen var, hvor ofte og med hvor kort varsel, der kom noget nyt i Forældreintra, samt hvad det indebar for dem. Nogle gange var det de sigende pauser i talestrømmen, eller afbrudte sætninger, der fortalte om en indestængt kritik. Når de havde udtalt sig kritisk om informationsniveauet, blev udtalelsen som oftest balanceret med, hvad de så som Forældreintras fordele (det gjaldt generelt for kritiske udtalelser i interviewene, at de umiddelbart efter blev nedtonet), hvilket tyder på, at kritik af skolen ikke føltes helt legitimt at fremføre – selv ikke over for en erklæret kritisk forsker.

Simons mor gav dog tydeligt udtryk for, at hun fandt det urimeligt, at lærerne "skriver det jo bare ind på Forældreintra og regner med at forældrene skal ind og læse". Hun syntes ikke, at de havde ret til at forvente, at hun stod til rådighed og kunne reagere på information med kort varsel. Carls mor var ligeledes relativt tydelig i sin kritik:

> Carls mor: Men så kommer der hele tiden…der bliver også *forventet*, at jeg hele tiden følger med. Der kommer hele tiden de der beskeder ud. Og nogle gange er det med kort varsel, at et eller andet, ikk'…"Nå skal de nu dét i morgen?"*,* ikk' altså. Hvis jeg ikke…jeg SKAL holde mig orienteret. Altså, de forventer, at når de sender beskeder ud, så læser jeg dem.
>
> Maria: Samme dag? Eller…?
>
> Carls mor: Ja helst, ikk'. Og jeg sætter også pris på, at de sender de der beskeder ud […] Det er ikke for det. Men altså, de regner med, at man læser og man hele tiden læser med, ikk'? Og det er hver dag. Og der kan det være lidt…hvis ens computer er til reparation eller…man har glemt sin telefon et sted *(Carls mor, Blå klasse).*

Moren oplevede, at skolen tog for givet, at hun til enhver tid stod til rådighed og stillede tydeligvis spørgsmålstegn ved rimeligheden i det, og ved den ulige magtfordeling heri. For hun oplevede ikke, at hun havde andet valg, end at følge med hele tiden, ellers blev man, som hun sagde "koblet af". Også hun balancerede dog kritikken; hun var jo også glad for at kunne følge med.

At stå til rådighed betød ikke bare at følge med og læse beskeder men i tillæg at *handle* på informationen. En forventning, som forældrene også omtalte kritisk; Alberts mor syntes, at informationen hele tiden lagde op til, at forældre skulle være "inde over", og Carls mor fortalte, at det bestemt var hendes opfattelse, at der også skulle *handles* på informationen:

> Maria: Det er ikke bare en information?
>
> Carls mor: Nej, nej, det er det ikke. Nej, nej, det er til at handle på. Der står også det der med at "Husk at børnene skal læse tyve minutter hver dag!". Og nu har der været trusler i forhold til indbinding af bøger […] det er noget, vi skal reagere på. Sådan har jeg det, sådan oplever jeg det. Det er ikke noget, hvor man bare skal sige: "Nå, det er da fint…godt I er nået til side 92" *(Carls mor, Blå klasse)*

Det var en opfattelse, som hun delte med de fleste andre forældre; der blev ikke bare informeret for informationens skyld, men for at involvere forældrene i selve skolearbejdet. Og i denne involveringsbestræbelse blev det forudsat af skolen og lærerne, at forældrene stod til rådighed, klar til at assistere, når der fra skolens side var behov for det. Som en del af de andre forældre, antydede hun, eksempelvis ved at beskrive krav om indbinding af bøger som "trusler", at det kunne opleves lidt som at få ordrer fra skolen.

Endelig indebar det at stå til rådighed også en antagelse fra skolens side, om at forældre altid havde adgang til IT-udstyr, hvilket ikke altid var tilfældet. Eksempelvis kunne det hænde, at man var uden telefon eller computer et par dage, hvilket godt kunne "være sådan lidt...", sådan som Carls mor netop fortalte om. Eller der kunne være perioder, hvor man var uden internetforbindelse, sådan som Simons mor havde oplevet det i over en måned. I Grøn klasse blev der ofte anvendt et matematikprogram, som krævede en Ipad. Derfor havde Claras forældre set sig nødsaget til at anskaffe sig en Ipad:

> Nogle af tingene kunne man kun finde på Ipad for eksempel og vi havde ikke en Ipad til at starte med. Og vi havde det sådan, at vi havde heller ikke tænkt os, vi skulle have en Ipad. Det er ikke lige…vi har det sådan: "Er det noget alle mennesker bare skal have råd til at købe en Ipad?" Det syntes vi da ikke lige vi havde. Men så kunne vi da godt se, mere og mere, at det er vi næsten nødt til. Fordi der er mange af de ting…der er meget af det, der kun er til iPad. Og vi havde tænkt, at vi bare kunne købe en eller anden tablet, som ikke var ligeså dyr som en iPad. Men så kan man ikke finde de samme programmer. Så det er lidt vildt, ikk' […] Altså, de tvinger jo ikke folk til at have

> en Ipad derhjemme. Men der er bare noget, man er udelukket fra, hvis man ikke har den *(Claras mor, Grøn klasse)*

Moren syntes, at det principielt var forkert, at forældre skulle "føle man er tvunget til at købe et meget dyrt produkt", for at barnet kunne følge med, og at det ikke var et egentligt valg, man havde, fordi man som forælder gerne ville have "at ens børn skal kunne bruge alle de redskaber, der er". Men frem for at fremlægge sin kritik for lærerne, havde hun valgt at anskaffe sig Ipad'en.

Når det at stå til rådighed for skolen blev tematiseret af forældrene vidner det om, at grænsen mellem skole og hjem og grænsen for, hvad skolen kunne forvente og kræve af forældre var under forandring. Når Dannesboe peger på, at skolens øgede forventninger til familier forskyder grænser mellem skole og hjem, handler det netop om, at skolen forventer, at forældre er villige til at gøre skolen til et omdrejningspunkt i familien, og gøre hjemmet til "anneks for skolens læringsrum" (Dannesboe 2013: 49). I kraft af at være et socialt medie gav Forældreintra automatisk skolen adgang til forældre, og indimellem mere end de ønskede eller fandt rimeligt. Samtidig var de nødsagede til at forholde sig til dette og finde en måde at håndtere det på. Forældreintras forudsætning om, at forældre stod til rådighed på alle tidspunkter, rykkede dermed ved grænsen mellem skole og hjem, der som Dannesboe (ibid.) også viser, blev flyttet *længere* ind i familien.

Medialiseringsforskeren Stig Hjarvard peger netop på, hvordan tilstedeværelsen af sociale medier, eksempelvis i familien, gør mere end blot at formidle kommunikation; de skaber en 'virtualisering' af institutionen, i dette tilfælde, skolen. Tilstedeværelsen af én institution inden for grænserne af en anden, hævder Hjarvard, fører til en overlapning af institutionelle logikker, som kan resultere i forskellige former for forandring, eller sammenstød, hvorved der bliver behov for en genforhandling af grænser (Hjarvard 2014). Skolen får med andre ord et virtuelt nærvær i familien, og et nærvær som i høj grad gør sig gældende, hvilket betyder, at forældre kontinuerligt må forhandle grænsen mellem skole og hjem. Når forældrene problematiserede og 'arbejdede med' at skulle stå til rådighed, kan det tolkes som netop en forhandling af denne grænse.

”Det tager ansvaret fra børnene”

En bekymring som var fælles hos de forældre jeg talte med var, at Forældreintra gjorde forældrene ansvarlige for at have styr på mange aspekter af barnets skoleliv, og dermed fratog barnet ansvaret. Som Kryger & Ravn (2007) påpeger, gør nye sociale samarbejdsteknologier som eksempelvis elevplaner, at idéen om 'det selvforvaltende barn' svækkes, mens forældrene indsættes som autoritetspersoner, der skal forvalte og styre barnet. Det samme ser ud til at gøre sig gældende for Forældreintra, som netop synes at udgå fra idéen om det 'voksenforvaltede barn' (ibid.); noget forældre i både Blå og Grøn klasse udtrykte utilfredshed med; de mente, at børnene i princippet selv skulle have ansvar for deres skolearbejde, i samsvar med hvad der tydeligvis udgjorde en vigtig værdi i opdragelsen generelt: At lære barnet selvstændighed og ansvar. Dette var et irritationsmoment for Elias' mor:

> Jeg synes, det tager noget af ansvaret fra børnene, at de ikke selv kan huske, hvad de har for af lektier. At de ikke selv lige kan sætte det kryds i bogen og sige: ”I morgen har jeg side 82 for”, men at man skal hele tiden være inde over. Jeg synes lige, det tager lidt af ansvaret fra børnene *(Elias' mor, Blå klasse)*

Moren syntes, at i og med at det var forældrene som fik tilsendt information om aktiviteter og lektier, så behøvede barnet ikke selv gøre en indsats for ”huske det er biblioteksdag om torsdagen”. Og fordi der var så mange ”huske-informationer for forældre”, blev det ofte nemmere bare at ”gøre det selv”. Forældreintra gjorde således, at man fik ejerskab over de forskellige ”huskeinformationer” og over lektierne, fordi ”at det ligesom er forældrene, som alting skal gå igennem” som Alberts mor påpegede. I hendes øjne skubbede skolen ansvaret over på forældrene:

> Sådan føler jeg det i hvert fald, når jeg læser de der breve: Så er det mit! Og det synes jeg også de siger faktisk, når der bliver snakket om det på forældremødet. At: ”Det er JER, der står for det her” *(Alberts mor, Grøn klasse)*

Også hun pointerede, at ”det fratager børnene noget”, og så helst at Albert selv var i stand til at holde styr på sine lektier.

I den forbindelse fortalte mange af forældrene om, hvordan de aktivt arbejdede med at give dette ansvar *tilbage* til barnet. Ingrids far var meget opmærksom på, at især ugeplanen lagde op til, at man som forælder ”næsten satte blyanten i hånden på barnet”. Han opmuntrede derfor Ingrid til selv at tage ansvar for skolearbejdet:

> Jeg prøver sådan nogle gange at HUN skal tage bøgerne op, og at HUN skal pakke sammen, at HUN ligesom tager ansvar for hele…fra start til slut. Og selv kan fortælle, hvad man har for og den slags ting *(Ingrids far, Grøn klasse)*

I andre familier var forældrene ligeledes bevidste omkring at inddrage barnet i rutinen med at tjekke ugeplanen; Claras mor havde eksempelvis fået vænnet Clara til selv at gå ind og åbne ugeplanen om søndagen, og Johans mor havde også indført en ugentlig rutine, hvor hun og Johan sammen satte sig til skærmen og gennemgik ugeplanen. Når forældrene problematiserede ansvarsfratagelsen var det dermed en kritik af, at de selv blev ansvarliggjort, og ikke bare fik opgaven med at holde styr på skolesagerne, men efterfølgende også et arbejde med at ansvarliggøre barnet. Også denne kritik blev dog fremført forsigtigt, og ofte implicit, ligesom at det var en kritik som forblev inden for hjemmets fire vægge.

Indblik i livet i skolen

Selvom forældrene var kritiske over for disse forskellige aspekter ved Forældreintra, var der noget, de alle sammen godt kunne lide: At Forældreintra gav dem et indblik i barnets skoleliv, og i en verden som de ellers kunne finde det lidt vanskeligt at få adgang til, delvis fordi barnet ikke selv fortalte så meget om skolen derhjemme. Det var samtidig trygt at have den detaljerede viden om, hvad barnet lærte og oplevede, hvad der foregik på skolen og i klassen og hvordan barnets dag ville forløbe. Især kunne de lide den indledende del i ugeplanen, som gav dem mere end blot den nødvendige faglige information, men også et bredt indblik i hverdagen i skolen, sådan som Claras mor fortalte om:

> Og lærerne er simpelthen så gode til hver uge at både sende, selvfølgelig, ugeplanen og *beskrive* ret godt: Hvad er der foregået i den foregående uge og hvad har de været optaget af, lige ud over det faglige? Har der været nogle ting, de har været nødt til at snakke med børnene om eller et eller andet […] et resumé af ugen, der er gået og sådan noget. Det synes jeg er rigtig rart *(Claras mor, Grøn klasse)*

Netop den del af ugeplanen, hvor lærerne opsummerede den forgangne uge og skrev lidt løst og fast om livet i klassen, satte forældrene stor pris på. De var opmærksomme på, at dette ikke var noget, de havde lov til at forvente, men var noget som læreren gjorde på eget initiativ. Derfor blev det også set

som et udtryk for et genuint engagement i undervisningen og, ikke mindst, i børnene. Den slags man som forælder til et barn i institution synes er "rigtig rart", som Claras mor sagde. Særligt forældre i Blå klasse fortalte om, hvordan Birgits ugentlige resuméer blev set som udtryk for, at hun også var glad for børnene, og for sit arbejde. Dette var tilsyneladende medvirkende til, at hun generelt nød stor tillid blandt forældrene og til at forældre følte, at børnene var i gode hænder i skolen.

Det indblik i skolen, som forældrene via Forældreintra fik, blev af mange brugt som et afsæt for samtaler med barnet om skolen, og i det hele taget, til at følge med i og vise interesse for barnets skoleliv. Malthes mor fandt, at informationen var en hjælp til at stille bedre spørgsmål:

> Det er også en måde for mig at følge lidt med i, hvad der sker og kunne snakke med dem om eftermiddagen […] det er en god hjælp, egentlig, at man kan spørge ind til hvad der foregår i øjeblikket i skolen. Og så forklare lidt *(Malthes mor, Blå klasse)*

Elias' mor var ligeledes glad for, at ugeplanen altid gav hende et "lille oprids, hvis nu man har en, som ikke er så god til at fortælle om, hvad de har lavet i skolen". Og på samme måde fortalte Benjamins mor, at hun kunne følge med, selvom drengen ikke selv fortalte så meget hjemme:

> Altså, du kan spørge nok så tosset, men han kan ikke rigtigt huske, hvad der er sket. Så på den måde har man en chance for at følge med i, hvad han laver i skolen *(Benjamins mor, Blå klasse)*

Informationen på Forældreintra muliggjorde således samtaler som kunne gå lidt mere i dybden, end hvis barnet bare selv skulle fortælle om skolen; flere fortalte om, at den viden de fik fra ugeplanen gjorde, at de kunne spørge ind til skolen på en anden måde – og i nogle tilfælde bruge deres viden til at 'lirke' lidt mere information ud af barnet, end det ellers var muligt. Det gav dem en oplevelse af at have mere føling med barnets liv i skolen.

På den måde var Forældreintra ikke bare leverandør af pligter og opgaver, men også af ro og tryghed; en fornemmelse af, at skolen og lærerne ville børnene det godt og var velorganiserede og ambitiøse på børnenes vegne – "der er i hvert fald *styr* på det!", som Alberts mor sagde med et grin. Forældrene var ligeledes glade for, at al information – om lektier, aktiviteter, de andre forældre m.m. - var at finde ét sted, og at de ikke længere var afhængige af skoletaskens krøllede sedler, som havde det med at blive væk. Dermed var det fælles for alle de forældre, jeg talte med, at deres forhold til

Forældreintra bar præg af ambivalens, hvilket formentlig medvirkede til, at kritikken ikke blev oplevet som entydig, og derfor som oftest blev fremført implicit eller tonet ned. På den ene side var de kritiske over for ulemperne; den altid nærværende følelse af pligt, kravene, mængden, og uforudsigeligheden. På den anden side var det høje informationsniveau med til at give dem, hvad de anså som en stor fordel: Indblik i skolen og bedre føling med de mange timer, deres børn tilbragte der. Forældreintras detaljerede vidensdeling passede i den forstand godt sammen med tidens dominerende forældreskabsideal om intensiv deltagelse i, og overvågning af, barnets liv (jf. kapitel 2), og Forældreintra kunne derfor også forstås som en måde at gøre godt forældreskab på (Akselvoll, under udgivelse) og som et redskab til at opnå den tætte relation til barnet, som kendetegner det 'intensive' forældreskab (Nelson 2010).

Forskellige strategier til at håndtere Forældreintra

Som nævnt indledningsvist var der store forskelle på, hvor meget og hvordan forældrene brugte Forældreintra i dagligdagen. Det var også forskelligt, hvordan de oplevede Forældreintras tilstedeværelse, dets muligheder og begrænsninger, selvom de som beskrevet her delte nogle fællestræk. Det var disse forskelle som fra undersøgelsens første færd sprang i øjnene: At selvom Forældreintras krav og forventninger var de samme for alle, og langt de fleste forældre i en eller anden udstrækning også forsøgte at imødekomme dem, var deres håndtering af Forældreintra alligevel vidt forskellig. Det kom bl.a. til udtryk ved at nogle forældre gik på Forældreintra to gange dagligt, mens andre gjorde det én gang om ugen, og andre igen aldrig gik på Forældreintra. At nogle var ekstremt aktive og pligtopfyldende, og gjorde alt for at imødekomme skolens og lærernes opfordringer, mens andre tydeligvis ikke var særligt aktive, eller optagede af at fremstå som sådan. At nogle fandt det ukompliceret at afkode og prioritere lærernes opfordringer i ugeplanen, mens andre kæmpede for at overskue informationsstrømmen og for at følge med. Og at der imellem de mest synlige forskelligheder også var en hel del mere subtile af slagsen, som på varierende vis fortalte om, hvordan forældrene arbejdede med, og begrundede, at finde måder at navigere i, forholde sig til og håndtere Forældreintra på, som passede ind i deres dagligdag og familieliv.

I mit materiale fortætter disse forskellige måder at håndtere Forældreintra på sig i fire grupperinger, som jeg har valgt at kategorisere som forældres *involveringsstrategier*. Strategierne er dannet primært med udgangspunkt i de i alt 20 forældreinterviews, og det er udelukkende de interviewede forældre, som der refereres til og citeres fra. Det øvrige materiale (observationer fra skole-hjem-samtalerne, forældremøderne og de uformelle samtaler samt interviews med klasselærerne) har dog også bidraget til kategoriseringsarbejdet. Strategierne er både empiriske og analytiske konstruktioner, forstået på den måde, at de både er et udtryk for nogle observerede og objektive forskelle i forældres fortællinger og deres håndtering af Forældreintra, samtidig med at de er konstrueret med henblik på at analysere forskellene frem inden for en særlig teoretisk forståelsesramme.

De fire strategier - som jeg betegner henholdsvis 'forkantsstrategien', 'sorteringsstrategien', 'overlevelsesstrategien' og 'distanceringsstrategien'[40] - repræsenterer hver især *grader* af involvering: 'Forkantsstrategien' er således den kategori, hvor forældrene udviste størst grad af involvering i barnets skolegang, mens 'distanceringsstrategien' er den kategori, hvor forældrene udviste mindst grad af involvering. Kategorierne er samtidig udtryk for de forskellige måder at opleve, forholde sig til og håndtere Forældreintra på, som i interviewene træder frem som distinkt forskellige. Involveringsstrategierne er med andre ord et udtryk for et særligt mønster i materialet, et mønster af *forskelle* og således også et mønster, der er fremkommet gennem mit analytiske arbejde med materialet (jf. kapitel 3 for en mere detaljeret beskrivelse af det konkrete analysearbejde). Det udelukker ikke, at der kan findes andre, eller flere strategier: Som med alle former for kategoriseringer er virkeligheden mere kompleks, end kategorien kan indfange. Nogle forældre repræsenterer en kategori mere eksemplarisk end andre, ligesom at forældre kan benytte sig af

[40]Syv forældre praktiserede først og fremmest det, jeg betegner '**Forkantsstrategien'**: Christians mor (lang udd.), Benjamins mor (mellem udd.), Katinkas forældre (lang udd.), Elias' mor (lang udd.), Regitzes forældre (lang udd.), Carls mor (lang udd.) og Fridas mor (lang udd.) – alle fra Blå klasse. Det jeg betegner **'Sorteringsstrategien'** blev først og fremmest praktiseret af fem forældre: Alberts mor (lang udd.), Johans mor (lang udd.), Claras mor (mellem udd.) og Villads' mor (mellem udd.) fra Grøn klasse samt Malthes mor (mellem udd.) fra Blå klasse. Det jeg betegner **'Overlevelsesstrategien'** blev først og fremmest praktiseret af frem forældre: Ingrids far (mellem udd.), Danas mor (mellem udd.), Noahs forældre (mellem udd.) og Olivers mor (kort udd.) fra Grøn klasse samt Sigurds mor (kort udd.) fra Blå klasse. Det jeg betegner **'Distanceringsstrategien'** blev først og fremmest praktiseret af: tre forældre Nannas mor (kort udd.) og Simons mor (kort udd.) fra Blå klasse samt Amirs mor (kort udd.) fra Grøn klasse.

en kombination af flere strategier. Enkelte forældre kan være vanskelige at placere i én kategori frem for en anden, fordi de tenderer at falde midt i mellem to. Derudover må det også tages i betragtning, at når strategierne er dannet primært på baggrund af interviewene, er der tale om et øjebliksbillede, som jeg ikke ved hvordan ser ud over tid. Selvom observationerne fra både efterårets og forårets skole-hjem-samtaler og besøgsstatistikkerne fra foråret – som begge er materialetyper, der indfanger en mere langvarig håndtering af Forældreintra - også har bidraget til at fremanalysere strategierne, er der overordnet set tale om korte perioder i barnets skolegang. Strategierne er altså ikke at forstå som hverken udtømmende eller nødvendigvis langvarige måder at håndtere Forældreintra på, men som udtryk for observerede forskelle, som de optrådte i en afgrænset periode.

Forældres involveringsstrategier kan forstås som positioneringer i feltets struktur (Bourdieu 1997). Det er samtidig positioneringer, som afhænger af den position forældre allerede har i feltet, "det vil sige deres kapitalvolumen og dermed deres perspektiv *på* feltet forstået som en funktion af deres udsyn fra en bestemt position i feltet" (Bourdieu & Wacquant 2009: 89). Disse positioneringer indtages gennem praktiske navigationer i feltet, dvs. ikke som kalkulerede strategier eller rationelle valg (i økonomisk forstand). De strategier, der er indskrevet i habitus er ikke rettet mod et eller andet bevidst eller bestemt projekt, understreger Bourdieu (ibid.: 114), men udtrykker en generel forståelse af det sociale spil, der foregår i feltet og en orientering mod de objektive muligheder, der præsenterer sig. Strategier er altså produktet af en praktisk sans for at tilpasse sine handlinger til dette spil (Bourdieu 1986a), som på skolefeltet handler om at få barnet godt igennem skolen, bedst muligt rustet til fremtiden med henblik på uddannelse og arbejde. En praktisk sans, der i dette tilfælde styres af en fornemmelse for, hvad der for forældre er efterstræbelsesværdigt, meningsfuldt, og hvad der giver 'afkast' i forhold til at involvere sig i skolen. Og en praktisk sans styret af de skoleerfaringer forældre selv har med sig, samt hvad der kan lade sig gøre inden for nogle givne rammer, dvs. fra de forskellige positioner, forældre involverer sig ud fra.

Forkantsstrategien: At gøre alt hvad man skal og kan

Forældre, der benyttede sig af *forkantsstrategien* var forældre, der på ingen måde tog let på skolens krav og forventninger til dem; de var optagede af at udfylde

rollen som 'assistenter' så godt som muligt, og de så generelt Forældreintra som en mulighed for at støtte barnets skolegang, fagligt såvel som socialt. En del af disse forældre var således aktive i klassens trivselsudvalg, et arbejde de også brugte Forældreintra til at organisere. De omtalte systemet som et "godt redskab", "et genialt værktøj" og som noget, man ikke kunne "leve uden". Det betød ikke, at de var ukritiske over for det; de fleste fandt, som Regitzes far, at Forældreintra "stiller krav":

> Det er omfattende, altså…, jeg tør slet ikke tænke på, hvis man som voksen forælder var…ordblind for eksempel, eller bare ikke lige magtede alt det der, altså. Nu er vi heldigvis ret gode til at læse begge to og relativt ressourcestærke, ikk' *(Regitzes far, Blå klasse)*

Faren udtalte, at han var glad for, at han fra sit job var vant til at læse meget og mente, at det var en stor fordel i forhold til at håndtere informationsmængden. Hvordan man skulle forstå det udsendte og hvordan man skulle assistere barnet var dermed ikke noget, disse forældre var i tvivl om; de havde med andre ord den kulturelle kapital, der fra skolens side blev forudsat. Det var i tillæg et arbejde, de gerne *ville* gøre, for de ønskede også at følge med i barnets skoleliv og tage aktivt del i dette.

Benjamins mor så Forældreintra som en "chance for at følge med i, hvad han laver i skolen", når drengen nu aldrig selv fortalte så meget, og hun gerne ville vide, hvad de foretog sig ovre i klassen. Også Christians mor kunne lide at være med på sidelinjen, selvom det var arbejdskrævende; når hun fortalte, at hun "egentlig har valgt at sige, at det er et godt redskab for mig, for at få alle de informationer og holde styr på dem", undlod hun således at problematisere arbejdsbyrden, og fokuserede i stedet på, at Forældreintra hjalp hende til at støtte Christian:

> Jeg synes ikke, det er en belastning i den forstand. Men det kan godt være det dér, når man liige ser ugeplanen og man tænker: "Hold da op! Hvordan skal man nå det?", og man vil jo gerne for sin dreng, nå det hele, ikk'? *(Christians mor, Blå klasse)*

Andre forældre i denne kategori tonede ligeledes kritikken ned til fordel for en pragmatisk tilgang, hvor de først og fremmest orienterede sig i forhold til værdien af Forældreintra og hvordan de kunne honorere kravene. Faktisk så de det som deres selvfølgelige og naturlige ansvar, at engagere sig i skolen, og at hjælpe til med at få barnet godt igennem skolen. For Carls mor var det således ikke en mulighed, ikke at følge med:

> Jeg er også afhængig af at...fordi, ellers kan jeg ikke følge med […] Jeg tror faktisk ikke, han ville kunne klare sig helt så godt og slet ikke på den lange bane, hvis jeg ligesom ikke var over ham herhjemme *(Carls mor, Blå klasse)*

Således var det ikke bare skolen og lærerne, der var afhængige af forældrenes indsats; disse forældre følte også, at de var afhængige af Forældreintra, for at kunne hjælpe barnet til at klare sig godt i skolen, ikke blot her og nu, men "på den lange bane". De så det som "en utroligt stor hjælp til at vide, præcis hvor de egentlig er", som Fridas mor udtrykte det, med reference til Fridas faglige udvikling.

Et tema som gik igen i interviewene med disse forældre var dermed også bekymringen for at "misse noget", at gå glip af information, og dermed ikke få forberedt barnet godt nok. Flere af forældrene fortalte om den slags glemme-episoder og at de ikke ønskede, at deres manglende overblik skulle gå ud over barnet, eksempelvis ved at barnet mødte op uden at have lavet sine lektier. Derfor var Forældreintra noget, som krævede at man hele tiden var "inde over" for at kunne være i 'overskud', som Elias' mor beskrev det:

> Der er ting man fuldstændigt misser, hvis man har været tre dage væk fra Forældreintra (griner) […] så er man fuldstændig ude af kampen i en uge efter […] og det er dét, jeg mener med overskud; man skal hele tiden være i overskud. Man skal hele tiden følge med for at…være med næste skridt, når der sker noget *(Elias' mor, Blå klasse)*

Moren søgte at håndtere Forældreintras indbyggede uforudsigelighed ved at være beredt og tjekke hyppigt; i samarbejde med faren, blev Forældreintra tjekket mindst én gang dagligt. Andre forældre i kategorien tjekkede også næsten hver dag, og nogle tjekkede flere gange dagligt. Af alle forældre i materialet, var det således 'forkantsforældrene', som gik mest på Forældreintra. Også mere end de selv mente, var nødvendigt for at følge med; mange mente således, at mindre indsats *kunne* gøre det. Når de tjekkede så ofte, var det for at være på den sikre side, og dermed en strategi som orienterede sig mod at investere maksimalt i, at barnet var så godt forberedt hjemmefra, som overhovedet muligt.

Forældrenes håndtering af Forældreintra bar i tillæg også præg af en vis 'professionalitet', og af at have etableret regelmæssige rutiner omkring det. Christians mor havde eksempelvis i starten haft for vane at logge på hver eftermiddag, inden hun forlod sit kontor. Men så oplevede hun at misse

en tur-besked, der blev sendt ud om aftenen, og Christian mødte således op næste dag uden turtaske. Det var tydeligt, at hun ikke var stolt over episoden og ønskede derfor ikke, at den skulle gentage sig. Derfor tjekkede hun nu Forældreintra fast både morgen og aften, og hun sørgede for, at hun havde nok tid til også at følge op, hvis noget krævede en handling eller et svar. Tidligere kunne hun godt "stresse over det":

> for man gik jo bare lige ind fordi man lige havde fem minutter, og så skulle man faktisk bruge mere end fem minutter, fordi så skulle jeg huske, at "han skal tilmeldes det der, og så skal jeg huske at betale til klassekassen…". Så nogle gange sad jeg nærmest og noterede ned, ikk'? Men der er jeg blevet bedre til sådan, at gå ind på nogle tider hvor jeg ved, at jeg har tid til så at gøre de ting. Og ikke lige gå ind og så egentlig ikke have tid til det alligevel *(Christians mor, Blå klasse)*

Den organiserede tilgang med indlagt tid til at "cleare kalender" samtidig, skulle sikre, at hun fik svaret på alt, og ikke kom bagud på Forældreintra.

Samme systematik og grundighed kendetegnede forældrenes måde at håndtere ugeplanen og lektierne på; hjemme hos Elias printede de eksempelvis ugeplanen hver søndag og hang den op i køkkenet. Så konsulterede de den hver morgen, fortalte moren, for at "være sikre på, at de husker de ting, de skal" og igen hver eftermiddag, for at "være sikre på, at de har lavet deres lektier". Særlige aktiviteter, begivenheder eller ting der skulle huskes, sørgede de for at skrive op på deres familiekalender. Andre forældre brugte ugeplanen som lektiekontrol:

> Jeg kan følge med i, hvad Benjamin skal lave og selvom han siger: "Har du lektier for?", "Arj, det har jeg ikke", "Men har du tjekket?", "Nåååeh ja…". Så kan man lige hjælpe lidt til på den måde, ikk'? *(Benjamins mor, Blå klasse)*

Den viden, som ugeplanen gav forældrene, gjorde, at de som Benjamins mor kunne skubbe lidt på ved at spørge til lektierne, og samtidig vide, om svaret var rigtigt. De kunne også, som Carls mor, bruge ugeplanen som 'tjekliste' og sige at "Hov, du mangler da lige at gøre det her færdigt på den her side", og på den måde sikre, at lektierne blev lavet.

I det hele taget var ugeplanen et vigtigt dokument, som forældrene brugte meget i det daglige. For Christians mor var den en uundværlig støtte:

> Jeg bruger den som information til: Hvad skal Christian lave? Hvad har de for i den uge der kommer? […] Vi bruger det så [de angivne sidetal], og det er

> ikke hver dag, der er tid til det, men så tager vi lige bogen frem eller hører Christian: "Hvad var det egentlig I havde dér i dag?" *(Christians mor, blå klasse)*

Moren syntes i tillæg, at Birgit rent kommunikativt havde en "nem stil", som var gjorde det let at forstå, hvad der var henholdsvis lektier og information, og hvad man skulle gøre med dette. Ugeplanen gav moren mulighed for, ikke bare at have et overblik, men også indblik, i drengens lektier. Som de andre forældre i denne kategori havde hun et godt kendskab til fagbøger og læringsmål, og det var uproblematisk for hende at assistere ham fagligt og at undervise ham. Når hun trænede stavning med Christian, brugte hun endda tillægsmaterialer og læringsmetoder, som hun selv havde fundet frem til. Hun, og de andre forkants-forældre, havde med andre ord den kulturelle kapital, som lektieassistancen krævede. I tillæg lod uddannelse og læring til i forvejen at udgøre vigtige pejlemærker i deres opdragelse og det at snakke fagligt med barnet var både velkomment og nemt:

> Det kan være noget, man kan gøre, mens man gør andre ting, så kan man sige: "Giv mig lige ugedagene [på engelsk]" eller "Giv mig lige nogle farver!" […] jeg synes det er fint nok, at hun [engelsklæreren] lige husker os på at øve, så gør man lige det *(Elias' mor, Blå klasse)*

Det at handle på opfordringer om at øve forskellige færdigheder og læringsaktiviteter med barnet forekom således naturligt og ubesværet; noget man lige kunne gøre "mens man gør andre ting", som Elias' mor fortalte om.

'Forkantsforældrene' var altså karakteriseret ved en meget pligtopfyldende, disciplineret og ansvarstagende håndtering af Forældreintra, der var alt andet end afslappet. Deres dagsorden og skolens dagsorden var således den samme. Den organiserede tilgang til Forældreintra og evnen til at skabe et overblik og sætte tingene i system syntes at trække på kompetencer fra arbejdslivet, ligesom den grundige brug af ugeplanen og assistance med lektier trak på den kulturelle kapital og professionelle erfaringer, som de fleste havde i kraft af en lang videregående uddannelse og fra stillinger som eksempelvis ingeniør, psykolog og jurist. En del af disse forældre havde også meget økonomisk kapital. Gennem en sikker afkodning af skolens krav og forventninger og lydig tilpasning til Forældreintra nærvær i dagligdagen, kunne de således positionere sig selv og deres børn fordelagtigt i feltet som meget involverede forældre.

En så arbejdsom strategi var dog ikke uden omkostninger for forældrene. Ligesom Stefansen viser, hvordan de højtuddannede middelklas-

seforældre hun følger, bliver næsten udmattede af forældreskabets "uendelige ansvar" og arbejdet med at optimere barnets udviklingsmuligheder, ikke mindst fordi de selv har krævende karrierer at passe (Stefansen 2008), var det tydeligt, at forkantsstrategien udgjorde et omfattende arbejde for forældrene. Således fortalte flere af 'forkantsforældrene' om, at de også fandt Forældreintra *krævende*; Katinkas forældre talte eksempelvis om, at informationsstrømmen ofte gav "lidt stress", bl.a. fordi lærerne til tider var sent ude med deres beskeder, ligesom Elias' mor udtrykte, at det kunne "være et *pres*" at følge med i, og følge op på, Forældreintras information. Når forældrene alligevel investerede så kraftigt og gjorde alt, hvad de skulle og alt, hvad de kunne, for at være involverede i skolen, så kan det tolkes som et udtryk for en orientering i feltet, der rettede sig mod at foregribe eventuelle problemer, inden de opstod, og dermed mod at *sikre* barnets fremtidige uddannelse og position.

Sorteringsstrategien: Evnen til at udvælge det vigtigste

Denne samme orientering mod sikring af barnets uddannelse guidede ligeledes forældre, som benyttede sig af *sorteringsstrategien* og som i større grad sorterede i Forældreintras information. I lighed med 'forkantsforældrene' var 'sorteringsforældrene' også glade for Forældreintra og ugeplan, som var et centralt værktøj til at følge med i, og hjælpe til med, skolearbejdet, og de brugte det også både regelmæssigt og for de flestes vedkommende, hyppigt. De var ligeledes glade for, at Forældreintra gav dem indblik i barnets skoleliv og fortalte om, hvordan de brugte det som afsæt for samtaler med barnet om det, der foregik i skolen. Når man vidste, hvad barnet lavede i skolen, kunne man, som Johans mor bruge ugeplanen "som sådan en liste, hvor man siger: "Hvad er det nu, det betyder at plusse, eller hvad betyder 'mere end'?" og på den måde "have en snak omkring det". At snakke med barnet om skolen på denne måde, var i forvejen en naturlig del af deres forældreskab, og Forældreintra og ugeplan var derfor en kærkommen mulighed til "at man lige får lov at kigge ind i klassen", som Claras mor sagde. Forældreintra indgik således som en integreret del af hverdagens og weekendens rutiner:

> Man har i hvert fald der om søndagen fået dannet sig et overblik over: "Er der nogle specielle ting, vi skal huske denne her uge"? For eksempel et eller andet om de skal på en tur eller sådan noget, ikk'? Så har man ligesom i baghovedet at "der er noget, vi lige skal have husket her i løbet af ugen", og så må man lige gå ind og tjekke op på det en gang imellem, hvis man ikke kan det udenad *(Claras mor, Grøn klasse)*

For Claras mor var dét at følge med på Forældreintra en fast rutine, og en selvfølgelig forældreopgave, men ikke noget hun konstant havde opmærksomheden rettet mod. Ligesom de andre forældre, der benyttede sig af sorteringsstrategien, var hun pligtopfyldende og tog ansvar for barnets skolegang, men udviste samtidig en afslappet form for opmærksomhed på Forældreintra i hverdagen og de krav og forventninger, det formidlede.

Denne afslappethed var kendetegnende for 'sorteringsforældrene', som ikke i samme grad som 'forkantsforældrene' talte om angsten for at "misse noget" eller om at forsøge at komme på forkant med informationsstrømmen og kontrollere uforudsigeligheden. I stedet forholdt de sig pragmatisk til Forældreintra med en vis følelsesmæssig distance, optagede af at udvælge dét, som de vurderede som relevant i forhold til deres barn, og det som de selv anså som vigtigst. For nok fandt også de Forældreintra krævende, men de forsøgte ikke i samme grad som 'forkantsforældrene' at respondere på alt, eller sikre sig, at de ikke overså noget. Hvis det indimellem betød, at man var kommet til at glemme, at klassen skulle på tur, og dermed ikke havde fået forberedt barnet til dette, så var det "jo heller ikke fordi, det er jordens undergang", som Claras mor udtrykte det. På samme måde fortalte Villads' mor, hvordan hun nok forsøgte at følge med og gøre det hun skulle, men på den anden side var der også grænser i hverdagene:

> Én ting er dansk, ikk'? Men når man så også frivilligt skal gå ind på matematiksider [på nettet]…og lave ekstra sider. Det får jeg sgu ikke […] det får jeg simpelthen ikke nået. Jeg prøver virkelig, fordi jeg synes, det er jo hver dag, der noget, ikk'? *(Villads' mor, Grøn klasse)*

Moren trak på skuldrene af det, hun ikke nåede, og vurderede samtidig med sindsro, at det hun nåede var tilstrækkeligt. Det samme gjorde Johans mor; lærernes mange opfordringer til at øve forskellige færdigheder tog hun afslappet og sagde ubekymret at: "Arj, det bliver jeg ikke så stresset over". Hun og de andre forældre tog med andre ord lærernes krav og forventninger med 'et gran salt' og lod sig ikke overvælde af hverken informationsmængde eller uforudsigelighed, men foretog netop en prioritering af, hvad som var vigtigt for dem at fokusere på, og hvad som var mindre vigtigt. For Claras mor startede sorteringen allerede ved e-mail adviseringen; ud fra den sparsomme tekst i denne (som regel en enkelt linje, nogle gange halve sætninger), var det som oftest muligt for hende at afkode, hvad den nye besked omhandlede, og hun klikkede som regel kun videre, hvis hun skønnede, at det var vigtigt. Alberts

mor fortalte, at det at tjekke Forældreintra passede godt ind i hendes øvrige rutiner, men vurderede også selv, hvor stor en indsats, som var nødvendig, og som hun sagde, så hørte hun nok om det, hvis der var et stort problem med Albert. Desuden syntes hun, at der indimellem blev informeret lidt for meget:

> Jeg kan godt få det sådan lidt: Kan det virkelig være rigtigt, at vi som forældre skal sidde og vide helt ned i mindste detalje, hvad det er der foregår? Og jeg husker jo ikke halvdelen af det der står på de papirer som jeg læser. Så er det jo godt, det [ugeplanen på køleskabet] kan hænge dér (peger), så jeg kan gå tilbage og hvis der lige er noget jeg mangler. Men når der så står: "Vi har lavet side 26, 27, 28, 29", så har jeg det sådan: "Fint! Dét styrer *I* bare" *(Alberts mor, Grøn klasse)*

Denne afslappede distance til Forældreintra var en anden måde at forholde sig til skolens krav og forventninger på, end det var tilfældet for forkants-forældrene, hvor Christians mor eksempelvis *gerne* ville vide i detaljer, hvad der foregik, og som brugte ugeplanen på en noget mere struktureret måde.

I sorteringen lå der således også en kritik af Forældreintra og måden det blev brugt på; lidt for detaljeret og lidt for ofte. Forældrene syntes, som Villads' mor sagde, at der var "*rigtigt* meget" at forholde sig til. For Malthes mor var det især den information, som ikke var af faglig karakter, og som gjorde Forældreintra til "en blandet landhandel jeg skal ind og rode rundt i", som irriterede hende:

> Så har folk spist sammen, og så har de fået en eller anden rigtig god steg, der var marineret i øl, og så er der tyve forældre, der spørger efter den opskrift, og så skal de alle sammen skrive tilbage: "Tak for dejligt selskab i fredags" (griner). Og jeg ved ikke…det tirrer mig! *(Malthes mor, Blå klasse)*

Kritikken valgte forældrene, i lighed med 'forkantsforældrene', dog at tone ned til fordel for at fokusere på Forældreintras muligheder, og Malthes mor rettede således først og fremmest sit fokus på ugeplanen. Hun var med egne ord "ikke så aktiv" på Forældreintra og tjekkede det "maks én gang om ugen", men det betød ikke, at hun ikke var opdateret på, eller var deltagende i, Malthes skolegang; de lørdage, hvor Malthe og lillebroren var hos hende, havde hun den samme grundige rutine omkring ugeplanen, som i øvrigt blev brugt flittigt i ugens løb:

> Så tager jeg deres gamle ugeplaner frem og ser, om de er med på alle de der ting og ser, at der ikke er nogen huller i deres bøger. Altså, ting de ikke lige har nået en dag. Og så printer jeg deres nye ugeplaner ud for næste uge, og så læser jeg dem op for dem og forklarer dem, hvad der skal ske de forskellige

> dage. Hænger dem op på indersiden af skabslågen i køkkenet. Og så kan de læse der hver dag, hvis de har lyst til det, eller vi kan læse om morgenen: "Det her er det, der sker" eller "Kan du huske det?" […] Det er også en måde for mig at følge lidt med i hvad der sker og kunne snakke med dem om eftermiddagen *(Malthes mor, Blå klasse)*

Når Malthes mor var så målrettet i sin brug af Forældreintra, var det samtidig et valg om at filtrere dét fra, som ikke var det, hun kaldte "brugbare informationer". På samme måde trak Alberts mor på skuldrene, når hun talte om, at selvom det kunne være, at andre forældre havde brug for den detaljerede information, havde *hun* ikke nødvendigvis det behov:

> Jeg sorterer selv lidt i det. Og det er selvfølgelig…måske heller ikke så godt. Men altså, det gør jeg nok […] Så jeg tror, jeg har et helt automatisk filter, hvor jeg tænker: "Det er fint, det står der, men…", ja…jeg behøver ikke lige at gå så meget op i dét *(Alberts mor, Grøn klasse)*

Den filtrering, som Alberts mor og de andre forældre fortalte om, og det at assistere barnet på udvalgte områder, var ikke et bevidst valg om at sortere, men forekom at være en ubesværet, nærmest intuitiv eller - som Alberts mor sagde – "automatisk" manøvre, selvom den på mange måder beroede på konkrete kompetencer; et blik der kunne 'scanne' informationsstrømmen og evnen afkode informationen, viden om barnets faglige niveau, og viden om hvor indsatsen skulle lægges. Akademiske kompetencer, der beroede på meget kulturel kapital, og som tillod disse forældre at stole på deres egne vurderinger – nogle gange mere end på lærernes - og ikke bekymre sig om, hvorvidt de nu havde fået læst alt eller forstået informationen korrekt. De følte sig med andre ord rimeligt sikre på, at deres indsats var tilfredsstillende.

Det kendetegnede således forældre, der benyttede sig af sorteringsstrategien, at de nok var både ansvarstagende og pligtopfyldende i forhold til skolens krav og forventninger, men at de også selv satte grænser for egen involvering, gennem en veludviklet fornemmelse for, og prioritering af, kravene. I kraft af deres såvel mellemlange som lange, videregående uddannelser og fra stillinger som eksempelvis gymnasielærer, sygeplejerske eller journalist havde også de den uddannelseskapital, som involveringen forudsatte. Deres håndtering af Forældreintra var på samme tid både passende og afslappet, og i lighed med 'forkantsforældrene' kunne de derfor også positionere sig som meget involverede forældre, men det syntes at være en positionering, der – selvom den ligeledes var arbejdsom - krævede mindre af dem, både

tidsmæssigt og følelsesmæssigt. Selvom de også orienterede sig mod at sikre barnets fremtidige uddannelse, bar deres tilgang til Forældreintra præg af en større tiltro til, at det hele nok skulle gå godt med barnet på den lange bane.

Overlevelsesstrategien: At forsøge at følge med så godt man kan

Til forskel fra den ubesværede afkodning og håndtering som 'sorteringsforældrene' udviste, fortalte forældre, der benyttede sig af *overlevelsesstrategien*, om et større afkodningsarbejde og om kontinuerligt at forsøge at følge med i Forældreintras informationsstrøm og krav, så godt de kunne. Disse forældre var grundlæggende positive over for den digitale kommunikation og de muligheder, som den tilvejebragte. De satte pris på, at kunne "følge med på en virkelig god måde", som Ingrids far formulerede det, i hvad der skete i skolen. De omtalte systemet som "et fantastisk værktøj" og et system, som på trods af at fremstå "gammelt" og være svært at finde rundt i, også havde "en masse fordele". Samtidig skabte netop den konstante forventning om involvering, og det høje informationsniveau, både forvirring og frustration for dem. Som Sigurds mor påpegede, så var kommunikationen jo skriftlig, hvilket "kræver noget af én", som hun sagde. Et gennemgående tema i interviewene med disse forældre var således, at informationen på Forældreintra, og i særdeleshed i ugeplanen, krævede et tolkningsarbejde for at kunne blive omsat til handling:

> Personligt altså, så har jeg en tendens til at synes, at den slags ting er besværlige at kigge på og forstå hvordan det hænger sammen, og sidetal og…jeg synes nogle gange, det kan være lidt forvirrende at kigge på ugeplanen […] om det er lektier *for* eller det er noget de skal arbejde med den dag, så måske…jeg skal nogle gange læse det *tydeligt* for at…hvad står der *egentlig*? *(Ingrids far, Grøn klasse)*

For Ingrids far var ugeplanen ikke et let tilgængeligt dokument, han hurtigt 'scannede' igennem, men noget han skulle tage sig sammen til at se på og som krævede en indsats af ham at forstå. Han og de andre forældre i denne kategori syntes, at det ofte kunne være svært at skelne imellem, hvornår lærerne blot informerede om, hvad de lavede i klassen, og hvad der var lektier i ugeplanen. Og hvornår var informationen henvendt henholdsvis til børn og til forældre? For især Noahs mor, var netop uklare forventninger, og den forvirring og usikkerhed som de afstedkom, var en problematik, som var forbundet med stor frustration for hende:

> Jamen, det er sådan vi har det: Fordi, hvad *skal* jeg egentlig med den information? Altså, så har han [klasselæreren Morten] jo lavet den plan, og der står "i staveord er der tre ord…", og når jeg så kigger i hans [Noahs] bog, så er de tre ord slet ikke skrevet ned endnu…og så tænker jeg så: Er det først, når han [Morten] har introduceret de tre ord? Og hvornår har han så det, hvis det ikke blev gjort den dag, som det står på planen? Og hvordan skal jeg *bruge* den information? Er det…altså, det er dér, hvor det bliver forvirrende! *(Noahs mor, Grøn klasse)*

At afkode ugeplanen og forstå, hvad det var man som forælder helt præcist skulle gøre med informationen, resulterede ofte i stor forvirring for Noahs forældre. Moren havde derfor overdraget det meste af ansvaret for at tjekke Forældreintra til faren, fordi hun syntes, at han virkede "lidt mere, som om han har forstået det". Desuden var de med egne ord "ikke særligt boglige". At indtage rollen som 'undervisningsassistent' var således ikke en hverken selvfølgelig eller intuitiv manøvre for forældre, der benyttede sig af overlevelsesstrategien, men derimod ofte forbundet med et forsøg på at afkode budskaberne, eller lidt for meget "gætteri", som Sigurds mor kaldte det:

> "Repetér!" står der for eksempel rigtig meget. Hvordan repeterer man? "Repetér *Meals*". Okay…man ved jo ikke hvordan de arbejder derhenne og ved jo ikke, hvad man skal kunne i [anden] klasse. Man er jo ikke skolelærer, så det er svært at tolke […] Men så står der også decideret lektier: "Skriv ti linjer om et eller andet". Det kan man forstå, ikk'? "Skriv ti linjer om noget du kan lide – cornflakes, et eller andet", det kan man forstå, ikk'? *(Sigurds mor, Blå klasse)*

At det at orientere sig i ugeplanen således krævede en arbejdsindsats, sådan som Sigurds mor beskrev, havde for Danas mor på et tidspunkt betydet, at der var "lang tid, hvor jeg gav op i en periode" i forhold til at få fulgt med på Forældreintra. Men da hun så fik mails fra Morten om manglende afleveringer, fik hun rettet op på det og var nu mindre forvirret, men syntes fortsat at kommunikationen kunne blive mere klar fra lærernes side.

Også Noahs forældre havde fået mails om manglende afleveringer, hvilket havde skærpet deres opmærksomhed i forhold til at forstå, hvad som var de egentlige lektier i ugeplanen. Moren fortalte, at de virkelig prøvede at følge med, men at de alligevel ikke lykkedes helt med det:

> Det sker regelmæssigt, at vi så ikke har fulgt med eller ikke har været opmærksomme på noget alligevel, fordi det ikke er tydeligt nok, synes jeg *(Noahs mor, Grøn klasse)*

Moren syntes, at det var lærernes kommunikation som gav anledning til disse misforståelser, fordi der efter hendes mening var for mange tolkningsmuligheder i ugeplanen. Fordi de ofte var usikre på, om de havde forstået informationen korrekt, eller hvilke handlinger de skulle igangsætte på baggrund af den, opstod der derfor ind imellem konflikter med Noah, eller situationer hvor der var tvivl om, hvem som havde ret – ugeplanen eller barnet:

> Og jeg har flere gange haft, hvor jeg nærmest har skældt Noah ud, fordi at han siger, at der ER ikke andre lektier for, fordi "Morten har sagt sådan og sådan". Hvor jeg så siger, at "det STÅR inde på…og du SKAL lave det". Og så sætter han sig ned til sidst, nærmest grædende og laver det *(Noahs far, Grøn klasse)*

Ved flere lejligheder var Noahs forældre således kommet til at stole mere på ugeplanen end på Noah, hvilket havde skabt nogle diskussioner mellem forældrene og Noah, som havde følt, at forældrene ikke længere stolede på ham.

Noahs forældre havde ikke den selvsikre vurderingsevne og det 'automatiske filter' i forhold til Forældreintra, som eksempelvis Alberts mor talte om; de kunne ikke bare vælge det ud, som de anså for at være vigtigst, for de vidste ikke helt, hvad det var, og fandt det også vanskeligt at gøre andet, end det lærerne opfordrede til. I tråd med hvad både Lareau (2000; 2011) og Weininger & Lareau (2003) har vist i en amerikansk sammenhæng, nemlig at arbejderklasseforældre i højere grad ser lærerne som dem, der ved bedst når det gælder børns skolegang, anså også Noahs forældre lærerne som autoriteterne på uddannelse. Og selvom de egentlig mente, at nogle af Noahs faglige problemer faktisk kunne skyldes måden, Morten underviste på, forfulgte de ikke deres egen vurdering, men fulgte Mortens instrukser og gjorde deres bedste for at gøre, som der blev forventet.

Modvilligt måtte de indimellem derfor presse Noah til at få lavet tingene, særligt når han var træt:

> Altså, hvis det bare var læsning tyve minutter hver dag, det ville jeg synes var fair nok, ikk'. Men når man så også skal sidde og skrive en halv time til tre kvarter, nogle ting ned, og SÅ skal læse tyve minutter, det er…så er han jo helt færdig. Det kan han jo ikke efter en lang dag, på arbejde var jeg lige ved at sige. På SFO og…*(Noahs mor, Grøn klasse)*

Forældrene fandt, at lektiemængden var for stor og lagde desuden vægt på, at et godt børneliv var andet og mere end skole og lektier; at der også skulle væ-

re plads til sport og "bare sidde på sofaen og kramme", og de indrømmede, at de indimellem havde prioriteret dette højere end lektier, fordi det var vigtigt, at der i fritiden også var tid til samvær uden et bestemt formål. Her ses lighedstræk til de opdragelsesstrategier, som Bråten tilsvarende finder hos forældre med kort uddannelse, hvor man nok er pligtopfyldende i forhold til at følge op på børnenes skolearbejde, men hvor der også er en grænse for, hvor meget pligten skal få lov til at fylde; pligten må ikke erstatte glæden og det gode liv er også et "relasjonelt prosjekt" (Bråten 2014: 205), dvs. tid til samvær. Ligesom Noahs forældre søgte at skabe plads til 'frirum', udtrykte Ingrids far bekymring for, at Forældreintra var med til at gøre børnene "gennemkontrollerede" af de voksne, hvilket for ham tydeligvis ikke var et ideelt børneliv. Olivers mor vægtede ligeledes fritidsaktiviteter højt og fortalte om, at det var svært at passe Forældreintra ind i familiens hverdagsliv. Faktisk prioriterede hun nogle gange Olivers træning før lektierne, fortalte hun lettere brødebetynget. Hun havde ofte haft mange gode intentioner i forhold til at "få fulgt op på, om Oliver overhovedet er *med*", men fortalte at det let druknede i hverdagene:

> Og det får jeg aldrig gjort, vel? For jeg printer aldrig ugeplanen ud. Det gjorde jeg i starten, men det gør jeg aldrig, det har jeg slet ikke…så hænger den ude på køleskabet og jeg får aldrig kigget på den alligevel. Så det er jeg helt stoppet med […] Og så kan jeg i slutningen af ugen følge op på, om Oliver rent faktisk har lavet det dér matematik, de sider der nu står. Men det når jeg så sjældent, ikk'? *(Olivers mor, Grøn klasse)*

Forældreintra repræsenterede for hende blot endnu en opgave i en travl familie med tre børn. Informationsstrømmen overvældede hende nogle gange og så mistede hun overblikket:

> Altså, nogle gange, hvor jeg er rigtig, rigtig stresset, så kan jeg godt synes, det bliver for meget, så orker jeg det simpelthen ikke! Men så andre gange, så tænker jeg, det er okay, altså. Det er sådan lidt op og ned for mig (*Olivers mor, Grøn klasse)*

For Olivers mor og de andre forældre i denne kategori, syntes håndteringen af Forældreintra i mindre grad at være 'professionelt' systematiseret, og i større grad at været rettet mod at 'overleve' i mængden af skolens krav og forventninger, samt være betinget af, hvad der ellers foregik i hjemmet til dagligt. Involveringen på Forældreintra blev derfor indimellem oplevet som at mod-

tage ordrer fra lærerne, noget både Noahs forældre og Sigurds mor omtalte med indignation. Noahs mor mente i tillæg, at klasselæreren Morten var alt for ambitiøs i, hvad hun konsekvent omtalte som "*hans* ugeplan", og at børnene derfor ikke blev færdige med det, de skulle i timerne, "og så skal *vi* jo sørge for, at det her er blevet lavet færdigt". Hun oplevede således, at de som forældre skulle stå til rådighed og udføre et arbejde, som hun egentlig mente, var lærernes – og som hun ikke følte sig kvalificeret til, men at de ikke havde andet valg, end at forsøge at gøre, som det blev forventet.

Som det fremgår, forholdt disse forældre sig altså i større grad problematiserende i forhold til Forældreintra. På den ene side var det et hjælpemiddel. På den anden side gjorde det hverdagslivet mere besværligt. Hvor både 'forkantsforældrene' og 'sorteringsforældrene' tilsyneladende kunne pakke kritikken af Forældreintra væk, var dette vanskeligere for 'overlevelsesforældrene' – her kom de spændinger, som de oplevede i forhold til at måtte forholde sig til og håndtere den stadige strøm af information og krav, mere eksplicit til udtryk, og fyldte mere i form af frustrationer i deres fortællinger. Spændinger der vidnede om en indre konflikt mellem på den ene side, ønsket om at støtte barnet og på den anden side, at gøre det i det omfang, og på den måde, som skolen og lærerne lagde op til, og som forældrene ikke altid var enige i. Og spændinger der i Noahs forældres tilfælde gav et sjældent indblik i, hvordan det måske opleves for barnet, at Forældreintra og ugeplaner skærper "forældrene som autoriteter over for børnene" (Dannesboe 2012: 237). Ellers var børnenes stemmer stort set fraværende i forældrenes fortællinger.

Det karakteriserede dermed forældre som benyttede sig af overlevelsesstrategien, at de ønskede og forsøgte så godt de kunne, at tage ansvar og involvere sig, sådan som skolen og lærerne lagde op til, men at de sammenlignet med 'forkantsforældrene' og 'sorteringsforældrene' fandt det vanskeligere at navigere i Forældreintras informationsstrøm, og derfor brugte mere energi på at afkode og imødekomme krav og forventninger om deltagelse, for at kunne positionere sig som involverede forældre. De kunne i mindre grad trække på kompetencer – her tænker jeg ikke så meget på den faglige viden som lektieassistancen krævede, som de mere usynlige kompetencer, som selve håndteringen af informationen krævede - som Forældreintra forudsatte, og havde også mindre kulturel kapital i kraft af deres generelt korte eller erhvervsfaglige uddannelser, og fra jobs som eksempelvis sekretær og butiksassistent. Når Sigurds mor således konstaterede, at "man er jo ikke skolelærer" var det netop et udtryk for en oplevelse af, at involveringen nogle gange blev oplevet som *for* krævende. De besværligheder, de oplevede, og den frustration

som disse medførte, gjorde det svært at opretholde en følelsesmæssig distance til skolens krav og forventninger, og at opnå en følelse af kontrol og overblik. Deres håndtering af Forældreintra var således præget af en arbejdsom tilpasning til skolens krav; en tilpasning der var præget af usikkerhed, og som syntes at orientere sig mere efter her-og-nu, end efter at foregribe problemer og sikre barnets fremtidige uddannelse.

Distanceringsstrategien: Ikke at tage hele ansvaret på sig

Forældre, der benyttede sig af *distanceringsstrategien*, ønskede ligesom resten af forældrene også at sikre deres barns fremtidige uddannelse, men de havde en anden opfattelse af, hvad der skulle til og hvilken rolle de selv skulle spille. Disse forældre søgte at holde en distance til Forældreintra og trak en tydelig grænse mellem skole og hjem. De var generelt skeptiske overfor, at skulle involvere sig i skolen og Forældreintra repræsenterede derfor en forhindring snarere end en mulighed for dem. For Amirs mor, som ikke var så god til dansk, var netop den skriftlige kommunikation også et problem; hun kunne "ikke lide at skrive", og hvis hun havde brug for at tale med lærerne, foretrak hun at gøre det "face-to-face", som hun sagde. Forældrene omtalte systemet som "rodet" og "besværligt", som tidskrævende og var kritiske over for den "voldsomme aktivitet", der var på det; "vi kunne jo ligeså godt sidde derovre ved siden af dem", som Simons mor påpegede lettere sarkastisk. Hun brød sig ikke om hele tiden at skulle stå til rådighed for skolen:

> Jeg hader det! *Hader* det! […] Det der med at os forældre, vi skal gå ind og tjekke det – nogle gange dagligt, fordi der er nogle gange, hvor at Birgit måske kommer med en meddelelse klokken ni om aftenen. Som vi skal bruge til dagen efter. Og jeg *har* tjekket det klokken fire. Jeg tjekker det ikke to gange om dagen! *(Simons mor, Blå klasse)*

Den virtualisering af skolen i hjemmet som Forældreintra på mange forskellige og uforudsigelige tidspunkter skabte, passede ikke hende godt; det at blive sat ind i skolens kontekst *uden for* skolen var forbundet med modvilje for Simons mor. Hendes egne dårlige skoleerfaringer gjorde, at hun følte, hun skulle "til helvede" hver gang, hun skulle til møder på skolen, som hun fortalte under vores interview. Hendes praktiske sans orienterede sig således ikke mod at 'spille spillet', men derimod *væk* fra skolen, som på mange måder udgjorde et minefelt af ubehag for hende. I en norsk sammenhæng viser Bæck

netop, hvordan forældre som selv har haft negative skoleerfaringer er mere negativt indstillet over for skolen end andre forældre, samt at de undgår skoleaktiviteter og trækker sig fra samarbejdet (Bæck 2007). Problemet for Simons mor var, at Forældreintras tilstedeværelse gjorde det vanskeligt at trække sig, og det skabte frustrationer:

> Ja, jeg synes, der er meget at se til. Og det irriterer mig, at man føler sig som en dårlig mor, når man ikke gør tingene. Det synes jeg bare er forkert, det er ikke mig der går i skole. Det er Simon, der går i skole. Jeg er her for ham når han har lektier, jeg er her når han vil spørge om nogle ting, jeg er der til forældremøder og julehalløj og sådan nogle ting. Men ligefrem at skulle bruge 15-20 minutter om aftenen til at sidde og finde rundt i det der ForældreIntra, det synes jeg er for meget *(Simons mor, Blå klasse)*

Forældrene der benyttede sig af distanceringsstrategien fandt den stadige strøm af information og lærernes forventninger til dem urimeligt høje og derfor ignorerede de ofte både adviseringer og beskeder, eller undlod at handle på lektieinformationen og de andre opfordringer til at engagere sig. Simons mor mente i tillæg, at mange af informationerne på Forældreintra var "ligegyldige". Om de fik tjekket nye beskeder eller konsulteret ugeplanen, var således lidt tilfældigt, som Nannas mor fortalte:

> Helt hånden på hjertet: Nogle gange glemmer jeg faktisk at kigge på den […] Og så må jeg ærligt indrømme, at jeg kigger den hurtigt igennem: "er der noget jeg lige skal være OBS på?" Og hvis der ikke er det, så får jeg ikke gjort mere *(Nannas mor, Blå klasse)*

Denne tilgang til ugeplanen stod i kontrast til den måde 'forkantsforældrene' og 'sorteringsforældrene' brugte ugeplanen på. Nannas mor 'scannede' ikke ugeplanen for involveringsmuligheder, eller gjorde alt for at sikre, at hun ikke overså noget; hun gjorde det, hun kunne overskue. De andre forældre talte ligeledes om at være for trætte til at tjekke Forældreintra, at mangle lyst til at gøre det, at tiden smuttede, eller at meget af informationen ikke angik eller interesserede dem.

De kunne godt lide, at Forældreintra gav dem en generel viden om, hvad der foregik i skolen, og at de kunne tale med barnet om det, men følte ikke noget behov for at følge barnets skolegang så tæt, som der blev lagt op til. Det var ikke fordi, de ikke forstod lærernes opfordringer, eller hvad skolen forventede af dem; de undlod blot at tage ansvaret på sig. Generelt så de det således ikke som deres ansvar, men skolens, at undervisningen skulle

lykkes. Og de overlod i højere grad ansvaret for lektierne til barnet selv. Amirs mor betonede således, at drengen selv måtte holde styr på ugeplanen:

> Som forælder, jeg skal have ansvar om den ugeplan, men også min dreng. *Han* skal have ansvar om det *(Amirs mor, Grøn klasse)*

Den holdning gik igen hos de andre 'distanceringsforældre'; det var ikke *dem*, som gik i skole, men barnet. "Vi *har* gået i anden klasse, det gider vi da ikke en gang til!", som Simons mor sagde. Nannas mor fortalte ligeledes, at hun gik "rimelig meget op i, at børnene også selv holder styr på det [lektierne]". Forældrene havde således ikke lagt deres håndtering af Forældreintra i faste rammer, og havde ingen rutiner med at hænge ugeplanen op og gennemgå den dagligt med barnet. Deres brug af den var tilfældig, og de brugte den mere som en generel orientering, end som daglig lektiestøtte.

Til forskel fra 'forkantsforældrene' som var bange for at "misse noget", udviste disse forældre resignation overfor at skulle følge med i alt. De udviste ikke samme bekymring for, om deres håndtering af Forældreintra nu også var tilstrækkelig, og hvilke konsekvenser den kunne få for barnet på længere sigt. For Nannas mor var det slet ikke en del af hendes mulighedshorisont at forsøge at overkomme alt:

> Jeg kan ikke sætte mig så meget ind i alle mine børns ting med hvad de laver i skolen, det går ikke (griner) *(Nannas mor, Blå klasse)*

Men det var ikke kun mængden af information, som syntes at udgøre en barriere for disse forældre. Et gennemgående tema i interviewene var, at ugeplanen var forvirrende skrevet, og at det var svært at udfylde rollen som 'assistent', fordi de ikke vidste, hvordan de skulle gribe det an. Amirs mor fortalte, at hun ikke forstod, hvad hun skulle gøre med informationen og ikke vidste om der var tale om lektier, som skulle laves hjemme, eller ovre i klassen. Indimellem havde Amirs mor haft nogle diskussioner med Amir, hvor hun havde ment det ene, og han det andet, hvilket både havde ført til konflikter og misforståelser. Derfor kunne hun godt tænke sig, at Forældreintra kunne "sige hvad der er til hjem […] hvad *jeg* skal gøre", så det blev tydeligere, hvad der blev forventet af hende. Også Simons mor var ofte i tvivl, om det lærerne skrev i ugeplanen var lektier eller bare information om, hvad de lavede? Men det var én ting at vide, hvad man skulle som forælder, og en anden, at vide *hvordan;* her udtrykte både Simons mor og Nannas mor afmagt:

> Jeg er jo ikke uddannet lærer eller noget som helst. Hvordan pokker skal jeg sætte mig ned og få ham til at kunne det her? Få ham til at kunne forstå det her? Det har jeg lidt svært ved *(Simons mor, Blå klasse)*

> Jeg ved, der er rigtig mange forældre, der går rigtigt meget op i det der med lektier. Rigtig, rigtig, *rigtig* meget. Det gør jeg ikke på samme måde […] Men det betyder også, at nogle gange sidder vi med en matematikbog, hvor jeg sidder og tænker: "Jeg forstår ikke, hvordan jeg skal undervise dig eller hjælpe dig med det her! Jeg fatter det ikke"! *(Nannas mor, Blå klasse)*

At omsætte ugeplanens information til undervisning og lektiehjælp var altså hverken let eller ligetil for disse forældre. Manglende kompetencer blev således indimellem til konkrete forhindringer for at kunne involvere sig og til resignation. Forældrene havde med andre ord ikke den fornødne kulturelle kapital, til at afkode ugeplanen eller kunne assistere barnet, sådan som lærerne lagde op til. For Nannas mor var lektiehjælp måske heller nødvendigvis 'godt forældreskab': når hun betonede at nogle forældre gik *rigtig* meget op i lektier, fik hun samtidig vist, at *hun* som forælder prioriterede at gå op i andre ting.

En anden barriere syntes at være manglende energi til at involvere sig i skolen, og til at lade skolen 'fylde' i familielivet. For disse forældre lod andre problemstillinger i hverdagen til at overskygge skolens krav og forventninger. Amirs mor følte ikke, at hun havde tid til at læse alt på Forældreintra, hun havde "masser af ting at tænke på", derfor var Forældreintra ikke lige hendes førsteprioritet:

> Jeg har ikke tid, jeg har ikke så meget tid til at kigge og læse det hele. Nogle gange, jeg kan ikke forstå det hele…jo, jo, jeg læser nogle gange og jeg forstår nogle gange, men nogle gange det *interesserer* ikke […] eller jeg ved det ikke, jeg komme træt hjem, jeg gider ikke, jeg har IKKE lyst *(Amirs mor, Grøn klasse)*

Moren, som var alene med Amir og hans bror, gav udtryk for at hverdagslivet i forvejen var krævende for hende; at hun ikke havde det overskud, som netop Elias' mor pegede på, var nødvendigt for at kunne være på forkant med Forældreintra. Også Simons mor gav udtryk for, at der var "meget at se til", som alenemor til tre børn og at hun således oplevede Forældreintras informationsstrøm som noget, der komplicerede og vanskeliggjorde en hverdag og et familieliv, som i forvejen var udfordrende at få til at hænge sammen. På forskellige måder levede forældrene således nogle liv, der i større grad end både 'forkants-', 'sorterings-' og 'overlevelsesforældrene', var præget af sociale problemer og/eller af økonomiske begrænsninger, og som gav anledning til be-

kymringer, eller mangel på overskud. For både Simons og Amirs mor gjaldt det i tillæg, at de var alene om involveringsopgaven.

Forældre som distancerede sig fra Forældreintra og de krav og forventninger, som det formidlede, var altså karakteriseret ved en 'ulydig' og uorganiseret håndtering af det, hvor de ikke tilpassede sig feltets krav, eller delte logikken om, at forældreinvolvering er nødvendigt og godt. Deres navigation på feltet, og relativt lille grad af involvering, var således præget af en konflikt mellem egne mål og holdninger, og skolens. Gennem deres afstandstagen gjorde de samtidig modstand mod at tage ansvaret for barnets skolegang på sig. En modstand der også bundede i en afmagt overfor Forældreintras informationsstrøm og de ressourcer og kompetencer, som det forudsatte; ingen af disse forældre havde nogen fuldført uddannelse ud over gymnasiet, og de var enten på kontanthjælp eller i jobs som eksempelvis buschauffør eller salgskonsulent; jobs med beskeden eller usikker indtægt. De havde med andre ord ikke adgang til den kulturelle kapital eller de professionelle kompetencer, som særligt 'forkantsforældrene' og 'sorteringsforældrene' kunne aktivere i deres brug af Forældreintra. Det var dermed vanskeligt for dem at investere i barnets skolegang og at positionere sig som involverede forældre.

Forskelle i forældres besøg på Forældreintra

Som analysen af de fire strategier har vist, havde forældrenes kulturelle kapital en stor betydning for den strategi, de benyttede til at håndtere Forældreintra. Ser man nærmere på statistikkerne over samtlige forældres besøg (mors og fars besøg sammenlagt) på Forældreintra, bekræfter disse, at det var familier hvor mindst den ene forælder havde en lang videregående uddannelse, som gik hyppigst på Forældreintra. Sammenlignet med familier, hvor forældre havde kort eller ingen uddannelse, gik familier med lang uddannelse i gennemsnit ca. 25% oftere på Forældreintra. Dette er i tråd med forskning som viser, at forældre med lang videregående uddannelse bruger mere tid på deres børn, end kortere eller ikke-uddannede forældre (Bonke 2009). Den familie som besøgte Forældreintra mest gjorde det i gennemsnit 16 gange på en uge, mens den som besøgte Forældreintra mindst, gjorde det én gang på en uge. Det gennemsnitlige besøgstal for alle familier var fem gange på en uge. Blandt den mest aktive fjerdedel af familierne, blev Forældreintra besøgt gennem-

snitligt mere end én gang dagligt. I denne fjerdedel havde ni ud af 12 familier lang videregående uddannelse.

Besøgsstatistikker giver dog ikke noget entydigt billede af, at forældre med lang uddannelse går meget på Forældreintra, for der var også en del familier med lang uddannelse som eksempelvis tjekkede det mindre end gennemsnittet. Fra samtaler med lærerne og observationerne af skole-hjem-samtalerne erfarede jeg dog, at disse forældre trods relativt få besøg på Forældreintra, var både fuldt opdaterede og meget involverede i barnets skolegang. Malthes mor, som kun gik på Forældreintra én gang om ugen, men printede ugeplanen og brugte den i weekenden og siden løbende i ugedagene, er et eksempel på dette. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at lave besøgstal ikke nødvendigvis betyder, at forældre ikke er involverede i barnets skolegang, ligesom at høje besøgstal ikke nødvendigvis er indikator på stor involvering. Få besøg på Forældreintra kan således både dække over lille involvering og over god evne til afkodning, ligesom at mange besøg kan dække over stor involvering såvel som en overfladisk eller forvirret læsning af informationen, som der muligvis ikke handles på.

Der var en tydelig forskel *mellem* de to klasser: Forældrene i Blå klasse gik dobbelt så meget på Forældreintra som forældrene i Grøn klasse. Dog modtog forældrene i Blå klasse ca. 50% flere beskeder pr. uge på Forældreintra, end de i Grøn klasse, hvilken nok kan tænkes at forklare noget af denne forskel. At forældrene i Blå klasse gik mere på Forældreintra, hænger dog sandsynligvis også sammen med det generelt høje uddannelsesniveau i denne klasse; ud af 22 familier, havde mindst én af forældrene (og i de fleste tilfælde begge forældrene) en lang videregående uddannelse i 15 af familierne. Til sammenligning var det i Grøn klasse syv familier ud af 26, hvor mindst én af forældrene havde lang videregående uddannelse. At højtuddannede forældre involverer sig mere i børns skolegang end lavt uddannede, er veldokumenteret i skole-hjem-forskningen, som jeg pegede på i kapitel 1 (se fx Bæck 2005, 2007, 2010; Desforges & Abouchaar 2003; Epstein & Sanders 2000).

Den mest markante forskel i besøg kunne observeres mellem mødre og fædre: I gennemsnit (for alle forældrene i de to klasser) gik mødre over tre gange så meget på Forældreintra som fædre. Det peger på, at det var mødrene som havde det primære ansvar for at tjekke Forældreintra og holde sig informeret omkring barnets skolegang (og formentlig udføre arbejdet relateret hertil, hvad resten af mit materiale indikerer)[41]. En sådan kønsforskel i

[41] Her skal dog indskydes, at "0 besøg" i statistikken godt kunne dække over, at forældre i nogle familier deltes om at bruge den enes brugernavn og adgangskode, typisk

forældres involvering er ligeledes helt i tråd med, hvad andre studier har fundet (se fx Bæck 2007; Lareau 2011; Lareau & Weininger 2003; Reay 2000), og som Forsbergs afhandling også viser, er fædre i nogen grad involverede i skolen, men har sjældent "the main responsibility for the educational work in the home (Forsberg 2009: 168).

Ud fra mine samtaler med lærerne, observationerne fra skole-hjem-samtalerne og til dels også interviewene, forventede jeg desuden at se tydelige forskelle i besøgstal mellem de etnisk danske familier og familierne med indvandrerbaggrund; at sidstnævntes besøgstal ville være lave eller tæt på "0". Imidlertid viste statistikkerne, at man blandt forældre med indvandrerbaggrund havde relativt gennemsnitlige besøgstal. Gennem interviews og observationerne af skole-hjem-samtalerne erfarede jeg dog, at det i en del tilfælde ikke var forældrene selv som tjekkede Forældreintra, men barnets større søskende eller barnet selv som brugte morens login. I Haidars forældres tilfælde viste statistikken eksempelvis at moren tjekkede ca. fem gange om ugen, men det viste sig at være Haidar og Haidars storesøster, som anvendte morens login, og fra Sigurds mor opdagede jeg, at de to børn ofte havde haft ringet til hende, for at spørge om lektier i ugeplanen, som de ikke altid forstod. Hun fortalte yderligere, at hun selv kontaktede familien, når der eksempelvis var sociale arrangementer for klassen, fordi hun vidste, at forældrene ikke gik på Forældreintra. Dette viser, at besøgsstatistikkerne skal tolkes med forsigtighed, at de kun er indikatorer på involvering og de ikke nødvendigvis fortæller noget om, hvorvidt forældre læser informationen, eller hvad de *gør* med den.

Uddannelseskapital som skillelinje

Som det fremgår af analysen var det forældre med enten lang eller mellemlang videregående uddannelse som formåede at håndtere Forældreintra, sådan som skolen og lærerne lagde op til. Blandt de interviewede forældre, var det således alle de forældre, som havde en lang videregående uddannelse, som benyttede sig af enten forkantsstrategien eller sorteringsstrategien. Blandt samtlige forældre med lang videregående uddannelse i materialet gjorde det samme sig

---

morens. Dette var eksempelvis tilfældet med Katinkas forældre i Blå klasse, hvor faren altid brugte morens brugernavn og adgangskode.

sandsynligvis gældende, at dømme ud fra observationerne af skole-hjem-samtalerne, samtaler med klasselærerne og besøgsstatistikkerne. Forældrene med lang videregående uddannelse fremstod altid velinformerede og kompetente, både til at kunne overskue, organisere og afkode skolens og lærernes krav og forventninger, som de frem for alt fik integreret i hverdagen og omsat til handling. Forældrene med kort eller ingen uddannelse havde ikke samme informationsoverblik og kontrol, men fremstod i højere grad usikre og forvirrede. Forældrenes uddannelsesniveau syntes således at spille en afgørende rolle for, hvordan de håndterede Forældreintra og dermed i hvor stor grad de var i stand til at assistere barnets skolegang. I nogle tilfælde lod Forældreintras tilstedeværelse i hverdagslivet ligefrem til at udgøre en hindring for den forældreinvolvering, det skulle facilitere, som jeg viste eksempler på med både overlevelsesstrategien og distanceringsstrategien.

Analytisk kan det forstås som at forældrene med lang eller mellemlang videregående uddannelse udviste en praktisk sans, som var tilpasset feltets 'spil' og dermed til at kunne navigere sikkert på Forældreintra. Som Bourdieu netop peger på, kendetegnes den 'gode spiller' ved sin evne til at afkode og honorere spillets krav:

> The good player, who is as it were the embodiment of the game, is continually doing what needs to be done, what the game demands and requires. This presupposes a constant invention, an improvisation that is absolutely necessary in order for one to adapt to situations that are infinitely varied (Bourdieu 1986a: 113)

Når forældre, som benyttede sig af forkantsstrategien eller sorteringsstrategien, var i stand til at håndtere Forældreintra og involvere sig, sådan som det blev forventet, var det netop denne evne til hele tiden at gøre det nødvendige og tilpasse sig uforudsigeligheden og de skiftende krav – selv når de var kritiske til disse krav – som skilte disse forældre ud som særligt dygtige.

Som Broady & Palme peger på, er netop evnen til at vide og holde sig informeret omkring, hvad der har værdi i et givent socialt felt, også noget som kendetegner de, som har meget kulturel kapital:

> "Hvis man er velforsynet med 'culture génerale' har man også en socialt formet og profitabel færdighed i at tale og skrive for forskellige sociale markeder og ved hjælp af sproget distancere sig fra og manipulere med omverdenen. Med denne kulturelle kapital følger som regel også et informationsforspring, det vil sige muligheden for at holde sig velinformeret om, hvad der er de faktiske interesser på forskellige sociale felter, hvad der faktisk kræves af dem,

der vil gøre deres entré der, og hvor der faktisk er gevinster at hente" (Broady & Palme 2000: 210)

I kraft af den kulturelle kapital, som forældre med mellemlang og lang uddannelse havde, var de i stand til at afkode Forældreintra og holde sig velinformerede; vide hvor indsatsen skulle lægges, og hvordan de skulle gøre det. De havde netop, som Broady & Palme peger på, et "informationsforspring" i forhold til resten af forældrene.

Dette er måske ikke overraskende set i lyset af, at skolens involvering af forældre gennem Forældreintra netop forudsætter kulturel kapital, sådan som jeg viste i forrige kapitel. Mindre indlysende er det dog, *hvordan* den kulturelle kapital må bringes i spil på forskellige måder, og at dette ikke kun handler om den akademiske viden, som forældres forventes at kunne trække på i forbindelse med læring og lektier, men også om at kunne håndtere et digitalt kommunikationssystem og læse og tolke store mængder af skriftlig information, såvel som at få organiseret dette som en del af hverdagen. Mindst lige så vigtigt som at have de akademiske kompetencer til at støtte barnet fagligt, er evnen til at skabe en struktur omkring involveringen; som Christians mor der tjekkede Forældreintra på faste tidspunkter hver dag, eller Malthes mor, der hver weekend gennemgik gammel og ny ugeplan med Malthe, og hang planen op i køkkenet. Kulturel kapital handler, ud over viden, således også om kognitive evner og om vaner, hvilket vil sige at have kulturel kapital i "bred" forstand (Andersen & Nordli Hansen 2012). I tillæg handler det om, at kunne vurdere, hvad der i informationsstrømmen skal prioriteres. Den slags vurderinger beror både på faglig viden, men også selvtillid; tro på at man *kan* vurdere skoleanliggender, så godt som (eller bedre end) lærerne, sådan som Alberts mor, der 'scannede' informationen og selv sorterede i den. Som Reay (1999) peger på, genererer kulturel kapital, i tillæg til viden, nok så meget andre kompetencer, som eksempelvis selvtillid og tro på egne vurderinger, der knytter sig til det at have en uddannelse og den type jobs og tilhørende livsstil, som uddannelse fører til. At kunne håndtere Forældreintra kaldte på den slags kompetencer, og selve den digitale kommunikationsform, der passede bedre for nogle forældre end for andre, lod dermed til at understøtte – måske ligefrem forstærke - betydningen af at kunne aktivere kulturel kapital i skolen.

Betydningen af økonomisk kapital

Lange uddannelser kan også føre til høje indtægter, hvad der så ud til at være tilfældet for særligt 'forkantsforældrene'. Alle forældrene der benyttede sig af forkantsstrategien havde markant højere indtægter end resten af de interviewede forældre. I fire af familierne havde man en husstandsindkomst, der var omtrent dobbelt så høj som i familierne i sorterings- såvel som overlevelseskategorien. Og på samme måde skilte distanceringsforældrene sig ud; i disse familier var husstandsindkomsten omtrent halvdelen af, hvad den var i sorterings- såvel som overlevelseskategorien, og disse forældre havde dermed de laveste indkomster af alle de interviewede forældre. Man kan også sige, at jo mere forældrene tjente, des større var deres involveringsgrad på Forældreintra. At økonomisk kapital har betydning for forældres muligheder for at involvere sig i deres barns uddannelse, viser Reay i flere af sine studier (Reay 2000, 2005, 2010). Hun peger på, hvordan god økonomi både kan købe kulturelle oplevelser i familien, men også kan frigøre tid og overskud til at engagere sig i barnets skolegang, eksempelvis hvis familier har råd til at købe hjælp til det huslige arbejde. Også Bach (2011) peger på, hvordan økonomisk overskud kan frigøre tid til samvær med børn. Dette understøttes af en rapport fra SFI, der viser, at desto højere familiens disponible indkomst er, jo højere er børnenes karakterer i folkeskolens afgangsprøve og at tilsvarende jo dårligere økonomien i barndomshjemmet er, jo højere sandsynlighed for at få lave afgangskarakterer (Sievertsen & de Montgomery 2015). På samme måde kan man spekulere i, om 'forkantsforældrenes' gode økonomi har haft betydning for deres muligheder for at kunne involvere sig i så høj grad, som det var tilfældet. Dette var dog ikke temaer, der blev udforsket i interviewene, og jeg ved ikke, om forældrene eksempelvis købte hjælp til rengøring, eller på anden måde frigjorde tid til involvering.

Men de økonomisk kapitalstærke forældres flittige brug af Forældreintra kan muligvis også hænge sammen med en særlig læringskultur i disse familier; Aarseth viser i en norsk kontekst, hvordan de to grupper af højtuddannede forældre, hun betegner henholdsvis "den økonomiske middelklassen" og "den kulturelle middelklassen" har forskellige læringskulturer, når det gælder at støtte barnet i skolen. Hvor det er

> følelsen av en vedvarende selvutfoldelse som særlig ser ut til å drive kulturmiddelklasseforeldrene og deres sosialiseringsprosjekt, fremstår gleden ved å høste fruktene av målrettet innsats og dynamikken mellom selvdisiplin og utbytte som en viktigere driver i den økonomiske middelklassens motivasjonsformer (Aarseth 2014: 186).

Aarseth peger på, hvordan det tidligere har været børn af forældre med meget uddannelseskapital, der klarede sig godt i skolen, mens der (Aarseth henviser her til Bakken & Elstad 2012) i de senere år ses en tendens til, at børn af forældre med meget økonomisk kapital også udmærker sig i skolen. Hun spekulerer i, om den mere målstyrede og resultatorienterede undervisning, som også præger det norske skolesystem i disse år, spiller bedre sammen med den økonomiske middelklasses idealer og handlemåder (som igen knytter sig til deres jobtyper), der retter sig mere mod resultater, end selve lysten til at lære og til at udvikle sig. På samme måde kan man spekulere i, om Forældreintra og den særlige form for struktur, målrettethed og disciplin, som selve systemet og skolens måde at anvende det på fordrer af forældre, repræsenterer nogle værdier som passer bedre for nogle end for andre? Om 'forkantsforældrenes' organiserede og målrettede tilgang til Forældreintra, og måden den adskiller sig fra 'sorteringsforældrenes' mere afslappede tilgang, er et udtryk for en læringskultur i familien, som der i større grad kan kapitaliseres på i skolen? Og at Forældreintra således kan være et nyt hjælpemiddel til at investere "der hvor der faktisk er gevinster at hente" (Broady & Palme 2000:210) i feltet? Mit materiale giver ikke grundlag for at sige noget om, hvorvidt dette faktisk er tilfældet, men viser blot, at der er en tendens til, at forældrene med meget økonomisk kapital også er de, som ser ud til at være på forkant med Forældreintra og med skolens krav og forventninger overordnet set, og at det således kan se ud til, at sammensætningen af meget uddannelseskapital og meget økonomisk kapital giver et særligt potent udgangspunkt for at involvere sig i barnets skolegang.

Sammenfattende har analysen således vist, at skolens brug af Forældreintra, og Forældreintra som digitalt medie og skriftlig kommunikationsform, privilegerede forældre med meget kulturel, såvel som økonomisk kapital, hvor særligt uddannelseskapital var af betydning. Man kan ligefrem sige, at en vis mængde kulturel kapital syntes at være en reel forudsætning for at kunne håndtere og honorere skolens digitale involveringsbestræbelser, og det arbejde der måtte udføres i den forbindelse. Det var forældre med lang videregående uddannelse og i nogen grad også mellemlang uddannelse, der var bedst til at håndtere Forældreintra, og som i størst udstrækning så ud til at kunne drage fordel af det. Jo mindre uddannelse forældrene havde, jo mere bar deres håndtering af Forældrintra præg af problemer og frustrationer. Det er et mønster der stemmer overens med det, som jeg fandt i forældrenes in-

volvering ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, hvor det ligeledes var forældre med meget kulturel og uddannelseskapital, der med størst dygtighed formåede at positionere sig i feltet som de gode, involverede forældre.

Opsummering

I dette kapitel har jeg vist, hvordan forældrene i Grøn klasse og Blå klasse oplevede og håndterede Forældreintra, og de krav og forventninger, som det fra skolens og lærernes side formidlede. En fælles oplevelse blandt alle forældre i undersøgelsen var, at den digitale kommunikation gjorde, at Forældreintra oplevedes som en allestedsnærværende pligt i hverdagslivet, og noget som "kørte hele tiden". Forældrene måtte således stå til rådighed for skolen og være klar til at handle på skolens og lærernes opfordringer. Dermed havde Forældreintra indført et element af uforudsigelighed i forældrenes dagligdag, noget de fandt krævende at forholde sig til og håndtere. Dette var en kritik de alle delte, ligesom at de forholdt sig kritiske overfor, at Forældreintra og ugeplan tog ansvaret fra børnene og lagde det over på forældrene. Det indblik i skolen, som Forældreintra gav dem, var de til gengæld alle glade for; det gjorde at de kunne følge med i en del af barnets liv, som ellers kunne være vanskeligt at få indblik i. Dermed forholdt de sig generelt ambivalente til Forældreintra: På den ene side ville de gerne involvere sig, og på den anden side, var de ikke helt enige i måden det skulle foregå på.

Nogle forældre var dog mere enige i og på linje med skolens dagsorden end andre, hvilket kom til udtryk i de forskellige involveringsstrategier, de benyttede sig af for at håndtere Forældreintra, og som udover at udtrykke *grader* af involvering også fortalte om kompetencer, der blev aktiveret med større eller mindre dygtighed. Således var forældre, der benyttede sig af forkantsstrategien de mest aktive forældre, som på organiseret vis søgte at imødegå alle krav og forventninger om involvering, og som relativt ubesværet kunne aktivere de nødvendige kompetencer. Det kunne også forældre, der benyttede sig af sorteringsstrategien, men disse forældre syntes at være mere selektive i deres håndtering af Forældreintra, og havde i tillæg en afslappet distance til skolens krav og forventninger. Forældre som benyttede sig af overlevelsesstrategien udviste ikke samme distance; de oplevede Forældreintra som krævende og forvirrende, men gjorde deres bedste for at afkode skolens krav og forventninger, og forsøgte så godt de kunne, at følge med, og agere involverede forældre, som tog ansvaret på sig. Det gjorde forældre, som be-

nyttede sig af distanceringsstrategien sig derimod ikke; disse forældre var således de mindst aktive forældre, som gjorde modstand mod skolens involvering af dem, ved at undlade at engagere sig i det omfang, som blev forventet af skolen.

Gennem analysen af strategierne blev det tydeliggjort, at uddannelseskapital udgjorde en vigtig skillelinje i materialet. Dette viste sig også i forældrenes besøgsstatistikker, hvor forældre med lang videregående uddannelse var de, som gik oftest på Forældreintra. Statistikkerne viste i tillæg at forældrene i Blå klasse var mere aktive på Forældreintra end forældrene i Grøn klasse, og at mødrene var langt mere aktive end fædrene. Samlet set peger analysen således på, at forældre med meget kulturel kapital, og mere præcist uddannelseskapital forstået som en videregående uddannelse af minimum mellemlang varighed, var mest kompetente til at håndtere Forældreintra og til at imødegå de krav og forventninger, som det formidlede. Også økonomisk kapital så ud til at kunne have betydning for forældres involveringsstrategier, men materialet giver ikke muligheder for at pege på mulige forklaringer herpå.

Kapitel 8: Skolens og forældrenes involvering i trivselsarbejdet

I de sidste fire kapitler, har analysen drejet sig om på den ene side, skolens rolle i skole-hjem-samarbejdet i Grøn og i Blå klasse, og hvordan skolen og lærerne søgte at involvere forældrene i undervisning og i læring, og på den anden side, forældrenes rolle i og håndtering af, barnets *faglige* skoleliv, og det at støtte op om læring og undervisningen på forskellige måder. I dette kapitel skal det handle om et andet aspekt af skole-hjem-samarbejdet, nemlig det som omhandler barnets *sociale* skoleliv og som drejer sig om *trivsel*. Jeg vil – denne gang samlet i ét kapitel - både vise, hvordan skolen i Grøn og Blå klasse lagde op til og animerede forældrene til trivselsarbejdet og hvordan forældrene selv indgik i trivselsarbejdet og i de tilhørende sociale aktiviteter. Med 'trivselsarbejdet' mener jeg, og refererer jeg til, dét arbejde eller den deltagelse, som forældrene udførte og bidrog med, med henblik på at fremme klassens sociale liv og trivsel. Det inkluderede opgaver som at melde sig til at sidde i klassens trivselsudvalg, hvilket indebar at holde møder og planlægge arrangementer, samt at afholde dem og stå for det praktiske. Det inkluderede også selv at afholde aktiviteter som 'legegrupper', fællesfødselsdage eller arrangere legeaftaler, at bidrage med hjælp (med eksempelvis kagebagning eller andet praktisk), når trivselsudvalget stod for et arrangement, eller at bidrage aktivt til at løse konflikter i børnegruppen ved at kommunikere med de andre forældre. Og det indebar, at komme og være deltager i de sociale arrangementer i og omkring klassen. Kort sagt: Dét arbejde som forældre gjorde, med henblik på at støtte op om klassens sociale liv og trivsel, indirekte med henblik på at sikre et godt læringsfundament.

At disse opgaver er blevet til noget, som anses for at være nødvendigt, og som forældre både forventes og forventer at udføre, er en relativt ny del af skole-hjem-samarbejdet. Selvom forældre, historisk set, længe har bidraget på forskellige, og måske mindre 'officielle' måder til det, som i dag betegnes 'trivsel', og trivsel har været et indsatsområde i skolen siden 1970'erne, hvor der på nogle skoler også dengang var eksempler på, at skolen

søgte at inddrage forældrene socialt set, så bliver forældre med tiden i stigende grad "tillagt et medansvar for det sociale samvær i og uden for klassen", skriver forfatterne til *Dansk Skolehistorie* (Coninck-Smith m.fl. 2015: 217). Denne udvikling intensiveres især fra begyndelsen af 00'erne, både med hensyn til hvor ofte og hvor meget forældrene bliver inddraget. I de år ses mange forskellige typer af kampagner og materialer, der har til hensigt at få forældre mere involveret i trivslen i skolen. Her er forældreorganisationen Skole & Forældre, (som Krab belyser i sin kommende ph.d.-afhandling), særligt aktive, såvel som handlingsanvisende, når det gælder at definere en mere aktiv rolle i trivslen for forældrene (Krab in prep.). Organisationen lancerer blandt andet begrebet "trivselsambassadør"; et frivilligt arbejde, som forældre skal udføre i mindre arbejdsgrupper og som skal igangsætte og arrangere forskellige sociale aktiviteter i klassen (Skole & Forældre 2008).

Skolen opdager i 00'erne således forældre som "den skjulte reserve" (Coninck-Smith m.fl. 2015: 217), der kan bidrage socialt set og forældrene bliver i stigende grad "synlige som arrangører af spisegrupper og hytteture i den gode trivsels navn" (ibid: 237). Det nye er altså både, at inddragelsen og ansvarliggørelsen af forældre intensiveres, men også at denne inddragelse bliver ekspliciteret og 'sat på formel', sådan som det sker i diverse inspirationsmaterialer. Udover at intensiveringen af trivselsarbejdet og dermed klassens sociale liv er et relativt nyt fænomen, er det formentlig også et særligt dansk opdragelsesideal, ifølge Bach; "denne vægt på det sociale og især det sociale med klassekammeraterne synes at være en kulturspecifik opdragelsesprioritering" (Bach 2011: 213), hvor det at være social og kunne begå sig blandt andre, er vigtigt at lære sine børn. Dermed kan trivselsarbejdet også anskues som en måde at gøre 'godt forældreskab' på, hvilket kan tænkes at bidrage til at motivere forældre til at involvere sig i trivslen.

At forældre udførte dette trivselsarbejde blev af såvel lærere som forældre i både Blå og Grøn klasse italesat og iscenesat som en vigtig og selvfølgelig del af arbejdet med at støtte op om barnets skolegang, og som noget, der forventedes at finde sted. Spørgsmålet var ikke, om man i klasserne skulle have et trivselsudvalg? Spørgsmålet var, *hvem* som skulle sidde i det? Og spørgsmålet var ikke, *om* der skulle være sociale arrangementer i klassen? Spørgsmålet var, *hvor mange* man skulle lave, *hvem* der ville stå for at arrangere dem og *hvad* man skulle lave sammen? Denne selvfølgelighed som omgærder trivselsarbejdet, afspejler ikke kun institutionens magt til i stigende grad at sætte dagsordenen i skole-hjem-samarbejdet (jf. Dannesboe m.fl. 2012), men

også en stærk trivselsdiskurs, båret frem af fremtrædende aktører som Undervisningsministeriet, Det Kriminalpræventive råd og organisationen Skole & Forældre, som søger at involvere forældre mere i klassens trivsel, gennem forskellige inspirations- og vejledningsmaterialer. Inden for denne diskurs italesættes forældres involvering i trivselsarbejde som nøglen til en socialt velfungerende klasse. Logikken er, at når forældre kender hinanden godt, kan de nemmere løse konflikter sammen, og børnene mobber ikke hinanden. Et nyere eksempel er projektet "Forældrefiduser", som giver gode råd og idéer ('fiduser') til både skolen og til forældrene, om hvordan *forældrene* helt konkret kan engagere sig i trivselsarbejdet (Det Kriminalpræventive Råd 2016). Her opfordres skolen til at agere "igangsætter" af forældrenes engagement i trivsel, fordi det er "nemlig helt afgørende, hvordan skolerne vælger at prioritere og give plads på fx forældremøder", når en klasses forældresamarbejde skal "godt fra start" (Forældrefiduser 2016b). Og for forældrene gør 'fiduserne' det "nemt at tage ansvar for klassens sammenhold", som beskrives som "helt afgørende" for alle børns trivsel (ibid.). "Forældrefiduser" er et godt eksempel på, hvordan trivselsarbejdet 'formelt' italesættes som en selvfølgelig forældreopgave og dermed også på den diskursive ramme, som forældreinvolveringen foregår indenfor. Det er, sagt på en anden måde, en del af feltets doxa, dvs. den 'sunde fornuft', der fremstår som et "universelt syns-punkt" (Bourdieu 1997: 129, *sic*) for feltets deltagere, at forældre står for at udføre trivselsarbejdet. At denne opgave i så overvejende en grad tildeles forældre, og ikke skolen, bidrager i høj grad til at rammesætte, hvordan trivselsarbejdet kan og skal foregå, og især at det er noget som skal finde sted uden for skoletiden og til tider, i hjemmet. Det betyder, at trivselsarbejdet – på samme måde som arbejdet med at assistere barnet fagligt - er noget, som må flettes ind i familiers hverdagsliv, og spørgsmålet er, hvordan den opgave håndteres af forskellige forældre?

De sociale involveringsbestræbelser fyldte fra skolens side objektivt set ikke så meget i forældreinvolveringen som den faglige del. Til sammenligning med fokusset på den daglige undervisning, på lektier og på barnets faglige præstationer, som var omdrejningspunktet ved både forældremøder, skole-hjem-samtaler og på Forældreintra, var trivselsarbejdet ikke genstand for samme indsats fra skolens side; faktisk gjorde lærerne ikke meget andet end at sætte 'trivsel' på forældremødets dagsorden, afsætte tid til at der blev talt om det, og dermed lægge op til og tilrette for, at forældrene tog opgaven på sig. Her var det tydeligt, at der i begge klasser allerede var etableret

en form for 'trivselsskabelon', fra tidligere år, som både lærere og forældre navigerede efter.

For forældrene kan det ligeledes siges, at det sociale ikke fyldte så meget i hverdagslivet som det faglige. Selvom trivselsarrangementerne fandt sted med jævne mellemrum, og blev oplevet som regelmæssigt tilbagevendende begivenheder, var var det trods alt den daglige involvering via Forældreintra og opgaven med at følge op på lektier, som udgjorde den største arbejdsindsats – det jeg tidligere i kapitel 8 kaldte for involveringens 'rugbrødsarbejde'. Alligevel var trivselsarbejdet og deltagelsen i det sociale liv omkring klassen noget der fyldte i interviewene. Både hos de forældre, som var meget engagerede i trivselsarbejdet, og som derfor også brugte en del tid på at samarbejde med andre forældre om at organisere arrangementerne – men også for de forældre, som ikke var det. Det var tydeligvis et emne, der for en del af de forældre, jeg interviewede var både holdningspræget og følelsesladet, ligesom at det var meget forskelligt, hvordan forældrene oplevede det at skulle involvere sig i trivslen. Nogle forældre var meget begejstrede for trivselsarbejdet og kunne godt lide at bruge tid på det og at være sammen med de andre forældre, mens andre så det som et nødvendigt onde og som noget man deltog i af ren og skær pligt. Nogle forældre ønskede at styrke fællesskabet og det sociale netværk med de andre forældre i klassen – andre syntes, at det var kunstigt at skulle omgås socialt med folk, de egentlig ikke rigtigt kendte. Jeg mærkede således, at trivselsarbejdet for forældrene var et emne ladet med spændinger, hvor mange udtrykte ambivalens; på den ene side ønskede de, at klassen skulle være i god trivsel og var enige i, at man for børnenes skyld måtte støtte op om det sociale liv. På den anden side var der modstand, kritik og ubehag at spore ved at skulle omgås socialt med de andre familier og ved skulle bruge sin fritid på noget, der også blev oplevet som et 'pres' – der var, sagt på en anden måde, 'noget på spil'. Men hvad var det, der var på spil, og hvorfor var der overhovedet det?

Det særlige ved trivselsarbejdet er, at det foregår *sammen* med andre børn og sammen med andre forældre i klassen. Det involverer ikke kun forældrene, men også barnet, der som flere af forældrene fortalte om, også må 'på arbejde' for klassens trivsel, især i forbindelse med deltagelse i legegrupper. Nogle gange var lærerne til stede ved trivselsarrangementerne, men de allerfleste gange foregik det uden lærere, og også uden for skolens fysiske rammer. I modsætning til den assistance, som forældre udøvede hjemme i forbindelse med lektier og læringsaktiviteter, så handlede trivselsarbejdet net-

op om, at være sammen med de andre forældre og børn på et venskabeligt plan, eksempelvis til julefest, fællesspisning, på legepladsen eller skøjtebanen, på museumsbesøg, sommerfest eller på hyttetur. Det er aktiviteter, som ikke drejer sig om skolen som sådan, men hvis formål er, at skabe og styrke fælleskab i mellem klassens børn og deres forældre (i sidste ende dog med henblik på at skabe et godt læringsgrundlag). I modsætning til den involvering som forældre udførte hjemme, eller skole-hjem-samtalerne som var individuelle, og derfor 'skjult' fra andre forældres blikke, foregik involveringen i trivselsarbejdet altså i socialt samspil med de andre forældre, og den enkeltes bidrag (eller mangel på samme) blev derfor også synlig og målbar. Det gjorde, som jeg vil vise dette kapitel, trivselsarbejdet til et udstillingsvindue for involvering og godt forældreskab, hvor forældre kunne sammenligne sig med hinanden, og hvor de fik et blik for, og kunne vurdere, hinandens 'underskud' eller 'overskud' i forhold til indsats og deltagelse i det sociale liv, sådan som Bach også har vist det (2011).

Trivselsarbejdet synliggjorde dette overskud, eller manglen på det, og dermed forskelle i forældrenes sociale involvering, ikke kun for lærerne, men i særdeleshed for forældrene sig imellem; hvor meget man hver især engagerede sig socialt og hvordan. Det var en synliggørelse, der var nært forbundet med moralske vurderinger, som uanset at de blev fremført meget subtilt, handlede om symbolsk kapital i form af 'godt forældreskab' og 'rigtig involvering'. Hvordan det hang sammen, og – igen – knyttede sig til kapital, er dette kapitels fokus.

Skolens involvering af forældre i trivselsarbejdet

På begge skoler var der på hjemmesiderne formuleret nogle generelle forventninger til, at der på forældremøderne blev etableret trivselsgrupper, der skulle forestå klassens sociale aktiviteter og at en vigtig del af forældrenes rolle bestod i at deltage aktivt i skole-hjem-samarbejdet og øvrige arrangementer på skolen. I Blå klasse fik forældrene i tillæg en besked fra skolelederen, hvor der var vedhæftet en folder fra kommunen om retningslinjer for skole-hjem-samarbejdet; her blev forældre informeret om, at de kunne støtte fællesskabet ved at bakke op om klassearrangementer og forældrearrangementer og også opfordret til at gøre dette. Der blev henvist til at finde gode idéer til forskellige måder at støtte op om skole-hjem-samarbejdet på, i de forældrehæfter som foreningen Skole & Forældre har udgivet. Men derudover var forældremødet

i både Grøn og Blå klasse dét, som af skolen blev brugt som afsæt for at involvere forældrene i trivslen. Det var et fast punkt på den dagsorden, som lærerne udsendte inden mødet, at der skulle tales om trivsel, og det havde det været siden det allerførste forældremøde i 0. klasse (sådan som det er almindelig praksis på mange skoler). Det indebar to ting: At lærerne fortalte forældrene om, hvordan det stod til med klassens trivsel og det sociale miljø generelt, og at forældrene derefter skulle tale om trivsel i form af at nedsætte trivselsudvalg og tale om trivselsarrangementer.

Ved begge møder kom trivselsarbejdet således på banen ved at lærerne, efter at have fortalt om trivslen i klassen, inddrog forældrene, men så i øvrigt holdt sig lidt i baggrunden og lod forældrene stå for diskussionen. I Blå klasse gav Birgit ordet til trivselsudvalget, hvorefter Christians mor gik i gang med at fortælle om, hvad de i udvalget havde planlagt for det kommende år. Ind i mellem kommenterede Birgit på det der blev sagt, eksempelvis da der blev fortalt om gentagelsen af et skøjtearrangement, så støttede hun op ved at sige, at "det plejer jo at være rigtig hyggeligt". I Grøn klasse hjalp Morten processen på vej ved at stille spørgsmål ud i lokalet: Hvad med fødselsdage og regler for gaver? Hvad med legegrupper – skulle de have det igen? Hvem ville sidde i trivselsudvalget i år? Morten bidrog også med input ved at fortælle, at børnene havde givet udtryk for, at de gerne ville have flere fællesarrangementer for hele klassen og at de "var vilde med tanken", hvorefter han lod det være op til forældrene, hvordan disse arrangementer kunne realiseres. På et tidspunkt understregede han over for forældrene, at "det er jo *jer*, der står for det her", formentlig for at minde dem om, at det stod dem helt frit for, hvordan de ville lave arrangementerne. Det formidlede dog samtidig en meget klar ansvarsfordeling; trivselsarbejdet var forældrenes opgave, ikke lærernes.

Da mødet i Blå klasse var ved at nå sin afslutning, siger Birgit i sidste øjeblik, at der er et sidste punkt på dagsordenen, som hun dog havde glemt at skrive på den udsendte version, og det er 'legegrupper'. Hun behøver ikke sige mere, så begynder forældrene at diskutere emnet:

> Birgit fortæller, at nogle børn spørger efter legegrupper, mens andre ikke lader til at savne dem. Jeg overhører Astrids mor, som sidder bagved mig, sige lavmælt til sidemanden: "Ja, men savner *vi* dem?" og de fniser begge. Marcus' mor byder som den første ind og siger entusiastisk, at det har været virkelig godt for relationerne og at det jo er rigtig godt at få leget med nogle, man ikke normalt leger med, så hun er klart frisk for en omgang mere. Carls mor siger, at selvom det måske har været en lidt blandet oplevelse, så har Carl fak-

tisk fået nye relationer til nogle af de andre drenge, så hun vil også gerne igen. Christians far fortæller, at de har dårlig samvittighed, fordi de aldrig får det løftet, men han ser jo, at det er en god idé, så de vil også gerne igen. Birgit nikker og tilføjer, at legegrupper nok kan være investeringen værd på sigt. Men nogle gange er grupperne altså gået i opløsning af sig selv, fordi ikke alle har holdt dem, indvender Theas mor. Filippas far følger op på den bemærkning: Nu arrangerer børnene jo selv så meget efterhånden, siger han, og lader ligesom bemærkningen hænge i luften. Det virker som en forsigtig måde at indikere på, at han ikke synes, de skal fortsætte med legegrupper – men han tilføjer hurtigt, at det jo selvfølgelig kan være godt for relationerne på tværs. Måske har legegrupperne været forsøgt afholdt lidt for ofte, spørger Filippas mor ud i lokalet? Nogle gange har det næsten været hver uge, fordi folk har udskudt dagene. Men hun er *super*frisk på at gøre det igen, også på grund af tøsefnidderet i pigegruppen, tilføjer hun hurtigt. Og siger så lidt undskyldende med et smil, at det jo kan være svært at overskue alle arrangementerne. Der er ingen der følger op på dette eller kommenterer. Og tidsmanglen gør nu, at Birgit hurtigt opsamler diskussionen ved at sige, at "så er det vedtaget, at jeg laver nye legegrupper". Der er ingen, der rigtigt siger noget og det virker ikke som om alle var enige i den beslutning *(Forældremødet, Blå klasse)*

Det interessante ved denne meningsudveksling fra forældremødet er, at selvom flere forældre lagde forsigtigt op til, at legegrupperne måske skulle sløjfes, så lod Birgit kun til at høre de positive udmeldinger. Hun samlede op på diskussionen ved, på forældrenes vegne, at 'vedtage' legegrupper, som hun også gav udtryk for "kan være investeringen værd på sigt". Det var en indirekte opfordring, hvorved hun også blåstemplede legegrupperne som en anerkendelsesværdig involveringsform. Forældrene bidrog selv til denne dynamik, når deres spæde forsøg på kritik, blev afværget af dem selv, og det var tydeligt, at der her eksisterede en stærkt normativ og moralsk funderet måde at agere på, som fulgte logikken om at klassens trivsel *afhænger* af forældrenes indsats. Den gode, ansvarlige forælder støtter med andre ord op om legegrupper, fordi det anses som en måde at sikre trivslen på, og dermed bliver tilslutning eller ikke tilslutning til legegrupperne også et spørgsmål om god moral og ære såvel som om skyld og skam.

I Grøn klasse udspillede diskussionen om legegrupper sig lidt anderledes. Morten havde sat 'legegrupper' på som et punkt på den udsendte dagsorden, men i modsætning til Birgit, var han ikke specielt opfordrende i forhold til at legegrupperne blev gennemført:

Morten fortæller, at han har talt med børnene om dette. Børnene kan faktisk bedst lide de legegrupper, der hører til i skolens frikvarterer. Dem efter skole er de ikke alt for positive til, siger han […] Nogle af forældrene siger, at de også helst vil fællesarrangementerne. En siger, at det kan kombineres med en

> fredagsbar og der grines. Elviras far er ikke for legegrupper, han vil også hellere fællesarrangementer. Han siger ligeud, at de har syntes, at det har været svært at overskue at holde legegrupper og har heller ikke fået inviteret til det. En mor indskyder, at legegrupper faktisk skaber nye relationer, når de altså bliver gennemført. Der er dog ikke andre der kommenterer på dette. Ingrids far foreslår et morgenmadsarrangement mere. En mor siger, at det altså så må være med mere end tre dages varsel, da hun ellers ikke kan tage fri fra arbejde. Hvad med en fast dag om måneden, er det for meget, spørger Ingrids mor? Det *er* det, bliver det hurtigt slået fast fra flere kanter. Hvad med et rent forældrearrangement, er der en der spørger? Men man bliver enige om at tage én ting ad gangen og fokusere på det fællesarrangement. Antons mor siger, at trivselsgruppen må kunne delegere flere opgaver ud, så de ikke står med det hele. Og Alberts mor supplerer med, at det heller ikke behøver at være så avanceret at mødes, og at det ikke behøver at tage mange timer. Det skal være i orden at bare medbringe pizza. Mange nikker, det er der enighed om. Det skal være frit at deltage, "ikke noget pres", er der en der siger *(Forældremødet, Grøn klasse)*

I Grøn klasse blev det således vedtaget *ikke* at holde legegrupper, men i stedet for at lægge energien i fællesarrangementer, som både børn og forældre havde mest lyst til. Jeg var overrasket over at se, hvor anderledes der her blev talt om legegrupper, både i forhold til hvordan diskussionen udfoldede sig i Blå klasse, men også i forhold til mine personlige erfaringer, hvor netop legegrupper aldrig er blevet kritiseret i skolens rum. Måske blev udfaldet sådan, fordi Morten lagde ud med at fortælle, at det var det, børnene helst ville. Måske var det fordi, som Danas mor sagde til mig i vores interview, at "os på Nørrebro, der råber man lidt højt […] Vi er nogle forældre der ikke er bange for at sige tingene" så der i Grøn klasse var mere rum for at ytre forskellige meninger? Uanset dette, så medvirkede lærernes facilitering af diskussion til at der kom konkrete trivselstiltag ud af mødet; i Blå klasse legegrupper og i Grøn klasse flere fællesarrangementer.

Ud over denne indsats, gjorde lærerne ikke noget aktivt for yderligere at involvere forældrene i trivselsarbejdet, og det behøvede de sådan set heller ikke. Forældrene (eller nogle forældre) stod klar til at udføre trivselsarbejdet og fremstod både villige og initiativrige (men som jeg vil vise senere, var det ikke altid sådan, de fortalte om deres *oplevelser* med trivselsarbejdet i interviewene). Dermed bestod skolens involvering af forældrene i trivselsarbejde mest i at fremsætte en klar forventning om, at trivselsarbejdet skulle finde sted og at forældrene skulle forestå dette arbejde, samt ved forskellige lejligheder at understrege denne forventning, gennem påmindelser, opfordringer og anerkendelser.

Den gode skoleforælder

Den gode skoleforælder var altså ikke kun en, som støttede op om skolearbejdet og sørgede for at barnet mødte forberedt op til undervisningen. Det var en forælder som i tillæg engagerede sig i klassens trivsel, og som prioriterede at bruge tid på socialt samvær med de andre børn og forældre. Dette var billedet på 'idealforældrene', som skolens involveringsbestræbelser kommunikerede. Den gode skoleforælder kunne i tillæg aflæses i det, som lærerne gennem positive tilkendegivelser anerkendte som godt trivselsarbejde, som ved forældremødet i Blå klasse, da Birgit bekræftede, at legegrupper var en god og langsigtet investering i trivslen. Eller da hun i en ugeplan roste forældrene for at forsøge at få en hyttetur til Bornholm i stand og skrev, at "Det er i øvrigt et dejligt initiativ med den der Bornholmertur, som jeg støtter op om så vidt muligt". Rosen kunne også være mere individuel, som til skole-hjem-samtalen for Johan, hvor Morten roste moren for en klassefest, der var i gang med at blive arrangeret og sagde til hende at det var "rigtig godt, at I gør det her for klassen". Til Regitzes skole-hjem-samtale fik moren ligeledes ros af Birgit, som syntes, at moren havde håndteret en konflikt mellem Regitze og nogle andre piger rigtig godt ved at tage initiativ til et café-møde med de involverede børns mødre og på den måde søge at løse konflikten.

I Grøn klasse blev der både ved forældremødet opfordret til at forældrene kunne tage med på ture for at hjælpe Morten, samt komme og deltage i den almindelige undervisning. Ved årets første trivselsarrangement i Grøn klasse – et morgenmadsarrangement – fortalte en af mødrene i trivselsudvalget resten af klassen om hendes dag som 'gæstelærer':

> Ingrids mor fortæller, at hun netop har prøvet at være en dag i klassen som gæstelærer, hvor hun gav Morten en hånd. Morten nikker og smiler, han indskyder, at det var en rigtig god oplevelse og rart med hjælp fra en voksen mere. Moren siger, at det hermed er en opfordring givet ud til alle, at hvis nogen har lyst til at opleve, hvordan livet er i Grøn klasse og til at hjælpe Morten, så skal de bare sende Morten en besked på intra *(Fællesmorgenmad, Grøn klasse)*

Det blev således anerkendt, når forældre ydede en ekstra indsats og i særlig grad investerede i klassens trivsel, såvel som i relationen til læreren. I dette tilfælde hjalp moren selv til med at rammesætte denne anerkendelse, men Mortens tilkendegivelse af, at han satte pris på hjælpen og gerne så andre forældre gøre det samme, var også et udtryk for, hvad en 'god skoleforælder' kunne foretage sig, for at engagere sig i klassens trivsel.

Ved en senere lejlighed, da Grøn klasse havde afholdt en fernisering efter et endt kunstprojekt, var forældrene indbudt til at deltage, selvom det foregik en hverdag klokken 11 om formiddagen. I ugeplanen skrev Morten:

> Tak til de forældre der kunne afse tid til at komme forbi ferniseringen på Billedskolen i torsdags. Jeres børn er meget glade for, at I kommer *(fra ugeplanen, Grøn klasse)*

Tilsvarende i Blå klasse, hvor lærerne efter to uger med en teaterworkshop, der mundede ud i en forestilling for forældrene, skrev en besked til forældrene, hvor de takkede for fremmødet og "den store opbakning". At takke og rose forældrene (og nogle gange børnene), når de havde deltaget i arrangementer, bidraget aktivt eller doneret noget, var dermed en måde at anerkende forældrenes indsats på, såvel som til at opfordre til den form for involvering. Disse anerkendelsesformer viste samtidig, hvad skolen anså som gode skoleforældre; forældre der ud over at hjælpe til med at lægge skolen til rette for barnet, med at få læring og undervisning til at lykkes, også engagerede sig i klassens trivsel og gerne gjorde mere, end skolen havde lov til at forvente.

Hvad trivselsarbejdet forudsætter

Men hvad krævede det helt konkret af forældre, at engagere sig i trivselsarbejdet og i den forbindelse at fremstå som gode skoleforældre? Og hvad var det egentlig for en 'standard' familietype, der fra skolens side blev taget udgangspunkt i, og foretrukket?

For det første kan man sige, at et trivselsarbejde, som hovedsagligt er ment at skulle foregå uden for skolen og i familiernes fritid forudsætter, at forældrene har denne tid til rådighed og at de er villige til at bruge den på trivselsarbejdet. Måske betyder det ligefrem, at man som familie har overskud af tid (jf. Bach 2011), eller mentalt overskud til at tænke på andre ting, end at få hverdagslivets gøremål til at hænge sammen, til at gøre det nødvendige. For det andet syntes trivselsbestræbelserne at tage udgangspunkt i en form for idealfamilie, hvor både mor og far er til stede i hjemmet, og har jobs med fleksible arbejdstider, så mindst én forælder har mulighed for i arbejdstiden at deltage i fællesmorgenmaden i klassen, eller at hente legegruppen "så tidligt som muligt", servere et mellemmåltid og i øvrigt facilitere børnenes leg hvis den gik i stå, sådan som Birgit anbefalede forældrene i hendes vejledningsbrev om legegrupper. Denne idealfamilie synes i høj grad også at

være en familie, der med Dannesboes ord står klar til at "gøre skolen til omdrejningspunkt i familien" (Dannesboe 2013: 49), og som altså prioriterer barnets skolegang højt og tillader skolen at komme indenfor i hjemmet og fylde i familielivet. For det tredje kaldte trivselsarbejdet, grundet sin sociale karakter, på sociale kompetencer, dvs. evnen til at opbygge positive relationer til de andre forældre, og at hyggesnakke og 'falde ind' i forældregruppen ved arrangementerne. Kompetencer ikke ulig de som praktiseres og opbygges i visse professioner, hvor 'team building', mødeaktivitet og forskellige former for netværksaktivitet, giver en øvelse i at opbygge og opretholde mange sociale relationer og en vanthed i at deltage i sociale arrangementer med andre mennesker, end ens venner og familiemedlemmer. For det fjerde tog visse trivselsarrangementer udgangspunkt i en økonomisk eller materiel formåen; nogle aktiviteter var forbundet med omkostninger, og for nogle forældre var selv relativt små omkostninger af betydning i budgettet, især når man, som Nannas mor påpegede, havde tre børn og en stram økonomi. At afholde legegrupper er ligeledes noget, som nemmere lader sig gøre, hvis man har (meget) plads, end hvis man bor på få kvadratmeter, sådan som Simons mor henviste til, da hun sagde, at "jeg har da ikke mulighed for at have fem unger hjemme". Og det kan tænkes at være at være sjovere at have et veludstyret og 'pænt' hjem at vise frem, end et hjem der roder eller fortæller om manglende økonomisk formåen. Både i forhold til klassekammeraterne, men også i forhold til de forældre, som kommer og ser hjemmet, når de skal hente børnene.

Fordi trivselsarbejdet på forskellige måder griber ind i familielivet, betyder det altså, at jo bedre trivselsarbejdet passer sammen med familiens struktur, hverdagsliv, værdier og ressourcer, jo bedre forudsætninger har forældre for at kunne involvere sig i trivslen, sådan som skolen lægger op til. Det er forudsætninger som på komplekse måder fletter sig sammen med forældreskab og arbejdsliv, og med kulturel og til dels også økonomisk kapital, sådan som jeg også har peget på i foregående kapitler. I det følgende vil jeg vise, hvordan disse forudsætninger også trådte frem gennem forældrenes fortællinger om deres oplevelser med at skulle involvere sig i trivselsarbejdet og hvor forskelligt, forældrene håndterede det.

Forældrenes involvering i klassens trivsel

Skolen satte altså, i samspil med blandt andet politiske aktører, trivselsarbejdet på dagsordenen, i både overført betydning og også helt konkret. Men det

var forældrene selv, som måtte skabe en skabelon for, hvordan det skulle foregå, samt stå for det praktiske aspekt af at få det realiseret. Generelt virkede der til at være stor velvilje fra forældrenes side til at ville arbejde for et godt socialt miljø i både Blå og Grøn klasse. Ved forældremøderne var der rigeligt med frivillige kræfter til trivselsudvalget, interesse for og idéer til arrangementer, og til de to arrangementer jeg deltog i, et stort fremmøde af forældre. Når jeg interviewede forældrene, var der heller ikke nogen, som var imod trivselsarbejdet, eller som syntes, at det var ligegyldigt. På den måde havde forældrene samme dagsorden som skolen, i og med at de også ønskede god trivsel for deres børn. Og de var helt enige i, at god trivsel var en forudsætning for at barnet kunne lære.

Men forældrenes fortællinger tydeliggjorde, at det som foregik ved forældremøderne, ved fællesarrangementer og på Forældreintra, ikke var ensbetydende med, at de var enige i den udstrækning det foregik i, såvel som måden, det foregik på. Som når Regitzes far fortalte, at "det politisk mest korrekte" var til møderne at sige, at man gik ind for legegrupper, selvom "det da er skideirriterende". Farens udmelding var et udtryk for, at det at afholde legegrupper (og andre trivselsaktiviteter) var et *arbejde*, som tog tid og kræfter, og et arbejde som ofte blev nedtonet eller usynliggjort, hvilket en del af de andre forældre ligeledes fortalte om. Og det tydeliggjorde, at der med Goffmans terminologi (Goffman 1974) var en 'front stage', hvor forældrene formidlede et særligt indtryk af sig selv og spillede en institutionaliseret rolle, og en 'back stage', hvor de i varierende grad distancerede sig fra denne rolle og havde helt andre holdninger til trivselsarbejdet, end de gav udtryk for over for resten af forældregruppen. En opdeling mellem en offentlig og en privat 'performance', som også Palludan viser i sit studie af det følelsesarbejde, som forældre må udføre i forbindelse med at få samarbejdet med skolen til at fungere (Palludan 2012).

Nogle forældre beskrev således trivselsarbejdet og deltagelse i arrangementer som "et pres" og "frivillig tvang", hvor det at skulle forholde sig til de andre forældre var en anstrengelse. Som med Forældreintra, var der en generel opfattelse af, at der var 'meget' og at "der hele tiden er et eller andet på vej", som Malthes mor opgivende udtrykte det. Andre, derimod, udtrykte glæde ved dette arbejde, ved at omgås socialt med resten af forældregruppen og oplevede det også som en personlig berigelse. Temaer som gik igen i interviewene handlede om oplevelsen af samværet med de andre, om opfattelsen af indholdet i arrangementerne, såvel som de former de antog, om

tid og kræfter til trivselsarbejdet og om hierarki i forældregruppen. De temaer kredsede på forskellige måder alle om, hvordan man var placereret i klassens sociale rum og dermed hvordan man relaterede sig til andre. Det handlede om, hvordan man selv så på andres deltagelse, hvordan ens egen deltagelse så ud i andres øjne og ikke mindst: Hvilken betydning denne placering havde for barnet. Og det var tydeligt, at alle forældre jeg talte med, i en eller anden udstrækning forholdt sig til forventningerne til engagement i trivsel, forsøgte at leve op til dem, og var optagede af, at blive opfattet som en god og involveret forælder af de andre forældre. Når Noahs mor således fortalte, at de var "blevet bedre til at lave legeaftaler, og snakke med nogle andre" og til at få kontakt med de andre forældre, var det ikke noget hun og faren gjorde, fordi de selv havde lyst, men fordi de følte, at de burde. Det afspejlede en stærk norm om, at man helst bør kende de andre forældre i klassen og at det er godt og anerkendelsesværdigt med sociale relationer familierne imellem. Men hvad motiverede forældre til at engagere sig i trivselsarbejdet, hvad indebar det, og hvorfor var nogle forældre meget optagede af trivselsarbejdet og dybt involverede i det, mens andre søgte at undgå det helt? Og når nu involvering i det ikke-boglige trivselsarbejde tilsyneladende ikke krævede uddannelseskapital, hvad var så forklaringen på, at det var de samme kapitalstærke forældre, der også var meget involverede i fagligt set, som var meget involverede i trivslen?

Trivselsudvalget: (Kapital)stærke mødre med idéer

Det viste sig nemlig, at de forældre som sad i klassernes trivselsudvalg, var de samme forældre, som af lærerne blev karakteriseret som 'meget involverede' og som i min analyse af Forældreintra blev kategoriseret som 'forkantsforældre', eller som 'sorteringsforældre'. Trivselsudvalget bestod med andre ord af forældre med meget kulturel kapital. Eller rettere sagt: Mødre. Og mødre som fremstod initiativrige, ansvarstagende og selvsikre. Også ifølge flere af de forældre, jeg interviewede; her blev de betegnet som "chefer", som nogle der "tog teten", og nogle der "besluttede at det var sådan, det var". I Blå klasse meldte Kaspers far sig dog ind i trivselsudvalget under forældremødet, men hvorvidt han var aktiv i det i løbet af året, var svært at sige; i hvert fald var han ikke at se blandt gruppen af travle mødre, der knoklede for at stable julefesten på benene i lærernes klasseværelse.

I trivselsudvalget blev der holdt møder og kommunikeret over Forældreintra for at finde på og organisere trivselsarrangementer for klassens børn og voksne, dvs. planlægge datoer, udsende invitationer, koordinere og

stå for indkøb, bage kager, tage imod betaling. Ofte var det også forældrene i trivselsudvalget, som stod for selve afholdelsen af arrangementerne – som ved julearrangementet i Blå klasse, hvor Fridas mor fortalte mig, at hun brugte en hel eftermiddag hjemme på at koge risengrød og senere få den kæmpestore gryde transporteret hen til skolen. I Blå klasse var det også en mor i trivselsudvalget, som stod for at indsamle penge til klassekassen. Det var, af gode grunde, derfor forældrene i trivselsudvalgene, som også var mest involverede i klassernes trivsel.

På forældremøderne skulle trivselsudvalget stå for snakken om trivsel, og i Blå klasse fremlagde Christians mor på velforberedt vis en statusopdatering over udvalgets arbejde:

> Så går ordet til trivselsudvalget, og Christians mor får ordet. Der remses op hvem som sidder i det. Kaspers far siger, at han gerne vil melde sig ind. Det udløser sjove bemærkninger og latter, fordi det ellers kun er mødre, som sidder i udvalget. Christians mor fortæller, hvad trivselsudvalget har på programmet af sociale aktiviteter for dette skoleår, det lyder som om de netop har holdt møde. Der bliver som sædvanlig et julearrangement i december. Christians far bryder ind og tilføjer, at han altså ikke gider være julemand i år, for nu har børnene vist opdaget, at det er ham under skægget. De andre forældre griner. Der vil også være den traditionelle skøjtetur sidste weekend i februar. Birgit indskyder, at det jo plejer at være rigtig hyggeligt. Så fortæller Christians mor begejstret, at de har en hyttetur i støbeskeen, og at de har *vilde* tanker om, at det skal være til Bornholm, men de ikke helt ved endnu, hvordan det kan realiseres økonomisk. Flere af de andre forældre byder ind med forslag om, hvad man kan gøre for at skaffe penge. Nogle har hørt, at Frederiksberg kommune har fonde med masser af penge, man kan søge. Der bliver talt om, hvordan turen kan gøres til en del af undervisningen, ved at man kan tage ud og se vigtige steder på øen. Det er mest Christians mor, der taler *(Forældremødet, Blå klasse)*

Morens fremlæggelse virkede både kompetent og selvsikker, ligesom den vidnede om, at der lå noget forberedende arbejde bag det program, udvalget havde planlagt. Der var ingen af de andre forældre, som kom med indvendinger til de forskellige idéer, kun udtryk for positiv opbakning. Det gjaldt også Birgit, som gav udtryk for sin opbakning ved at kommentere på skøjteturen og hytteturen.

I Grøn klasse var trivselsudvalget ikke helt så forberedte til forældremødet, og snakken, der indimellem blev afbrudt af fokus på andre emner, blev derfor mindre fokuseret. Jeg spekulerede efter mødet på, om trivselsudvalget i Grøn klasse var mindre ambitiøse, og måske tog lidt lettere

på trivselsarbejdet, end forældrene i Blå klasse. Men kort efter, til det første trivselsarrangement i Grøn klasse, fik jeg noget andet at se:

> En halv time inde i arrangementet stiller de fire medlemmer af trivselsudvalget sig op ved tavlen inde i klasseværelset og beder om alles opmærksomhed. De fortæller, at de har haft møde og talt om kommende arrangementer, og at de tror, det er vigtigt for klassen, at man arrangerer noget fælles. De har derfor udarbejdet en plan, hvor de vil lave et fællesarrangement hver måned, men skynder sig at sige, at mange arrangementer slet ikke betyder, at man skal komme til dem alle, hvis man ikke kan. Herefter remser de op måned for måned, hvad de har tænkt sig at arrangere: I november vil de arrangere en fællesspisningsaften, hvor alle medbringer en ret til fælles buffet. I december vil de arrangere noget 'vinteragtigt', såsom skøjtetur eller kælketur. I januar skal der være en forældre-bar, dvs. en aften kun for forældrene. I februar endnu et morgenmadsarrangement. I marts en fastelavnsfest for hele klassen, her vil de låne et lokale på skolen. I april vil de lave en kultursøndag, hvor de tager på bibliotek, museum eller noget andet, hvor der er plads til mange. I maj vil de mødes på skaterbanen i parken. Og i juni vil de lave en stor diskofest for børnene, et større arrangement, hvor de gerne vil have hjælp fra de andre forældre, og de har en idé om, at børnene måske kan opføre noget for de voksne, som de med hjælp fra lærerne har øvet i f.eks. musik eller andet. Efter sommer tænker de så på, at de kan låne SFO'ens koloni ved Sjællands Odde og alle børn og forældre kan tage derop fra lørdag til søndag. De håber på, at de med det oplæg kan få skabt nogle traditioner i klassen, og måske kan hele programmet gentage sig selv til næste skoleår, således at de ikke behøver at opfinde den dybe tallerken hvert år? Målet er at få stablet noget fast på benene, at få noget rutine over fællesarrangementerne, fortæller de. Oplægget fremføres med stor entusiasme, og de andre forældre sidder helt stille og lytter. Da trivselsgruppen er færdige med at tale, bliver der klappet. Der er et bemærkelsesværdigt fravær af kommentarer; ingen som siger noget til oplægget, eller stiller spørgsmål. Det er som om det omfattende program lige skal bundfælde sig hos de andre. De virker overraskede. Jeg er også overrasket. *(Fællesmorgenmad, Grøn klasse)*

Selvom der ved forældremødet blev udtrykt en tydelig holdning om, at fællesmorgenmad en gang om måneden var alt for meget, da Ingrids mor foreslog det, var det alligevel et månedligt program, som blev fremsat. Det var et ret så ambitiøst program, både ifølge flere af mødrene i trivselsudvalget, og flere af de andre forældre, som jeg interviewede. Efter oplægget overhørte jeg en far henvende sig til Villads' mor, som var en af de fire mødre i trivselsudvalget. Faren sagde lidt prøvende, at det da var et "imponerende program" de havde fået sammensat, og moren svarede, at hun altså også havde syntes, at de andre i udvalget var "liiidt ambitiøse", men at "nu må vi se". Da jeg senere interviewede moren fortalte hun ligeledes, at det ikke var hendes idé med de

mange arrangementer, men at især Johans mor og Ingrids mor havde skubbet på. De mødre, var da også, ifølge Johans mor, de to som havde "mest på hjerte". Noget lignende fandt sted i Blå klasse, hvor Fridas mor fortalte mig, at hun til mødet med resten af trivselsudvalget egentlig havde været skeptisk over for idéen om hytteturen, men at:

> de var gået i gang med at snakke om det, jeg var kommet for sent. Jeg troede det var klokken 20, det var så 19.30 sidst. Så de var gået i gang med at snakke om at lave den her tur til Bornholm og jeg har det sådan lidt: "Åh, jeg tror sgu ikke rigtig på det". Jeg tror det bliver meget dyrt! Og det bliver ikke alle børn der kan deltage. Og så synes jeg måske lidt det falder, hvis det er trivsel, man vil have *(Fridas mor, Blå klasse)*

Eksemplerne illustrerer, hvordan der i trivselsudvalgene foregik forhandlinger om idéer, og måske endda kampe om at definere den skabelon, som rammesatte involvering i trivsel for resten af klassens forældre. Og at denne skabelon ikke nødvendigvis rettede sig efter, hvad resten af forældregruppen havde udtrykt ønske om. Johans mor, som også var en del af trivselsudvalget i Grøn klasse, havde tidligere fået indført legegrupper i klassen, fordi hun selv syntes, at idéen var god. Men ideen var med Villads' mors blevet "gennemtrumfet" af Johans mor, som havde været "*meget* pro legegrupper". Resultatet havde været "modstand" fra resten af forældregruppen, hvor man ikke fået gennemført alle legegrupperne og til sidst var det hele gået i opløsning, noget Johans mor syntes var ærgerligt. På forældremødet i Grøn klasse var der, som tidligere vist, bred enighed om, at man ikke ønskede at etablere legegrupper igen. Nu virkede Ingrids mor, som lige var kommet ind i trivselsudvalget, trods den brede holdning, opsat på at forsøge igen; da en anden mor henvendte sig til hende efter oplægget til morgenmadsarrangementet, og lidt hemmelighedsfuldt og indforstået spurgte "hvad med legegrupper?" lod Ingrids mor således moren forstå, at der var planer om at tage legegrupperne op på et senere tidspunkt og tilføjede at "trivselsgruppen vil det gerne". Man kan sige, at trivselsudvalget således havde sin egen dagsorden, og at denne dagsorden ikke altid var i overensstemmelse med det, som resten af forældregruppen ønskede.

For de som valgte at melde sig ind i trivselsudvalget var arbejdet her således også en mulighed for at få gennemført idéer, og dermed ikke bare bidrage til klassens trivsel eller fremstå som 'god skoleforælder', men også at udøve indflydelse på, hvad der skulle arrangeres og hvordan, og dermed påvirke de sociale arrangementers form og indhold i den retning, de selv ønskede og troede på var den rigtige for alle. Da Ingrids mor i første omgang,

ved forældremødet, havde foreslået månedlige morgenmadsarrangementer, havde mange forældre givet udtryk for, at en gang om måneden var alt for ofte. Nu lod det til, at Ingrids mor alligevel have fået gennemført sin idé med hjælp fra resten af trivselsudvalget. Og da den i anden omgang blev præsenteret for resten af forældrene, var det ikke som et forslag eller et spørgsmål, men derimod som en meddelelse. At sidde i trivselsudvalget gav magt og også en form for 'ret' til at bestemme, ikke mindst fordi medlemmerne i kraft af det arbejde, de udførte på fællesskabets vegne, fik en slags kredit hos resten af forældregruppen, som på sin vis kom til at stå lidt 'i gæld' til disse meget aktive mødre. Og i den institutionelle ramme som oplæggene blev fremført i, hvad enten dette var i klasseværelset eller på Forældreintra, med en fremtrædende trivselsdiskurs i ryggen, kom oplæggene således let til at stå uimodsagte, selvom det, som jeg nu vil vise, var meget forskelligt hvilke holdninger forældre havde til trivselsarrangementerne, og hvordan de oplevede det at deltage i dem.

Familiens og hverdagslivets grænser

Fordi trivselsarbejdet fandt sted i fritiden var det, som sagt, noget der greb ind i familielivet, og et gennemgående tema i interviewene handlede netop om, hvor grænsen mellem skole og hjem skulle være eller ikke skulle være. I Lareaus studie af forældreinvolvering på to meget forskellige amerikanske skoler – en i et arbejderklassekvarter og en i et middelklassekvarter (Lareau 2000) - er netop grænsen mellem skole og hjem, noget af det som opleves og praktiseres forskelligt af forældrene. Hos de arbejderklasseforældre hun fulgte, blev skole og hjem anskuet som 'separate spheres', dvs. to forskellige og adskilte verdener, som de ønskede, at der skulle være en tydelig grænse imellem, mens det modsatte var tilfældet for middelklasseforældrene: Disse anskuede skole og hjem som 'inter-connected', dvs. som forbundne verdener, som de gerne så flyde sammen. Lareau forklarer denne forskel med, at middelklassen ofte har fleksible jobs, hvor arbejde og fritid overlapper (som når man arbejder hjemmefra om aftenen), mens arbejderklassen typisk har jobs, som er afgrænset til den fysiske arbejdsplads og den fastsatte arbejdstid.

For forskellige familier i mit materiale gik grænsen mellem skole og hjem ligeledes forskellige steder, men for de fleste af de forældre, jeg talte med, gjaldt det, at familielivets grænser var præget af en vis grad af porøsitet og at der derfor løbende var en eller anden form for forhandling i gang: Hvor meget måtte skolen fylde i familien? Hvornår var det 'for meget'? Hvor

mange arrangementer var det rimeligt at skulle deltage i? Og hvor meget skulle man 'være venner' og 'privat' med de andre familier? En forhandling der afspejler skolens intensiverede involvering af forældrene i trivslen, hvor det som tidligere blev betragtet som privat og ikke var en del af, eller blev fremvist i, skolens felt, nu er blevet mere tilbøjeligt til at være en del af skolens felt.

For nogle forældre var hjemmet et 'helle', et fristed hvor man slappede af, hvor man kunne være sig selv og hvor trivselsarrangementer blev oplevet som en indgriben i privatlivets fred og noget der skabte en konflikt imellem, hvad man havde lyst til at foretage sig i sin fritid og hvad man oplevede, at man burde. Der var altså grænser for hvor meget, man behøvede at se de andre børn og forældre i fritiden. Simons mor forstod ikke, hvorfor der hele tiden skulle arrangeres noget; hun syntes det var nok sociale omgang med alle de fødselsdage, der blev holdt, for "Vi er jo til fødselsdag hele tiden!", som hun sagde. Olivers mor beskrev fritid og weekender, som "tid sammen", hvor de som familie på fem havde nok i at være sig selv og hvor de lukkede af for den del af deres verden, som havde med arbejde og skole at gøre. Det havde de brug for, fortalte hun, når hverdagene i forvejen var så besatte med børnenes fritidsaktiviteter og legeaftaler. Derfor prioriterede de ofte familietiden højere end trivselsarrangementerne. Også Malthes mor fortalte om, at hun beskyttede familietiden ved "at skrælle alt det ude, jeg overhovedet kan". Fordi hun og Malthes far var skilt, havde hun jo kun børnene "halvdelen af deres barndom", som hun formulerede det, og derfor var hun blevet meget bevidst omkring, hvordan de brugte fritiden sammen. Desuden var hun ikke komfortabel ved at skulle agere 'venner' med de andre forældre:

> Jeg er ikke veninder med nogen af de andre mødre […] Jeg er ikke en del af samtaleklubberne. Der er mange af mødrene, der kan hinandens fornavn og ved hvad hinandens børn hedder og mænd […] Og det er ikke noget der falder mig naturligt, så derfor har jeg besluttet mig for at sige, at sådan er dét. Så kan jeg alt muligt andet *(Malthes mor, Blå klasse)*

Moren ønskede at adskille sin private identitet, fra sin identitet som skoleforælder i Blå klasse. Hun havde ikke lyst til at sidde til en middag med de andre forældre, hvor man skulle dele alle mulige personlige ting, eksempelvis om hun havde en kæreste for tiden. Når hun skulle være sammen med de andre forældre ville hun "hellere bare være 'Malthes mor'", som hun sagde. Derfor prioriterede hun, og var "altid" med til de trivselsarrangementer, som foregik

ovre på skolen, og hvor både børn og forældre var til stede, men valgte de andre arrangementer og legegrupperne fra. Det var en måde at beskytte det familieliv, hun kaldte 'kernen', hvor dem man sås socialt med i fritiden primært var ens "egne venner" eller familien – ikke forældre fra klassen. At skulle være "gode venner" med de andre forældre i klassen, faldt heller ikke Olivers mor naturligt:

> Jeg tænker meget på, da jeg selv gik i skole. Der behøvede alle forældre ikke komme hinanden så meget ved, som vi åbenbart skal i dag! Jeg synes, det er sådan liiige i overkanten måske. Vi skal alle sammen være så gode venner og komme hinanden ved og alle mulige arrangementer *(Olivers mor, Grøn klasse)*

Også Noahs mor talte om vigtigheden af, at hjemmet var et fristed, adskilt fra skole og arbejde. I deres familie havde de ofte "ikke haft tid til det" eller også havde de prioriteret andre fritidsaktiviteter, fremfor at deltage i trivselsarrangementer, men de kom, når og hvis det passede ind, fortalte hun. Flere af de andre forældre havde samme holdning, såsom Claras mor, som i øvrigt ikke havde lyst til at være sammen med "folk man egentlig ikke kender ret godt". Hun ville eksempelvis hellere tilbringe en aften ude med vennerne, end komme til forældrefest, hvis hun endelig skulle have passet børn, fortalte hun. På forskellige måder trak disse forældre altså en grænse for skolen, såvel som mellem det private og det offentlige, og det var en grænsedragning, som mange af dem var ukomfortable omkring, fordi den gik i mod det normative, i mod feltets doxa.

Andre forældre prioriterede og forsøgte at deltage i det hele og var ikke i samme grad optagede af at sætte en grænse for skolen. Tværtimod - nogle forældre var optagede af at udvide grænsen, og at lære de andre forældre bedre at kende. 'Folk man ikke kendte ret godt' kunne i deres optik godt blive til 'folk man kender godt'. Disse forældre talte ikke på samme måde om, at trivselsarbejdet greb ind i familielivet, men syntes i større grad at tænke på det som *en del* af familielivet, måske endda en del af børneopdragelsen, som i Bachs (2011) studie, eller som en udvidelse af ens eget sociale netværk. Villads' mor havde for eksempel ikke spor i mod at tilbringe fredag aften til fællesspisning med de andre familier i Grøn klasse; det var hyggeligt at lære de andre at kende, syntes hun. Og Christians mor talte med begejstring om, hvor berigende det havde været for hende, at lære de andre forældre at kende gennem trivselsarbejdet og møderne i trivselsudvalget:

> Jamen, jeg kan rigtig godt lide at være involveret i ting omkring klassen. Og at vi kan være med til, at der kommer et godt sammenhold i klassen, at børnene

> ser hinanden, men også at forældrene ser hinanden. Det var egentlig motivationen for at melde mig ind i trivselsudvalget. Og jeg synes det har været rigtig godt, fordi vi forældre har jo lært hinanden at kende rigtig, rigtig godt. Så alle skulle egentlig med i sådan et trivselsudvalg. Vi har fået det super hyggeligt sammen, ikk', og lært hinanden rigtig godt at kende, ikk'? Og det kan man jo bruge i mange andre sammenhænge, ikk'? *(Christians mor, Blå klasse)*

For hende var samværet både hyggeligt, men også en god investering, fordi man knyttede personlige bånd og således opbyggede social kapital, som man kunne drage fordel af "i mange andre sammenhænge". For eksempel spiste familien ind i mellem middag med nogle af de andre familier i Blå klasse, heriblandt Elias' familie. Katinkas forældre brugte ligeledes gerne tid på trivselsarrangementerne, for eksempel ved at tilbringe en søndag på at grille i en park sammen med de andre familier i Blå klasse. Faren fortalte om en telttur, han har været på med storebrorens klasse: Forældrene havde grillet sammen og han havde syntes, at samværet i denne kontekst havde været givende, for på sådan en tur "møder man forældre på en helt anden måde, når man skal være sammen, så den del synes jeg er sjov". Det blev med andre ord oplevet positivt, at lære de andre forældre at kende på et mere venskabeligt og privat plan, end man fik mulighed for eksempelvis ved forældremøder på skolen.

For nogle forældre var det 'både og': man ville gerne have kendskab og sociale relationer til de andre forældre, men til en vis grænse. Carls mor, som beskrev sig selv som "lidt mere reserveret" havde det for eksempel sådan, at trivselsarbejdet var en slags nødvendigt onde, som hun godt kunne se, at hun ikke kunne "melde sig helt ud" af. Men det det havde hun på den anden side heller ikke lyst til, for hun ville også gerne tage del i fælleskabet og kunne godt lide den del. Dog havde hun ikke lyst til at "kramme de andre forældre", som hun sagde, og mente at "Grænsen går så ved et eller andet. Jeg tror ikke jeg tager på ferie med dem, sådan…". Samme ambivalens udtrykte Regitzes forældre; mange af trivselsarrangementerne var ikke "sjove" og de oplevede dem også som en ekstra arbejdsbelastning i en travl dagligdag, men de gjorde det alligevel, og fandt det indimellem også hyggeligt, ikke mindst fordi de kom godt ud af det med de andre forældre.

Grænsen mellem skole og hjem afhang tilsyneladende også af, hvordan ens hverdagsliv hang sammen. Noget som blev synliggjort når fortællingerne handlede om de tidspunkter, hvor det blev vanskeligt at passe trivselsarbejdet ind i det daglige. Jo mere presset hverdagen var, desto mere

værdifuld blev fritiden således, som for Amirs mor, der længtes efter weekenden:

> Jeg gider ikke have stressmorgen! Jeg *veeenter* på weekenden…og fordi jeg vasker tøj i weekend…jeg skal vaske tøj, jeg skal handle, jeg skal…men jeg sover lidt mere længe i weekend […] Min krop skal også have tid til at slappe af, ellers jeg kan ikke klare det der. Jeg er enlig mor, jeg er ikke ung mere. Jeg har masser af problemer *(Amirs mor , Grøn klasse)*

Weekenden var hendes frirum både til at slappe af, men også til at få ordnet alle de praktiske gøremål, der ikke var så meget tid til i hverdagene, og som hun var alene om at stå for. Hendes fokus var på at klare sit job og sørge for sine børn, på at komme igennem hverdagen, og derfor passede det hende hverken i hverdagene *eller* i weekenden, at skulle til trivselsarrangementer.

Mange andre talte om knaphed af tid i hverdagen, om at få det berømte puslespil til at gå op, eller at man, som Carls mor, der var alene med Carl, ikke følte at man i forvejen havde noget tid til "sig selv", og her var det særligt udfordrende, hvis man var alene med flere børn, som Nannas mor var:

> Det er fint nok, hvis man har ét barn og ét sommerarrangement, så ville det jo ikke være det store problem. Men igen: Når man har flere, og det er der jo mange af os der har, så bliver det bare meget! […] Og så er der selvfølgelig noget med økonomi! *(Nannas mor, Blå klasse)*

Fordi moren var alene om tre børn, var hun ikke "den der er mest aktiv" og havde aldrig været det, for som hun konstaterede: "Jeg kan ikke overskue det!". I tillæg handlede det for hende også om penge, fordi arrangementer ofte var forbundet med ekstra udgifter, hvilket der ikke var meget plads til i hendes budget. Også Malthes mor fortalte, at i de uger hvor hun var alene om to børn, var hverdagen i forvejen stramt programsat:

> Jeg synes, at det som *egentlig* er vores liv, uden alle de andre ting [trivselsarrangementerne], det er egentlig hårdt nok. For mig *(Malthes mor, Blå klasse)*

For hende var trivselsarbejdet "andre ting" end det 'egentlige' familieliv, noget uden for familien, som skabte stress i det daglige og besværliggjorde den struktur, hun ellers hele tiden arbejdede aktivt med at opretholde, netop for at hverdagen skulle fungere godt og roligt. Alberts mor fortalte ligeledes lettere opgivende, at hun blev "træt af at stresse rundt" og syntes, at trivselsudvalgets forventninger til deltagelse i månedlige arrangementer var "meget ambitiøse" og ikke rigtigt tog højde for, at der "sker altså også bare rigtig mange andre

ting i alles liv". Som for eksempel, at man skulle arrangere andre arbejdstider, når der var morgenmad i klassen, sådan som Danas mor pegede på. Også Olivers mor fandt, at det månedlige program var "en kæmpe mundfuld" og "lige i overkanten for os". Hun troede ikke, at de i familien kunne "rumme" så mange arrangementer. For Noahs forældre, var det også en udfordring med tre børn, at skulle deltage i alt, og de håbede, at de med tiden ville få "lidt mere overskud til at være med i det".

Netop manglen på overskud syntes at være det gennemgående tema i forældrenes fortællinger om konflikten mellem hverdagslivet og trivselsarbejdet, hvilket netop vidner om, at deltagelse i trivselsarbejdet kræver investeringer af især tid. Nannas mor fortalte, at hendes deltagelse i trivselsarrangementerne i høj grad afhang af, om hun havde overskud, noget hun vurderede fra arrangement til arrangement. Og Simons mor påpegede, at det netop var overskud, hun selv ofte manglede – det overskud som ifølge Sigurds mor gjorde, at det virkede så let for de "virkeligt ressourcestærke" at foreslå alt muligt, for:

> "Man kan da *liiige*…", hvor der er andre der tænker: "Jo! Men du har også rengøring en gang om ugen og kan lige alt muligt og har et *helt* andet liv kørende" *(Sigurds mor, Blå klasse)*

At kunne "alt muligt" i forhold til trivselsarbejdet afhang således af et familieliv og et hverdagsliv, hvor der var var overskud til involvering og til at 'åbne' familien og hjemmet op; til at der ikke var brug for at sætte grænser mellem familielivet og skolelivet - et overskud, der som Bach (2011) har vist, først og fremmest er et overskud af *tid*, og indirekte også af – som Sigurds mor påpegede – hvilket liv man havde "kørende" og dermed om man havde et materielt og økonomisk overskud, hvilket de forskellige oplevelser og håndteringer af trivselsarbejdet i mit materiale i høj grad bekræfter.

Fællesskab med fællesnævner?

Noget som også havde indflydelse på, hvorvidt forældre involverede sig i trivselsarbejdet eller ej, var hvad man *foretog* sig til arrangementerne, og om man var komfortabel med denne samværsform. Det handlede med andre ord om rammerne for samværet, og hvor godt man oplevede, at passe ind i dem. Om man foretrak at sidde ned og snakke eller foretage sige noget aktivt sammen, om børnene deltog eller ikke, om det var kønsopdelte forældrefester, om

hvad man skulle medbringe til arrangementer og hvad det kostede at deltage. Alle de forældre jeg interviewede ville i en eller anden udstrækning gerne deltage i klassens fællesskab, men en del forældre savnede, at arrangementerne byggede på en fællesnævner, hvor alle blev inkluderet. Og når man oplevede, at fællesnævneren manglede – at arrangementerne mest var 'for nogle' – blev det at deltage i dem til anspændthed og anstrengelser, og dermed noget, man havde tendens til at undgå.

For mens nogle forældre fortalte ubesværet om det relativt ubesværede sociale samvær; at de hyggede sig ved arrangementerne, og godt kunne lidt at lære de andre at kende gennem at sidde og spise og snakke sammen, enten ved fællesarrangementer eller forældrefester, var netop denne samværsform ukomfortabel for andre, hvor trivselsarrangementerne blev til en social arena, som var vanskelig at navigere på. Så blev fortællingerne ledsaget af rynkede øjenbryn eller bemærkelsesværdigt mange tænkepauser. Amirs mor var således ikke begejstret for de arrangementer, hvor man sad ned sammen og spiste og snakkede, mens børnene løb rundt og legede for sig selv. Moren mente, at man hellere skulle være sammen om "noget action", en fælles aktivitet, for eksempel en konkurrence, så både forældre og børn var aktive og engagerede. Hendes holdning hang formentlig sammen med, at hun havde sproglige vanskeligheder og ikke altid forstod, eller kunne gøre sig helt forståelig på dansk, og så blev arrangementer med snakken, i stedet for aktiviteter, i centrum svære at deltage i.

Malthes mor mente, at for at undgå mobning og støtte op om trivslen var det vigtigt, at forældrene snakkede sammen og kendte hinanden, men ikke som privatpersoner - som skoleforældre, understregede hun. Det betød ikke nødvendigvis at de i forældregruppen behøvede

> at gå ud og spise middage sammen. Eller stå på skøjter eller hvad det er vi skal lave sammen og tvangssnakke sammen en hel dag på en bondegård ude på Amager eller hvor det var *(Malthes mor, Blå klasse)*

Hun ville hellere opnå fælles fodslag gennem eksempelvis faglige oplæg på et forældremøde end at "sidde og drikke rødvin sammen" eller "tvangssnakke", fordi hun ikke havde lyst til at omgås de andre forældre som venner, som man gjorde særligt ved forældrefester. Det var også forældrefesterne Sigurds mor især refererede til, når hun talte om, at arrangementerne ofte manglede en fællesnævner, og derfor kunne udelukke nogle forældre, blandt andet hende selv:

> der synes jeg at trivselsarrangementerne, at de på en eller anden måde ikke imødekommer alle […] Og se, at det var dét, det handlede om – trivselsarrangementerne – og ikke godteposer eller jeg ved ikke, hvad man ellers går op i. […] Det handler om at mødes på en eller anden fællesnævner […] For ellers, så…hvad er det så? Trivselsarrangementerne. Hvad fanden skal vi så gøre det for? Hvis det ligesom bare er for nogle? *(Sigurds mor, Blå klasse)*

Moren var uenig i, og distancerede sig fra, hvad trivselsudvalget ofte vægtlagde som fokus for samværet, og var som Amirs mor samtidig kritisk over for de arrangementer, hvor man sad ned med de andre forældre og skulle *snakke*; så kunne hun godt føle sig "vildt presset på de der arrangementer", som hun sagde. Også hun foretrak, at der var en lidt mere "uofficiel" aktivitet, man rettede den fælles opmærksomhed imod:

> Altså, jeg synes de er ret fede nogle af de der arrangementer, hvor man mødes oppe på skøjtebanen og hvor det ligesom…ikke handler så meget om at…jeg ved ikke, hvad det er for noget, men det er bare sådan et *pres* nogle gange! De dér andre arrangementer…det er stemningen eller et eller andet *(Sigurds mor, Blå klasse)*

Den anspændthed hun beskrev, selvom hun havde svært ved at sætte ord på den, var et kropsligt ubehag – "pres" - ved det at skulle indgå i nogle rammer og i et selskab, hvor hun ikke helt kunne afkode, hvordan hun skulle begå sig, og hvor hun blev meget opmærksom på sin egen sociale position og det faktum at hun skilte sig ud fra den ellers homogene gruppe af veluddannede forældre i Blå klasse. I bogen *Det skjulte klassesamfund* peges der netop på, hvordan et sådant "socialt underlegenhedsforhold" ofte føles i kroppen som et ubehag og at "De tydeligste udtryk for symbolsk dominans ses ofte, når folk er i uvante omgivelser" (Faber m.fl. 2012: 214). Når arrangementerne ifølge nogle af forældrene manglede en fællesnævner som alle kunne mødes på, og dermed oplevedes anstrengende, kan det tolkes som et udtryk for netop symbolsk dominans; at arrangementer, hvor man skulle sidde og snakke med de andre forældre, var en ramme som passede bedre for nogle end for andre, der som Sigurds mor formulerede det "ser, at de ikke lige har en plads i dét selskab". Arrangementerne syntes således at tilgodese netop de forældre, som med lethed navigerede i det sociale 'spil', der foregik ved trivselsarrangementerne, mens hovedsagligt forældre med lidt kulturel kapital følte ubehag ved at omgås de andre forældre på denne måde. De var, i Bourdieus terminologi, ikke som 'fisk i vandet' ved arrangementerne.

Forældrefesterne

Det ubehag kom særligt tydeligt frem, når nogle forældre fortalte om 'forældrefesterne'; et nyt trivselstiltag, som der i disse år anbefales forældre at involvere sig i. At forældre i skolens regi, holder sammenkomster *uden* børnenes deltagelse, er en af de samværsformer, som det anbefales på "Forældrefiduser" som en "investering i dit barns skoletid". Her finder man forslag til, hvordan den slags fester kan foregå på forskellige måder, for eksempel også som kønsopdelte fester (Forældrefiduser 2016c). Logikken bag forældrefester er, at hvis forældrene lærer hinanden bedre at kende, kan de nemmere samarbejde om trivslen. Trivselsarrangementer uden børn var således ikke noget unikt tiltag for trivselsudvalgene i Grøn og i Blå klasse, men et slags koncept, der synes at have spredt sig til mange skoler rundt omkring i landet. I både Grøn og Blå klasse var det dog trivselsudvalget, der tog initiativ til forældrefesterne, og ikke overraskende var det således disse forældre, som omtalte konceptet i positive vendinger. Faktisk var det kun de forældre, som sad i trivselsudvalgene, som gjorde det. Hos de øvrige forældre jeg interviewede, blev forældrefesterne omtalt som en grænseoverskridende samværsform.

Således fortalte Christians mor, som sad i Blå klasses trivselsudvalg, at de i klassen "kun" havde haft én forældrefest indtil videre, og at det havde været en rigtig god aften:

> Den holdt vi ovre på Brasseriet, sådan stille og roligt med noget tapas og god rødvin, og så lidt dans og sådan. Men det var mere bare sådan, at vi bare sad og snakkede og hyggede os en hel aften *(Christians mor, Blå klasse)*

Også Elias' forældre havde hygget sig til forældrefesten ligesom Regitzes forældre; de fortalte, at de "heldigvis kan rigtig godt sammen med de andre forældre" og oplevede at det var en "rigtig god forældregruppe" med "rigtigt søde" forældre. Det at sidde og snakke sammen med de andre forældre en "hel aften" over tapas og rødvin, og måske endda danse sammen, var for dem en ukompliceret samværsform. Men det, som for Christians mor, Elias' og Regitzes forældre havde været et afslappet og hyggeligt arrangement, blev oplevet anderledes af eksempelvis Carls mor:

> Den der forældrefest: Der gik jeg hen af pligt. Og jeg blev der af pligt. Det synes jeg ikke var…altså, jeg har det bare sådan lidt: "Puh…!" (sukker). Jeg tror, min personlighed bare er til, altså ikke fordi, jeg kan godt lide fester og sådan noget, men det der med…altså, jeg kan *klart* mærke, at der er nogle af forældrene, jeg har nemmere ved end andre […] så er det altså nemmere at sidde og spise lidt risengrød og høre børnesang end at skulle til noget, hvor børnene ikke er med, hvor det kun er forældrene *(Carls mor, Blå klasse)*

Moren oplevede det som grænseoverskridende og som et arbejde ("puh…!") at skulle omgås de andre forældre på denne måde, og mange af de forældre, jeg interviewede, havde det på samme måde; det at være sammen *uden* børnene, føltes kunstigt, når børnene netop var dét, som man havde tilfælles. I tillæg handlede det for moren også om, at forældrefester 'kostede' en dyrebar friaften, noget som flere forældre i begge klasser omtalte, og noget som vidner om, at netop forældrearrangementer uden børn kan siges at være den ultimative tidsinvestering i trivselsarbejdet (udover at sidde i trivselsudvalget) og dermed også en distinktionsmarkør.

I Grøn klasse havde der tidligere været arrangeret både forældrefest, men også 'fædreaften' og 'mødreaften'. Også her var en del forældre kritiske over for at skulle deltage i arrangementer uden børn, men det var ikke let, at vælge forældrefesterne fra, fordi man, som Claras mor pegede på, også følte, at man "burde":

> Jeg havde da tænkt mig, at det skulle jeg tage af sted til. Det burde jeg. Nå, men det er ikke lige mig sådan noget […] altså, jeg synes, det er sjovere, når det er sammen med børnene […] Jeg er bare ikke… jeg er ikke ret god til at sidde og…være social sammen med nogle, jeg egentlig ikke kender ret godt. Så det er angstprovokerende for mig og det er det sikkert også for andre *(Claras mor, Grøn klasse)*

Også Claras mor foretrak, at arrangementerne var sammen med børnene; så meget, at forældrefester ligefrem var "angstprovokerende" for hende.

Fællesnævneren ved forældrefesterne syntes dermed mest at være en fællesnævner for en mindre gruppe af forældrene, og især dem, som selv var med til at arrangere festerne. Festerne havde dermed en tendens til at ekskludere de forældre, som ikke var komfortable i disse rammer. Det interessante var, at deltagelse i festerne - trods den modstand, der kom til udtryk i mange af interviewene – alligevel havde værdi i feltet, og det viser, hvordan denne involveringsform var et udtryk for symbolsk dominans.

"Det økonomiske aspekt"

At finde en fællesnævner for samværet, handlede i tillæg om det, som Nannas mor omtalte som "det økonomiske aspekt" ved trivselsarrangementer, noget som kun var et tema i Blå klasse; at det eksempelvis kostede noget at spise ude, og eventuelt også betale for børnepasning. Sigurds mor fortalte, at man på et tidspunkt skulle betale 200 kr. for mad til en fest, hvilket var mange

penge i hendes budget, fordi hun var på overførselsindkomst. Hun havde derfor tidligere havde gjort trivselsudvalget opmærksomme på, at "det behøver ikke være dyrt!" at foretage sig noget sammen:

> Der kan jeg huske, at der sagde jeg: "Det har jeg sgu ikke penge til. Og jeg synes det er kedeligt, det skal koste så meget". Og så kan jeg huske, at Christians mor som er trivsels-et-eller-andet skrev: "Bare rolig, bare kom, vi har nogle penge til overs fra et andet trivselsarrangement". Og fedt nok, så kom jeg. Men i virkeligheden handlede det om, at jeg gerne ville have det ændret. At det ligesom er tilgængeligt for alle. Så det ikke er sådan, at man skal 'have lov' eller der er nogle andre, der skal betale min billet. Man er jo for fanden voksen og vil gerne være ligeværdig *(Sigurds mor, Blå klasse)*

Hun oplevede ikke, at mødrene i trivselsudvalget havde *hørt*, hvad hun forsøgte at sige: Nemlig at hun ønskede, at de i stedet skulle lave arrangementer, som ikke kostede noget. Eller at de forstod, at det var ydmygende, at få tildelt 'fribillet'.

Det var formentlig Sigurds mor, som Fridas mor refererede til, da hun fortalte, at det med beløbsgrænser tidligere havde været et tema i forbindelse med en forældreaften, hvor der havde været én forælder, som syntes at det var for dyrt at betale 150 kr. for mad. Christians mor gav udtryk for, at det var lidt ærgerligt med den slags begrænsninger. Hun fortalte at i lillebrorens klasse, var det helt anderledes, "der må det godt koste noget", og dermed indikerede hun også, at det måske var et spørgsmål om prioritering, hvorvidt det måtte koste noget eller ikke. Hun understregede samtidig, at de i trivselsudvalget altid forsøgte at gøre det billigt, "så det ikke koster så meget, så vi ikke udelukker nogen".

Alligevel ville trivselsudvalget gerne lave en lejrtur til Bornholm, som de anslog ville komme til at koste 1000 kr. pr. barn. De havde oprindeligt haft intentioner om at finde ekstern finansiering, sådan som Christians mor fortalte ved forældremødet, men da det ikke var lykkedes, besluttede de at skrive ud på Forældreintra for at høre de andre forældre ad, hvad deres holdning til dette var:

> LEJRSKOLE: Vi er ved at undersøge mulighederne for en selvarrangeret minilejrskole til Bornholm. For en 4 dages tur med 3 overnatninger er budgettet for nuværende ca. 1000 kr. pr. barn. Vi vil gerne høre jeres holdning til dette *(Besked fra trivselsudvalget sendt ud til alle forældre i Blå klasse)*

Den første der svarede var Sigurds mor:

> Kære trivselsudvalg. Jeg synes rigtigt godt om lejrskoleidéen. Måske kan det gøres lidt billigere ved at finde et sted tættere på end Bornholm? Kh [Sigurds mor] *(Besked sendt ud til alle forældre i Blå klasse)*

Fire dage senere fulgte Nannas mor op:

> Kære alle. Jeg synes det er et super dejligt initiativ, men samtidigt er det rigtig mange penge i vores budget herhjemme. Derfor ville jeg også sætte pris på, om man kunne finde noget tættere på, og dermed forhåbentlig noget billigere. Kh [Nannas mor] *(Besked sendt ud til alle forældre i Blå klasse)*

Derefter fulgte beskeder fra forældre, som havde en anden holdning:

> Kære alle. Bornholm er noget helt specielt. Vi synes at det en god, god idé. Katinka og familie *(Besked sendt ud til alle forældre i Blå klasse)*

> Kære alle. Vi synes også at det lyder rigtig skønt og et godt initiativ. Kh [Theas forældre] *(Besked sendt ud til alle forældre i Blå klasse)*

> Kære alle. Vi synes også at det hele lyder rigtig godt og vi støtter også op om lejrskole til Bornholm. Kh [Regitzes forældre] *(Besked sendt ud til alle forældre i Blå klasse)*

Disse beskeder kom mellem en og fjorten dage efter udmeldingen fra Nannas mor. Det interessante ved korrespondancen var altså, at de som gav til kende, at de støttede op om at tage til Bornholm, gjorde det *på trods* af de første udmeldinger om, at det var for dyrt. På den måde kom diskussionen om Bornholmerturen pludselig til handle om forskellige kapitaler og positioner, fremfor at søge en fælles løsning, som ikke udelukkede nogen. Her var det ikke et spørgsmål om holdninger, værdier eller familiekultur som udgjorde forskellene – alle ville gerne have, at der blev arrangeret en lejrtur - men ret og slet tilgangen til økonomisk kapital. Den økonomiske formåen blev således tydeliggjort for hele forældregruppen gennem den fælles korrespondance, og som tilskuer til denne var det overraskende at se, hvordan de forældre som ingen problemer havde med at betale de 1000 kr. 'støttede op' om Bornholmerturen og dermed forsøgte at påvirke udfaldet i den retning, de selv ønskede, på trods af, at de vidste, at andre familier ville finde det vanskeligt at få råd. Det stemte ikke overens med den overordnede fortælling i forældreinterviewene om social rummelighed, om at forsøge at få alle med til arrangementerne og at styrke fællesskabet. Hvordan forældregruppen siden løste spørgsmålet om økonomi, kan jeg ikke sige noget om, da mit feltarbejde sluttede inden diskus-

sionen blev afsluttet, men fra klasselæreren Birgit fik jeg senere fortalt, at turen til Bornholm blev gennemført, og at alle, med undtagelse af Haidar, deltog i den.

Ifølge Reay kan en forklaring på dynamikken her være, at de veluddannede middelklasseforældre er splittede mellem deres egne velgørende, lighedsorienterede inklinationer og en neo-liberal egeninteresse, som handler om at støtte deres eget barn bedst muligt med hensyn til uddannelse og fremtidsmuligheder (Reay 2015). At flere forældre således lagde pres på, at lejrturen skulle gå til Bornholm, kan tænkes at være et valg, de tog, for netop at tilgodese deres eget barn (det er mere spændende og udviklende at opleve Bornholm end en lejrskole tæt på København). Stillet over for valget om de to steder, valgte de ud fra egne interesser og kapitalformåen, uanset at deres valg kunne skabe problemer for forældrene, der ikke havde råd. Disse spændinger mellem samarbejde og fællesskab på den ene side, og konkurrence og egennytte på den anden, kan som Reay (ibid.) også peger på, forstås som et udtryk for klassekampe. Og måske var de kapitalstærke forældres valg af en dyr tur til Bornholm netop et subtilt udtryk for en af de måder, som klassekampe anno 2014 kan udspille sig på?

Trivselsarbejdets symbolske værdi

Som jeg nævnte indledningsvis i dette kapitel, er noget af det særlige ved trivselsarbejdet, at det foregår *sammen* med andre, at det er *socialt*. Dermed handler deltagelse i trivselsarbejdet ikke bare om at leve op til skolens krav og forventninger, men også om at gøre det på en social arena, hvor nogle handlinger nyder større anseelse end andre. En grundlæggende dimension ved socialt liv er, ifølge Bourdieu, netop at der foregår kampe for anerkendelse og at det som er på spil i disse kampe er akkumuleringen af en form for kapital, samt omdømme og prestige. Kampen for anerkendelse sker gennem forskellige strategier:

> […] as a way of directing practice that is neither conscious and calculated, nor mechanically determined, but is the product of the sense of honour as a feel for that particular game, the game of honour […] (Bourdieu 1990: 22)

Det handler altså om, som Bourdieu her påpeger, at kunne afkode, eller 'fornemme', hvad der i feltet er ærefuldt at gøre. Når forældres involvering i trivsel ifølge feltets doxa er både godt og nødvendigt, og er noget som af feltets

deltagere anses som den legitime og selvfølgelige form for forældreinvolvering, kan involvering i trivselsarbejdet og den anerkendelse, man kan høste ved det, dermed forstås som akkumuleringen af *symbolsk kapital*. Det at involvere sig i trivselsudvalg, at arrangere legegrupper eller at deltage aktivt i de sociale arrangementer, bliver i denne optik til egenskaber, der kan skabe symbolsk værdi. Det er fordi:

> En hvilken som helst egenskab (en hvilken som helst kapitalform, fysisk, økonomisk, kulturel, social) kan konstituere sig som en symbolsk kapital. Dette sker i det øjeblik denne egenskab opfattes af nogle sociale agenter der sidder inde med netop den type opfattelseskategorier som sætter dem i stand til at genkende og anerkende den, at tillægge den værdi (Bourdieu 1997: 115)

Det er altså fordi, sociale agenter deler en fælles opfattelse af hvad, der er anerkendelsesværdigt eller statusgivende, at noget kan blive til symbolsk kapital. Det er således en kapital der "grundlæggende er kognitiv, og som baserer sig på genkendelse og anerkendelse", ifølge Bourdieu (ibid.: 163). Hvad der har værdi, kan blandt andet aflæses på anerkendelsesformerne, som da skolen og lærerne bakkede offentligt op om trivselstiltag, eller da der i Grøn klasse blev klappet efter, at trivselsudvalgets medlemmer havde fremført deres omfattende aktivitetsprogram for resten af forældrene. De opfattelseskategorier for god involvering i trivsel, som forældrene delte, selvom de ikke var lige enige i begrundelserne for dem, og som de vurderede hinanden og sig selv i forhold til, var således med til at tillægge trivselsarbejdet en symbolsk værdi, som gav social status i feltet, ikke mindst fordi det signalerede overskud af ressourcer.

Fremvisning af den symbolske kapital

Netop fordi den symbolske kapital grundlæggende er kognitiv, kan den kun opfattes, når den er synlig. Involvering i trivsel har med andre ord ingen symbolsk værdi, hvis det foregår helt ubemærket, men skal synliggøres og ses af andre for at kunne blive genkendt og anerkendt som værdifuldt. I forældrenes fortællinger var andres fremvisning af involvering et tema, der gik igen, og det var tydeligt, at der blev lagt mærke til de forældre, som kunne fremvise mest. Malthes mor talte med irritation om, hvordan der var visse andre mødre, som var lidt for ivrige, når det gjaldt at gøre deres involvering synlig for resten af forældregruppen:

> Og nogle gange kan det godt virke som om, at folk eller mødre, ikke har andet at gå op i end det her. Mødre som går op i altid at skulle bage til når der

> er et eller andet arrangement. Laver sådan en 'svar alle' besked. Sådan så man er sikker på, at alle har set, at man er den mor, der bager. Og har *tid* til at være der *(Malthes mor, Blå klasse)*

For Malthes mor var denne fremvisning af involvering, og af at man havde tid, et irritationsmoment, fordi den skabte en form for kollektivt pres. Den var samtidig noget, hun distancerede sig selv fra; det gå op i "altid at skulle bage" var i hendes øjne ikke nødvendigvis det rigtige at gå op i som forælder. Men når andres involvering blev særligt synlig, for eksempel gennem at lave "sådan en 'svar alle' besked" til hele forældregruppen, blev hendes egen involvering sat i perspektiv og hvor meget tid, hun selv havde til den slags. Det tvang hende til at reflektere over, hvad hun selv 'gik op i' og til at begrunde sin egen minimale deltagelse i trivselsarbejdet med, at hun i stedet prioriterede samværet med sine børn. Også Simons mor mente, at nogle af mødrene i Blå klasse søgte at fremstå særligt involverede i andres øjne:

> Ja, jeg tror bare, de fortæller, de er mere involveret end de er. Det er jeg sikker på! Fordi Simon, han er jo tit hjemme hos folk. Deres hjem roder, men når man skal hente ungerne er det jo pletfrit. Det hele er fantastisk, ikk'? Håret sidder perfekt og man kan se mascaraen lige er lagt, inden man kommer *(Simons mor, Blå klasse)*

Moren syntes, at det var "falskt" når disse mødre skulle "være superforældre alle sammen", og at det skabte en stemning, hvor det var svært at sige, at man som forælder ikke havde noget overskud. Også hun distancerede sig moralsk fra den type fremvisning; ved at antyde, at de slet ikke var så involverede i deres børn, som de gerne ville have det til at fremstå. Alligevel havde andres fremvisning af overskud den effekt, at de medvirkede til at opstille nogle idealer for involvering, som man måtte forholde sig til, og som i Simons mors tilfælde gjorde hende meget bevidst om, at hun ikke havde noget at fremvise. Det forholdt sig sådan, fordi der var en fælles opfattelse af, at det at involvere sig var mere værdifuldt end ikke at involvere sig, og at overskud var mere udstillings-egnet end underskud. Det var også tydeligt, når forældre fortalte om fællespisningsarrangementer og om, hvilke signaler, man sendte gennem den mad, man medbragte. Som også Bach har vist, er de hjemmebagte kager af symbolsk betydning; det at medbringe noget spiseligt, man selv har tilberedt til forældrearrangementer cementerer overskuddet, fordi det kan betragtes som en "materialiseret tidsinvestering" (Bach 2011: 116). Hjemmelavet mad, og den tid den symboliserer, fungerer derfor som en distinktionsmarkør, sådan som Bourdieu viser det i *Distinktionen* (Bourdieu 1984).

Selvom alle de forældre, jeg interviewede, understregede over for mig, at medbragte retter ikke skulle være nogen "præstationsting" hvor det gik "op i hvem, der har lavet de bedste speltboller", som Benjamins mor sagde, så vidnede forældrenes forsøg på i interviewene at legitimere medbragte købe-pizzaer alligevel om, at der blev lagt mærke til, hvad man evnede at fremvise. Regitzes forældre fortalte således om, hvordan de til sommerfesten havde medbragt pizzaer i stedet for kød og salat, fordi de havde haft travlt:

> Mor:[…] så kan der godt stå, at man til sommerfesten skal medbringe kødbidder og salat, og så kan grille selv og sådan noget…Ej, vi køber nogle købepizzaer, det er det vi lige kan. Og så er det dét!
>
> Far: Ja, ja, lige præcis! Og jeg synes ikke, at vi oplevede, at folk kiggede skævt til os.
>
> Mor: Tværtimod…og der var også andre, der havde det sådan og tænkte: "Gud ja, fuck! Hvorfor gjorde vi ikke bare det? Nu har vi stået og lavet salat og taget en halv fridag for at gøre det" *(Interview med Regitzes forældre, Blå klasse)*

De havde oplevet, lidt mod forventning, at der heldigvis ikke var nogen som "kiggede skævt" til dem, selvom andre åbenbart havde brugt mere tid på den medbragte mad, måske endda ligefrem taget fri for at nå det. Men når det overhovedet var et tema, var det fordi pizzaen brød med de uskrevne sociale regler, den signalerede tidsmangel, og dermed underskud, og måske endda sagde den noget om ens engagement, og derfor måtte den retfærdiggøres.

Fremvisning af involvering foregik ikke bare over for de andre forældre, men også over for lærerne. Som da Regitzes mor selv tog ansvar for at løse en konflikt i pigegruppen, gennem at tage kontakt til de andre involverede forældre og få arrangeret et café-møde, og samtidig holdt Birgit orienteret ved at sætte hende 'cc' på mailkorrespondancen. Herved fik hun ikke kun underrettet Birgit, men også synliggjort sin involvering i trivslen for hende, hvilket ikke gik ubemærket hen, og Birgit roste senere moren ved skole-hjem-samtalen for at tage initiativ til konflikt-mødet. I det hele taget, var skole-hjem-samtalerne et forum, hvor en del forældre fik synliggjort trivselstiltag, som lærerne ellers ikke ville have fået kendskab til; som når Theas mor fortalte Birgit om de legeaftaler med en pige i parallelklassen, hun søgte at få i stand (Birgit gav udtryk for i mange skole-hjem-samtaler, at det var godt at lege 'bredt'), eller når Johans mor fortalte om, hvordan de hjemme havde lært

Johan at håndtere samværet med Amir, og derved løst en konflikt. Begge fremvisninger som udløste ros og anerkendende nik fra lærerne.

Den mest tydelige form for fremvisning af symbolsk kapital, var dog det arbejde, som trivselsudvalget udførte. Det hørte med til deres opgaver, at de ved forældremøder fremlagde for de andre forældre, hvad de havde talt om på deres møder, eller som i Grøn klasse, ved morgenmadsarrangementet. Og ofte stod trivselsudvalget også for den praktiske udførelse af arrangementer, hvilket betød at de kommunikerede til de andre forældre på Forældreintra, og nogle gange også til lærerne, eksempelvis i forbindelse med at låne lokaler på skolen eller hvis de havde fået Birgit eller Morten til på en eller anden måde at stå for noget. Det betød også, at mødrene i trivselsudvalget var synligt mere aktive ved arrangementer end resten af forældregruppen, som for eksempel til julefesten i Blå klasse, hvor trivselsgruppen var travlt optagede fra start til slut med at servere risengrød, varme æbleskiver, gløgg, stå for julebanko og dele slikposer ud, mens resten af forældregruppen og børnene sad ved bordene. I Grøn klasse blev trivselsgruppens arbejde endnu mere synligt, da de besluttede at afholde månedlige arrangementer; så sendte de hyppigere mails ud til forældrene, for at huske dem på arrangementerne og nogle gange, for at 'takke for sidst' eller fortælle, at de savnede dem, som ikke kunne komme. Ingen kunne således være i tvivl om, at mødrene i trivselsudvalget brugte tid på klassens trivsel, hvorfor dette arbejde i høj grad også fungerede som en distinktionsmarkør.

Positionering gennem trivselsarbejdet

Fremvisning af den symbolske kapital – det at nogen indimellem fik gjort det særligt tydeligt for andre, at de involverede sig i trivslen – bidrog til at optegne nogle forskellige positioner i forældregrupperne og dermed et socialt rum og en fordelingsstruktur for den symbolske kapital. Det blik, forældrene havde for hinandens involvering, og for sin egen i relation til andres, var derfor ikke kun et blik for mest/mindst involvering, men i tillæg vurderinger af anerkendelsesværdige handlinger, som tildelte nogle forældre mere anseelse end andre.

Gennem deltagelse i trivselsarbejdet, indtog forældrene således forskellige positioner i feltet, som i kraft at det sociale forum som trivselsarbejdet også var, blev synliggjort på en anden måde, end det for eksempel var tilfældet ved skole-hjem-samtaler eller involvering via Forældreintra. Fordi

trivselsarbejdet netop foregik sammen med de andre forældre, blev det tydeligt – både imellem forældrene, men også over for lærerne – ikke blot hvor involverede de forskellige forældre var i forhold til hinanden, men også de forskellige sociale positioner, som de involverede sig ud fra. Til forældremøder og trivselsarrangementer kunne forældre 'måle' hinanden på, hvor ofte man deltog, om både mor og far var tilstede, om man var initiativrig, aktiv og snakkende, eller en af dem som ikke sagde noget. Om man havde råd til hyttetur eller ej. Om man havde overskud til at bidrage med at arrangere en fest eller bare var en som kom. Og om man var sådan en, som kun kom nogle gange eller måske aldrig. Trivselsarrangementer udgjorde således nogle rammer, inden for hvilke forældre kunne sammenligne involvering, og som Bach også peger på, "i det hele taget bedømme hinanden" (Bach 2011: 126). Trivselsarbejdet var derfor også et moralsk og følelsesladet univers, hvor der var 'godt forældreskab', ære, skyld og skam på spil, som det vil fremgå af det følgende.

Blikket for de andres positioner

Når forældrene talte om fremvisning af involvering i trivsel, bevægede de sig altså samtidigt ind i et moralsk univers, hvor de vurderede hinanden og sig selv. At forældrene gennem trivselsarbejdet lagde mærke til, og havde udviklet et blik for de andre forældres positioner, både i involveringslandskabet og i det sociale rum i øvrigt, vidnede den måde de omtalte hinanden og sig selv på. Her kom forskellige former for grupperinger frem, som når Alberts mor i Grøn klasse "ser rigtig mange middelklasseforældre, som rigtig gerne vil deres børn det bedste", eller når Simons mor talte om dem fra "en lidt højere klasse" og beskrev mødrene i trivselsudvalget som "dem med pengene" eller "superforældre". Grupperingerne trådte også frem, når nogle omtalte andre som eksempelvis "velfungerende", "rigtigt gode til at deltage" eller som "rimeligt engagerede forældre" – betegnelser der kun gav mening gennem deres reference til det modsatte. Malthes mor skelnede mellem mødre med overskud af tid og mødre som ikke havde det:

> Der er mange mødre, der har tid til at stå og snakke uden for skolen, når de har afleveret børn. Og der er mange mødre, der har…som rigtigt gerne vil lave trivselsarrangementer. Trivselsarrangementer på Bornholm! Og trivselsarrangement middage på restauranter og alle sådan nogle ting *(Malthes mor, Blå klasse)*

Den type meget involverede mødre stod i modsætning til dem, som *ikke* deltog, hvilket i øvrigt altid var de samme, som Regitzes far fortalte:

> Det er jo altid de samme, der kommer og de samme der ikke kommer. Til arrangementerne. Det er altid de samme der har lavet noget, det er altid de samme, der ikke har lavet noget. Og sådan er det jo bare! *(Regitzes far, Blå klasse)*

At man på den måde havde 'styr på' hinandens deltagelse, kom også til udtryk, når Christians mor talte om, hvem der holdt legegrupper og hvem der ikke gjorde. Hun fortalte, at hun vidste med det samme, da hun så fordelingen på legegruppelisten, at "Nå, der er i hvert fald én, der ikke kommer til at holde det".

Imellem yderpunkterne – dem som altid deltog og dem som aldrig gjorde det – blev der også skelnet mellem dem, der altid bagte til arrangementerne og dem der ikke bagte. Således omtalte Malthes mor sig selv som en, der hellere ville være "den mor, der ikke bager". Eller der blev skelnet mellem den store gruppe af "rimeligt engagerede forældre" og at "nogle af os ikke er lige så aktive", sådan som Nannas mor talte om det. På samme måde satte Noahs forældre sig selv i kategorien af "de forældre, der ikke har været så meget med i de der trivselsmøder". Carls mor omtalte de meget aktive forældre som "de smarte", i modsætning til hende selv, og havde observeret at "der kører lidt en konkurrence mellem nogen der er lidt mere smarte forældre end andre" i forældregruppen. Der var med andre ord prestige i at involvere sig i trivslen, og derfor var der sammenhæng mellem ens sociale engagement og ens sociale status i klassen, sådan som Elias' mor havde bemærket:

> Ja, det er meget sjovt, fordi nogle af dem, der aldrig kommer, måske også er nogle af dem, der måske ikke…har så høj social status i klassen, heller ikke blandt børnene *(Elias' mor, Blå klasse)*

Det gjaldt, som hun sagde, ikke kun forældrene, men også deres barn, og det var dermed en status, som ikke bare knyttede sig til hele klassens trivsel, men også direkte til ens eget barns trivsel, såvel som sociale omdømme.

Derfor kunne det opleves som vanskeligt, at tale imod trivselstiltag, som ved forældremødet i Blå klasse, da Astrids mor kun delagtiggjorde sidemanden i sin kritik af legegrupper, fremfor at give den til kende for alle. Således var der mange, som roste andres deltagelse, som for eksempel, når Danas mor fortalte mig, at det var "rigtig flot" at så mange kom til morgenmadsarrangementerne, selvom det jo faldt midt i arbejdstiden, eller når Chri-

stians mor betegnede det som "superfedt" at Hugos far "var god til" at tage initiativ til arrangementer i parken uden om trivselsudvalget. I det hele taget var der i forældrenes fortællinger en gennemgående valorisering af deltagelse i det sociale, selv når forældre distancerede sig fra dem som var meget deltagende. Dermed delte de det, Bourdieu kalder for "opfattelseskategorier" eller "anskuelses- og opdelingsprincipper", som netop "konstituerer og konstruerer nogle sociale kategorier (dem på toppen/dem på bunden, mænd/kvinder, de store/de små) der er baseret på forening (forbund, bordfællesskab, ægteskab) eller adskillelse (tabuet om fysisk kontakt, om ægteskab under ens stand etc.)" (Bourdieu 1997: 189) – netop den slags grupperinger, som forældrene brugte til at positionere andre, såvel som sig selv.

I de positioneringer lå der samtidig moralske vurderinger af andres forældreskab, sådan som jeg viste det med Simons mor og Malthes mor, der afgrænsede sig fra fremvisende "superforældre" og mødre "der altid skal bage". På samme måde kunne de meget involverede forældre også afgrænse sig fra dem som aldrig kom. For selvom der blev udvist stor forståelse for, at nogle familier havde problemer, der gjorde, at de ikke havde overskud til at deltage i klassens sociale liv, blev det alligevel antydet af flere, at det i sidste ende måtte være et spørgsmål om vilje. Christians mor fortalte, at der var én dreng i klassen – Martin - som aldrig deltog i noget, hvilket hun (og andre) syntes var meget synd for drengen. I trivselsudvalget havde de prøvet mange ting, for at få Martin med til arrangementerne, men faren responderede ikke på telefonopkald eller også takkede han høfligt nej til deres tilbud om at tage Martin med. Christians mor vidste, at faren vistnok havde nogle sociale problemer og ikke havde overskud til at deltage, men hun havde alligevel svært ved at forstå, hvorfor faren ikke i det mindste lod drengen deltage. Når hun indimellem mødte faren, havde hun mest af alt lyst til at sige: "Helt ærligt, hvorfor er din søn ikke med?". En god far ville med andre ord lade sit barn deltage i arrangementerne. Også Regitzes far kunne

> på børnenes vegne synes, det er lidt synd, at det altid er de samme, der ikke når at dukke op. Øh…fordi forældrene tydeligvis ikke kan rumme det her arrangement. Det kan man så synes om, hvad man vil, men det er jo synd for børnene, fordi som udgangspunkt bør man lige strække sig for at børnene dukker op *(Regitzes far, Blå klasse)*

Også han udtrykte forståelse for, at nogle forældre kunne have svært ved at "rumme" arrangementerne, men der var alligevel ikke langt til at mene, at dis-

se forældre "som udgangspunkt bør strække sig" for børnenes skyld, sådan som gode forældre gør, og dermed vurdere Martins far som en forælder, der måske godt kunne "strække sig" lidt mere, hvis han ville.

Blikket for de andres blik

Et blik for andres positioner, var nødvendigvis også et blik for ens egen position i relation til de andre. Og det blik blev yderligere skærpet, ved at forsøge at se sig selv med andres øjne og at styre det indtryk, som andre havde af en. Det handlede først og fremmest om, at det for alle de forældre, jeg talte med (og observerede), virkede vigtigt at blive opfattet af andre som en 'ordentlig' og ansvarstagende forælder. Det betød, at man forsøgte at undgå, at blive opfattet som en, der *ikke* støttede op om klassens trivsel. Og selvom ikke alle var ude efter at fremvise overskud, så var der ingen, der ønskede at signalere underskud.

Måske derfor var det ikke så let, at medbringe den købepizza til fællesbuffeten, som mange ellers gav udtryk for, at det skulle være. I interviewene i både Blå og Grøn klasse var 'købepizzaerne', som jeg allerede har været inde på, et tilbagevendende tema: Der var bred enighed om, at det ikke skulle være en "præstationsting" at medbringe mad til fællesarrangementer. Alligevel havde Olivers mor ikke lyst til at komme med en købepizza, da hun i forbindelse med et arrangement for sent konstaterede, at hun ikke kunne nå at lave en ret til at tage med:

> Og jeg ved godt de snakkede om, at man bare kunne tage en pizza med, hvis det var, men jeg synes heller ikke…og så kommer de andre med deres fine retter og så står jeg bare der med den åndssvage pizza" *(Olivers mor, Grøn klasse)*

Hun så for sig, hvordan de andres "fine retter" ville få hendes pizza, og måske hende selv, til se 'åndssvag' ud i forhold til, og det var endt med, at hun og Oliver var blevet hjemme. Heller ikke Malthes mor havde lyst til, at de andre forældre skulle opfatte hende negativt:

> Så for mig er trivsel ikke nødvendigvis, at skulle have fire børn med hjem plus en lillebror, og så diske op med alt muligt og sørge for, at de ikke raserer hjemmet. Og bage boller og de må endelig ikke kede sig. Og så skal forældrene komme og man skal være megaoverskudsagtig, når klokken er fem. Og har mad i ovnen eller hvad det nu er. Og så have et hjem, der ikke ligner et bombet lokum, som forældrene kommer ind og ser *(Malthes mor, Blå klasse)*

Selvom hun selv var en af de forældre, som klart afgrænsede sig fra mødre, der fremviste deres involvering for alle, var der også en form for fremvisning på spil, når blikket var på *hende*, og hvor hun oplevede et pres til at være "megaoverskudsagtig" over for de andre forældre. Fordi hun var alenemor, ville hun ikke have, at de andre skulle tænke noget dårligt om hende, fortalte hun. Derfor gjorde hun sig eksempelvis umage for, at hjemmet fremstod ordentligt, når andre skulle hente børn hos hende, ligesom at hun holdt sit privatliv privat, og ikke fortalte de andre forældre, om hun for eksempel datede nogen. Hun gad ikke, at de skulle tænke, at hun var "en værre en", fortalte hun. Også Simons mor så sig selv gennem de andres øjne:

> Altså, jeg ville ønske, jeg kunne involvere mig, men jeg føler bare, at hvis jeg var mig selv, så ville de tænke "Hvad fanden er hun for én?". For eksempel med sprog og sådan noget. Så er der nogle der kommer fra en lidt højere klasse og sidder der og er lidt fisefornemme og sådan noget, ikk'? Og så sidder man der og "hvordan skal *jeg* så opføre mig?" *(Simons mor, Blå klasse)*

Blikket for de andres blik gjorde hende bevidst om sin egen lavere sociale position i forældregruppen; det fik hende til at føle mindreværd, og at hun ikke kunne være sig selv. En oplevelse der er meget lig den Faber m.fl. beskriver hos den mindre privilegerede 'Margit', som i mødet med de 'fine' betragter sig selv overvågende og korrigerende med andres øjne, hvorved hun nedvurderende ser sig selv som mindre værd (Faber m.fl. 2012: 214). Derfor blev det ofte lettest at undgå det sociale ubehag og blive væk fra arrangementer. Problemet med at blive væk var dog, at man godt vidste, at ens fravær blev bemærket. I den forbindelse var der flere der talte om, at de godt kunne have lyst til at blive væk fra sociale arrangementer, men at de også var bange for at komme til at stå uden for fællesskabet, og at det i sidste ende ville gå ud over barnet. Claras mor forklarede eksempelvis at

> fordi man vil jo heller ikke fremstå som et eller andet…asocialt madkasselåg, vel altså? (griner) Altså…det er jo der, man har noget, man skal leve op til som forælder, ikk' – at man skal *også* kunne lide at være social med de andre forældre *(Claras mor, Grøn klasse)*

Når hun deltog i arrangementerne, var det således delvis fordi, at hun så sig selv gennem de andres øjne og ikke ville opfattes som asocial, men helst "leve op til" de forventninger hun oplevede at der var, når man havde et barn i skolen.

For ikke at blive opfattet negativt var en del forældre ligeledes varsomme med, hvordan de udtalte sig på forældremøderne. Der var således altid nogle, som "sidder og gemmer sig lidt", mens andre var "slemme til" at mene det samme som andre, som Malthes mor havde bemærket. Selvom Alberts mor ved Grøn klasses forældremøde således havde sagt højt, at hun altså ikke var så meget til forældrefester uden børn, havde Claras mor siddet og tænkt, at "sådan har jeg det også", men hun fik ikke "sagt det højt", som hun fortalte. Andre fortalte om lignende oplevelser; Fridas mor fortalte, at hun ikke havde lyst til at "være en der bare slår bremserne i", og holdt sig derfor nogle gange tilbage med sine indvendinger. Elias' mor brød sig virkelig ikke om legegrupper, fortalte hun, men når hun ikke sagde noget til forældremøder, var det fordi, at hun ikke havde lyst til at blive opfattet som en "lyseslukker". Og så var det jo let, at der opstod en fælles opfattelse af, at alle forældre syntes, at eksempelvis legegrupper var "fint nok så", som Alberts mor sagde. Simons mor oplevede på samme måde, at ting hurtigt blev vedtaget, og "så gør alle dét". Så var det svært at synes noget andet, og derfor valgte hun hellere at "holde kæft" ved forældremøderne. Således foretrak disse forældre stiltiende at være med til at vedtage aktiviteter, de ikke gik ind for, fremfor at risikere at blive opfattet som nogle, der ikke var engagerede i eller ville klassens trivsel. Denne sans for "the game of honour" som Bourdieu (1990: 22) kalder det, var på samme tid en sans for det ikke-ærefulde, og måske var forældrene i tillæg motiverede af at følge feltets doxa, for at "undgå at føle skyld, skam eller på andre måder, vanære", som antropologen Deborah Reed-Danahay peger på i sin analyse af habitus og følelser (Reed-Danahay 2005: 113, min oversættelse).

På forskellige måder arbejdede forældrene altså aktivt med at positionere sig selv, og deres barn, gennem at forholde sig til andres involvering i trivselsarbejdet, og gennem at forsøge at styre andres indtryk af egen involvering, således at man undgik at fremstå underskudsagtig, eller det modsatte: At man viste sig som forældre med overskud, og blev genkendt og anerkendt – af skolen og af de andre forældre – som 'gode skoleforældre'. Det var, som jeg har vist, et komplekst navigationsarbejde, fordi det at indgå i trivselsarbejdets sociale liv indebar at indgå i et moralsk univers, hvor man blev bedømt og bedømte, og hvor det derfor handlede vel så meget om ære og anerkendelse, som om at leve op til skolens krav og forventninger om involvering.

Homologierne mellem de forskellige former for involvering

Til forskel fra den involvering som fandt sted ved forældremøder, skole-hjem-samtaler og via Forældreintra, var skolens opfordringer til involvering i trivselsarbejdet ikke på samme måde noget, der forudsatte 'boglige' kompetencer eller på anden måde lod til at rette sig mod forældre med meget kulturel kapital og uddannelseskapital. At arrangere julefest, hyttetur, fødselsdag eller sammenskudsarrangementer, at have klassekammerater på besøg en eftermiddag, eller blot være med til alle disse aktiviteter som deltager, er formentlig noget de fleste forældre kan bidrage til, og som alle, uanset kapitalvolumen eller –sammensætning, har erfaringer med fra andre sammenhænge i deres liv. Alle forældre er i princippet lige kvalificerede til for eksempel at sidde i trivselsudvalg eller afholde legegrupper. Det fremstår derfor som en involveringsform der, i højere grad end eksempelvis lektiehjælp, er åben for alle at deltage i.

Alligevel var der i begge klasser en tydelig tendens til, at de forældre, som var meget involverede i den faglige del af barnets skoleliv, også var de forældre, som var meget involverede i den sociale del, og altså i trivselsarbejdet. Det var dermed de samme forældre, som begik sig ubesværet og selvsikkert i skole-hjem-samtalerne og her formåede at positionere sig selv og deres børn fordelagtigt, og som navigerede bedst i Forældreintras informationsstrøm – hvad enten det betød at være på 'forkant' eller at 'sortere' – som altså også var særligt aktive i forhold til at involvere sig i klassens trivsel. Det var, sagt på en anden måde, igen forældrene med meget kulturel kapital, som mestrede trivselsarbejdet, ligesom de mestrede de andre involveringsformer. Og det betød ikke bare at agere 'passende' i forhold til, hvad skolen forventede og opfordrede dem til, eller at involvere sig inden for skolens allerede fastsatte ramme – det betød i en del af de tiltag, som jeg observerede under feltarbejdet, at være med til at opfinde rammerne, og nogle gang endda *overgå* skolens forventninger til involvering. I trivselsarbejdet var forældrene i højere grad selv aktive agenter, som var med at definere aktiviteternes rammer og indhold (selvom de blev hjulpet godt på vej af tidens trivselsdiskurs og forskellige promoverede koncepter for arrangementer) og således også de normer som opstod i forbindelse hermed. Dermed var de også med til både at konstituere og definere de opfattelseskategorier, som var grundlaget for, hvad

der kollektivt blev anset som anerkendelsesværdigt og at involvering i trivsel kom til at fungere som symbolsk kapital.

Transformationen fra kulturel og økonomisk til symbolsk kapital

Det var derfor ingen tilfældighed, at forældre med meget kulturel kapital også var dem, som så ud til at akkumulere mest symbolsk kapital gennem deres involvering i trivslen. Ifølge Bourdieu er fordelingen af de andre kapitalformer nemlig det, som danner grundlaget for fordelingen af den symbolske kapital:

> Enhver kapitalform (økonomisk, kulturel, uddannelsesmæssig eller social) har en symbolsk funktion i det øjeblik den opfattes på basis af nogle opfattelseskategorier, nogle anskuelses- og opdelingsprincipper, nogle klassifikationssystemer, nogle klassifikationsskemata, nogle kognitive skemata, der i det mindste delvis er resultatet af kropsliggørelsen af de objektive strukturer i det pågældende felt, dvs. den måde fordelingen af kapital i det pågældende felt er struktureret på (Bourdieu 1997: 163)

Således kunne forældrene, sådan som jeg har vist det i dette kapitel, omsætte deres kulturelle og økonomiske kapital til en symbolsk værdi, hvor de høstede social anseelse, fra de andre forældre, såvel som fra lærerne. Det kunne de, fordi de i kraft af deres kulturelle såvel som økonomiske kapital havde de rette forudsætninger for at involvere sig i trivslen og for at kunne tage det ledende, kreative og organisatoriske arbejde på sig, som det eksempelvis krævede at sidde i trivselsudvalg. Det er vigtigt at forstå, at det altså ikke var forældrenes kulturelle og økonomiske kapital i sig selv, som de høstede anerkendelse for, men dét at de kunne fremvise en involvering i trivselsarbejdet og at de derved støttede op om fællesskabet, om klassens sociale miljø, og selvfølgelig, om selve skolen. Men disse kapitalformer var deres afsæt; de var grundlaget som gjorde, at de havde både lyst og overskud til at involvere sig i trivsel, som gav dem motivationen og redskaberne til det, og som gjorde dem i stand til at afkode såvel som gøre det anerkendelsesværdige i feltet. Det gav dem i tillæg evnen til at få defineret og gennemført idéer, som trods modstand i resten af forældregruppen, blev anset som anerkendelsesværdige former for involvering. I de institutionelle rammer, som skolen udgjorde, var transformationen af kulturel og økonomisk kapital til symbolsk kapital blot ikke synlig, og man kan derfor sige, at den kulturelle og økonomiske kapital i trivselsarbejdet blev forklædt som socialt engagement.

De objektive strukturer, dvs. forældrenes positioner i det sociale rum, får en anden udtryksform i det sociale liv, som trivselsarbejdet med de andre forældre udgør, og ressourcerne transformerer sig således, og får som Bourdieu her siger, en "symbolsk funktion". Fordi den symbolske kapital således afspejler de objektive strukturer, har den tilmed "en tendens til at udvise en meget stor stabilitet" (Bourdieu 1997: 190). De meget ens måder trivselsarbejdet foregik på i Blå og i Grøn klasse, og det som kollektivt set blev anerkendt som god og rigtig involvering, kan tolkes som et udtryk for denne stabilitet. Her ses lighedstræk til Palludans studie af samspillet mellem børns og pædagogers kropslige praktikker i en børnehave, hvor der bl.a. konkluderes med at "Samfundets hierarkiske strukturer af dominans kan i en kompleks form genkendes i de hierarkiseringsmønstre, der etableres og vedligeholdes i det pædagogiske landskab" (Palludan 2005: 175). På samme måde kan det sociale rums objektive dominansstrukturer genkendes i de mønstre af forskelle i involvering i trivselsarbejdet, og i den fordeling af symbolsk kapital, jeg har fundet i Blå og Grøn klasse. Det var netop i det sociale forum, som deltagelse i trivselsarbejdet udgjorde, at disse strukturer trådte særligt tydeligt frem.

Forældre med overskud

Ligesom jeg i de foregående analysekapitler har vist, hvordan skolens involveringsbestræbelser ved forældremøder, skole-hjem-samtaler og på Forældreintra rettede sig mod et særligt publikum, syntes det altså også at være tilfældet, når det gjaldt at få forældrene involverede i klassens trivsel. Fordi trivselsarbejdet foregik i fritiden og derfor skulle integreres med det øvrige familieliv, var deltagelse i det, noget som krævede 'overskud', sådan som en del af forældrene fortalte i interviewene. Overskud i form af tid, i form af at have 'styr på' sit liv, og indimellem i form af penge. Selve forventningen om, at det er forældrenes opgave, at organisere og udføre trivselsarrangementer i deres fritid, hviler på en antagelse om, at forældre har tid og energi til dette arbejde, såvel som en idé om, at familier ser ud og fungerer på en særlig måde, for eksempel at der er to voksne i hjemmet - det Bourdieu kalder "the dominant, legitimate definition of the normal family" (Bourdieu 1996: 19), som er en social konstruktion, som staten i høj grad understøtter, og hvor det overses, at der for at kunne være denne type familie forudsættes "certain social conditions that are in no way universal […] by no means uniformly distributed"

(ibid.: 22). Den familie, som trivselsarbejdet – og særligt det arbejde som skal udføres i trivselsudvalget - tager udgangspunkt i, er med andre ord en familietype, der har ressourcer. Dette er ligeledes en vigtig pointe i Bachs afhandling: Når de velstående familier, hun fulgte, kunne deltage så aktivt i sociale aktiviteter i forbindelse med deres børns institutioner, var det grundlæggende fordi deres økonomiske ressourcer tillod dem at frigøre tiden til det, for eksempel ved at den ene forælder ikke behøvede at arbejde. At være det Bach betegner en "overskudsfamilie", som havde masser af tid til samvær og sociale aktiviteter med børn, handlede først og fremmest om, at forældrene havde "overskud af tid og bruger denne tid på børn" samt at "man som forælder deltager og bakker op omkring diverse sociale aktiviteter i tilknytning til f.eks. børneinstitutionerne, ligesom ens hus er åbent for madgrupper, legeaftaler m.m. (Bach 2011: 213). Mine fund bekræfter i høj grad dette.

Jeg har i kapitel 1 allerede beskrevet, hvordan forældreskabsidealer og –praksisser kan anskues som kulturelt specifikke, og at særligt middelklassens 'involverede' forældreskab kendetegnes ved et fokus på læring og udvikling, og på at kultivere barnet (se fx Gillies 2005; Lareau 2011; Stefansen 2008; Vincent & Ball 2007). Det er et forældreskab, der går godt i spænd med trivselsarbejdets form og indhold, fordi trivselsarbejdet, ligesom lektier og læring, kan integreres som en del af den opdragelse, der allerede finder sted i disse familier. Trivselsarbejdet understøtter således en særlig type forældreskab, og kan, som også Bach peger på, kan være en del af ressourcestærke forældres "kultiveringsprojekt" (Bach 2011).

Derfor udgjorde trivselsarbejdet en ekstra belastning for de forældre, som ikke havde de rigtige forudsætninger for deltagelse; de forældre som var alene med deres barn (og eventuelle søskende), som af forskellige årsager havde nok at gøre med at få hverdagen til at hænge sammen, som havde en stram økonomi, og som ikke ønskede den tætte relation med skolen og til de andre forældre, som blandt andet forventninger til trivselsarbejdet lagde op til. Disse forældre havde ikke samme adgang til det 'gode forældreskab' i skolen, som Simons mor flere gange tematiserede under vores interview: Hun følte sig blandt andet som "en dårlig mor", fordi de aldrig havde afholdt "de der legegrupper, de har gang i". En følelse hun oplevede som uberettiget, men som hun alligevel ikke kunne undslippe. På den måde ser trivselsarbejdet faktisk ud til at vanskeliggøre for dem, som i forvejen har det svært i relationen til skolen. Måske var deres habitus heller ikke disponeret for at engagere sig socialt, sådan som Olivers mor i Grøn klasse antydede, når hun pegede på, at *hendes* forældre heller ikke deltog så meget i skolen, og at det måske forkla-

rede hvorfor *hun* heller ikke havde lyst. Det kendetegnede dermed de mindst involverede forældre, at de *manglede* både overskud og lyst til at engagere sig i klassens sociale liv.

Det modsatte var tilfældet for de forældre, som var mest involverede i trivselsarbejdet: De var i de fleste tilfælde to voksne i familien, havde en velfungerende hverdag, og gode, velbetalte stillinger med fleksibilitet i forhold til arbejdstid; en fleksibilitet som netop Christians mor i Blå klasse fremhævede som en fordel, når det gjaldt at finde tiden til at involvere sig i skolen. Disse forældre havde netop *overskud,* såvel som lyst, til at engagere sig socialt, og det passede godt sammen med den relation, de i forvejen havde til skolen, og som de ønskede at styrke. I tillæg så de trivselsarbejdet som en måde at udvide deres sociale netværk på, dvs. opbygge social kapital.

Forældre med overskud navigerede således ubesværet i trivselsarbejdet og på den sociale arena, som det udgjorde. De var indstillet på at levere det arbejde som skulle udføres, og de havde forudsætningerne for at levere særligt den tidsinvestering, som var nødvendig. Og ikke mindst, for at fremvise deres indsats og dermed høste de tilhørende symbolske goder. Dermed var deltagelse i trivselsarbejdet noget, som styrkede de allerede fagligt involverede forældre, som også på dette område kunne positionere sig fordelagtigt i feltet. En positionering, der kan give konkrete fordele og 'smitte af' på barnet; for eksempel kan lærernes viden om, og anerkendelse af, visse forældres særligt store indsats i trivselsarbejdet, og dermed deres støtte til skolens dagsorden, tænkes at give de samme forældre en kredit eller goodwill hos lærerne, der associerer forældrene positivt med deres barn. De vil måske være villige til i forskellige situationer at yde en ekstra indsats over for barnet, eller fagligt vurdere eller opmuntre barnet på en måde, som virker befordrende, for eksempel gennem højere faglige forventninger.

Denne positionering kan forstås som et udtryk for en veludviklet praktisk sans hos disse forældre for at afkode feltets anerkendelsesværdige handlinger og dermed hvor det kan betale sig at investere, og hvor der er symbolske goder at hente. Hvor netop de kapitaler, som de i forvejen havde, gav dem fornemmelsen for "the game of honour" (Bourdieu 1990), og således lod sig transformere til symbolsk kapital og til en distinktionsmarkør.

Trivselsarbejdet, der sigter mod at styrke klassens fællesskab og hvis ambition det er at få alle med, ender således med at blive en 'lukket klub', hvor kapitalstærke forældre og børn, omgås med hinanden, knytter sociale bånd og derigennem styrker deres positioner i relation til resten af foræl-

drene. Ifølge Horvat et al. (2003) er den type netværksforbindelser i mellem klassekammeraters forældre netop et middelklassefænomen. De viser, hvordan denne type sociale kapital giver adgang til værdifulde ressourcer for middelklasseforældre i forhold til at støtte barnet i skolen, eksempelvis gennem at handle kollektivt i problematiske situationer i skolen (konflikter med læreren, utilfredshed med pensum eller faglige vurderinger m.m.), som arbejderklasseforældre i større grad søger at håndtere individuelt. Selvom disse problematiske situationer i høj grad knytter sig til det nordamerikanske skolesystem, de udspiller sig inden for, kan pointen om kollektiv handling være værd at holde fast i. I forhold til mine fund kan trivselsarbejdet således forstås som institutionelle rammer for middelkasseforældres sociale netværk og kollektive handlinger, der sigter mod at fremme egne interesser.

Når forældre med meget kulturel og økonomisk kapital 'klumpede sig sammen' eksempelvis i trivselsudvalg, til forældrefester, og som legegruppe-fortalere, er det i en Bourdieusk optik ingen tilfældighed:

> fremvisningen af den symbolske kapital (der altid er særdeles økonomisk omkostningsfuld) er en af de mekanismer, som (antagelig universelt) får kapitalen til at søge derhen, hvor kapitalen i forvejen befinder sig (Bourdieu 2007: 188)

Fremvisningen af involvering i trivselsarbejdet, og det overskud denne repræsenterer, er i denne optik således et led i en reproduktiv dynamik, hvor den symbolske kapital understøtter eller 'samarbejder' med de andre kapitalformer, hvorfor fordelingen af den symbolske kapital også afspejler fordelingen af de andre kapitaler, sådan som Bourdieu peger på (Bourdieu 1997). Det er på sin vis ikke overraskende, at en sådan dynamik opstår, set i lyset af at skolen i høj grad overlader det til forældrene selv, at definere og drive trivselsarbejdet, hvorved de objektive strukturer får spillerum til at sætte sig igennem – også på et område, som i princippet er åbent for alle forældre, uanset deres kapitalvolumen og -sammensætning. Trivselsarbejdet syntes således, ligesom forældremøder, skole-hjem-samtaler og brug af Forældreintra, at udgøre en mekanisme i skole-hjem-samarbejdet, der aktiverer forældres kulturelle, og til dels økonomiske, kapital, og som cementerer de allerede (fagligt) involverede forældres dominerende positioner.

Opsummering

I dette kapitel har det handlet om den form for forældreinvolvering som vedrører trivsel og det sociale miljø i klassen og som forældre indgår i og udfører *sammen* med hinanden; en involveringsform der i de senere år er blevet intensiveret. Denne del af skole-hjem-samarbejdet kalder jeg for 'trivselsarbejdet', som her refererer til alle de aktiviteter forældre involverer sig i med henblik på at skabe god trivsel i klassen, herunder at arrangere og deltage i sociale arrangementer af forskellig karakter. Jeg har i kapitlet vist, hvordan skolen i både Blå og Grøn klasse søgte at involvere forældrene i trivselsarbejdet ved at uddelegere opgaven til 'trivselsudvalg' i klasserne og ved at opfordre til og anerkende forældres sociale engagement, samt hvordan disse involveringsbestræbelser tager udgangspunkt i en idealfamilie, hvor der er overskud af især tid, og ind imellem penge.

Dette er forudsætninger som spejles i forældrenes involvering i trivselsarbejdet. For selvom alle de forældre jeg observerede og interviewede ønskede at støtte op om god trivsel i klassen, så var der (igen) tydelige forskelle i, hvordan forældrene oplevede og deltog i trivselsarbejdet. Mens nogle forældre engagerede sig i trivselsudvalg, og både arrangerede og deltog i alle arrangementerne, og fandt arbejdet både hyggeligt og socialt berigende, var mange forældre mere ambivalente i deres forhold til trivselsarbejdet, som de på den ene side gerne ville bidrage til, men inden for visse grænser. Således var det meget forskelligt, hvor meget forældrene havde lyst til at omgås hinanden socialt, noget som hang sammen med, hvor de syntes, at grænsen mellem familieliv og skole skulle gå. Nogle forældre var særligt kritiske over for måden, trivselsarbejdet blev udformet på og savnede at arrangementerne havde en fællesnævner og en samværsform, som alle kunne mødes inden for, på lige vilkår, eksempelvis når det gjaldt arrangementer som kostede penge. Men også det at finde *tid* til at deltage i trivselsarbejdet var et gennemgående tema i interviewene, noget som viser, at engagement i det sociale kræver investeringer af tid.

Analysen har vist, at trivselsarbejdet har stor symbolsk værdi og at det udløser kollektiv anerkendelse at have overskud til at engagere sig. Dermed kan deltagelse i trivselsarbejdet anskues som akkumuleringen af symbolsk kapital, hvorved forældre kan positionere sig i skolens felt. Det gjorde nogle forældre blandt andet gennem at gøre deres involvering i trivselsarbejdet særligt synlig for såvel lærerne som de andre forældre, for eksem-

pel gennem 'svar alle' beskeder på Forældreintra. Forældrene indtog således forskellige positioner i forhold til deres grad af involvering i trivslen. Dette var positioner, som forældrene selv havde et skarpt blik for, og hvor det at undgå at udvise 'underskud' var vigtigt for de fleste. Dermed udgjorde det sociale fællesskab som trivselsarbejdet foregik i også et moralsk univers, hvor forældrene kunne vurdere hinanden, og hvor det gode forældreskab var på spil.

Analysen har ligeledes vist, at det i begge klasser var de samme forældre, som var mest aktive i forhold til at involvere sig i læring og lektier, som også var de mest involverede i trivselsarbejdet, selvom netop denne type arbejde ikke forudsætter 'boglige' kompetencer. Også når det gjaldt det sociale syntes disse forældre at have en veludviklet praktisk sans for at navigere i forhold til feltets krav. Det var således forældrene med mest kulturel og økonomisk kapital, som investerede mest tid i trivselsarbejdet, ikke mindst ved at være med til at definere arrangementerne, og derved kunne udvise det overskud, som udløste anerkendelse og som cementerede deres positioner som i forvejen involverede forældre.

Kapitel 9: Sammenfattende diskussion

Jeg indledte afhandlingen med fortællingen om forhenværende statsminister Helle Thorning-Schmidts interview i forbindelse med tildeling af en 'kvindepris'. I interviewet blev der formidlet et forældreskab, hvor involvering i børns skolegang stod centralt; så centralt at Helle Thorning-Schmidt "aldrig" havde misset et forældremøde, eller de andre arrangementer på skolen, som hun fortalte, at hun ville være ked af at gå glip af. Det kunne have været andre begivenheder, hun havde valgt at fremhæve – en fødselsdag, børnenes sygedage, en optræden – men det var *forældremødet,* hun fortalte om. Det kunne også have været andre temaer fra interviewet med Helle Thorning-Schmidt, som Alt for Damerne havde valgt at fremhæve som forsidens blikfang – men de valgte *forældremødet*; en begivenhed der i høj grad symboliserer engagement i skolen, men også det moralsk anerkendelsesværdige forældreskab, hvor man gennem at følge med i og op på barnets skolegang, tager ansvar for barnets fremtid. Min hensigt med at inddrage interviewet var dels at illustrere, hvordan der aktuelt tales om forældres rolle i skolen på en særlig måde; den store betydning som involvering i skolen fra politisk hold tillægges, og hvordan involvering i skolen og det moralsk anerkendelsesværdige forældreskab i dag fletter sig uløseligt sammen: En god forælder er en involveret forælder. At 'misse' forældremøder betyder derimod at gå glip af noget, ikke at følge med i skolen, og at spille hasard med sit barns fremtid. Og det var dels min hensigt at rette opmærksomheden mod, at Helle Thorning-Schmidt som politiker og som repræsentant for den kulturelt kapitalstærke middelklasse, talte fra en dominerende position i det sociale rum, hvor det var en særlig måde at være 'god forælder' på, som blev tillagt værdi, og hvor involvering i skolen blev talt om, som noget alle kan prioritere, hvis de vælger det.

Jeg finder interviewet sigende for det aktuelle politiske fokus på forældres deltagelse i skolen og de dominerende logikker, der overordnet set karakteriserer skole-hjem-samarbejdet, og som jeg også beskrev i kapitel 1;

hvor forældreinvolvering i skolen (og i læring generelt) fremstilles som nødvendigt, for at skolen kan lykkes med undervisningen, og som noget, der er godt og ønskværdigt for alle involverede parter – skolen, forældrene og børnene. 'Sund fornuft' og selvfølgeligheder som jeg i denne afhandling har søgt at udfordre og stille spørgsmålstegn ved, gennem nogle forskningsspørgsmål, der har fokuseret på at udforske sociale forskelle i skole-hjem-samarbejdets praktikker, og en analysestrategi der har været på jagt efter ulighed og de mekanismer, der producerer den. Hvad jeg har fundet er, at forældres involvering i skolen ikke er et spørgsmål om at prioritere, ville eller vælge, men et spørgsmål om forældres kulturelle kapital.

Forældreperspektivet som uligheds-optik

I kapitel 1 pegede jeg i tillæg på, hvordan der er et kundskabsgab, når det gælder viden om samspillet mellem skole og hjem, og viden om, hvordan forældre oplever og navigerer i skolens krav og forventninger. Min kundskabsambition i afhandlingen har derfor været at løfte forældreperspektivet og de inter-institutionelle sammenhænge mellem skolen og familien frem i lyset. Mine forskningsspørgsmål drejede for det første om at undersøge de måder, hvorpå forældre blev involveret af skolen og de måder hvorpå de selv involverede sig, samt hvilke betingelser og krav dette skete under. For det andet drejede de sig om at undersøge, hvad denne involvering i børns skoleliv betød for forskellige forældre, herunder hvordan det indgik i forældreskab og i hverdagslivet i øvrigt. Min ambition var at undersøge skole-hjem-samarbejdet og forældreinvolvering fra *forældrenes* ståsteder, dvs. at forstå hvordan de institutionelle rammer virkede ind som krav og forventninger til forældre, hvordan de blev oplevet af forældre, og hvad disse krav og forventninger forudsatte af ressourcer. Og det var at forstå, hvad der motiverede forskellige forældre til at involvere sig (eller at undlade at involvere sig) i deres barns skolegang, hvilke strategier de forfulgte, samt hvilke ressourcer de kunne aktivere i dette arbejde. Ved at fokusere på forældreperspektivet, har det været muligt at få øje på dels hvordan skolens involveringsbestræbelser retter sig mod nogle forældre mere end andre, og altså kan skabe forskelle, dels på hvordan forældres involveringsbestræbelser er både ens, men især forskellige. At søge at forstå involvering fra et forældreperspektiv har således synliggjort de ulige vilkår forældre indgår i skole-hjem-samarbejdet på; at mens skolens krav og forventninger om involvering er de samme til alle forældre, har forældre forskellige muligheder for at leve op til dem. Man kan sige, at forældreperspektivet på den

måde har synliggjort ulighed og at det samtidig *er* klasseperspektivet, uden at det dog skal forstås som at klasseperspektivet fremkommer 'af sig selv' blot ved at fokusere på forældrene, for klasseperspektivet er ligeledes et analytisk valg. Med ved at kombinere de to analytiske perspektiver, som to linser, der lægges henover hinanden, og som – når man kigger igennem dem på samme tid – gøres det muligt at se, hvordan social klasse får betydning for forældre i skolen.

Afhandlingens hovedfund

Analyserne af de forskellige skole-hjem-praktikker i Blå og Grøn klasse – forældremøder, skole-hjem-samtalerne, Forældreintra og trivselsarbejdet – har vist, at skolens involvering af forældre udgør en stadig strøm af krav og forventninger, som forældre må forholde sig til og håndtere i dagligdagen. Det er krav og forventninger, der lægger op til at forældre er opmærksomme på og følger barnets skoleliv tæt, og står klar til at assistere barnet med læring og lektier. Forældreintra fungerer i denne sammenhæng som et involveringsredskab for skolen og en direkte linje, hvor kommunikationen primært går én vej: Fra skolen til forældrene.

For alle skole-hjem-praktikker kan der identificeres både eksplicitte og implicitte krav til forældre. De eksplicitte krav er de krav, der 'siges højt', for eksempel når forældre opfordres til at hjælpe med lektier og læring, sætte sig ind i fagstof, hjælpe barnet med at gå på læringshjemmesider, kontrollere at der læses hjemme, eller øve tabeller. Det kan også være opfordringer til at hjælpe barnet med at huske på ting; idrætstøj, biblioteksbøger, spidse blyanter, turtasker eller særlige genstande og materialer, der skal bruges i undervisningen. Eller det kan være opfordringer til at engagere sig i trivselsarbejdet. De implicitte krav er uudtalte krav, der optræder som selvfølgelige forudsætninger for involvering, eksempelvis at forældre følger med i informationsstrømmen på Forældreintra, og især i ugeplanen, at de har de IT-kompetencer eller akademiske kompetencer, eller det IT-udstyr, der skal til, for at assistere barnet. Implicit fordres tid og overskud til dette arbejde, og gerne en 'standard kernefamilie' og et familieliv, hvor skolen må få lov til at fylde, og hvor læring indgår i opdragelsen. Hver for sig kan skolens krav siges at være overkommelige opgaver, men til sammen udgør de et omfattende og

kontinuerligt arbejde, som forældre frem for alt må kunne integrere i hverdagslivet.

Både eksplicitte og implicitte krav retter sig for alle skole-hjem-praktikker mod forældre med meget kulturel kapital, især i form af uddannelseskapital. I særdeleshed ser Forældreintra ud til at være en kompetencekrævende involveringsform, hvor det at være vant til denne kommunikationsform, til at læse meget tekst og det at kunne skabe overblik i informationsstrømmen lader til at være vigtige evner. Skolens involveringsbestræbelser privilegerer dermed forældre med meget kulturel kapital.

Mit studie viser, at forældre indgår i skole-hjem-samarbejdet på meget forskellige vilkår, og at der er store forskelle i forældres måder at håndtere skolens involveringsbestræbelser på. Det er netop forældre med meget kulturel, og til dels også økonomisk, kapital som er de mest involverede, fagligt såvel som socialt. Forældre med lang videregående uddannelse er i alle sammenhænge mest deltagende og benytter sig af involveringsstrategier, der vidner om fortrolighed med skolen og en evne til at 'gøre det nødvendige'. Disse forældre er bedst til at begå sig i de institutionelle rammer, og til at afkode, navigere i og honorere skolens krav, og dermed til at positionere sig selv og barnet fordelagtigt i feltet. Det gælder både i forhold til at være deltagende ved forældremøder og til at anvende Forældreintra i det daglige, såvel som i forhold til ved skole-hjem-samtaler at bidrage med egne vurderinger af barnet, skærpe lærernes opmærksomhed på eget barn, udvise samarbejdsvilje og ansvarstagen, og til at synliggøre involvering hjemme, for herved at blive anerkendt af lærerne som gode, involverede forældre. Det gælder også i forhold til at få egne idéer gennemført i trivselsarbejdet og til at opnå anerkendelse for dette arbejde, af lærerne såvel som de andre forældre.

Omvendt er forældre med kort eller ingen uddannelse, og dermed lidt kulturel kapital, de mindst deltagende. Disse forældre synes i større grad at være på udebane ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, ligesom de fortæller om flere vanskeligheder med at assistere barnet, sådan som der fra skolens side lægges op til. Deres involveringsstrategier er i større grad præget af et arbejde med at afkode og tilpasse sig skolens krav og forventninger, og af modstand mod at skulle følge med i alt. De fortæller om hverdagsliv, hvor det er svært at integrere involvering i skolen, og at finde overskuddet til det, og de mangler i større grad de akademiske kompetencer, det kræver at sætte sig ind i fagstof og hjælpe barnet. I modsætning til forældrene med meget kulturel kapital, trækkes der her i større grad en grænse for skolens plads i familielivet. Ikke mindst fordi skolens 'virtuelle nærvær' og dens krav og for-

ventninger til dem opleves som noget der er med til at vanskeliggøre hverdagslivet.

Forældres forskellige måder at håndtere Forældreintra på kan forstås som forskellige praktiske strategier, der positionerer forældre forskelligt i feltet. Her er *forkantsstrategien* og *sorteringsstrategien* de strategier, der er udtryk for størst grad af involvering og den mest ubesværede navigation i feltet, mens *overlevelsesstrategien* og *distanceringsstrategien* er udtryk for mindre grad af involvering og i større grad er præget af vanskeligheder med at afkode skolens krav og forventninger, samt modstand mod at blive inddraget. Disse kategoriseringer, og den fordeling de udtrykker, kan også bredes ud til at gælde for forældremøderne, skole-hjem-samtalerne og for trivselsarbejdet, hvor den samme fordeling af forældres forskellige involveringsgrader og måder at forholde sig til involvering på, gør sig gældende. Med strategibegrebet kan man forstå forældrenes handlinger som praktiske navigationer, der både er strukturereret af feltets doxa og skolens krav på den ene side, og af de forskellige sociale strukturer, familier lever deres liv inden for, på den anden side. Dermed indfanges netop det inter-institutionelle samspil, som jeg har ønsket at undersøge; mellem på den ene side forældres involvering i skolen og på den anden side, hverdagslivets og familielivets strukturer.

Men hvad betyder disse fund, og hvordan kan de forstås – både inden for afhandlingens teoretiske ramme såvel som i en bredere sammenhæng? Og hvad er implikationerne af dem? Det vil jeg i det følgende søge at komme med mine bud på.

Skolens involveringsbestræbelser er ikke neutrale

En af Bourdieu & Passerons hovedbudskaber i *Reproduktionen* er, at skolen primært tjener de dominerende klasser, men at denne funktion foregår skjult, fordi skolen fremstår som en institution, der forholder sig neutralt til elevernes sociale baggrund. Det er netop "illusionen om skolesystemets neutralitet og uafhængighed af klasseforholdenes struktur" (Bourdieu & Passeron 2006: 175) som Bourdieu og Passeron ønsker at afsløre, fordi "blindheden" over for disse relationer mellem skolen og de sociale klasser er det som gør, at skolen kan udøve sin reproducerende funktion. Mine fund viser, i lighed med Bourdieu & Passerons, at skolen ikke er en neutral institution. Ikke bare i relation til eleverne, men også til forældrene. Hvor *Reproduktionen* viser dette ved at undersøge skolens pensum, måden der bliver undervist på, og hvilke elever

der har evnerne til at modtage de pædagogiske budskaber, viser jeg det i forhold til skole-hjem-samarbejdet. I begge tilfælde synes de samme sociale lovmæssigheder at gøre sig gældende.

Mit studie viser, at forældre ikke har lige muligheder for at indgå i skole-hjem-samarbejdet og dets forskellige praktikker. Analysen har vist, at det at følge med i og op på barnets skoleliv, sådan som skolen lægger op til, er et omfattende og ressourcekrævende arbejde for forældre, også for dem som faktisk mestrer det. De institutionelle rammer som skole-hjem-samarbejdet foregår inden for og de krav, som der fra skolens side stilles til forældre, tager udgangspunkt i, at forældre kan aktivere en række ressourcer for at assistere barnet. Som jeg har vist i de foregående fem kapitler, drejer det sig om langt mere end rent boglige eller akademiske kompetencer til hjælp med lektier. Det drejer sig blandt andet om at have tid, overskud, om at have en konstant opmærksomhed på barnets skoleliv, både det faglige og det sociale, og om at kunne følge med i informationsstrømmen, og tolke skolens budskaber. Og det drejer sig om at administrere skolen for barnet, hele tiden 'være inde over', som en mor udtrykte det, og at lægge til rette for læring i hjemmet. Alt sammen krav der retter sig mod familier med meget kulturel kapital og en tilsvarende 'intensiv' forældreskabspraksis. Det skolen anerkender som 'den gode skoleforælder' forudsætter med andre ord middelklasseressourcer og skolens involveringsbestræbelser kan således siges at være et udtryk for symbolsk vold.

Det komplekse samspil mellem skolen og familien

Når Bourdieu & Passeron (2006) konkluderer, at publikums evne til at modtage skolens budskaber og afkode dens implicitte krav i bund og grund er et spørgsmål om afstanden til den akademiske kultur, synes det altså også at være tilfældet for forældrene i mit studie. I *Reproduktionen* handler dette forhold primært om den kulturelle bagage, som eleverne har med hjemmefra og hvordan den passer, eller ikke passer, sammen med det der undervises i og måden der undervises på. Den akademiske kultur refererer i denne sammenhæng til en boglig og sproglig kultur, og særligt til viden og forholdet til viden. Det er denne viden, og evnen til at anvende den, der udløser belønninger i skolesystemet.

Men i forhold til mit studie - til skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering - kan man sige, at den akademiske kultur må forstås i en bredere betydning. Det er ligeledes den faglige viden og de akademiske kom-

petencer, som uddannelse giver – viden der kan anvendes i forhold til at hjælpe til med netop undervisningen i skolen og til at skabe gode resultater for barnet. Men det er lige så vel de andre ressourcer, som den akademiske kultur, i dette tilfælde lange uddannelser, giver adgang til: Fortrolighed med uddannelsessystemet, social status, professionelle kompetencer og IT-kompetencer. Kulturel kapital i forhold til forældreinvolvering i skolen er, som Reay (1998a; 1999) viser, mere end viden; det er også de evner og kompetencer som uddannelse genererer, såsom selvtillid og tro på egne vurderinger. Eller som Lareau (2011) peger på: evnen til at begå sig i institutionelle rammer og indgå i relationer med autoriteter. Og det er de materielle forhold, som tillader forældre med god økonomi at frigøre tid og overskud til involvering og som skaber gode rammer for at kunne investere følelsesmæssigt i barnets uddannelse, sådan som Reay (2005) også viser. Ikke mindst handler dette om det fritidsliv og forældreskab, som praktiseres i familien, og den plads som skolen tildeles her. Det 'intensive', 'fremtidsrettede' læringsorienterede forældreskab, som er typisk for den veluddannede middelklasse (fx Faircloth 2014; Stefansen 2007) er i denne sammenhæng også en form for kulturel kapital, der kan veksles til gode skolepræstationer.

Kulturel kapital i samspil med økonomisk kapital

De forskelle, jeg har fundet, peger ydermere på, at forældre med meget kulturel kapital, som i tillæg har meget økonomisk kapital, har særligt gode muligheder for at leve op til skolens krav og forventninger. Det var, som jeg viste i kapitel 7, netop de forældre der havde en sammensætning af meget kulturel kapital og meget økonomisk kapital, som benyttede sig af 'forkantsstrategien'. Man kan i den forbindelse spekulere i, om den intensivering af skole-hjem-samarbejdet, der har fundet sted i de senere år, og som Forældreintra har muliggjort, passer særlig godt for forældre med denne kapitalvolumen og sammensætning? Om der, som også Aarseth (2014) rejser spørgsmål omkring, er noget ved den målstyrede og resultatorienterede undervisningsform, der i stigende grad præger folkeskolen – og som brugen af Forældreintra afspejler og understøtter - som passer godt til den læringskultur, der praktiseres af familier i den mere økonomiske fraktion af middelklassen? Nye tal fra SFI viser, at jo højere familiens disponible indkomst er, des højere er børnenes karakterer i folkeskolens afgangsprøve og at tilsvarende jo dårligere økonomi i barndomshjemmet, des højere sandsynlighed for at få lave afgangskarakterer (Sievertsen & de Montgomery 2015). Hvad det er for mekanismer, der ligger bag

disse korrelationer, kan forskerne ikke sige noget om. Jeg kan heller ikke pege på, hvordan den økonomiske kapital, eller det at arbejde inden for områder præget af økonomisk logik (som Aarseth viser, ibid.), spiller sammen med familiers læringskultur eller deres involveringsstrategier og derfor heller ikke sige noget om, *hvorfor* det var forældre med denne særlige kapitalvolumen og – sammensætning, som var mest involverede. Men som jeg har vist, var der konkrete tilfælde, med hensyn til IT-udstyr, trivselsarrangementer og en hyttetur, hvor økonomisk kapital kom til at spille en rolle i skolen. En rolle, der fra skolens side var utilsigtet - og formentlig mod skolens hensigt - skabte problemer for forældre med lidt økonomisk kapital.

Når der politisk set er ambitioner om at styrke skole-hjem-samarbejdet og involvere forældre mere i skolen og i børns læring generelt (jf. kapitel 1) er det med andre ord ikke nok, at blive bedre til at forventningsafstemme mellem skole og hjem, eksempelvis gennem afholdelse af 'forældrekurser', som Nordahl (2008) peger på, eller til at vejlede kortuddannede forældre i hvordan de kan styrke 'hjemmelæringsmiljøet', sådan som Rådet for Børns Læring (2016b) anbefaler. Det er et komplekst samspil mellem skolen og familiens kulturelle praksisser, der skal tages højde for, hvis man skal undgå at privilegere de 'ressourcestærke' familier. Det betyder blandt andet at udvide forståelsen af, hvad skolens akademiske kultur repræsenterer, hvad kulturel kapital i forbindelse med forældreinvolvering er, og hvordan den spiller sammen med skolens involveringsbestræbelser. Og dette implicerer et skærpet blik for de strukturelle betingelser familieliv og forældreskab gøres under.

Forældreinvolvering som distinktionsarbejde og som investering

De forskellige måder som forældre indgår i skole-hjem-samarbejdet på og de strategier de benytter sig af, er ikke bare en spejling af skolens involveringsbestræbelser. Med det mener jeg, at samspillet mellem skole og hjem ikke kun er et spørgsmål om, hvad skolen gør og kræver i henhold til forældrene. Det er i lige så høj grad et spørgsmål om, hvad forældrene gør i henhold til skolen. Som analyserne har vist, er forældre aktive agenter inden for de rammer, de involveres under. I nogle tilfælde er de endda med til at selv at forme dem, sådan det var tilfældet med trivselsarbejdet, hvor mødrene i trivselsudvalget overgik skolens forventninger til dem og i høj grad var med til at definere, hvad der var anerkendelsesværdig involvering i trivsel. Det er således ikke

skolen alene, der definerer de anerkendelsesværdige involveringsformer. Det er også forældrene, som aktivt skubber på og påvirker, hvad der tæller som god involvering i feltet. Det viste jeg eksempler på med forældremøderne, hvor nogle forældre var bemærkelsesværdigt mere aktive end resten, hvor nogle forældre særligt ivrigt stillede spørgsmål om, hvordan de bedst kunne assistere barnet fagligt, og hvor nogle udtrykte større opbakning til trivselsarrangementer end resten. Og ved skole-hjem-samtalerne viste jeg eksempler på, hvordan nogle forældre proaktivt bad om ekstraopgaver til barnet (selvom barnet fagligt set allerede klarede sig godt), hvordan nogle bad om hjælp til at få legeaftaler i stand (selvom de virkede meget kompetente til selv at gøre det) eller hvordan nogle fik synliggjort over for lærerne, at de gjorde en ekstra indsats hjemme, for eksempel ved at finde gode frilæsningsbøger eller læringsapps til barnet, hvorved de samtidig fik fremvist et læringsorienteret forældreskab. I forhold til trivselsarbejdet viste jeg, hvordan en særlig gruppe mødre udmærkede sig ved at yde en ekstra stor arbejdsindsats i forhold til klassens trivsel for eksempel ved at arrangere hyttetur helt til Bornholm eller lave månedlige trivselsarrangementer med forskellige temaer. Og jeg viste i forbindelse med forældres brug af Forældreintra, hvordan nogle forældre tjekkede det langt mere end nødvendigt, og hvordan disse 'forkantsforældre' på systematisk vis brugte al informationen i ugeplanen til at yde barnet maksimal støtte i det daglige. Herved fik de lagt afstand til forældre, som 'blot' gjorde, hvad de skulle, såvel som til forældre, der ikke var involverede nok. En høj grad af forældreinvolvering er et distinktionstegn, og forældres strategier et distinktionsarbejde, hvor det at være på 'forkant' netop er en måde at mestre en praksis, som hvis den blev udbredt til alle, ville miste sin distinktive værdi (jf. Bourdieu 1984). Ifølge Bourdieu (2014) er størrelsen på distinktionsprofitten proportional med dens distinktive sjældenhed; det vil sige jo dygtigere man kan bringe sine kapitaler i spil og jo mere afstand man kan lægge til andres involvering, des større anerkendelse vil man kunne opnå.

Når forældre med meget kulturel og uddannelseskapital optrådte selvsikkert med deres kroppe og sprog i mødet med lærerne, og her igennem fik signaleret en vis social værdi og den 'sense of entitlement' som Lareau (2011) peger på, kan også dette forstås som et distinktionsarbejde, hvor de positionerede sig magtfuldt, som nogle der skulle tages alvorligt af skolen. Ens forhold til den sociale verden og den plads man indtager i den, kommer aldrig så tydeligt til udtryk som ved den plads og tid, man føler sig berettiget til at tage fra andre, skriver Bourdieu (1984), og det at 'fylde' i

rummet, var netop hvad de kulturelt og uddannelseskapitalstærke forældre gjorde ved såvel forældremøder som skole-hjem-samtaler.

Hvis vi vender tilbage til Bourdieus spilmetafor (jf. kapitel 2) kan man sige, at distinktionsarbejdet hører med til det at 'spille spillet', hvor de spillere som med særlig dygtighed kan afkode og honorere spillets regler og krav, kan foregribe dets gang, positionere sig rigtigt, og derved sikre sig del i spillets begrænsede belønninger. Som analyserne har demonstreret krævede dette distinktionsarbejde mange investeringer fra forældrenes side. Men som det også hører sig til i 'spillet' var omkostningerne forbundet med investeringerne ikke noget, der blev fremvist eller kritiseret inden for skolens rammer.

Investering og afkast

I sidste ende handler forældreinvolvering i skolen om at investere i barnets uddannelse, og om hvilket afkast forskellige investeringer af kapital giver på sigt. Det mønster af forskelle, jeg har fundet, peger på, at forældre med meget kulturel kapital har de bedste muligheder for at investere i deres barns uddannelse og fremtidsmuligheder, og de bedste evner til, som Bourdieu & Passeron (2006) formulerer det, at få 'kapitalen til at yngle'. Ikke bare kan de sandsynligvis høste et afkast i form af, at barnet klarer sig godt igennem skolen. Involvering i barnets skolegang giver også et mere umiddelbart afkast i form af anerkendelse for det moralsk gode forældreskab, og disse forældre kan således "drage det fulde udbytte af de symbolske goders marked" (Bourdieu 1997: 189).

Omvendt for forældre med lidt kulturel kapital: De har ikke de samme muligheder for at udnytte skolens involveringsbestræbelser til at investere i barnets uddannelse, og må i langt større grad forlade sig på, at skolen selv kan klare opgaven med at få undervisningen til at lykkes. Men som Birgit understregede over for Simons mor i den ene skole-hjem-samtale, så er det at gå i skole ikke noget barnet selv kan klare, men noget forældrene skal gøre *sammen* med barnet. De forældre som ikke kan investere nok i deres barns uddannelse, kan således heller ikke regne med at høste et godt afkast på længere sigt, og som jeg har vist, er det også vanskeligt for dem at høste moralsk anerkendelse. Det kræver ikke meget fantasi, at se de forskelle i involvering, jeg i gennem afhandlingen har vist, som et udtryk for reproduktion af social ulighed. Og at se de forskellige involveringspraktikker i skole-hjem-samarbejdet som reproduktive mekanismer, der aktiverer kulturel kapital. Hvorvidt det faktisk er tilfældet, har jeg ikke grundlag for at sige, i det jeg ikke ved, hvordan

børnene i Blå og Grøn klasse på sigt kommer til at klare sig i uddannelsessystemet og senere i arbejdslivet. Men det er rimeligt at antage, at det mønster af forskelle, jeg har fundet, og som svarer til de sammenhænge, der er i øvrigt er vist mellem forældres sociale baggrunde og børnenes præstationer i uddannelsessystemet (fx Hansen 2011; Jæger 2009; Thomsen m.fl. 2016) er eksempler på, *hvordan* det sker, når social ulighed reproduceres i skolen – i forældres hverdagslige måder at forholde sig til og håndtere skole-hjem-samarbejdet.

Involvering som indsats i klassekamp?

I kapitel 8 om trivselsarbejdet viste jeg, hvordan forældrene med meget kulturel (og til dels økonomisk) kapital fik gennemført deres idéer om trivselsarrangementer og om hyttetur til trods for, at andre forældre gav udtryk for, at de enten ikke sluttede op om idéerne eller havde råd til at deltage. Jeg stillede spørgsmålet, om disse spændinger mellem samarbejde og fællesskab på den ene side, og konkurrence og egennytte på den anden side, kunne tænkes at være et udtryk for klassekampe anno 2014? Er forældreinvolvering i skolen at betragte som indsats i en subtil form for klassekamp? Er dét at opnå anerkendelse for involvering i barnets skolegang – hvad enten det for eksempel drejer sig om lektiestøtte og 'hjemmelæringsmiljøet', om at deltage i arrangementer eller om at hjælpe barnet med legeaftaler – en del af en klassespecifik reproduktionsstrategi, hvor netop akkumuleringen af symbolsk kapital på samme tid er "redskab og indsats i kollektive strategier der sigter mod at bevare kapitalen som den er eller forøge den – og i individuelle strategier der sigter mod at erhverve sig denne kapital eller beholde den" (Bourdieu 1997: 190)?

Som forfatterne til *Det skjulte klassesamfund* peger på (og som titlen indikerer), er klasse i dag noget som eksisterer "på mindre åbenlyse måder end tidligere" (Faber m.fl. 2012: 232). Måder, der handler om symbolske og subtile grænsedragninger mellem forskellige grupper snarere end identifikation med en social klasse. I en dansk sammenhæng, i et samfund præget af en udtalt lighedsbestræbelse (jf. Gilliam & Gulløv 2012), hvor det at mindske betydningen af social ulighed udgør hele velfærdsstatens grundlag, kan klassekampe ligeledes tænkes at udspille sig på måder, der er mindre åbenlyse end tidligere. I en verden, hvor uddannelse i stigende grad er nødvendigt for at klare sig i livet, sådan som Bråten (2014) peger på, er skolen og skole-hjem-samarbejdet måske netop et af de steder, man skal rette blikket hen, for at få

øje på dominansstrukturer og klassekampe; hvor der kæmpes om at erhverve sig, eller beholde, kapital. Og hvor forældres arbejde med at involvere sig i børns skolegang måske ligefrem kan anskues som "the dirty work of social class" (Reay 2005)?

Afhandlingens bidrag

Forskningsmæssigt bekræfter afhandlingens fund andre studier, der beskæftiger sig med reproduktionen af ulighed i skole-hjem-samarbejde, og som viser at forældre med meget uddannelseskapital er de, som involverer sig mest (fx Desforges & Abouchaar 2003; Bæck 2007), og som navigerer med størst dygtighed i skolens koder og krav (fx Lareau 2011; Palludan 2012; Reay 1998a). Afhandlingen viser i lighed med andre studier af forskelle i forældreinvolvering (fx Forsberg 2009), at arbejdet med at involvere sig i skolen primært er mødrenes ansvar.

I en dansk forskningssammenhæng finder jeg i lighed med Knudsen (2010) - og som også Kryger (2008, 2015) peger på - at skole-hjem-samarbejdet præges af en ulige magtrelation, hvor skolen som magtfuld institution sætter dagsordenen og hvor forældre tildeles et medansvar for det, der foregår i skolen. At samarbejdet foregår på skolens præmisser med en klar forventning om, at forældrene støtter op om skolens dagsorden, sådan som Dannesboe m.fl. (2012) viser, er ligeledes genkendeligt i mit materiale. Tilsvarende har mine analyser demonstreret, at skole-hjem-samarbejdet for forældrene udgør et omfattende arbejde, der rækker langt ind familien (ibid.), og dermed rykker grænsen for skolen længere ind i familien (Dannesboe 2013). Ligesom Palludan (2012) finder jeg, at en tillidsfuld og kritikløs tilpasning til skolens krav og forventninger er en uskreven regel i mødet mellem skole og hjem, og en forudsætning for at skolen kan genkende forældrene som 'gode' skoleforældre, samt at det er de uddannelseskapitaltunge forældre, som mest ubesværet formår at udvise det, som Dannesboe (2012) kalder for det 'passende engagement'.

Således bekræfter mine fund de overordnede linjer i anden dansk skole-hjem-forskning inden for den kritiske retning. Men på flere områder viser jeg skole-hjem-samarbejdet fra en ny og udvidet vinkel; dels viser jeg skole-hjem-samarbejdet som et kampfelt (i Bourdieusk forstand), hvor social klasse får betydning for forældre i skolen, og for de (reproduktions)strategier de forfølger, når de involverer sig i barnets skolegang. Dels vi-

ser jeg, med dobbeltblikket på skolens involvering og forældrenes involvering, det inter-institutionelle samspil og hvordan det foregår til dagligt. Dermed belyses samtidig, hvordan forældreskab gøres i relation til skolen, og hvilken rolle skole og uddannelse spiller i forældreskab. Jeg ser dette aspekt af afhandlingen som en aktuel karakteristik af, hvordan forældreskab i dette henseende gøres i Danmark i 2010'erne og således som et relevant bidrag til familielivs- og forældreskabsforskningen. Jeg viser derudover, hvordan relativt nye skole-hjem-praktikker som Forældreintra og trivselsarbejdet (ny i sin nuværende form) anvendes af skolen, og hvilken arbejdsindsats og ressourcer, som disse praktikker kræver af forældre. Dermed viser jeg hele omfanget af, hvad det vil sige for forældre, at indgå i skole-hjem-samarbejdet. At undersøge det samlede sæt af skolens involveringspraktikker - forældremøder, skole-hjem-samtaler, Forældreintra og trivselsarbejdet - og med en klasseanalytisk tilgang undersøge disse i et forældreperspektiv, bidrager således til eksisterende dansk skole-hjem-forskning med en ny forståelse af, hvordan skolens involvering stiller væsentlige krav til forældres ressourcer, og jeg viser, hvad de konkrete krav består i, og hvad omfanget af dem er. Dermed synliggør afhandlingen også nogle af de ellers skjulte mekanismer, som ser ud til at producere ulighed i samarbejdet, og giver således indsigt i, hvordan det konkret ser ud til at foregå, når forskelle produceres i samarbejdet. Endelig bidrager afhandlingen med en ny forståelse af forældreinvolvering som en vigtig komponent i det 'gode' og moralsk anerkendelsesværdige forældreskab. I lighed med Bach (2011) viser mit studie, at deltagelse i børns skolegang, og i det sociale liv i skolen, er et udtryk for 'overskud' og at det kan være en måde at opbygge kapital på. Men hvor Bach viser, at det er social kapital forældrene akkumulerer, peger mine fund i højere grad på, at det er symbolsk kapital, som er på spil, og jeg viser at denne form for moralsk anerkendelse i særlig grad understøtter forældre med meget kulturel og økonomisk kapital, mens det modsatte gør sig gældende for forældre med lidt kulturel og økonomisk kapital.

Set i forhold til de skolepolitiske ambitioner om øget forældreansvar og om at udnytte forældre som en læringsressource, de logikker og den 'sunde fornuft', som præger hele skolefeltet (jf. kap. 1), *udfordrer* afhandlingens fund således de dominerende diskurser om forældreinvolvering og stiller spørgsmålstegn ved antagelsen om, at alle forældre kan inddrages som ressourcer i børns skolegang. Når Desforges & Abouchaar (2003) i deres indflydelsesrige litteratur review konkluderer, at "It would seem that we know enough about how good parenting works in propitious circumstances in fa-

vour of educational achievement" og at det nu mere er et spørgsmål om at "apply the knowledge we already have in the field", er det mit argument, at der er noget, de har overset. Det viser den eksisterende internationale kritiske forskningslitteratur om forskelle i forældreinvolvering, og det peger denne afhandling også på; nemlig at strukturelle forhold ikke er noget, der kan 'korrigeres' for, gennem at forsøge at lære forældre, hvordan de skal involvere sig korrekt i barnets skolegang. Hvordan skal man for eksempel lære forældre, der ikke involverer sig nok, at få tid og overskud til at følge mere op på barnets skolegang? Hvordan skal man lære forældre at praktisere et læringsorienteret og motiverende forældreskab, eller lære forældre at oparbejde de IT-kompetencer og -vaner, som jeg har vist, at Forældreintra forudsætter? Sagt på en anden måde: Hvordan kan man lære forældre med lidt kapital at handle som forældre med meget kulturel kapital?

Forældre kan, som jeg har vist, udgøre en stor ressource i deres børns skolegang, men forudsætningen for, at de kan være en ressource, er at de allerede *har* ressourcer – sådan som det viste sig at være tilfældet for 'forkantsforældrene'. Ressourcer som der objektivt set er ulige fordelt, uanset hvordan man skolepolitisk taler om dem, eller hvilke planer der lægges for at 'hjælpe' de forældre, som ikke involverer sig nok. Afhandlingen viser, at skole-hjem-samarbejdet *ikke* nødvendigvis er et gode for alle parter, men at det derimod er et differentieret gode, og at det i nogle tilfælde slet ikke er et gode, men derimod noget som vanskeliggør hverdagslivet for nogle. Dermed bidrager afhandlingen med viden om, hvordan skole-hjem-samarbejdet opleves og håndteres fra et forældreperspektiv; et perspektiv der generelt er fraværende i de skolepolitiske logikker om 'jo mere samarbejde, jo bedre' (jf. Dannesboe m.fl. 2012). Spørgsmålet er, om det er muligt at intensivere skole-hjem-samarbejdet og forældres involvering i skolen, uden samtidig at reproducere eller måske endda øge social ulighed? Om et styrket skole-hjem-samarbejde og øget forældreinvolvering er den rigtige retning, hvis folkeskolen skal leve op til sin målsætning om at bidrage til at bekæmpe elevers negative sociale arv (jf. Folkeskolelovens kapitel 11, § 57), og de politiske ambitioner om flere 'mønsterbrydere' (jf. Hansen 2015), og hvis det man ønsker at opnå, er at løfte alle børn fagligt? Mine fund peger ikke i denne retning, men rejser snarere spørgsmål om, hvorvidt det er sådan, at jo mere forældrene trækkes ind i skolens virke, jo mere trækkes samtidigt barnets sociale baggrund med?

Spørgsmålet om generalisering

Men i hvor stor udstrækning peger mine fund egentlig ud over mine cases - Blå og Grøn klasse - og kan de overhovedet sige noget generelt om det bredere skole-hjem-samarbejde i folkeskolen? Det er spørgsmålet om, "hva kan jeg uttale meg om?" (Widerberg 2001) og om man kan generalisere på grundlag af det, jeg har fundet, på to københavnske skoler? Svaret er selvfølgelig, at et kvalitativt casestudie som dette ikke har forudsætninger for, eller ambitioner om, at generere viden, der ud fra en formel *positivistisk* forståelse kan generaliseres til at gælde for alle folkeskoler eller alle skoleforældre i Danmark. Alligevel kan man, som både Flyvbjerg (1992, 2010) og Bourdieu (1997, 2009b) argumenterer for, generalisere ud fra et casestudie. Eksemplet siger nemlig noget om det generelle, hvor det konkrete fænomen kan ses som "et enkeltstående eksempel på det mulige", som Bourdieu (med reference til Bachelard) peger på (Bourdieu 2009b: 215). Kun ved "at dykke ned i en enkeltstående empirisk realitet" kan man afdække "Kernen i den logik, der er på spil i den sociale verden" (Bourdieu 1997: 16), og dermed de mere genelle sociale lovmæssigheder. Mulighederne for at generalisere afhænger dog bl.a. af hvilken case, man taler om, og hvordan den er valgt (Flyvbjerg 1992: 145). Man må med andre ord have gjort sig tanker omkring, hvorvidt de cases man udvælger, er velegnede til at kunne belyse problemstillingen i en bredere forstand og til at producere viden, der vil kunne anvendes til at videreudvikle forskningsfeltet og praksisfeltet.

De to skoler jeg har studeret er relativt almindelige folkeskoler, som i deres undervisningsformer og deres skole-hjem-samarbejde ikke adskiller sig væsentligt fra skoler flest. Det som gør dem specielle, er deres urbane beliggenheder og den sociale sammensætning af forældrene, hvor Ny Hollænderskolen som case kan siges at være mere ekstrem end Nørrebro Park Skole, grundet den store andel af forældre med lang videregående uddannelse i Blå klasse. Alligevel var der på tværs af de to skoleklasser en bredt sammensat gruppe af forældre med forskellige uddannelsesmæssige, jobmæssige og familiemæssige baggrunde repræsenteret. Selvom jeg selvfølgelig kun kan udtale mig på grundlag af lige præcis disse cases, og om hvordan skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering foregår netop her, og således ikke kan udtale mig om, hvordan det eksempelvis foregår i andre skoleklasser på samme skoler eller på andre skoler i samme områder, ej heller, hvordan det foregår helt andre steder i Danmark, for eksempel på landet eller i provinsen, så viser mine cases nogle klassemæssige aspekter og reproduktive mønstre i

samarbejdet, som der er grund til at tro, vil kunne gælde i en bredere sammenhæng. Det jeg *kan* udtale mig om i en bredere forstand er dermed, hvordan disse fund fortæller noget om relationen og samspillet mellem skole og hjem. Hvordan dette udspiller sig i andre konkrete tilfælde, er imidlertid altid et empirisk spørgsmål, eksempelvis hvad der tæller som kulturel kapital.

Jeg vil i tillæg mene, at det styrker casestudiets udsigelseskraft, når fundene bekræfter anden forskning på feltet. Ser man på det forskningsfelt som beskæftiger sig med forskelle i forældreinvolvering, med betydningen af forældres kapital, og med den reproduktion af ulighed disse studier peger på (fx Bæck 2007, 2010; Lareau 2000, 2011; Gillies 2006; Palludan 2012; Reay 1998a, 2005), er der store ligheder med de forskelsproducerende mekanismer i samarbejdet og de forskelle i forældreinvolvering, som min afhandling peger på. Der er altså tale om mønstre som genfindes selv i forskellige kulturelle sammenhænge. På samme måde lader afhandlingen til at spejle de forskelle, som den kvantitative og statistiske forskning, der beskæftiger sig med 'social arv' og uddannelsesvalg finder (fx Andersen & Nordli Hansen 2012; Hansen 2011; Jæger 2009; Sievertsen & de Montgomery 2015; Thomsen m.fl. 2016) og som peger på, at netop forældre med meget kulturel og økonomisk kapital formår at videregive denne kapital til børnene. Der er således et solidt grundlag for at tro, at denne afhandling peger på nogle mere generelle tendenser og mønstre i skole-hjem-relationen og at der er tale om en form for sociale lovmæssigheder – "Kernen i den logik, der er på spil i den sociale verden" (Bourdieu 1997: 16") - der også gør sig gældende i andre sammenhænge, for eksempel på landets andre folkeskoler.

Hvad med skolereformen?

Perioden som feltarbejdet foregik i var det sidste skoleår, inden den nye skolereform trådte i kraft fra august 2014. Der vil derfor være sket kvalitativt nye ting siden, som jeg i undersøgelsen ikke har haft mulighed for at indfange, særligt i forhold til hvad indførelsen af 'Lektiehjælp og faglig fordybelse', som netop har til hensigt at give eleverne hjælp til hjemmearbejdet og dermed "løfte alle elevernes faglige niveau" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016b) har betydet for forældres involvering i lektier. Har reformen ført til mindre involvering af forældre, fx i forbindelse med den detaljerede informationsdeling omkring undervisning og lektier, som jeg viste i skolernes brug af ugeplanen? Min vurdering er, at skolereformen ikke har ændret betydeligt ved den måde skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering foregår på, og samtaler med de to klasselærere i januar 2016 bekræftede, at deres

og forældrenes involveringspraksis var stort set som før reformen. Reformen havde ikke ændret på lærernes måde at anvende Forældreintra på. Lærerne fortalte mig også, at de fortsat gav lektier for, men forsøgte at tilpasse dem til de dage, hvor der var faglig fordybelse på skemaet. Deres vurdering var, at mange børn nåede at lave lektierne på skolen nu, men at der formentlig også var børn, som fortsat måtte lave lektier hjemme.

Uanset om lektier laves i skolen eller hjemme, går de fremtidige politiske ambitioner ikke i retning af mindre forældreinvolvering (jf. kapitel 1), og særligt ikke hvad gælder den digitale forældreinvolvering; indførelsen af KL's "Brugerportalsinitiativet" (BPI), som medfører, at alle folkeskoler skal anskaffe og implementere læringsplatforme[42], vil i praksis betyde øget kommunikation og videndeling mellem skole og hjem, og bl.a. stille større krav til forældres indblik i barnets undervisningsmål, såvel som forældres kompetencer til at hjælpe barnet med at nå disse. Afhandlingens fund peger på, at denne udvikling vil forstærke betydningen af forældres sociale baggrund i skolen.

Afhandlingens potentialer – hvad kan den så bruges til?

Meningen med afhandlingen har først og fremmest været at generere viden om og svar på forskningsspørgsmålene. Ikke at være løsningsorienteret eller at komme med handlingsanvisninger i forhold til hvordan 'det gode skole-hjem-samarbejde' kan realiseres. Jeg vil dog alligevel komme med nogle bud på, hvordan jeg forestiller mig, at afhandlingens fund kunne have en pædagogisk praktisk betydning.

Her mener jeg, at de eksplicitte og implicitte krav, jeg har identificeret, og at det mønster af forskelle i involvering, som jeg har fundet, peger på et behov for mere forskning i, hvordan social klasse får betydning for ikke bare forældre, men også for børnene, i skolen. Det gælder ikke mindst den i stigende grad digitale udvikling af skole-hjem-samarbejdet og hvordan denne spiller sammen med forskellige hjem og de strukturer, som former familieliv og forældreskab. Hvordan ser et intensiveret skole-hjem-samarbejde der i stigende grad fokuserer på "testing, prøving og måling" som

[42] Det er planen at de nye læringsplatforme skal integreres med og på sigt erstatte Skoleintra (http://www.kl.dk/Kommunale-opgaver/Born-og-unge/Digitalisering/Brugerpotalsinitiativ/, hentet 27/05/2016).

Bråten formulerer det (2014: 197), såvel som den 'selvevalueringskultur' og løbende fokus på læringsmål som de nye digitale læringsplatforme (fx platformen 'Minuddannelse.net) fører med sig, for eksempel ud fra et børneperspektiv? Hvordan håndterer forskellige børn de krav, som der formidles gennem disse nye systemer, som forældrene også gøres delagtige i? Hvordan bruger *børnene* deres medbragte kapital i skolen og hvordan bruger de fx forældrene som ressourcer? Her må det komplekse samspil mellem skolen og forskellige familieliv udforskes nærmere, og det ville især været interessant med nogle længerevarende studier, der fulgte familier over tid og dermed også kunne vise, *hvordan* forældres involvering i skolen ser ud til at få betydning for børnenes vej gennem uddannelsessystemet.

I forhold til praksis kan det tænkes, at skoleledere og lærere kan have gavn af at blive opmærksomme på, hvordan de forskellige skole-hjem-praktikker opleves af forældre, måske særligt i forhold til Forældreintra og trivselsarbejdet. Måske vil det overraske, at Forældreintras informationsstrøm opleves så intenst nærværende i hverdagslivet? Måske vil det overraske, at trivselsarbejdet 'fylder' i mange af forældrenes fortællinger, og at det er en praktik, som ikke kun har potentiale til at fremme trivsel, mens også til at ekskludere? Her kan det tænkes, at skolen kan blive bedre til at tænke et klasseperspektiv ind i involveringsbestræbelserne og reflektere over, hvordan en given praktik kan få utilsigtede konsekvenser – hvordan de tiltag, som i udgangspunktet er tænkt som demokratiske redskaber, undgår at blive det modsatte.

Det er dog især i forhold til skolepolitik, at jeg mener, afhandlingen vil kunne finde anvendelse, som vidensgrundlag for nye diskussioner om skole-hjem-samarbejdets fremtidige retning. Ikke som en 'manual' for, eller inspiration til, hvor der skal sættes ind, for at lære forældre, der ikke involverer sig nok, hvordan de kan blive bedre, eksempelvis til at integrere Forældreintra i deres hverdagsliv. Men derimod som inspiration til, hvordan de forskellige skole-hjem-praktikker kunne tilpasses, og hvordan krav og forventninger kunne justeres, så de undgår at ramme skævt. Det betyder, at man må turde stille spørgsmålstegn ved den retning, der er udstukket, og åbne op for den mulighed, at skolen i mindre grad skal inddrage forældre som assistenter, eller lægge undervisningen til rette efter, at forældre hele tiden følger med på sidelinjen. Måske får vi ikke nødvendigvis en bedre folkeskole af at inddrage forældre mere i børns skolegang? Noget tyder i hvert fald på, at forældreinvolvering ikke er et redskab til at mindske betydningen af elevernes sociale baggrund. Måske skal der tænkes i helt andre retninger?

Det er mit håb, at jeg med denne afhandling kan 'rokke' lidt ved skole-hjem-samarbejdets 'sunde fornuft' og dominerende logikker. At jeg kan bidrage til at rette en kritisk opmærksomhed mod den blindhed, der i feltet synes at være over for, at mere skole-hjem-samarbejde og intensiveret forældreinvolvering *samtidig* er et omfattende arbejde, der betyder øgede krav til forældre, og at netop disse krav ser ud til at ramme skævt og til at kunne medvirke til at reproducere eller øge den sociale ulighed. Og det er mit håb, at en større opmærksomhed på skole-hjem-samarbejdets reproduktive mekanismer, og på hvordan social klasse får betydning for forældre i skolen, vil kunne inddrages i tilrettelæggelsen af skole-hjem-samarbejdet, i skolepolitik såvel som i praksis. Det er netop dette, som er den kritiske forsknings emancipatoriske potentiale: At anvende forskningens fund til at mindske ulighed og uretfærdigheder, og derved at ændre samfundsforhold til det bedre.

Litteratur

Aaman, I. (2016): Hun venter på, at det kommer – klasse mellem linjerne i dokumenter om tidlig opsporing af overvægt. I Lehn-Christiansen, S., Liveng, A, Dybbroe, B., Holen, M., Thualagant, N., Aamann, I.C. & Nordenhoff, B.: *Ulighed i sundhed. Nye humanistiske og samfundsvidenskabelige perspektiver.* Frydenlund Academic.

Aarseth, H. (2014): Lyst til læring eller 'fit for fight'? Middelklassefamiliens læringskulturer. I Nielsen, H.B. (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet I skolen.* Universitetsforlaget.

Ahler, J., Andersen, E., Jensen, S.P., Daugaard, V. & Sloth, B. (2006): *Den usynlige klassekammerat – om forældres indflydelse på klassens trivsel.* Et dialogmateriale for skolebestyrelser og forældre i folkeskolen under Undervisningsministeriets projekt "Udsatte Børn". Udgivet af Albertslund Kommune, Søndergårdskolen Randers Kommune, Oust Mølleskolen og Det Regionale Udviklingsråd, Ringkøbing Amt, med støtte fra Undervisningsministeriet.

Akselvoll, M.Ø. (2015): Det digitaliserede skole-hjem-samarbejde i et forældreperspektiv – om forældres forskellige involveringsstrategier på Forældreintra. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4 (december).

Akselvoll, M.Ø. (under udgivelse): Doing good parenthood through online parental involvement in Danish Schools. I: Sparrman, A., Westerling, A., Lind, J. & Dannesboe, K.I. (eds.): *Doing parenthood: Ideals and practices of parental involvement.* Palgrave Macmillan.

Althusser, L. (1983): *Ideologi og ideologiske statsapparater (forskningsnotater).* Forlaget Grus.

Andersen, L. & Aarseth, H. (2012): Den likestilte familien I et klasseperspektiv. Mellom selvutfoldelse og fellesskap. I Ellingsæter, A.L. & Widerberg, K. (red.): *Velferdsstatens familier. Nye sosiologiske perspektiver.* Gyldendal Akademisk.

Andersen, P.L. & Nordli Hansen, M. (2012): Class and cultural capital – the case of class inequality in educational performance. *European Sociological Review,* Vol. 28 (5), s. 607-621.

Bach, Dil (2011): *Overskudsfamilier - om opdragelse, forbundethed og grænsesætning blandt velstående familier i Danmark*. Ph.d.-afhandling ved Institut for Pædagogik, DPU, Aarhus Universitet.

Bakken, A. & Elstad, J.I. (2012): For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA Rapport 7/2012.

Beck, U. (1992): *Risk Society – towards a new modernity*. London: Sage Publications.

Beck-Gernsheim, E. (1992): Everything for the child – for better or worse? I Björnberg, U. (red.): *European parents in the 1990s – Ccontradictions and comparisons*: New Brunswick: Transaction Publishers.

Beck-Gernsheim, E. (2002): *Reinventing the family. In search of new lifestyles*. Cambridge: Polity Press.

Bonke, J. (2009): *Forældres brug af tid og penge på deres børn*. Rockwool Fondens Forskningsenhed og Syddansk Universitetsforlag.

Bouakaz, L. & Persson, S. (2007): What hinders and what motivates parents' engagement in school? *International Journal about Parents in Education*, Vol. 1, No. 0, s. 97-107.

Bourdieu, P. (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1986a): From rules to strategies: An interview with Pierre Bourdieu. *Cultural Anthropology*, Vol. 1, No. 1, s. 110-120.

Bourdieu, P. (1986b): The forms of capital. I Richardson, J. G. (Ed.): *Handbook of theory and research for the sociology of education.* Greenwood Press Inc.

Bourdieu, P. (1987): What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology,* Vol. 32, s. 1-17.

Bourdieu, P. (1990): *In other words. Essays towards a reflexive sociology.* Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1992): *Language and symbolic power.* Polity Press

Bourdieu, P. (1996): On the family as a realized category. *Theory, Culture & Society,* Vol. 13(3): s. 19-26

Bourdieu, P. (1997): *Af praktiske grunde.* Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1999): Understanding. I Bourdieu, P. et al.: *The weight of the world.* Polity Press.

Bourdieu, P. (2006): *Udkast til en selvanalyse.* Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (2007): *Den praktiske sans.* Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu P. (2009a): Om at formidle et håndværk. I Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D.: *Refleksiv sociologi.* Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu P. (2009b): Om at tænke relationelt. I Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D.: *Refleksiv sociologi.* Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu P. (2009c): Deltagerobjektivering. I Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D.: *Refleksiv sociologi.* Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (2014): Symbolsk kapital og socialklasser. I Sandbjerg Hansen, C. (red.): *Socialt rum – Symbolsk magt. Bourdieuske perspektiver på klasse.* Forlaget Hexis

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2006): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet.* Hans Reitzels Forlag

Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D (2009): *Refleksiv sociologi*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2010): Etik i en kvalitativ verden. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2012a): *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2012b): Præsentation og formidling af deltagerobservationer. I Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.): *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010): Introduktion.

Broady, D. (2003): Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I Bjerg, J. (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag.

Bråten, B. (2014): Gagns mennesker og gode liv: Utdanning i foreldres oppdragerstrategier. I Nielsen, H.B. (red.): *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet I skolen*. Universitetsforlaget.

Broady, D. & Palme, M. (2000): Pierre Bourdieus kultursociologi. I Thuen, H. & Vaage, S. (red.): *Opdragelse til det moderne*. Forlaget Klim.

Bæck, U-D. K. (2005): School as an arena for activating cultural capital: understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pædagogik, 3,* s. 217-228.

Bæck, U-D. K. (2007): *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school."* Rapport nr. 06/2007, Norut Samfunn A/S.

Bæck, U-D. K. (2010): Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54,* s. 549-563.

Bæck, U-D. K. (2015): Beyond the fancy cakes. Teachers' relationship to home-school cooperation in a study from norway. *International Journal about Parents in Education,* Vol. 9(1), s. 37-46.

Bäck-Wiklund, M. & Bergsten, B. (1997): *Det moderna föräldraskapet: en studie av familj och kön i förändring.* Stockholm: Natur og kultur.

Carles, P. (2001): *La Sociologie est un sport de combat.* Dokumentarfilm om og med Pierre Bourdieu. Oversættelse fra fransk: Howard Bonsor og Loic Wacquant. C-P Production & VF Films.

Christiansen, H. (2006): *Forældre som aktive medspillere i skolen. Velkommen til samarbejde – hvordan kan vores børn lære mere i skolen?* Udgivet af Skole & Samfund, Danmarks lærerforening og Kommunernes Landsforening, med støtte fra Undervisningsministeriet.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996): *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies.* Thousand Oaks: Sage.

Collins, R. (1994): *Four sociological traditions.* Oxford: Oxford University Press.

Coninck-Smith, N. de, Rasmussen, L. R. & Vyff, I. (2015): *Dansk skolehistorie. Da skolen blev alles. Tiden efter 1970.* Bind 5. Århus Universitetsforlag.

Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2010) (red.): *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge.* Oslo: Universitetsforlaget.

Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Elevplaner – de første erfaringer.* Rapport.

Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Det gode skole-hjem-samarbejde med forældre i udsatte positioner. Erfaringer fra seks skoler med stærk praksis.* Rapport.

Damkjær, M. S. (2016): *Medialiseret forældreskab i overgangen til familielivet.* I Hjarvard, S. (red.): *Medialisering. Mediernes rolle i social og kulturel forandring.* Hans Reitzels Forlag.

Dannesboe, K. I. (2012): *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie.* Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Dannesboe, K. I. (2013): Den grænseløse skole? Forhandling af nærvær og fravær af skole i familien. I *Barn,* nr. 4, s. 45-60.

Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012): *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer.* Aarhus Universitetsforlag.

de Carvalho, M.E.P. (2001): *Rethinking family-school relations. A critique of parental involvement in schooling.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Dencik, L. (2005): *Mennesket i postmoderniseringen – om barndom, familie og identiteter i opbrud.* Billesø & Baltzer.

Dermott, E. & Seymour, J. (2011): Developing 'Displaying families': A possibility for the future of the sociology of personal life. I: Dermott, E. & Seymour, J (eds.).: *Displaying families. A new concept for the sociology of family life.* Palgrave MacMillan.

Desforges, C. with Abouchaar, A. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review.* Research Report RR433, Dept. for Education and Skills, United Kingdom.

Det Kriminalpræventive Råd (2011): *Forældrenetværk.* Hentet fra http://www.dkr.dk/forældrenetværk-0 d. 18/08/2011.

Det Kriminalpræventive Råd (2016): *Forældrenetværk via forældrefiduser.* Hentet fra http://www.dkr.dk/foraeldrefiduser-styrker-samarbejdet-foraeldre-virker d. 18/07/2016.

Ellersgaard, C.H. (2015): *Elites in Denmark: power elites and ruling classes in a welfare state.* Ph.d.-dissertation, Department of Sociology, University of Copenhagen.

Elstad, J. & Stefansen, K. (2014): Social variations in perceived parenting styles among Norwegian adolescents. *Child Indicators Research,* 7(3), s. 649-670.

Epstein, J.L. (2001): *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools.* Westview Press.

Epstein, J. & Sanders, M. (2000): Connecting home, school, and community. New directions for social research. I: Hallinan, M.T. (ed.): *Handbook of the sociology of education.* New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Esmark, C. (2006): Bourdieus uddannelsessociologi. I: Prieur, A. & Sestoft, C.: *Pierre Bourdieu. En introduktion.* Hans Reitzels Forlag.

Faber, S.T. (2008): *På jagt efter klasse.* Ph.d.-afhandling, Institut for Sociologi, Socialt arbejde og Organisation, Aalborg Universitet.

Faber, S.T. (2010): Den subjektive oplevelse af klasse. *Dansk Sociologi*, Vol. 21, Nr. 1, 04.2010, s. 75-89.

Faber, S.T., Prieur, A., Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen, J. (2012): *Det skjulte klassesamfund.* Århus Universitetsforlag.

Faircloth, C. (2014): Intensive parenting and the expansion of parenting. I Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. & Macvarish, J.: *Parenting culture studies.* Palgrave Macmillan.

Finch, J. (2007): Displaying families. *Sociology,* Vol. 41, No. 1, s. 65-81.

Flemmen, M. (2013): *Class analysis and social differentiation. An approach to contemporary class divisions.* Ph.d.-thesis, Department of Sociology and Human Geography, University of Oslo.

Flyvbjerg, B. (1992): *Rationalitet og magt – Bind 1: det konkretes videnskab.* Akademisk Forlag

Flyvberg, B. (2010): Fem misforståelser om casestudiet. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.): *Kvalitative metoder.* Hans Reitzels Forlag.

Forsberg, L. (2007): Homework as serious family business: power and subjectivity in negotiations about school assignments in Swedish families. *British Journal of Sociology of Education,* Vol. 28, No. 2, s. 209-222.

Forsberg, L. (2009): *Involved parenthood – Everyday lives of Swedish middle-class families*. Ph.d.-dissertation. Linköping University, Department of Child Studies.

Forældrefiduser (2016a): *Forsiden.* http://www.foraeldrefiduser.dk Hentet d. 06/05/2016.

Forældrefiduser (2016b): *Fiduser til klassens sammenhold.* http://www.foraeldrefiduser.dk/om. Hentet 19/02/2016.

Forældrefiduser (2016c): *Børnefri middag med buffet.* http://www.foraeldrefiduser.dk/?category=13#content. Hentet 06/03/2016.

Fulgsang, E. (2003): Informationsteknologi og pædagogik – indkredsning af et felt. I: Bjerg, J. (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag.* Hans Reitzels Forlag.

Furedi, F. (2008): *Paranoid parenting.* Bloomsbury Publishing Plc.

Giddens, A. (1991): *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age.* Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1994): *Modernitetens konsekvenser.* Hans Reitzels Forlag.

Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012): *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse.* Århus Universitetsforlag.

Gillies, V. (2005): Raising the 'meritocracy': Parenting and the individualization of social Class. *Sociology,* 39, s. 835-863.

Gillies, V. (2006): Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, Vol. 18. No. 3, s. 281-293.

Goffman, E. (1974): *Vårt rollespill til daglig.* Oslo: Pax Forlag.

Hammerslev, O. & Hansen, J.A. (2009): Indledning. Bourdieus refleksive sociologi i praksis. I Hammerslev, O., Hansen, J.A. & Willig, I. (red.): *Refleksiv sociologi i praksis. Empiriske undersøgelser inspireret af Pierre Bourdieu.* Hans Reitzels Forlag.

Hansen, E. J. (2011): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv.* 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Hansen, E.J. (2015): *Social mobilitet. Drøm, realitet, illusion.* Hans Reitzels Forlag.

Hansen, S.J. (2014): *At komme fra 'udkanten'. Om sted, stedsans og unges uddannelsesstrategier i et socialt rum under forandring – belyst gennem et casestudie af Hirtshals, en havneby på den nordjyske vestkyst.* Ph.d.-afhandling, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet.

Harrits, G. S. (2014a): *Klasse. En introduktion.* Hans Reitzels Forlag.

Harrits, G. S. (2014b): "Klasse og kategori – en analyse af symbolske hierarkier i dansk forebyggelsespolitik". I Hansen, C. S. (red.): *Socialt rum, symbolsk magt – Bourdieuske perspektiver på klasse.* Forlaget Hexis.

Hejgaard, J. & Carlsen, H.B.: *Mit barn skal i skole – Forældrehåndbogen.* Udgivet af Mejeriforeningen i samarbejde med Skole & Forældre, med bidrag fra Rådet for Sikker Trafik, Børnehaveklasseforeningens formand, Pia Jessen, landsformand for Skole & Forældre, Mette With-Hagensen og medieforsker Stine Liv Johansen. 8. rev. udgave.

Hepp, A. (2011): *Mediatization, Media technologies and 'moulding forces' of the media.* Konference paper præsenteret ved International Communication Association Conference, Boston 2011.

Hestbæk, A.D. (1995): *Forældreskab i 90'erne.* Socialforskningsinstituttet.

Hestbæk, A.D. (2004): "Forældreskab I det moderne samfund". I Dencik, L. & Jørgensen, P.S. (red.): *Børn og familie i det postmoderne samfund.* Hans Reitzels Forlag.

Hjarvard, S. (2008): The mediatization of society. A theory of the media as agents of social and cultural change. I *Nordicom Review*, 29, 2, s. 105-134.

Hjarvard, S. (2014): Mediatization and cultural and social change: an institutional perspective. I: Lundby, K. (ed.): *Mediatization of communication*. Handbooks of communication science. De Gruyter Mouton.

Hjarvard, S. (2016): Medialisering: Institutioner, logikker og dynamikker. I Hjarvard, S. (red.): *Medialisering. Mediernes rolle i social og kulturel forandring*. Hans Reitzels Forlag.

Holm, L. (2007): Hvem tester testen? En analyse af folkeskolens nationale it-baserede test med dansk/læsning som eksempel. I Moos, L. (red.): *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Dafolo.

Horvat, E.M., Weininger, E.B. & Lareau, A. (2003): From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Jounal,* Vol. 40, No. 2, s. 319-351.

Højholt, C. (2005): Samarbejde på børneområdet. I Højholt, C. (red.): *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. Dansk Psykologisk Forlag.

Itslearning (2016): *Produkter*. http://www.itslearning.dk/Produkter. Hentet 07/02/2016.

Jarness, V. (2013): *Class, status, closure. The Petropolis and cultural life*. Ph.d.-thesis, University of Bergen.

Jarness, V. (2015): Cultural vs. economic capital: Symbolic boundaries within the middle Class. *Sociology*, s. 1-17

Jensen, E., & Jensen, H. (2007): *Professionelt forældresamarbejde*. Akademisk forlag.

Jæger, M.M. (2009): Equal access but unequal outcomes: Cultural capital and educational choice in a meritocratic society. *Social Forces*, 87(4).

Kaas & Mulvaad Resarch og Analyse (2013): *Se hvad forældrene tjener på din skole*. Undersøgelse foretaget for Ugebrevet A4, baseret på indkomsttal fra 2011 fra Danmarks Statistik. Hentet fra http://www.kaasogmulvad.dk/portfolio/se-hvad-foraeldrene-tjener-paa-din-skole d. 18/07/2016.

Kalleberg, R. (2012): Sociologists as public intellectuals and experts. *Journal of Applied Social Science*, 6(1), s. 43–52.

Kampmann, J. (2007): Pædagogiske-kritiske og kritisk-pædagogiske traditioner. I Andersen, P.Ø, Ellegaard, T. & Muschinsky, L.J. (red): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, H. (2007): Familieklassen – nye grænser mellem skole og hjem. I Moos, L. (red.): *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Dafolo.

Knudsen, H. (2010): *Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra samfundsvidenskaberne.

Kofoed, U. (2010): *Forældresamarbejde med fokus på elevernes læring*. Akademisk Forlag.

Kofoed, U. (2012): Skole-hjem-samarbejde – en nødvendig ressource for elevernes læring. I Jacobsen, J.C. & Ritchie, T. (red): *Pædagogik som fag og praksis*. Samfundslitteratur.

Kofoed, U. (2013): At knytte elevernes læring tæt sammen med skole-hjem-samarbejdet. I Aamodt, S. & Hauge, A-M. (red.): *Snakk med oss! Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Korsnes, O., Nordli Hansen, M. & Hjellbrekke, J. (2014): *Elite og klasse i et egalitært samfunn*. Universitetsforlaget.

Krab, J. (in prep.): *Mellem engagement, håb og afmagt. Forældres (sam)arbejde med skolen, når børn har det svært i eller med skolen*. Kommende ph.d.-afhandling ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Krab, J., Dannesboe, K.I., Kryger, N., Akselvoll, M.Ø., Øster, B. & Schmidt, M.C.S. (2015): Redaktionel indledning, Tema: Institution og familie – Intensiveret samarbejde og forskydninger af ansvar. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift,* 4 (december).

Kramvig, B. (2007): *Fedres involvering i skolen.* Delrapport fra prosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school. Norut Samfunn, rapport nr. 05/2007.

Kryger, N. (2008): *Fra dialogspil til forældrekontrakt. Semantisk analyse af retorikker om skole-hjem-samarbejde i policy tekster i perioden 1991-2007.* Midtvejsrapport: Skole-hjem-samarbejde som kulturel selvfølgelighed

Kryger, N. (2012): Ungdomsidentitet – mellem skole og hjem. I Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B.: *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer.* Aarhus Universitetsforlag.

Kryger, N. (2015): Det intensiverede samarbejde mellem institution og hjem under den tredje institutionalisering af barndommen. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4 (december).

Kryger, N. & Ravn, B. (2007): Skole-hjem-samarbejde – for barnets bedste? I Moos, L. (red.): *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen.* Dafolo.

Kulturstyrelsen (2015a): *Mediebrug på internettet – streaming, indhold og adgang.* Fra: http://slks.dk/mediernes-udvikling-2015/specialrapporter/mediebrug-paa-internettet. Hentet 22/12/2015.

Kulturstyrelsen (2015b): *Specialrapport: Media Literacy i en dansk kontekst.* Fra: http://slks.dk/mediernes-udvikling-2015/specialrapporter/media-literacy-i-en-dansk-kontekst. Hentet 22/12/2015.

Kvale, S. (2002): *Det kvalitative forskningsinterviu.* Gyldendal Akademisk.

Lareau, A. (2000): *Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Lareau, A. (2011): *Unequal childhoods – Class, race and family Life*. Berkeley: University of California Press.

Lareau, A. & Weininger, E.B. (2003): Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society,* Vol. 32, s. 567-606.

Larsen, A.G., Ellersgaard, C. & Bernsen, M. (2015): *Magteliten - hvordan 423 danskere styrer landet*. Politikens Forlag.

Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014): *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan.

Lundby, K. (2014): Mediatization of communication. I: Lundby, K. (ed.): *Mediatization of communication*. Handbooks of communication science. De Gruyter Mouton.

Løvlie, L. (2003): Teknokulturell danning. I Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red.): *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.

Mills, C.W. (2002): *Den sociologiske fantasi*. Hans Reitzels Forlag.

Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling (2016a): *Folkeskolen bygger på samarbejde*. Hentet fra http://www.emu.dk/modul/folkeskolen-bygger-p%C3%A5-samarbejde d. 13/04/2016.

Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling (2016b): *Lektiehjælp og faglig fordybelse*. Hentet fra http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Lektiehjaelp-og-faglig-fordybelse d. 05/08/2016.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2010): *Det gode skole-hjem-samarbejde. Håndbog i skole-hjem-samarbejde med nydanske forældre*. Hentet fra http://www.integrationsviden.dk/skole-uddannelse/grundskole/det-gode-skole-hjem-samarbejde-handbog-i-skole-hjem-samarbejde-med-nydanske-foraeldre#.V4yBf03ouUk d. 18/07/2016.

Morgan, D.H.J. (2011): *Rethinking family practices*. Palgrave Macmillan.

Murphy, M. & Costa, C. (2016): Introduction: Bourdieu and education research. I: Murphy, M. & Costa, C. (eds.): *Theory as method in research. On Bourdieu, social theory and education*. London: Routledge.

Nakagawa, K. (2000): Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement. *Educational Policy*, 14: s. 443-472.

Nelson, M.K. (2010): *Parenting out of control. Anxious parents in uncertain times*. New York University Press.

Nordahl, T. (2008): *Hjem og skole. Hvordan skaber man et bedre samarbejde?* Hans Reitzels Forlag.

OECD (2012): Let's read them a story! The parent factor in education, PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en Hentet d. 25/04/2016.

Olsen, L., Ploug, N., Andersen, L. & Juul, J.S. (2012): *Det danske klassesamfund. Et socialt Danmarksportræt*. Gyldendal.

Olsen, L., Ploug, N., Andersen, L., Sabiers, S.E. & Andersen, J. G. (2014): *Klassekamp fra oven. Den danske samfundsmodel under pres*. Gyldendal.

Palludan, C. (2005): *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Palludan, C. (2012): Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B.: *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus Universitetsforlag.

Palme, M. (2008) *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Ph.d.-avhandling, Uppsala Universitet.

Pedersen, K.O. (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag

Pettersvold, M. (2015): *Barns demokratiske deltakelse: fordring og utfordring. En kritisk, tolkende studie av vilkår for at barns rett til medvirkning i barnehagen kan realiseres*

i samsvar med intensjonene. Doktoravhandling. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. & Litwack, S.D. (2007): The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research,* Vol. 77, No. 3, s. 373-410.

Prieur, A. (2009): Klasse – borte, borte, titt, tei. *Sosiologi i dag,* Årgang 39, Nr. 3, s. 27-41.

Prieur, A. & Sestoft, C. (2006) Bourdieus epistemologi og sociologiens håndværk. I Prieur, A. & Sestoft, C.: *Pierre Bourdieu. En introduktion.* Hans Reitzels Forlag.

Prior, L. (1998): Doing things with documents. I Silverman, D. (ed.): *Qualitative analysis. Issues of Theory and Method.* London: Sage.

Rasmussen, A.W. (2009): *Allocation of Parental Time and the Long-Term Effect on Children's Education.* Working Paper 09-22, Aarhus School of Business. Aarhus University, Department of Economics.

Ravn, B. (2008): *Rationaler bag skole-hjem-samarbejdet – Hovedstrømninger i skole-hjem-samarbejdet i Danmark og internationalt.* Midtvejsrapport Skole-hjem-samarbejde som kulturel selvfølgelighed.

Reay, D. (1998a): Cultural reproduction: mothers' involvement in their children's primary schooling. I: Grenfell, M. & James, D. (eds.): *Bourdieu and Education.* Palmer Press.

Reay, D. (1998b): Rethinking social class: Qualitative perspectives on class and gender. *Sociology,* Vol. 32, No. 2, s. 259-275.

Reay, D. (1999): Linguistic capital and home-school relationships: Mothers' interactions with their children's primary school teachers. *Acta Sociologica*, 42: s. 159-168.

Reay, D. (2000): A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their

children's education? *The Editorial Board of The Sociological Review 2000.* Blackwell Publishers.

Reay, D. (2004): Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends,* vol. 13(2), No. 50, s. 73-86.

Reay, D. (2005): Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review,* Vol. 53, s. 104-116.

Reay, D. (2006): The zombie stalking English schools: social class and educational inequality. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 54, No. 3, s. 288-307.

Reay, D. (2010): Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends,* Vol. 13(2), No. 50, s. 73-86.

Reay, D. (2015): Habitus and psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education,* Vol. 45, No. 1, s. 9-23.

Reed-Danahay, D. (2005): *Locating Bourdieu.* Indiana University Press.

Røn Larsen, M. (red.), Akselvoll, M.Ø., Jartoft, V., Knudsen, H., Kousholt, D. & Raith, J.K. (2014): *Forældresamarbejde og inklusion. Afdækning af et vidensfelt i bevægelse.* Rapport fra Undervisningsministeriet.

Rådet for Børns Læring (2016a): *Beretning fra formandsskabet.* Formandsskabet for Rådet for Børns Læring.

Rådet for Børns Læring (2016b): *Forældresamarbejde om børns læring.* Udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).

Sandbjerg Hansen, C. (red.) (2014): *Socialt rum – Symbolsk magt. Bourdieuske perspektiver på klasse.* Forlaget Hexis.

Savage, M. (2015): *Social class in the 21st century.* A Pelican Introduction. Penguin Random House.

Savage, M. & Silva, E.B. (2013): Field analysis in cultural sociology. *Cultural Sociology*, 7(2), s. 111-126.

Schwartz, D. (1997): *Culture & power. The sociology of Pierre Bourdieu.* Chicago: The University of Chicago Press.

Schytz Juul, J. (2016): *Den delte hovedstad.* Analyse lavet for Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Sestoft, C. (2006): Felt: Begreber og analyser. I Prieur, A. & Sestoft, C.: *Pierre Bourdieu. En introduktion.* Hans Reitzels Forlag.

Sievertsen, H-H. & de Montgomery, C.J. (2015): *Børn I lavindkomstfamilier.* Rapport fra SFI – det nationale forskningscenter for velfærd.

Skeggs, B. (2004): *Class, Self, Culture.* London: Routledge.

Skole & Forældre (2008): *Sådan kommer I godt I gang! Din rolle som trivselsambassadør.* Inspirationshæfte til Trivselsambassdører – Når forældre aktivt tager medansvar for trivslen på skolen. Udgivet i forbindelse med Undervisningsministeriets kampagne "Sammen mod mobning".

Skolesoft (2010): *Forældreintra.* http://solvej.skoleintra.dk/solvej/VisVejledning.asp?Artikel=forældreintra&Version=5.0.0&Modul=li&Faq=alle. Hentet d. 03/02/2016.

Sortkjær, B. (2015): Fra OECD landereview (2004) til folkeskolereform (2014). En undersøgelse af OECD's indflydelse på dansk uddannelsespolitik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4 (december).

Stefansen, K. (2007): Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk Tidsskrift,* Vol. 15, s. 245-264.

Stefansen, K. (2008): Et uendelig ansvar. Om foreldreskap i middelklassen. I Olsen, B.C.R. & Bø, B.P. (red.): *Utfordrende Foreldreskap.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stefansen, K. (2011): *Foreldreskap i småbarnsfamilien. Klassekultur og sosial reproduksjon.* Avhandling for ph.d.-graden, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Universitetet i Oslo.

Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011): Enriching intimacy: the role of the emotional in the 'resourcing' of middle-class children. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 32, No. 3, s. 389-405

Stefansen, K. & Farstad, G.R. (2010): Classed parental practices in a modern welfare state: Caring for the under threes in Norway. *Critical Social Policy,* Vol. 30(1), s. 120-141.

Thagaard, T. (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Fagbokforlaget.

Thomsen, J-P. (red.) (2016): *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet. Årgang 95 – Forløbsundersøgelsen af børn født I 1995.* SFI – Det nationale center for velfærd.

Thomsen, M.K. (2015): Parental time investments in children: Evidence from Denmark. *Acta Sociologica,* Vol. 53, nr. 3, s. 249-263.

Tienken, C.H. & Mullen, C.A. (eds.) (2015): *Education policy perils: Tackling the tough issues.* Routledge.

Truelsen, M-L. (2011): Der er intet behov for statsministeren, når jeg træder ind ad døren derhjemme! *Alt for Damerne*, nr. 50/15. december 2011.

Vincent, C. (2012): *Parenting. Responsibilities, risks and respect.* An inaugural professorial lecture by Carol Vincent. Institute of Education, University of London.

Vincent, C. & Ball, S.J. (2007): 'Making Up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, Vol. 41, s. 1060-1077.

Wacquant, L.J.D. (2009): Introduktion: Struktur og logik i Bourdieus sociologi. I Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D.: *Refleksiv sociologi.* Hans Reitzels Forlag.

Wilken, L. (2005): Habitus, kapital og felt – Bourdieus greb til en analyse af praksis. I Esmark, A., Lausten, C.B. & Andersen, N.Å.: *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Samfundslitteratur/Roskilde Universitetsforlag.

Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003): Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, Vol. 31, s. 375-402.

Wenneberg, S. (2011): *Takt og tone på Forældreintra*. Debatindlæg http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/takt-og-tone-for-foraeldreintra?hc_location=ufi hentet d. 14-07-2016.

Widerberg, K. (2001): *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget.

Wiedemann, F. (2006): Digitalt skole-hjem-samarbejde – muligheder og perspektiver. *Unge Pædagoger*, nr. 6, december.

Winkle-Wagner, R. (2010): *Cultural capital: The promises and pitfalls in educational research*. ASHE Higher Education Report.

Østergaard Andersen, P. (2007): "Den institutionelle virkelighed og de mange pædagogikker". I Andersen, P. Ø. & Ellegaard (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. 1. udgave. Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1: Introduktionsbrev til forældrene

Roskilde 20/8/2013

Kære Forældre i Grøn klasse

Mit navn er Maria Akselvoll, jeg er sociolog og jeg forsker på Roskilde Universitet i hvordan forældre involverer sig i skolen. I forbindelse med mit igangværende Ph.D. forskningsprojekt om forældreinvolvering, har jeg fået lov til at komme ud på Nørrebro Park Skole og blive tilknyttet Grøn klasse i det kommende halve skoleår.

I løbet af den tid skal jeg bl.a. kigge nærmere på jeres Forældreintra – hvordan bruger skolen det? Og hvordan bruger I forældre det? Jeg vil også dukke op ved faglige og sociale arrangementer, opholde mig i klassen i en kort periode, og ved disse lejligheder få mulighed for at møde jer forældre og snakke med jer om det at være skoleforældre. Jeg håber også på at få lov til at interviewe nogle af jer.

Forskningsprojektet, som hedder "Det involverede forældreskab i folkeskolen – forældreinvolvering og skole-hjem-samarbejde i et forældreperspektiv" undersøger, hvordan forældre bredt set involveres af skolen og hvordan forældre selv involverer sig i vidt forskellige aspekter af deres børns skoleliv, lige fra lektier og elevplaner til fødselsdage og julearrangementer.

Det særlige ved projektet er, at det centrale er forældrenes perspektiv. Det er altså jeres vinkel på alt det, som det vil sige, at være skoleforælder, som jeg er interesseret i at vide mere om. Forældreperspektivet er i dag stort set fraværende i både politisk øjemed og i skole-hjem-forskningen, så der er brug for forskning, der kan give ny viden om, hvordan involvering i skolen på godt og ondt ser ud fra jeres ståsteder; hvad I gør, eller ikke gør, og hvad I tænker, føler og oplever omkring skolen.

Her efter ferien kommer jeg ud på skolen og hilser på jer, og vil deltage ved det førstkommende forældremøde i klassen, hvor jeg vil fortælle lidt mere om projektet. Jeg glæder mig meget til at møde jer alle sammen, og skulle I have spørgsmål om projektet inden vi ses, er I velkomne til at ringe til mig på tlf. 3025 1806. Indtil da ønskes I en fortsat god sommer.

Med venlige hilsner,

Maria Ørskov Akselvoll,
Sociolog & Ph.D. studerende, Roskilde Universitet

Bilag 2: Social baggrund – de interviewede forældre

INTERVIEWEDE FORÆLDRE I BLÅ KLASSE	
LANG UDDANNELSE	*Beskrivelse*
Christians mor	Kernefamilie, i alt 2 børn. Arbejder inden for økonomisk sektor i lederstilling. Det samme gør Christians far. Brutto husstandsindkomst +1.000.000 kr. Sidder i trivselsudvalget. Egen skolegang huskes som god, egne forældre var involverede i skolen og sad i skolebestyrelsen. De havde begge mellemlange uddannelser.
Elias' mor	Kernefamilie, i alt 3 børn. Arbejder inden for sundhedssektor i professionsstilling med lederansvar. Det samme gør Elias' far. Brutto husstandsindkomst 1.200.000 kr. Sidder i trivselsudvalget. Egen skolegang (privatskole) huskes som god. Egne forældre var involverede i lektier. De havde begge lange uddannelser.
Katinkas forældre	Kernefamilie, i alt 2 børn. Arbejder begge med produktion og administration af viden, begge har ledelsesansvar. Brutto husstandsindkomst 2.000.000 kr. Egen skolegang huskes som god, ingen af deres forældre var dog involverede. Begges forældre var kortuddannede og i håndværksfag.
Regitzes forældre	Kernefamilie, i alt 3 børn. Moren arbejder med undervisning, faren med administration og formidling af viden. Faren har ledelsesansvar. Brutto husstandsindkomst 800.000 kr. Egne forældre havde lange såvel som mellemlange uddannelser.
Carls mor	Ene-mor, bor alene, i alt 1 barn. Arbejder inden for offentlig forvaltning. Brutto husstandsindkomst 500.000 kr. Egen skolegang huskes som god, forældre var meget involverede. De havde begge lange uddannelser.

Fridas forældre	Kernefamilie, i alt 3 børn. Arbejder inden for sundhedssektor (orlov ved tidspunkt for interview). Fridas far arbejder med undervisning. Brutto husstandsindkomst 400.000 kr. (pga. orlov, normalt højere). Sidder i trivselsudvalget. Egen skolegang huskes som god, forældre var involverede. Egne forældre havde mellemlange uddannelser.
MELLEMLANG/ERHVERVS UDDANNELSE	*Beskrivelse*
Benjamins mor	Kernefamilie, i alt 1 barn. Arbejder inden for kulturel sektor. Det samme gør Benjamins far. Brutto husstandsindkomst 700.000 kr. Sidder i trivselsudvalget. Husker egen skolegang som god. Gik i privatskole. Egen mor var meget involveret. Forældrene havde hhv. lang og mellemlang uddannelse.
Malthes mor	Skilt, bor alene, i alt 2 børn. Arbejder inden for handelssektor. Malthes far arbejder inden for industridesign. Brutto husstandsindkomst 360.000 kr. Husker egen skolegang (privatskole) som god. Forældrene var involverede i hendes skolegang. De havde hhv. kort og lang uddannelse.
KORT/INGEN UDDANNELSE	*Beskrivelse*
Simons mor	Ene-mor, bor alene, i alt 3 børn. Ikke i arbejde. Brutto husstandsindkomst 200.000 kr. Egen skolegang huskes som dårlig. Forældrene var ikke involverede/fraværende. Begge havde korte uddannelser.
Nannas mor	Skilt, bor sammen med kæreste, i alt 3 børn. Farens uddannelse og arbejde ikke oplyst. Arbejder inden for kulturel sektor. Brutto husstandsindkomst 400.000 kr. Husker egen skolegang som fin. Gik på friskole. Egne forældre ikke specielt involverede. De havde begge korte uddannelser.
Sigurds mor	Skilt, bor alene, i alt 2 børn. Farens uddannelse og arbejde ikke oplyst. Brutto husstandsindkomst 130.000 kr. Husker egen skolegang som god. Gik i friskole. Forældre var involverede, moren sad i skolebestyrelsen. De havde hhv. Mellemlang og kort uddannelse.

INTERVIEWEDE FORÆLDRE I GRØN KLASSE	
LANG UDDANNELSE	*Beskrivelse*
Johans mor	Kernefamilie, i alt 2 børn. Arbejder inden for entreprenørbranchen, det samme gør Johans far. Brutto husstandsindkomst 500.000 kr. Sidder i trivselsudvalget. Husker egen skolegang som god. Forældrene var involverede. De havde begge mellemlange uddannelser.
Alberts mor	Kernefamilie, i alt 2 børn. Arbejder inden for sundhedssektoren i stilling med ledelsesansvar. Alberts far arbejder inden for transport. Den faglige del af egen skolegang huskes som god. Egne forældre var involverede, moren sad i skolebestyrelsen. Begge havde mellemlange uddannelser.
MELLEMLANG/ERHVERVS UDDANNELSE	*Beskrivelse*
Claras mor	Kernefamilie, i alt 2 børn. Arbejder inden for omsorgssektoren. Claras far arbejder med undervisning. Brutto husstandsindkomst 450.000 kr. Husker egen skolegang som OK, ikke 'super'. Egne forældre var normalt involverede. De havde begge korte uddannelser.
Villads' mor	Skilt, bor alene, i alt 2 børn. Arbejder inden for sundhedssektoren. Villads' far arbejder inden for salg. Brutto husstandsindkomst 550.000. Sidder i trivselsudvalget. Husker egen skolegang som god. Egne forældre var ikke specielt involverede. De havde begge mellemlang uddannelse.
Danas mor	Ene-mor, bor alene, i alt 2 børn. Indvandrerbaggrund. Arbejder inden for omsorgssektoren. Brutto husstandsindkomst 300.000 kr. Husker ikke egen skolegang i hjemlandet som god (var "streng"). Egne forældre var ikke involverede i skolen. Ingen af dem havde nogen uddannelse.

Noahs forældre	Kernefamilie, i alt 3 børn. Arbejder begge inden for omsorgssektoren. Brutto husstandsindkomst 400.000 kr. Har ikke gode skoleerfaringer. Egne forældre var moderat involverede. Farens forældre havde begge kort uddannelse, mens moren havde lang uddannelse.
Ingrids far	Kernefamilie, i alt 2 børn. Arbejder inden for kulturel sektor. Det samme gør Ingrids mor. Brutto husstandsindkomst 300.000 kr. Husker egen skolegang som god, forældrene var ikke specielt involverede. Begge forældre havde lang uddannelse
KORT/INGEN UDDANNELSE	*Beskrivelse*
Olivers mor	Kernefamilie, i alt 3 børn. Arbejder inden for offentlig administration. Olivers far arbejder inden for salg. Brutto husstandsindkomst 550.000 kr. Husker egen skolegang som god. Egne forældre ikke specielt involverede. Begge forældre havde mellemlang uddannelse.
Amirs mor	Skilt, i alt 2 børn. Indvandrerbaggrund. Arbejder inden for omsorgssektoren. Farens uddannelse og arbejde ikke oplyst. Brutto husstandsindkomst 180.000 kr. Husker egen skolegang i hjemlandet som gammeldags og streng. Egne forældre var ikke involverede. Ingen af dem havde nogen uddannelse.

Bilag 3: Oversigt over forældrene

FORÆLDRES UDDANNELSESNIVEAU OG FAMILIESITUATION

BLÅ KLASSE		
Barnets navn	*Antal søskende*	*Familiesituation*
LANG UDDANNELSE		
Nina	Ikke oplyst	Kernefamilie
Elias	2	Kernefamilie
Astrid	Ikke oplyst	Kernefamilie
Katinka	1	Kernefamilie
Hugo	2	Skilt
Kasper	Ikke oplyst	Skilt
Amalie	1	Skilt
Marcus	Ikke oplyst	Skilt
Frederik	Ikke oplyst	Kernefamilie
Christian	1	Kernefamilie
Regitze	2	Kernefamilie
Carl	0	Ene-mor
Kira	1	Kernefamilie
Thea	Ikke oplyst	Kernefamilie
Frida	2	Kernefamilie
MELLEMLANG/ERHVERVS UDDANNELSE		
Benjamin	0	Kernefamilie
Malthe	1	Skilt
KORT/INGEN UDDAN-NELSE		
Simon	2	Ene-mor
Nanna	2	Skilt
Martin	Ikke oplyst	Skilt
Sigurd	2	Skilt
Haidar	Ikke oplyst	Kernefamilie

GRØN KLASSE		
Barnets navn	*Antal søskende*	*Familiesituation*
LANG UDDANNELSE		
Frederikke	Ikke oplyst	Kernefamilie
Laura	Ikke oplyst	Kernefamilie
Johan	1	Kernefamilie
Molly	Ikke oplyst	Kernefamilie
Silke	Ikke oplyst	Skilt
Albert	1	Kernefamilie
Rosa	Ikke oplyst	Kernefamilie
MELLEMLANG/ERHVERVS UDDANNELSE		
Liam	Ikke oplyst	Skilt
Julie	1	Kernefamilie
Clara	1	Kernefamilie
Elvira	Ikke oplyst	Skilt
Villads	1	Skilt
Anton	Ikke oplyst	Kernefamilie
Noah	2	Kernefamilie
Emilie	Ikke oplyst	Skilt
Dana	1	Ene-mor
Ingrid	1	Kernefamilie
Mikkel	Ikke oplyst	Skilt
Sif	Ikke oplyst	Skilt
KORT/INGEN UDDAN-NELSE		
Oliver	2	Kernefamilie
Amir	1	Skilt
Jasmin	1	Kernefamilie
Nadina	Ikke oplyst	Ikke oplyst
Sami	Ikke oplyst	Kernefamilie
Malik	Ikke oplyst	Ikke oplyst
Shakil	5	Kernefamilie

Bilag 4: Interviewguide

INTERVIEW GUIDE

FAMILIEN

- Kan du begynde med at fortælle lidt om jeres familie: hvem der er hvem, hvad I alle laver til dagligt osv…..
- Hvorfor har I valgt at bo her (og hvor længe)?
- Kan du kort prøve at beskrive, hvordan en almindelig hverdag forløber hjemme hos jer?
- Hvad kan I lide at finde på i weekenden og i jeres fritid? Ferier? (hvorfor lige de aktiviteter?)
- Hvad laver X i fritiden? (hvorfor disse aktiviteter?)

SKOLEN

- Prøv at fortælle mig om Ny Hollænderskolen? Hvordan oplever du den? Er der noget specielt ved den?
- Hvordan oplever du klassen, som X går i? (Børnene, lærerne, de andre forældre)
- Trives X i klassen og kan han/hun lide at gå i skole? Fungerer det faglige? Det sociale?

FORÆLDREINTRA

- Hvis jeg nu siger 'Forældreintra' – hvad siger du så? (hvad er fx godt/dårligt?)
- Nu har jeg jo fulgt med på intra i noget tid, og set at der kommer mange forskellige informationer – kan du fortælle lidt om, hvad du bruger intra til?
- Hvor ofte bør man logge på for at kunne følge med? Hvor ofte er du på?
- På forældremødet var der forvirring omkring ugeplanen, om hvad der var lektier og hvad der var information… hvad er dine tanker om det?
- Nogle ville måske sige, at Forældreintra også giver forældrene lektier for – hvad tænker du om det?

- Hvad synes du om at få information på denne måde? Og hvad mener du om mængden af information?

FORÆLDREINVOLVERING

- På forældremødet virkede det som om, der var lidt delte meninger om legegrupperne skulle fortsætte eller ej, selvom det blev besluttet at de skulle….hvad tror du det handlede om? kan du fortælle mig om dine erfaringer med legegrupper?
- Udover Forældreintra og legegrupper, hvad er forældreinvolvering *mere* for dig*?*
- Hvad kan du godt lide at være involveret i, og hvad vælger du at involvere dig i? Hvorfor?
- Hvad kan du mindre godt lide? Hvorfor?
- (Og hvad med din mand/kone/kæreste…?)

FORÆLDREINVOLVERING OG 'DE ANDRE'

- Jeg hørte både om trivselsarrangementerne til forældremødet og nu på intra (lejrturen) – kan du fortælle mig lidt om de arrangementer, der har været afholdt? Er der andre slags sociale arrangementer på skolen?
- Deltager du/jeres familie i arrangementerne? Hvad synes I om at komme til dem? Hvad synes du der kommer ud af dem?
- Jeg ved fra mine egne børns klasser, at det kan være meget forskelligt, hvor meget forskellige forældre deltager i sociale arrangementer, eller involverer sig i skolen - er det noget du genkender i jeres klasse? Hvorfor….? Har det nogen betydning?

DET FORMELLE SKOLE-HJEM-SAMARBEJDE

- Hvordan synes du generelt at skole-hjem-samarbejdet mellem Blå klasse og dig/jer fungerer? Kan du sige lidt om hvordan I samarbejder, om den kontakt der er mellem forældre og skole…?
- Hvordan oplever du jeres forældremøder, f.eks. det forrige? Hvad tager du med hjem fra sådan et møde?
- Hvad med skole-hjem-samtalerne – hvad bruger du dem til? Elevplaner?
- Med den nye skolereform sigter skolen jo mod at øge forældres involvering og ansvar – hvad tænker du om det?
- Hvis du skulle ændre noget ved skole-hjem-samarbejdet i dag, hvad skulle det så være?

FORTID OG FREMTID

- Hvis du tænker tilbage til din egen skolegang, hvordan var den så? Var dine egne forældre involveret i din skolegang?
- Hvad håber du på, at X får med sig videre fra skolen? Hvilken fremtid håber du på?
- Her til sidst: er der noget, du havde forventet jeg ville spørge om, som jeg ikke har spurgt om? Har vi været omkring det hele? Noget du gerne ville have lejlighed til at sige?

Hjælpespørgsmål:

Gentage spørgende…

Kan du sige mere om det? Prøv at fortælle noget mere om dét…

Prøv at give et eksempel…

Bilag 5: Skema for baggrundsoplysninger

Dit navn og din alder:
Mor/Far til:
Bosted (by):
Antal børn i din husstand:
Børnenes alder:
Din uddannelse:
Dit arbejde:
Din samlivsstatus: gift/samboende/enlig?:
Din evt. partners uddannelse:
Din evt. partners arbejde:
Din husstands samlede årlige indkomst (brutto):
Dine egne forældres uddannelse og beskæftigelse:

Resumé

Denne afhandling handler om relationen og samspillet mellem skole og hjem; om hvordan forældre involveres i børns skolegang og hvordan de selv involverer sig i denne. Skolepolitisk er forældres involvering i skolen i de senere år blevet fremhævet som vigtigt for børns læring og trivsel, og som en ressource der har stort potentiale til at forbedre børnenes faglige præstationer. Det vægtlægges at folkeskolen 'bygger på samarbejde' mellem skole og forældre (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016a), at skolen er 'afhængig' af forældrene (Knudsen 2010) og at forældre skal tage mere ansvar for barnets læring (fx Kryger 2008). Dette er en udvikling som går hånd i hånd med den mere målstyrede form for undervisning, der er fulgt i kølvandet på PISA-undersøgelserne. Rent praktisk er forældre igennem de sidste ti år ligeledes blevet inddraget mere i undervisningen gennem skolernes brug af Forældreintra, der har gjort hyppigere kommunikation muligt og som således har faciliteret en mere intensiv relation mellem skole og hjem.

Til trods for samarbejdets 'kulturelle selvfølgelighed' (Dannesboe m.fl. 2012) og denne intensivering af skole-hjem-relationen, vides der meget lidt om, hvordan skole-hjem-samarbejdet opleves og håndteres af forældre og hvordan skolens krav og forventninger om deltagelse spiller sammen med de strukturelle forhold, som forskellige familieliv udgår fra. I afhandlingen har en ambition derfor været, at løfte forældreperspektivet frem, og jeg har været optaget af, at forstå dette i lyset af social klasse. Mere præcist har jeg udforsket følgende spørgsmål:

• På hvilke måder, og inden for hvilke institutionelle og strukturelle rammer, involveres og involverer forældre sig i deres børns skolegang?

• Hvad betyder forældreinvolvering i børns skolegang for forældre med forskellig social baggrund og hvordan indgår og indpasses dette arbejde i deres forældreskab og hverdagsliv?

Spørgsmålene indebærer et dobbeltblik, hvor jeg på den ene side kigger på hvilke krav og forventninger skolen i gennem de forskellige samarbejdspraktikker – forældremøder, skole-hjem-samtaler, Forældreintra og trivselsarbejdet – retter mod forældre. På den anden side kigger jeg på, hvad forældrene 'gør' med skolen, eksempelvis hvordan de navigerer inden for skole-hjem-samtalens institutionelle rammer eller hvad de bruger informationen på Forældreintra til. Med afsæt i Pierre Bourdieus uddannelsessociologi (Bourdieu & Passeron 2006) og hans praksisteori (fx Bourdieu 1997; 2007) har jeg søgt at belyse afhandlingens problemstilling med henblik på at afdække og forstå, hvad det er skolen anerkender og belønner som god involvering, hvordan forskelle i involvering kommer til udtryk og hvordan de produceres i samspillet mellem skole og hjem. Her har jeg undersøgt, hvordan skolens involveringsbestræbelser i de forskellige skole-hjem-praktikker, forudsætter ressourcer, som tid og uddannelsesmæssige kompetencer, samt hvilken type familieliv og forældreskabspraksis der tages udgangspunkt i fra skolens side. Og jeg har undersøgt, hvordan forældre selv aktiverer ressourcer og hvem det er, som kan imødekomme skolens krav og forventninger om involvering, eller omvendt, har vanskeligt ved at leve op til dem. Her har jeg været optaget af at forstå, hvilken betydning social klasse får forældres muligheder for at involvere sig i barnets skolegang, sådan som der fra skolens side lægges op til. At udforske skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering inden for Bourdieus teoretiske ramme betyder således, at jeg i afhandlingen har et kritisk ærinde: Jeg fokuserer på social ulighed og på at udforske og 'afsløre' de kræfter og mekanismer i skole-hjem-samarbejdet som virker socialt reproducerende. Afhandlingen skriver sig ind i en kritisk forskningstradition, der problematiserer det selvfølgelige og ønskværdige ved samarbejdet (fx Knudsen 2010; Lareau 2011, Dannesboe m.fl. 2012; Reay 2005; Weininger & Lareau 2003).

På to forskellige skoler på henholdsvis Nørrebro og Frederiksberg har jeg udført et feltarbejde, hvor jeg i gennem skoleåret 2013/2014 har fulgt to klasser på indskolingstrinnet. Her har jeg gennemført deltagende observationer ved klassernes forældremøder, skole-hjem-samtaler og enkelte sociale arrangementer. I tillæg har jeg interviewet forældre og klasselærere. Endelig har jeg fulgt med som 'virtuel forælder' på begge klassers Forældreintra skoleåret i gennem, indsamlet den skriftlige kommunikation primært fra skolen til forældrene, samt indsamlet besøgsstatistikker fra Forældreintra. Dette har genereret et omfattende og varieret datamateriale, som kommer rundt om alle de hverdagslige praktikker i skole-hjem-samarbejdet, som forældre må forholde sig til og håndtere i relationen til skolen.

Analyserne peger på, at skolens involveringsbestræbelser, til trods for en intention om at få alle forældre med, retter sig mod, og passer til, en særlig gruppe forældre. På tværs af samtlige involveringspraktikker viser analyserne, at skolen forudsætter ressourcer, som der objektivt set er ulige fordelt. Det drejer sig for eksempel om at have tid og overskud til konstant at følge med i, og op på, barnets skolegang, og om at have kulturel kapital, særligt i form af uddannelseskapital og de evner og kompetencer, som denne genererer. Særligt Forældreintra synes at forudsætte akademiske og informationsteknologiske kompetencer, når skolens strøm af information skal sorteres, afkodes og handles på. Det er således forældrene med meget kulturel kapital, som involverer sig mest i skolen, eksempelvis ved at anvende Forældreintra hyppigt eller ved at sidde i trivselsudvalg, og det er de samme forældre, som bedst formår at navigere i og håndtere de institutionelle rammer og skolens krav og forventninger om involvering, og dermed at positionere sig selv og barnet fordelagtigt. Involvering i skolen og et fokus på læring og uddannelse synes for disse forældre at være en naturlig del af deres forældreskab, hvorfor de relativt ubesværet kan integrere samarbejdet med skolen i hverdagslivet. De kan derfor høste anerkendelse for det læringsorienterede forældreskab, som skolen bidrager til at idealisere: 'Gode forældre', der følger barnets skoleliv tæt, tager ansvar for læring og står klar til bakke op om skolen. Samlet set viser afhandlingen således, at skole-hjem-samarbejdet på de to skoler ser ud til at privilegere de kulturelt og økonomisk kapitalstærke forældre, som ikke bare evner at leve op til skolens krav og forventninger, men nogle gange også formår at overgå dem. De betingelser forældre involveres under giver forældre med forskellig social baggrund meget forskellige muligheder for at indgå i samarbejdet og for at hjælpe deres barn til at klare sig godt i skolen. Disse fund peger på et paradoks: At den øgede forældreinvolvering i folkeskolen, som er tænkt som et redskab til at løfte alle elever, i stedet kan se ud til at reproducere, og måske endda øge, den ulige fordeling af kapital i samfundet.

English Summary

This dissertation is about the relationship and the interaction between home and school – how parents are involved in children's schooling, as well as how they themselves get involved in school matters. In recent years, educational politics have highlighted parental involvement in children's schooling as a key factor in children's education and wellbeing in school, as well as a resource with a great potential for improving children's educational development and results. It is emphasized that Danish public schools are 'built upon cooperation' between the school and the parents (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016a), and that schools 'depend' on the parents (Knudsen 2010), who need to take more responsibility for their child's learning (e.g. Kryger 2008). This development towards more parental involvement goes hand in hand with the increasingly goal-oriented form of teaching that has been the result of the PISA evaluations. On a more practical level, schools have involved parents more over the last ten years, using the electronic communication system *Parent-intra* to inform parents about what goes on in school and including them in teaching activities. In this way, the schools' use of Parent-intra has facilitated an intensified relationship between home and school.

In spite of the formal home-school cooperation's status as a cultural truism (Dannesboe et al. 2012) and the intensification of the home-school relationship, little is known about how this is being experienced and handled by parents, and how schools' demands and expectations regarding involvement interacts with the social circumstances structuring different families' lives. The dissertation therefore aims at shedding light on the parental perspective, which I have focused on understanding in terms of social class. More precisely, I have explored the following research questions:

- In which ways, and within what kind of institutional and structural framework, are parents being involved and are involving themselves in the schooling of their children?

- What does parental involvement in children's schooling mean for parents from different social backgrounds, and how do they integrate this work into their parenting practice and everyday lives?

These questions implicate a dual view. On the one hand, I look at the demands and expectations directed at parents by the school in the different practices of the home-school cooperation: the parent meetings, the parent-teacher conferences, Parent-intra and the social activities work. On the other hand, I look at what the parents do with these demands and expectations; for instance, how they navigate the parent-teacher conferences or how they make use of the information in Parent-intra. Taking the educational sociology of Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron 2006) and his theory of practice (e.g. Bourdieu 1997, 2007) as a theoretical point of departure, I explore what the school recognizes and rewards as good parental involvement. I also explore what differences in involvement look like and how these differences are produced in the interaction between parents and the school. I investigate how the schools' parental involvement efforts presuppose different resources: for example, time and educational skills, as well as what kind of family life and parenting practices is presupposed and valued. Furthermore, I investigate how the parents themselves activate different resources when interacting with the school; which parents are able to be involved in the way that school encourages them to be, and which parents have difficulties with this. My interest has been in understanding how social class affects parents' opportunities to be involved in their child's schooling. Exploring home-school cooperation and parental involvement within the theoretical framework of Bourdieu thus means taking a critical stance, focusing on social inequality and aiming at identifying the reproductive mechanisms in home-school cooperation. Thus, the dissertation is part of a critical research tradition (e.g., Knudsen 2010; Lareau 2011; Dannesboe et al. 2012; Reay 2005; Weininger & Lareau 2003) that questions and problematizes institutionalized forms of parental involvement.

I have undertaken fieldwork at two different schools in the Copenhagen area. Throughout the 2013/2014 school year, I have followed two classes at primary school level. Here, I have carried out participatory observations at parent meetings, parent-teacher conferences and social events. Furthermore, I have interviewed parents and class teachers. Finally, I have followed and collected electronic communication primarily from the school

to the parents, as a 'virtual parent'. In addition, I have collected statistics on parents' on-line visits to Parent-intra. The fieldwork has generated an extensive and varied dataset concerning all everyday practices of home-school cooperation that parents must relate to and engage in.

The analysis shows that, in spite of a more general intention of including all parents, the schools' involvement efforts seem to fit a particular group of parents. Across the different practices of the home-school cooperation, a set of resources are presupposed – resources that are objectively unevenly distributed. Resources concerning time and energy to be constantly overseeing the child's schooling, having access to cultural capital, especially in the form of educational capital, and the skills and competencies this often generates. Parent-intra seems particularly demanding. It requires certain academic and information-technological competencies in order to decode and act upon the demands and expectations it communicates. It is thus the parents with a high volume of cultural capital, who are most involved in school; for example, by using Parent-intra on a daily basis or by doing work in the social committee. These parents skillfully position themselves as 'involved parents' and effortlessly navigate in the institutional settings. Being involved in school, focusing on the child's learning and educational development appear to be an integrated part of their parenting practices, making involvement in school a 'natural' activity for them. Furthermore, they can harvest the symbolic rewards for practicing the kind of learning-oriented parenting that the school approves of: 'good parents' who closely monitor and take responsibility for their child's schooling, who are always ready to act on the school's demands and expectations. Overall, the dissertation shows how home-school cooperation in the studied schools appears to privilege parents who can activate cultural capital: Parents who are not only capable of meeting the school's demands and expectations but sometimes manage to exceed them. The institutionalized framework that parents are being involved within gives parents with different social class backgrounds very different starting points for cooperating with the school and for supporting their child in doing well at school. These findings point to a paradox: while the increased parental involvement in Danish public schools aims at improving the academic results for all children, it could appear to reproduce, or even increase, the unequal distribution of capital in society.