

# «Så kommer de andre med deres fine retter og så står jeg bare der med den åndssvage pizza»

*Symbolske grænser imellem forældre i det sociale liv i folkeskolen*

“The other parents bring along their fancy dishes, while I just stand there with that stupid pizza.”

*Symbolic boundaries among parents in school's social life.*

Maria Ørskov Akselvoll

Ekstern lektor

Institut for mennesker og teknologi, Roskilde Universitet

[mariaaks@ruc.dk](mailto:mariaaks@ruc.dk)

## SAMMENDRAG

Forældre til skolebørn forventes i stigende grad at involvere sig i sociale arrangementer, der skal fremme god trivsel i skolen. Denne involveringsform foregår i en social sammenhæng og er derfor i højere grad end faglig involvering, synlig og målbar, hvilket gør den til genstand for vurderinger og symbolske grænsedragninger forældrene sig imellem. Denne artikel undersøger med afsæt i Bourdieus begreber om felt og kapital, og i et forældreperspektiv, hvordan forældres deltagelse i skolens sociale liv kan forstås symbolsk; hvilke handlinger der tilskrives værdi og anerkendes af skolen og af forældrene. Baseret på et feltarbejde i to københavnske skoleklasser, vises det på den ene side, hvad skolen opfordrer til og værdsætter af sociale arrangementer, og på den anden side, hvordan forskellige forældre oplever og håndterer skolens involveringsbestræbelser, såvel som de andre forældres involvering. Jeg viser, hvordan forældrene har et skarpt blik for hverandres involvering og for egen position i det sociale hierarki. Det diskuteres, hvordan disse symbolske grænser bidrager til at reproducere de sociale grænser, fordi det ofte skjules, at en høj grad af involvering afhænger af især kulturel kapital.

## Nøgleord:

Skole-hjem-samarbejde, forældreskab, symbolsk kapital, social klasse

## ABSTRACT

Parents of schoolchildren are increasingly expected to engage in social events that promote a good social climate in the classroom. This form of involvement takes place in a social context and is therefore visible and measurable, making it subject to comparisons and symbolic boundaries among the parents. Taking as its theoretical point of departure Bourdieu's concepts of fields and capital, this article investigates from a parent's perspective, how parents' participation in these social events can be understood in symbolic terms; what actions are recognized as valuable by the school and by the parents. Based on field-work carried out at two schools in the Copenhagen area, the article describes the kinds of social involvement the school encourages and appreciates, and how the parents themselves get involved, and perceive the involvement of other parents. These comparisons work as symbolic boundaries, and I discuss how these boundaries contribute to the reproduction of social inequality, because they hide the fact that a high degree of involvement in social events rests on, primarily, cultural capital.

## Keywords:

Home-school cooperation, parenting, symbolic capital, social class

## INTRODUKTION: INTENSIVERET FORÆLDREINVOLVERING I FOLKESKOLEN

Forældres involvering i den danske folkeskole er i de senere år i blevet tilskrevet stor vægt og ligefrem afgørende betydning for, hvordan børnene klarer sig i skolen. I dag anses forældre som aktive medspillere og som «ressourcer for læring» (fx Rådet for Børns Læring, 2016), noget som afspejler en skolepolitisk ambition om at få forældrene til at tage mere ansvar for barnets læring (Knudsen, 2010; Kryger, 2008) og kan siges at skrive sig ind i en større sammenhæng om globalisering, konkurrencestat (Pedersen, 2011) og PISA-logik, hvor forældre tænkes ind i en samfundsøkonomisk sammenhæng.

Mere konkret inddrages forældre i dag som skolens 'assistenter' (Dannesboe, 2012; Ravn, 2008), der skal hjælpe til med at læringen og undervisningen lykkes. Men også til på sigt at løfte de fagligt svage børn og udligne sociale forskelle, sådan som Desforges og Abouchaar (2003) konkluderer, at øget forældreinddragelse har potentialet til. Logikken er således, at jo mere forældrene kan involveres i skolen, des bedre er det; for skolen, for barnet og for forældrene. Det er med andre ord blevet 'sund fornuft' i den danske folkeskole, at forældre bør deltage aktivt i skolen.

I artiklen stiller jeg spørgsmålstejn ved denne 'sunde fornuft' og ved øget forældreinvolvering som et redskab til at udligne social ulighed. Jeg undersøger, med afsæt i Bourdieus begreber om felt og kapital, og i et forældreperspektiv, hvordan skolens krav og forventninger om involvering i det sociale liv spiller sammen med forældrenes forskellige forudsætninger for deltagelse, og hvem som kan drage fordel af det samspil.<sup>1</sup>

1. Artiklen behandler i høj grad de samme tematikker, som kapitel 8 i min ph.d.-afhandling (Akselvoll, 2016), hvorfor centrale pointer herfra gentages, ligesom identiske citater forekommer.

## NYE KRAV OG FORVENTNINGER OM DELTAGELSE I SKOLENS SOCIALE LIV

Forældreassistenten drejer sig ikke bare om den faglige del af barnets skoleliv. Intensiveringen af skole-hjem-samarbejdet indbefatter også «aktive forældre, der støtter op om skolen og hjælper ved særlige initiativer og arrangementer» (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016), det vil sige, involverer sig i *det sociale liv* i skolen. Almindeligvis drejer det sociale liv sig om arrangementer såsom julefester, forældrefester, fællesspisning, udflugter, hytteture eller legegrupper. Jeg kalder dette arbejde med at arrangere, udføre og deltage i disse arrangementer for 'trivselsarbejdet' i skolen.

At dette er opgaver, som forældre forventes at udføre, er en relativt ny del af skole-hjem-samarbejdet i Danmark. Skolen opdager fra 00'erne forældrene som «den skjulte reserve» (Coninck-Smith m.fl., 2015, s. 217), der kan bidrage til det sociale samvær, både i og udenfor klassen. Forældrene bliver fra dette tidspunkt i stigende grad «synlige som arrangører af spisegrupper og hytteture i den gode trivsels navn» (Coninck-Smith m.fl., 2015, s. 237), og ansvaret for trivslen ekspliciteres nu overfor forældrene. I dag anses trivselsarbejdet som en forældreopgave, der er en vigtig støtte til skolens undervisning. Det er samtidig en opgave, der adskiller sig kvalitativt fra den faglige del af skole-hjem-samarbejdet, idet den foregår i et samspil med de andre forældre i klassen og på en social arena. I modsætning til den faglige assistance, handler trivselsarrangementerne om socialt og venskabeligt samvær og om aktiviteter, hvis formål er at styrke fællesskabet imellem klassens børn og deres forældre. Det er dermed også en involveringsform, der i modsætning til fx lektiehjælp eller skole-hjem-samtaler, synliggør den enkelte forælders involveringsgrad og som derfor udgør nogle helt særlige rammer for sociale vurderinger og symbolske grænsedragninger forældrene sig imellem.

## MANGLENDE VIDEN OM TRIVSELSARBEJDET OG OM FORÆLDREPERSPEKTIVET

Men hvad betyder trivselsarbejdet for dem, som må udføre det, nemlig forældrene? Hvordan oplever og håndterer forældre dét, at skulle omgås socialt og samarbejde med de andre forældre i barnets klasse? Og er trivselsarbejdet noget, som alle vil og kan? Dette er spørgsmål, vi har begrænset viden om. Skole-hjem-forskningen har overvejende været optaget af den *faglige* dimension, og af hvordan forældre på forskellige måder kan bidrage til faglig udvikling og læring (fx Desforges & Abouchaar, 2003; Kofoed, 2013), eller af hvad der forhindrer dem i at assistere barnets skolegang (fx Akselvoll, 2016; Reay, 2005; Lareau, 2011), i særdeleshed er lektier blevet tematiseret (fx Dannesboe, 2012; Forsberg, 2009). Også forskning der beskæftiger sig med forældrenes rolle i den sociale reproduktion i uddannelsessystemet fokuserer på skolens faglige liv og på forældres muligheder og begrænsninger for at indgå i dette, eksempelvis på evnen til at navigere i institutionaliserede og kompetencekrævende samarbejdsformer som forældremøder og skole-hjem-samtaler (fx Bæck, 2007; Palludan, 2012) og få indflydelse på bl.a. faglige vurderinger af barnet (Weininger & Lareau, 2003).

Til sammenligning er det som om, at deltagelse i skolens sociale liv opfattes som en form for involvering 'light', en ikke-kompetencekrævende form for involvering, som alle

forældre er lige kvalificerede til; bage en kage, komme til en fest, have legegruppen på besøg eller arrangere en telttur. I denne artikel rettes blikket derfor mod den sociale del af skole-hjem-samarbejdet, fra og med et forældreperspektiv; jeg argumenterer for, at der er gode grunde til at interessere sig for forældres involvering i skolens sociale liv, fordi dette sociale engagement slet ikke er så enkelt eller åbent, som det fremstilles skolepolitisk.

## SKOLE-HJEM-SAMARBEJDET SOM SOCIALT KAMPFELT: BOURDIEUS FELTOPTIK

Med teoretisk afsæt i Pierre Bourdieus praksisteori (fx Bourdieu, 1997, 2007) undersøger artiklen, hvordan forældres involvering i trivselsarbejdet kan forstås og forklares symbolsk; hvordan deltagelse i det sociale både tilskrives værdi og udløser anerkendelse, og hvordan det opleves og håndteres forskelligt af forskellige forældre at involvere sig i det sociale samspil med de andre forældre, indenfor nogle særlige institutionelle rammer. Men også hvordan det symbolske relaterer sig til sociale forskelle og til forældres forskellige mængder og sammensætninger af kulturel og økonomisk kapital. Det er således også et analytisk blik, der kigger efter ulighed og forskelle i involvering samt efter de institutionelle mekanismer, som producerer og reproducerer disse.

Artiklen analyserer deltagelse i trivselsarbejdet med inspiration fra Bourdieus feltoptik, hvor skole-hjem-samarbejdet anskues som et socialt felt, der styres af nogle særlige logikker – i dette tilfælde logikker, der tilskriver forældreinvolvering værdi. På dette felt foregår der blandt forældrene en form for konkurrence om fordelingen af begrænsede materielle og symbolske goder, og om adgangen til forskellige positioner i feltet, nogle mere magtfulde end andre. Det der kæmpes om i regi af skole-hjem-samarbejdet er, at barnet klarer sig godt igennem skolen, såvel som social anerkendelse for involveringsindsatsen. Involvering i trivsel kan inden for denne ramme forstås som en praksis der fungerer som 'distinktions-symbol' (Bourdieu, 2014) og en måde hvorpå forældre kan akkumulere symbolsk kapital, det vil sige social anseelse og ære i relation til andres involvering. Feltbegrebet er netop «en teknik der «tænker» relationelt» (Bourdieu & Wacquant, 2009, s. 84) og som gør det muligt at få øje på og indfange relationerne imellem de forskellige positioner, og dermed også på grænserne imellem dem, både de sociale og de symbolske.

Jeg er i analysen inspireret af den spilmetafor, Bourdieu anvender for at forklare os disse sociale og symbolske dynamikker i feltet; han sammenligner deltagelse i et felt med deltagelse i et spil kort, hvor deltagerne spiller med forskellige kort på hånden og derfor har ulige chancer for at få del i spillets belønninger. Den gode spiller er således den, som har en praktisk sans for spillet og for at udføre de ærefulde handlinger i det (Bourdieu, 1997). Spilmetaforen skærper dermed det analytiske blik for, at deltagelse i trivselsarbejdet ikke bare handler om at leve op til skolens krav og forventninger, men i tillæg om at gøre det på en social arena, hvor nogle handlinger nyder større anseelse end andre og hvor der således er et symbolsk hierarki at passe ind i. At forældreinvolvering i skolens sociale liv med andre ord også handler om anerkendelse, socialt omdømme, og nært forbundet hermed: moralske vurderinger knyttet til «the game of honour» (Bourdieu, 1990, s. 22).

## DATAMATERIALE OG METODE

Artiklen baserer sig på dele af det kvalitative datamateriale, som er indsamlet til min ph.d.-afhandling om forskelle i forældreinvolvering i folkeskolen. Materialet omfatter forældre- og lærerinterviews, deltagende observation ved forældremøder, skole-hjem-samtaler, og ved sociale arrangementer, samt den skriftlige kommunikation og besøgsstatistikker på skolernes kommunikationsplatform 'Forældreintra' på to folkeskoler i københavnsområdet. Begge var relativt store skoler, med en profil og et værdigrundlag der vægtlagde et aktivt skole-hjem-samarbejde, men med forskellige socialgeografiske placeringer; den ene i et konservativt og velstående område (Frederiksberg), den anden i et af Københavns mindst velstående, men mest socialt blandede og multikulturelle, områder (Nørrebro). Jeg fulgte igennem hele skoleåret 2013/2014 to indskolingsklasser, som jeg kalder for 'Blå' og 'Grøn' klasse. I Blå klasse havde hovedparten af forældrene højere uddannelse; ud af 22 børns forældre havde mindst den ene forælder i 15 tilfælde en universitetsuddannelse på masterniveau. I 'Grøn klasse' var dette til sammenligning 7 ud af 26 forældrepar. I begge klasser blev jeg oprettet som virtuel forælder på 'Forældreintra'. Her registrerede og observerede jeg de daglige skriftlige aktiviteter, som primært var fra skolen til forældrene, men nogle gange også forældrenes indbyrdes kommunikation, bl.a. vedrørende sociale arrangementer. I alt 96 observerede skole-hjem-samtaler gav også indsigter i forældrenes positioneringer i trivselsarbejdet, såvel som i lærernes anerkendelser heraf. Derudover interviewede jeg to lærere samt tyve forældre med forskellige sociale og familiemæssige baggrunde, bl.a. om deres oplevelser med at involvere sig i det sociale liv i skolen.<sup>2</sup>

## HVAD DER I SKOLENS RUM ANERKENDES SOM GOD INVOLVERING I DET SOCIALE LIV

Selvom den sociale sammensætning af forældre i de to klasser var forskellig, og man måske kunne forvente at skolens forventninger til forældrene ville afspejle disse forskelle, var de rammer som skolerne satte for trivselsarbejdet meget ens. På begge skoler i mit studie blev der på skolens hjemmeside fx udtrykt en generel forventning til, at der på forældremøder blev nedsat trivselsudvalg, der skulle forestå klassens sociale aktiviteter. Og dette var netop sådan det foregik i både Blå og Grøn klasse, hvor 'trivsel' var et fast punkt på forældremødets dagsorden; her blev det diskuteret, hvordan forældrene kunne bidrage til, at der var god social trivsel i klassen.

I Blå klasse gav klasselæreren Birgit ordet til Christians mor fra trivselsudvalget. Hun fortalte, hvad de i udvalget havde planlagt af aktiviteter i det kommende skoleår, blandt andet den traditionelle julefest og sommerfest. Ind imellem kommenterede Birgit på aktiviteterne, fx ved give udtryk for, at «det plejer jo at være rigtig hyggeligt». Eller da Christians mor fortalte, at trivselsudvalget planlagde en lejr tur til Bornholm: så udtrykte Birgit sin uforbeholdne opbakning til initiativet. Og under diskussionen af, hvorvidt man ville

2. Alle personer er anonymiserede på forskelle relevante parametre.

fortsætte med de organiserede legegrupper i fritiden,<sup>3</sup> brød Birgit ind og huskede forældrene på, at legegrupper var en god investering i klassens trivsel på den lange bane.

I Grøn klasse hjalp klasselæreren Morten processen på vej ved at stille spørgsmål ud i lokalet: Hvad med fødselsdage og regler for gaver? Hvad med legegrupper – skulle de have dem igen? Hvem ville sidde i trivselsudvalget i år? Hvilke arrangementer skulle afholdes? Morten bidrog også med input ved at fortælle, at børnene selv havde ytret et stort ønske om flere fællesarrangementer for både børn og voksne, hvorefter han lod det være op til forældrene at diskutere, hvordan disse arrangementer kunne realiseres. På intet tidspunkt udtrykte lærerne overfor forældrene, at de *måtte* udføre trivselsarrangementer, eller at det *måtte* foregå efter en særlig skabelon; der var i højere grad tale om, at disse involveringsformer blev omtalt med selvfølgelighed og på en særlig måde; som noget vigtigt og som gode investeringer i fællesskabet og klassens trivsel.

På samme måde med den skriftlige kommunikation på Forældreintra: her kunne man også aflæse, hvilke former for involvering lærerne gerne så, eksempelvis når Birgit forud for de skemalagte uger for legegrupper, skrev «Husk legegrupper denne uge!» på Forældreintra, eller da hun skrev i en besked til forældrene, at «Det er i øvrigt et dejligt initiativ med den der Bornholmertur, som jeg støtter op om så vidt muligt.» I begge klasser blev forældrene indimellem takket skriftligt; for deltagelse i arrangementer på skolen, og for opbakning til diverse projekter med fx materialer eller kage.

Og ved skole-hjem-samtalerne var der rosende ord til de forældre, som gjorde noget ekstra for det sociale, hvad enten det drejede sig om at tage initiativ til at skabe nye relationer eller løse konflikter børnene imellem, eller arrangere en klassefest. Det, som lærerne opfordrede til, bakkede op om og takkede forældrene for, kommunikerede dermed, at involvering i det sociale liv blev værdsat højt af skolen. Denne valorisering af involvering udgjorde således et referencepunkt for det Bourdieu kalder «opfattelseskategorier» eller «anskuelser- og opdelingsprincipper» (Bourdieu, 1997, s. 189) som netop tilskriver symbolsk værdi til noget (deltagelse) frem for noget andet (ikke-deltagelse), hvilket danner afsæt for positioneringer og for symbolske grænsedragninger imellem forældrene. I forældrenes forskellige måder at involvere sig i trivslen på, og de måder de omtalte hinandens involvering på, kom disse positioneringer og grænsedragninger til udtryk. I det følgende viser jeg hvordan.

## FORSKELLIGE GRADER AF INVOLVERING, FORSKELLIGE FORUDSÆTNINGER

Én ting var hvad skolen værdsatte og hvordan der i Blå og Grøn klasse blev opfordret til involvering i trivslen, en anden hvor meget og hvordan forældrene *selv* involverede sig i den. Der var med andre ord store forskelle på, hvordan forældrene i de to klasser oplevede og håndterede skolens involveringsbestræbelser, og der var et særligt mønster i disse forskelle. Nærmere bestemt fortættede forskellene sig i fire grupperinger, som jeg har analyseret

3. Et koncept hvor forældre på skift tager en forhåndsbestemt gruppe børn med hjem efter skoletid til socialt samvær.



frem som forældrenes forskellige praktiske involveringsstrategier (se også Akselvoll, 2016), baseret på mine observationer på Forældreintra, ved forældremøder, skole-hjem-samtaler og trivselsarrangementer, samt på interviewene med forældre og lærere. De fire strategier, som jeg har kaldt for *Forkantsstrategien*, *Sorteringsstrategien*, *Overlevelsstrategien* og *Distanceringsstrategien*, udtrykker både grader af involvering, såvel som distinkt forskellige måder at opleve og håndtere involvering på, den faglige såvel som den sociale.<sup>4</sup>

Forældre, der benyttede sig af 'Forkantsstrategien', var således de mest involverede forældre i mit materiale; de gjorde alt hvad de skulle og alt hvad de kunne, for at leve op til skolens krav og forventninger, og helst være på forkant med dem. Forældrene i denne kategori gik mest på Forældreintra (ofte dagligt), og anvendte informationen her til kontinuerligt at assistere og følge op på barnet. De var også de mest deltagende ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, og det var dem som involverede sig mest i trivselsarbejdet, fx ved at sidde i trivselsudvalg. Forældre i 'Sorteringsstrategien' var ligeledes pligttopfyldende forældre, men tog lidt lettere på skolens krav ved i større grad at sortere i dem. De søgte dermed ikke at leve op til alt, men at udvælge det vigtigste. Det gjaldt også i forhold til trivselsarbejdet; de var aktive og deltog i det meste, men foretog også fravalg. Forældre, der benyttede sig af 'Overlevelsstrategien', ønskede ligeledes at være pligttopfyldende overfor skolen, men havde flere problemer med at aktivere de ressourcer der skulle til, for at være det. De manglede i større grad de kompetencer og den tid der skulle til, for at følge op på barnet fagligt, og deres involvering bar derfor præg af at søge at afkode og at overleve i skolens krav og forventninger. Derfor var der nogle gange overskud til at deltage i trivselsarbejdet, og nogle gange ikke. Forældre der benyttede sig af 'Distanceringsstrategien' var de mindst aktive forældre, som i størst grad overlod skolegangen til barnet selv, og som gjorde modstand mod skolens involveringsbestræbelser. Det betød også, at de sjældent deltog i det sociale liv.

Det viste sig, at forældre der benyttede sig af enten Forkants- eller Sorteringsstrategien, havde højere uddannelse på enten bachelor eller, for hovedparten, på master niveau (eller derover). I tillæg havde forældrene i Forkantsstrategien de højeste indtægter. Til forskel havde forældre, der benyttede sig af enten Overlevels- eller Distanceringsstrategien primært korte eller ingen formelle uddannelser. Der var altså en systematisk sammenhæng mellem forældrenes kulturelle og økonomiske kapital og deres involveringsstrategi, dvs. at deres måde at opleve og håndtere skolens krav og forventninger på, var et spørgsmål om de ressourcer, de kunne trække på; deres akademiske kompetencer, den tid de kunne frigøre, og i det hele taget det hverdagsliv, de levede. For selvom forældre med lange uddannelser også havde tilsvarende krævende og ansvarsfulde stillinger, havde de alligevel en fleksibilitet i forhold til at frigøre tid til involvering, men tilsyneladende også en evne til at få organiseret sig så tidsplanen hang sammen med et aktivt socialt engagement i skolen. Her var der ligheder med de middelklasseforældre, som Aarseth beskriver; hvor en tæt relation til skolen har høj prioritet, som del af et opdragelsesprojekt, der indebærer «en omfattende opmærksomhed på og investering i barna» (Aarseth, 2014, s. 171), det som også kan betegnes et 'intensivt forældreskab' (fx Faircloth, 2014).

4. Ved henvisning til forældre og citatangivelser angives forældres placering i kategori som «Forkant», «Sortering», «Overlevelse» og «Distancering».

## TRIVSELSUDVALGET: KAPITALSTÆRKE MØDRE MED IDÉER

Det som blev anerkendt og værdsat af skolen som god involvering i det sociale liv, denne dagsorden for forældrenes assistance, blev i begge klasser båret frem og materialiseret af de forældre, som sad i trivselsudvalget. Det var mødre med 'gode kort på hånden', hovedsagelig i form af uddannelse. Disse mødre blev af lærerne karakteriseret som «meget involverede» og «velfungerende», og af de andre forældre nogle gange som «chefer» og som nogle der «tog teten». De holdt møder, hvor de planlagde, hvad klassens børn og forældre skulle foretage sig sammen igennem skoleåret. Dette fremlagde de så ved det årlige forældremøde, såvel som løbende via beskeder på Forældreintra eller som i Grøn klasse: Ved årets første sociale arrangement, 'fællesmorgenmad' i klasseværelset. Her stillede de fire medlemmer af trivselsudvalget sig op ved tavlen og fortalte så, at de havde holdt møde og talt om, at det var vigtigt, at man arrangerede noget fælles for klassen. Derfor havde de nu udarbejdet en aktivitetsplan for resten af skoleåret:

«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 forældrebar, en aften kun for forældrene. I februar endnu et morgenmadsarrangement. I marts en fastelavnsfest for hele klassen, og i april 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 [...] 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» (Fællesmorgenmad, Grøn klasse).

Her havde trivselsudvalget ikke bare fulgt klasselærerens opfordring om flere fællesarrangementer, men også overgået den. Og selvom flere forældre tidligere havde udtrykt, at månedlige arrangementer var alt for ofte, var det nu netop dét, som blev fremlagt. Da trivselsudvalget var færdige med at tale, blev der klappet og nikket anerkendende blandt de andre forældre. En far kaldte det et «imponerede program». Men da jeg senere interviewede forældrene, var der flere, der fortalte, at de slet ikke kunne overkomme alle de arrangementer. Den slags blev dog aldrig udtrykt overfor resten af forældregruppen, for ingen ønskede at blive opfattet som en, der ikke støttede op om skolens dagsorden. Elias' mor (Forkant) fortalte, at hun undlod at give sin virkelige mening om legegrupper til kende, fordi hun ikke ville opfattes som en «lyseslukker», mens Simons mor (Distancering) oplevede, at det var nemmere «at holde kæft», end at sige, at man ikke havde overskud. Et gennemgående tema i interviewene var således at undgå at 'falde udenfor' og blive kategoriseret negativt. Noget som også kan hænge sammen med, at indsatser til gavn for fællesskabet er vanskelige at kritisere i folkeskolen.

Dermed kom trivselsudvalgets idéer let til at stå uimodsagt, og mødrene i trivselsudvalget blev dem, som alle andre sammenlignede egen involvering med. Ikke mindst fordi disse mødre netop var de synligt mest involverede af alle; det var dem som brugte tid på møder, som fremlagde foran resten af forældrene, som sendte invitationer og anden information ud på Forældreintra, og det var dem som stod for det praktiske arbejde med arrangementerne.



De fremstod i høj grad som de 'gode skoleforældre', der helt i tråd med skolens krav og forventninger, havde viljen og overskuddet til at gøre en ekstra indsats for klassens fællesskab, og det gav dem en særlig status i klassen, både over for lærerne, men også til at få gennemført egne idéer. Derved bidrog mødrene i trivselsudvalget, i samspil med skolen, til at forme krav og forventninger om involvering i det sociale liv, og til hvad hele forældregruppen kollektivt anerkendte som godt og ærefuldt.

## GRÆNSEDRAGNINGER MOD FOR MEGET OG FOR LIDT INVOLVERING

Men deres eksemplariske involvering, og den institutionelle ramme den foregik i, lagde samtidig et socialt pres på resten af forældrene, og nogle opfattede den høje grad af involvering som en form for demonstrativ fremvisning af overskud af ressourcer; af tid, energi, boligforhold og nogle gange, af penge. Den type fremvisning var der flere, der tematiserede i interviewene; Malthes mor talte med irritation om, hvordan nogle mødre var vel ivrige, når det gjaldt at gøre deres indsats synlig for alle:

«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, Sortering).

Når det var irriterende, var det fordi, Malthes mor ikke selv havde overskud af tid, men andres fremvisning gjorde, at hun ikke kunne undgå at forholde sig til deres høje grad af involvering, som blev den standard, hun måtte forhandle sin egen position i forhold til. Det gjorde hun så ved at distancere sig fra det at gå op i «altid at skulle bage» og afgrænse sig symbolsk fra «mødre der *rigtigt* gerne vil lave trivselsarrangementer». Samtidig vægtlagde hun, at «så kan jeg så meget andet» og lod forstå, at hun trods sin begrænsede sociale deltagelse, var en god nok forælder. Denne forhandling af eget forældreskab i forhold til, hvad andre fremviste, og afgrænsningen mod de mest aktive forældre, var et tilbagevendende tema i flere interviews. Flere forældre distancerede sig fra, hvad de indikerede var overfladiske værdier, og fremhævede i stedet, at de fx prioriterede at skærme familien fra unødvendigt stress udefra, fremfor at bruge energi på at fremstå som «superforældre», sådan som Simons mor (Distancering) påpegede, at mange havde travlt med. Fordi hun ikke selv havde noget at fremvise, afgrænsede hun sig fra disse «superforældre» ved at omtale deres engagement som «falskt» og indikere, at de gik mere op i at fremstå overskudsagtige, end de gik op i deres børn. Alligevel bidrog de andres fremvisning af overskud til, at hun kunne føle sig som en «dårlig mor». Spørgsmålet om hvad man formåede at fremvise i skolen, var dermed også et moralsk spørgsmål.

Dette kom også til udtryk, når de mere aktive forældre omtalte dem, som sjældent involverede sig. Der var således ikke kun afgrænsninger mod dem der var 'for meget', der var også eksempler på det modsatte. Regitzes far fortalte, at han godt forstod, at nogle forældre ikke havde overskud til trivselsarrangementer, fordi de havde problemer i familien. Alligevel kunne han

«på børnenes vegne synes, det er lidt synd, at det altid er de samme, der ikke når at dukke op ... 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, Forkant).

Der var således ikke langt fra forståelsen for, at nogle forældre af forskellige årsager havde det vanskeligt, til en moralsk vurdering og til at mene, at disse forældre alligevel *burde* «strække sig». Også Christians mor (Forkant) omtalte en far, der havde «sociale problemer», og som hverken selv deltog eller lod sin søn deltage i trivselsarrangementer, på denne måde; en god forælder ville i det mindste sørge for, at barnet deltog, mente hun. Både Regitzes far og Christians mor afgrænsede sig dermed symbolsk fra de forældre, som ikke involverede sig nok; en afgrænsning der samtidig definerede dem selv som 'gode forældre'. Der blev således trukket symbolske grænser både mod for meget og mod for lidt, og forældrene indtog på denne måde forskellige positioner i feltet; positioner der dog ikke var lige meget værd.

## BLIKKET FOR DE ANDRE FORÆLDRES POSITIONER

Det var positioner som objektivt set var synlige for mig som forsker, når jeg observerede ved forældremøder og skole-hjem-samtaler, men også på Forældreintra, hvor kommunikationen forældrene imellem bidrog til at synliggøre dem. I forbindelse med den lejr tur til Bornholm, som trivselsudvalget i Blå Klasse arrangerede, udspillede der sig en korrespondance, der gav et godt blik for disse forskelle:

«LEJRSKOLE: Vi er ved at undersøge mulighederne for en selvarrangeret mini-lejrskole 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 til alle forældre i Blå klasse).

Den første der svarede var Sigurds mor:

«Kære trivselsudvalg. Jeg synes rigtig godt om lejrskoleidéen. Måske kan det gøres lidt billigere ved at finde et sted tættere på end Bornholm?» (Sigurds mor, Overlevelse).

Fire dage senere skrev Nannas mor:

«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» (Nannas mor, Distancering).

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» (Katinkas mor, Forkant).

«Kære alle. Vi synes også at det lyder rigtig skønt og et godt initiativ» (Theas mor, Forkant).

«Kære alle. Vi synes også at det hele lyder rigtig godt og vi støtter også op om lejrskole til Bornholm» (Regitzes forældre, Forkant).

Således blev det tydeligt for alle i forældregruppen, hvem som gerne ville, og havde råd til at investere 1000 kr. i en lejrstur, ligesom der uundgåeligt blev trukket symbolske grænser mellem de forældre som var 'for' den dyre tur og de som var 'imod', netop fordi de som 'støttede op' gjorde det på trods af de første udmeldinger om dårligt råd. De fik således drejet meningsudvekslingen væk fra spørgsmålet om penge og over på, at forslaget var et «godt» initiativ og en «god» idé. I fællesskabets navn, men paradoksalt nok også på fællesskabets bekostning, blev den dyre og spændende tur til Bornholm således valgt over «noget billigere». Et valg, der kan tænkes at være et udtryk for den indre konflikt, der ifølge Reay (2015), netop kendetegner middelklassesubjektet, som er splittet mellem på den ene side en uselvisk fællesskabsorientering og på den anden side, egeninteresse; som i dette tilfælde syntes at tage dække under det 'ærefulde' og 'gode'.

Blikket for de forskellige positioner kom også til udtryk i de kategoriseringer, forældrene benyttede sig af, når de i interviewene omtalte hinandens involvering i trivselsarbejdet. Regitzes far havde således en klar opfattelse af, hvem som involverede sig henholdsvis meget og lidt:

«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, Forkant)

På samme måde vidste også Christians mor (Forkant) præcis hvilke forældre, der pligtopfyldende afholdt de organiserede legegrupper i fritiden og hvilke forældre, som ikke gjorde det. Hun fortalte, at da hun havde set den udsendte liste over grupperne, vidste hun med det samme, at «der er i hvert fald én, der ikke kommer til at holde det». Andre forældre skelnede imellem de «rimeligt engagerede forældre» og det at «nogle af os ikke er lige så aktive», sådan som fx Nannas mor (Distancering) gjorde. Carls mor (Forkant) omtalte de mest aktive forældre som «de hippe», og mente at «der kører lidt en konkurrence mellem nogen, der er lidt mere hippe forældre end andre» i forældregruppen. Malthes mor skelnede mellem mødre med overskud af tid og mødre, som ikke havde det, dem som bagte og ikke bagte kage. Kategoriseringerne trådte også frem, når nogle omtalte andre som for eksempel «velfungerende», «rigtigt gode til at deltage» eller som «rimeligt engagerede forældre», eller når man roste andres deltagelse ved sociale arrangementer som «rigtigt flot» og «superfedt»; moralsk ladede betegnelser der kun gav mening gennem deres reference til det modsatte, til det ikke-ærefulde.

Disse kategoriseringer vidnede netop om, at nogle forældre fik tildelt mere 'ære' end andre, at involvering i trivselsarbejdet gav status, 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», sådan som Elias' mor (Forkant) havde bemærket. Blikket for de andres

positioner handlede således netop om grænser; grænser mod andre, mellem 'de gode' og 'de mindre gode' forældre, mellem dem som 'støtter op' og dem som er imod, og mellem høj og lav social status.

## BLIKKET FOR DE ANDRE FORÆLDRES BLIK

Blikket for de andres positioner var nødvendigvis også et blik for de andres blik på, og en kategorisering af, en selv i forhold til de andre; af en selv i forhold til grænsen mellem de 'gode' og de 'mindre gode'. Et gennemgående tema i interviewene var, hvordan man selv fremstod for de andre forældre, særligt hvis man ikke var blandt de mest involverede. Claras mor (Sortering) ønskede eksempelvis ikke at blive opfattet som «asocial», fordi som hun sagde, «man skal jo også kunne *lide* at være social med de andre forældre»; det var med andre ord vigtigt, at blive opfattet social, også selvom man som Claras mor fandt netop det sociale samvær «angstprovokerende». 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, Distancering)

Her fik blikket for de andres blik hende til at trække sig fra de sociale arrangementer, fordi hun blev bevidst på sin egen lavere positionering. Men selv de forældre, som var mest kapitalstærke og meget involverede, fortalte om episoder, hvor de havde undladt at tilkendegive deres mening om sociale arrangementer, eller måske ligefrem udtrykt noget, de ikke mente, fordi de, som Fridas mor (Forkant), ikke ville opfattes som «en der bare slår bremserne i». Andre fortalte om arrangementer som de «burde» deltage i, eller som Carls mor (Forkant) sagde om forældrefesten: «Der tog jeg hen af pligt», efterfulgt af et «puh!». For alle de forældre, jeg interviewede, virkede det vigtigt at fremstå som en ansvarstagen og overskudsagtig forælder i andres øjne. Det betød, at man aktivt forsøgte at undgå at blive opfattet som en, der *ikke* støttede op om fællesskabet, eller havde overskud til at deltage i det.

Derfor var det heller ikke så enkelt, at medbringe den take away pizza til fællesspisning, som mange ellers talte om, at det skulle være. Og selvom der til forældremøder ofte havde været enighed om, at medbragt mad ikke skulle gå op i «hvem som har bagt de bedste speltboller», som Benjamins mor (Forkant) sagde, var netop take away pizzaen et tilbagevendende tema i interviewene, eksempelvis for Olivers mor:

«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, Overlevelse).

Hun så for sig, hvordan pizzaen ville få hende til at fremstå sammenlignet med «de andre» og deres bedre og «fine retter», og det var endt med, at hun og Oliver blev hjemme i stedet for at deltage i arrangementet. Som Bourdieu viser det i *Distinktionen* (Bourdieu, 1984) symboliserer det hjemmelavede nemlig en tidsinvestering, hvorfor hjemmelavet mad til skolearrangementer netop cementerer overskuddet, sådan som Bach (2011) har vist det i sit studie af velstående danske familiers opdragelsesstrategier. Det færdiglavede signalerer derfor mangel på overskud eller engagement. Da Regitzes forældre således medbragte købte pizzaer til en sommerfest, hvor man skulle medbringe salat og kød til at grille, var de lettede over, at ingen «kiggede skævt» til dem. Tværtimod, fortalte Regitzes mor:

«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» (Regitzes mor, Forkant).

Her blev grænsen mellem det ærefulde og det ikke-ærefulde altså forhandlet, og måske bidrog Regitzes forældre i dette tilfælde til at slække på idealet. Noget de kunne gøre, fordi de i forvejen var meget involverede og derfor ikke havde så meget anseelse at tabe. Men eksemplet fortæller først og fremmest om, hvordan en høj grad af involvering, og den tilhørende tidsinvestering, blev tilskrevet værdi iblandt forældrene; så meget at man måske ligefrem måtte tage tidligere fri fra arbejde, for at kunne være «megaoverskudsagtig», som Malthes mor (Sortering) mente, at der var et pres til at være. Blikket for de andres blik var altså en måde at navigere på i forhold til de symbolske grænser, gennem at forsøge at styre andres indtryk af en, og dermed den position man selv, og ikke mindst ens barn, kunne indtage i feltet. Blikket for de andres blik var samtidig en måde at opretholde symbolske grænser på, fordi det overvejende reproducerede opfattelsen af, hvad der var «tegn på distinktion eller social stigmatisering» (Bourdieu, 2014, s. 41).

## DISKUSSION: TRIVSELSARBEJDET – EN MEKANISME DER REPRODUCERER SOCIALE FORSKELLE?

I sidste ende er dette jo hvad forældreinvolvering handler om for forældre: At støtte ens barn bedst muligt, så barnet klarer sig godt i skolen og i den konkurrence, som livet i en Bourdieu-optik i det hele taget er. Deltagelse i trivselsudvalg, hyttetur, fællesspisning og forældre-fester kan med Bourdieu netop forstås som et distinktionsarbejde, hvis formål er at investere i barnets fremtid. Det er et arbejde, der først og fremmest kræver tidsinvesteringer og som derfor privilegerer de forældre, som kan frigøre tid og kræfter, men også forældre som i deres opdragelsesprojekt finder det meningsfuldt at anvende tid på sociale arrangementer i skolen.

Når der således var et særligt godt samspil mellem skolens værdsætning af socialt engagement og de kapitalstærke forældres involveringsstrategier, ser det i mit materiale ud til at hænge sammen med at disse forældre dels kunne aktivere den nødvendige kapital, men også deres 'sans for spillet' (jf. Bourdieu, 1997); deres evne til at tilpasse sig skolens krav, og i nogle tilfælde også overgå dem, som det var tilfældet med de månedlige arrangementer i

Grøn klasse og lejrturen til Bornholm i Blå klasse. Det var netop denne sans, der så ud til at give disse forældre mulighed for at være med til at forme spillereglerne samt magt til at definere opfattelseskategorierne for, hvad der blev anerkendt som 'godt' og 'mindre godt' af hele forældregruppen.

Denne definitionsmagt handler ikke blot om ære og status; symbolske forskelle er, som Faber m.fl. understreger, «mere end blot uskyldige forskelle» (Faber m.fl., 2014, s. 93). Den handler, ifølge Bourdieu, nemlig om kampen om den symbolske magt til at definere og til at påvirke forhold der har betydning for fordelingen af goder i et felt (Bourdieu, 1997), til legitimt at definere hvad der tæller som kapital. Reglerne i spillet er, som Harrits (2017) også peger på, således altid 'nogens' regler. Her kan netop det at overgå skolens krav og forventninger forstås som en måde at beherske spillet og «komme det i forkøbet» på (Bourdieu, 1997, s. 157), således at anerkendelsen forbliver et begrænset gode.

Derfor var det også de kapitalstærke forældre, som i størst udstrækning kunne høste anerkendelsen og positionere sig som de 'gode, involverede forældre' i skolen. Men denne sammenhæng mellem forældres kapital og deres involvering i det sociale blev med Bourdieus ord 'miskendt'; dvs. at en høj grad af involvering overvejende blev set som et udtryk for fællesskabsorientering, god vilje og godt forældreskab, og ikke som et udtryk for overskud af ressourcer, såsom tid eller penge. Den kulturelle og økonomiske kapital transformerede sig på den måde til symbolsk kapital og 'forklædte' sig som socialt engagement og god moral, ikke mindst fordi trivselsarbejdet fremstod som noget, der ikke krævede ressourcer og som alle derfor havde mulighed for at deltage i. Manglen på kapital, derimod, 'forklædte' sig i større grad som uvilje, manglende støtte til fællesskabet og tvivlsomt forældreskab.

Problemet med miskendelsen er, at mangel på involvering fremstår som resultatet af et individuelt valg, fremfor af strukturelle betingelser. At det skjules, at forældre har forskellige og ulige muligheder for at passe trivselsarbejdet ind i familie- og hverdagslivet. Det anerkendelsesværdige virker dermed til de kapitalstærke forældres fordel; ikke bare giver det en oplevelse af mestring og af at være gode forældre, en høj grad af involvering i trivselsarbejdet kan også bidrage til at sikre ens eget barns sociale trivsel i klassen, yde det maksimale støtte og dermed også positionere barnet fordelagtigt. Den anerkendelse, som de socialt involverede forældre kan høste i skolen, har i tillæg en vis 'brugsværdi' i forhold til, hvordan barnet klarer sig i skolen. Pointen er, at det symbolske kan veksles til goodwill hos lærerne, fordi disse forældre i større grad end resten (specielt de mindst involverede), *qua* deres store tidsinvestering, er i position til at stille krav og forsøge at forhandle en særlig opmærksomhed på netop deres barn, sådan som jeg ved flere lejligheder så dem gøre i skole-hjem-samtalerne.

Fordelingen af den symbolske kapital afspejlede således de objektive sociale strukturer, sådan som Bourdieu siger, at den har en stærk tendens til at gøre (Bourdieu, 1997). De symbolske grænser udtrykte med andre ord klasseforskelle, selvom det skete på subtile måder. Men som Faber m.fl. (2012) har vist, kommer klasseforskelle i dag netop til udtryk på mindre åbenlyse måder end tidligere, og i en dansk sammenhæng præget af en udtalt lighedsbestræbelse (jf. Gilliam & Gulløv, 2012), kan det netop tænkes, at være vigtigt at legitimere sociale forskelle på symbolsk vis, eksempelvis gennem 'godt forældreskab' og fællesskabsindsatser i skolens sociale liv. Måske er en høj grad af forældreinvolvering i det



sociale liv og al den tid og det praktiske arbejde, som dette forudsætter, netop en måde at konkurrere om ressourcer på og med Reays ord at gøre «the dirty work of social class» (Reay, 2005), men på en måde der fremstår lighedsorienteret?

## AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Når det er vigtigt at være opmærksom på de symbolske og subtile grænser, er det således fordi de ikke bare afspejler sociale grænser, men i sig selv producerer og reproducerer disse, og dermed får konkrete og materielle betydninger i menneskers liv og muligheder. I den politiske iver efter at involvere forældre mere i skolen, bl.a. gennem trivselsarbejdet, synes der at være en blindhed overfor betydningen af social klasse og det, at forældre har forskellige forudsætninger for at involvere sig i trivselsarrangementer og for at indgå i et fællesskab med de andre forældre i klassen; at øget involvering samtidig betyder øgede krav, særligt om tid. Mine fund peger på, at en samarbejdsform som trivselsarbejdet er akkurat så ressourcekrævende som de mere traditionelle samarbejdsformer, blot på en mindre synlig måde. Måske kan man endda spørge, om øgede krav om deltagelse i skolens sociale liv, gør det endnu vanskeligere for de forældre som allerede har vanskeligt ved at indtage positionen som 'gode skoleforældre'. Trivselsarbejdet kan dermed tænkes at bidrage til at reproducere, og måske endda ligefrem forstærke, de sociale forskelle der allerede er imellem familier i en skoleklasse, modsat det som er hensigten.

## LITTERATUR

- Akselvoll, M. Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv* (Ph.d.-afhandling). Roskilde: Roskilde Universitet. DOI: <https://doi.org/10.7146/tfp.v13i25.96963>
- Bach, D. (2011). *Overskudsfamilier – om opdragelse, forbundethed og grænsesætning blandt velstående familier i Danmark* (Ph.d.-afhandling). København: Aarhus Universitet.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *In Other Words. Essays towards a reflexive sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2007). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2014). Symbolsk kapital og socialklasser. I C. S. Hansen (red.), *Socialt rum – Symbolsk magt. Bourdieuske perspektiver på klasse*. København: Forlaget Hexis.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2009). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, B. (2014). Gagns mennesker og gode liv: Utdanning i foreldres oppdragerstrategier. I H. B. Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet I skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bæck, U.-D. K. (2007). *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.»* (Rapport nr. 06/2007), Norut Samfunn.

- Coninck-Smith, N. de, Rasmussen, L. R. & Vyff, I. (2015). *Dansk skolehistorie. Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. Bind 5. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Dannesboe, K. I. (2012). *Passende engagement og (u)bequemme skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie* (Ph.d.-afhandling). København: Aarhus Universitet.
- Desforges, C. & 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. London, United Kingdom.
- Faber, S. T., Prieur, A., Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen, J. (2012). *Det skjulte klassesamfund*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Faber, S. T., Prieur, A., Rosenlund, L. & Skjøtt-Larsen, J. (2014). Nye tider – nye klasseskel? I C. S. Hansen (red.), *Socialt rum – Symbolsk magt. Bourdieuske perspektiver på klasse*. København: Forlaget Hexis.
- Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. I E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth & J. Macvarish, *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137304612.0008>
- Forsberg, L. (2009). *Involved Parenthood – Everyday lives of Swedish middle-class families* (Ph.d.-dissertation). Linköping: Linköping University.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Harrits, G. S. (2017). *Pierre Bourdieu*. Statskundskabens klassikere. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? – Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskabernes.
- Kofoed, U. (2013). At knytte elevernes læring tæt sammen med skole-hjem-samarbejdet. I S. Aamodt & A.-M. Hauge (red.), *Snakk med oss! Samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole i et flerkulturelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- 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). København: Århus Universitet.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods – Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling (2016): *Folkeskolen bygger på samarbejde*. Hentet fra <http://www.emu.dk/modul/folkeskolen-bygger-p%C3%A5-samarbejde>.
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I K. I. Dannesboe, N. Kryger, C. Palludan & B. Ravn, *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ravn, B. (2008). *Rationaler bag skole-hjem-samarbejdet – Hovedstrømninger i skole-hjem-samarbejdet i Danmark og internationalt* (Midtvejsrapport, Skole-hjem-samarbejde som kulturel selvfølgelighed). København: Århus Universitet.
- Reay, D. (2005). Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *Sociological Review*, 53(2), 104–116. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.2005.00575.x>

- Reay, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764x.2014.990420>
- Rådet for Børns Læring (2016). *Forældresamarbejde om børns læring*. Hentet fra <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/foraeldresamarbejde-om-boerns-laering>
- Weininger, E. B. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American Context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5-6), 375–402. DOI: [https://doi.org/10.1016/s0304-422x\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/s0304-422x(03)00034-2)
- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller ‘fit for fight’? Middelklassefamiliens læringskulturer. I H. B. Nielsen (red.), *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet I skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.