

Nye reproduktionsstrategier i middelklassen?

Maria Ørskov Akselvoll & Tomas Ellegaard

Artiklen diskuterer konturerne af nye reproduktionsstrategier i de danske øvre middelklasser. I deres klassiske arbejder identificerer Bourdieu og Passeron to forskellige strategier for den franske middelklasse i forhold til at reproducere familiens resurser igennem uddannelsessystemet: En strategi, der instrumentelt og bevidst udnytter uddannelsessystemets formelle meritokratiske muligheder og en strategi der gennem fornemmelse for spillet ubevidst retter sin uddannelsesstrategi derhen, hvor det største afkast er. Dette sammenstilles med et dansk forskningsprojekt (Akselvoll 2016) om forældresamarbejde i folkeskolen. Her identificeres en række forældretyper – og disse kædes analytisk sammen med de forskellige habituelle strategier. Afslutningsvis diskuteres disse strategier i lyset af den tiltagende instrumentaliserings og målstyring ('PISA-regimet') i skolepolitikken.

Emneord: Reproduktionsstrategier, ulighed, forældresamarbejde, folkeskole, Bourdieu

I deres klassiske uddannelsessociologiske arbejder viste Bourdieu og Passeron (2006[1970]) reproduktionen af de samfundsmæssige uligheder gennem uddannelsessystemet. De pegede på forskellige habituelle strategier – og at særligt de, som besidder megen kulturel kapital via deres praktiske sans, er i stand til at reproducere deres families samfundsmæssige position. De viste hvordan uddannelsessystemets 'pædagogiske arbejde' retter sig mod et 'udvalgt publikum', og at netop den øvre kulturelle middelklasse (i en fransk kontekst anno 1960'erne) gennem den implicitte familiære indprentning af en kulturel kapital i deres børns habitus via uddannelsessystemet fastholdt en samfundsmæssig dominans særligt indenfor "det kulturelle felt". Bourdieu kontrasterede samtidig børn fra herkomstfamilier med megen kulturel kapital med familier, der enten var nyttilkomne – eller hvis herkomstfamilier i højere grad besad økonomisk end kulturel kapital. Disse parvener er - ifølge Bourdieu – kendetegnet ved ikke at have samme fornemmelse for 'det passende' i uddannelsessystemet og er derfor heller ikke på samme måde i stand til at høste økonomisk eller kulturelt 'udbytte' af deres investering i uddannelse.

Bourdieu lagde altså særligt vægt på betydningen af kulturel kapital for uddannelse for den fraktion af de dominerende klasser og den øvre middelklasse, der baserer sig herpå. Hans arbejde fokuserede mindre på økonomisk kapital og den gruppe, der baserer sin dominans på denne. I andre sammenhænge – og særligt i den sidste periode af sit liv og videnskabelige karriere – var Bourdieu dog også optaget af forholdet mellem den økonomiske og kulturelle dominans i det, han betegnede som magtens rum.

Den skandinaviske sammenhæng – med en ekskurs til USA

Bourdieu & Passerons forklaring af uddannelsessystemets betydning for den strukturelle ulighed er klart historisk kontekstualiseret i den sammenhæng, hvor de foretog deres undersøgelser: Frankrig i 1960'erne. Samtidig er teorien udformet som en mere generel teori om den funktion, som uddannelsessystemet med sin relative uafhængighed og sit eget korps af professionelle har for samfundets ulighed og symbolske vold, og den har inspireret en myriade af uddannelsessociologiske studier i mange andre samfund, hvis stat, uddannelsessystem og -tradition er anderledes end Frankrig i 1960'erne.

Teorien har også været brugt i skandinaviske og historisk nyere sammenhænge: Donald Broady (1991) pegede i sin disputats på en række forskelle mellem det franske og det svenske samfund; mens Mikael Palme (1992) pegede på en særlig ubekymrethed hos den svenske kulturelle overklasse, som han interviewede. Broadys og Palmes studier pegede begge på, at der dels ikke er tale om det samme monolitiske uddannelsessystem som i sin tid i Frankrig. Og særligt Palme pegede på, hvordan der blandt unge fra den øvre middelklasse, han interviewede, var en på én gang distanceret og selvfølkelig relation til uddannelse. Samtidig havde disse unge en meget stærk tiltro til, at det var deres lyst eller interesse, der skulle styre deres uddannelseskarriere. Tilgangen synes næsten eksemplarisk at illustrere den ”sans for spillet” som Bourdieu i andre sammenhænge har skrevet om (fx Bourdieu 1997).

I delvis kontrast hertil er de studier som den amerikanske sociolog Annette Lareau (2000, 2003), også inspireret af Bourdieu, foretog i midt 1990'erne i USA. Lareau fandt således en langt mere bevidst og planlagt forberedelse af barnet på skolen i de øvre middelklassefamilier, hun undersøgte. Hun betegnede dette med begrebet ”concerted cultivation”, hvormed hun mener, at familien bevidst opdrager (”cultivation”) barnet i en retning, der svarer til (”concerted”) skolens. Concerted cultivation er på den ene side i overensstemmelse med Bourdieu og Passerons påpegning af, hvordan det, der skal læres i skolen, allerede er lært eller forberedt i familien. Men samtidig er selve begrebet i sin instrumentaliseringsindikation af en situation, hvor det ikke er tilstrækkeligt at have lært skolens værdier og målestokke gennem en implicit dannet habitus; men hvor amerikanske forældre i stedet opdragede med instrumentel målrettethed som var noget andet end en implicit ”sans for spillet”. Dette fund hænger formentlig

sammen med, at det amerikanske uddannelsessystem i langt højere grad end det franske og de skandinaviske er et privatiseret system, der historisk har forudsat ikke bare kulturel, men i særdeleshed også økonomisk kapital.

Den historiske udvikling

Hvis man skal bringe Bourdieus analyse i anvendelse overfor situationen i Danmark i dag, er der flere afgørende forskelle fra Frankrig i 1960erne: En vigtig forskel er, at langt flere tager langt længere uddannelser. Rekrutteringen til uddannelsessystemet er bredere. Forbundet hermed er også, at der ikke knytter sig de samme privilegier eller symbolske og materielle gevinster til uddannelse i det hele taget som i Frankrig og i 1960erne. Mange uddannelsessociologer har peget på, at der ikke desto mindre også i dagens Danmark er tale om en fastholdelse af en relativ ulighed gennem uddannelsessystemet ("effectively maintained inequality", jf. fx Thomsen 2015). Det skyldes bl.a., at det særligt er de familier, der i forvejen har betydelige mængder uddannelseskapital, som historisk har forøget den; men også, at det nu ikke er lange uddannelser *i sig selv*, der garanterer en kulturel eller økonomisk dominerende samfundsposition, men snarere *bestemte* uddannelser. Især uddannelser som økonomi, jura og ingeniør giver adgang til 'magteliten' (ibid.; Larsen et al. 2016; Thomsen 2008). Simultant med dette synes forældrenes økonomiske kapital gradvist at have fået en større betydning for børnenes uddannelsesorienteringer (jf. Bakken & Elstad 2012; Sievertsen & Montgomery 2015; Thomsen 2015). Denne betydning er dog stadig betydelig mindre end forældres kulturelle kapital.

Samtidig har uddannelsespolitikken forandret sig, så den i stigende omfang er blevet mere instrumentel, mere faglig, mere rettet mod det man, med Pedersens (2011) efterhånden kanoniserede begreb kan betegne "konkurrencestatens mennesker". Der er således sket en betydelig og instrumentel opstramning på alle niveauer af uddannelsessystemet. Dette er gået hånd i hånd med en politisk ambition om at styrke forældreansvaret (jf. Bach et al., 2020; Kryger 2008). Politisk ses forældre i stigende omfang som en samfundsøkonomisk ressource, der allerede fra tidlig alder skal bidrage til barnets læring (Dannesboe et al. 2012; Schmidt 2017). Dette er ikke kun et skandinavisk fænomen; i England peger Reay ligeledes på, hvordan uddannelsespolitikken i stigende grad anser forældre som 'med-uddannere':

Whereas before in Bourdieurian terms all that was required was for the school to recognize the cultural capital of its middle-class pupils (Bourdieu & Passeron, 1979), the under-funded, high stakes, standards driven field of state schooling seems to have shifted the rules of the game pushing more and more 'school work' into the home (Reay 2010: 76).

Barnets skolegang er således i stigende omfang forbundet med et først og fremmest moralsk, men også formelt, krav om, at familien må engagere sig i denne. Forventningen til forældre er, som Dannesboe (2012, 2013) peger på, at gøre hjemmet til et ”anneks” for skolens læringsrum. Samtidig synes forældre direkte og mere åbenlyst at involvere sig i børns skolegang - særligt for de dominerende klassers vedkommende.

Vi vil i det følgende – med afsæt i et nyere kvalitativt studie af særligt øvre middelklasseforældres strategier og omgang med skolen (Akselvoll 2016) - diskutere hvad status er på denne udvikling i Danmark. Undersøgelsen peger på en fortsat stærk – ja formentlig øget – forældreinvolvering i uddannelse særligt fra de familier med store mængder henholdsvis kulturel eller økonomisk kapital. Det er dog en pointe, at der fortsat er en forskel i måden, som disse to grupper involverer sig på. I lyset af den øgede instrumentalisering af uddannelserne aner man konturerne af, at den lethed, som den kulturelle øvre middelklasse tidligere har kunnet opretholde sin privilegerede position i uddannelsessystemet med, er under pres. Det diskuteres afslutningsvis i artiklen, hvad en sådan udvikling betyder for skolens rolle i reproduktionen af social ulighed.

Der synes altså, at være tegn på, at også danske (og andre skandinaviske) øvre middelklassefamilier i stigende omfang praktiserer noget, der minder om Lareaus ”concerted cultivation”. Dette hænger formentlig sammen med de stigende statslige krav ikke bare til barnet, men også til familien. Dette synes at markere en mere instrumentel tilgang til uddannelse end den Palme fandt i sine efterhånden 30 år gamle studier.

Metode, materiale og analytisk linse

I denne artikel belyser vi familiers praksisser i forhold til skolen på grundlag af et primært kvalitativt empirisk materiale fra et nyere dansk ph.d.-projekt (Akselvoll 2016), der undersøgte skole-hjem-samarbejdet og den øgede forældreinvolvering med afsæt i Bourdieus uddannelses- og praksisteori. Projektet var baseret på et feltarbejde på to københavnske folkeskoler med forskellig socioøkonomisk forældregrundlag¹, hvor to klasser på indskolingstrinnet blev fulgt. Vi antager, at de differentieringsmekanismer, der findes i disse to klasser, har en mere generel form, der svarer til uddannelsesfeltet i dagens Danmark. Men skolerne og forældrene i undersøgelsen er ikke repræsentative. Ligesom der også er andre differentieringsmekanismer, fx skolevalg, som ikke indgår i undersøgelsen.

¹ Den ene (Grøn) var Nørrebro Park Skole som på tidspunktet for dataindsamlingen havde et elevtal på 682. Forældrene på skolen havde i 2011 en gennemsnitlig bruttohusstandsindkomst på 467.079 kr., og lå således under landsgennemsnittet på 653.342 kr. (Kaas & Mulvad 2013). Den anden (Blå) skole var Ny Hollænderskolen på Frederiksberg, som på samme tidspunkt havde et elevtal på 933. Forældre til elever på skolen havde i gennemsnit en årlig bruttohusstandsindkomst på 790.647 kr.

Med en ambition om at belyse forældreperspektivet i skole-hjem-samarbejdet er forskellige skole-hjem-praktikker (forældremøder, skole-hjem-samtaler, trivselsarrangementer og den digitale kommunikation fra skolen til forældrene) blevet fulgt og undersøgt igennem et helt skoleår (2013/2014). I artiklen benævnes de 'Grøn' og 'Blå' klasse². Indskolingstrinnet blev valgt fordi det oftest er i de første skoleår, at behovet for forældreinvolvering er størst. Det empiriske materiale, der trækkes på i nærværende artikel, består af deltagende observationer ved forældremøder, skole-hjem-samtaler og trivselsarrangementer, virtuelle observationer, digitale dokumenter og besøgsstatistikker på forældrenes log-ons, samt interviews med de to klasselærere og tyve forældre med forskellig social baggrund (varierende uddannelse, indkomst, etnicitet og familiekonstellation).

I analysen af materialet henter vi inspiration fra Bourdieus teori om, hvordan ulighed reproduceres i samspillet mellem skolens 'pædagogiske arbejde' (herunder dens pensum) og familiens reproduktionsstrategi og mulighed for at videregive deres kulturelle kapital til barnet.

Hvor Bourdieu & Passerons studie viste, at eleverne blev vurderet på grundlag af den familiært indprentede habitus, undersøger vi, hvordan forældrene ikke bare indprenter denne habitus hos deres barn, men også selvstændigt bidrager til at øge familiens og dermed barnets symbolske ry gennem involveringen i skolen, både fagligt og socialt (trivsel). Men vi benytter os grundlæggende af samme analytiske greb som i *Reproduktionen*, nemlig at sammenholde skolens krav til familien med familiens muligheder for at leve op til disse gennem at aktivere deres kapital. I dette tilfælde: Forældrenes måder at håndtere og imødekomme skolens krav om involvering i deres barns skolegang.

Vi er med andre ord ude efter at belyse nogle af de sædvanligvis usynlige mekanismer, der ved at give fordele til visse familier frem for andre medvirker til reproduktionen af ulighed.

Samspillet mellem skolens krav og familiens kapital

Mere end nogensinde er det relevant at se på skolens krav til familien; undersøge hvad der skal til for at leve op til dem, og hvem der kan eller ikke kan det. Forældre tilskrives og spiller i dag en historisk stor rolle i folkeskolen, både pga. det førnævnte politiske fokus på forældreansvar, men også pga. introduktionen af den digitale skole-hjem-kommunikation på Forældreintra³ i 2002, der kraftigt accelererede informationsstrømmen fra skole til forældre og muliggjorde øget involvering (jf. Akselvoll 2016, 2018). Det er en rolle, der implicerer at forældre i stigende grad inddrages som 'assistenter' (Akselvoll 2016; Dannesboe 2012), der i det daglige skal hjælpe til fra sidelinjen med at få undervisningen til at lykkes og

² Navnene på de klasser mm. der indgår i undersøgelsen er pseudonymer.

³ 'Forældreintra' var folkeskolens kommunikationsplatform fra 2002 til efteråret 2019, hvor det blev erstattet af 'Aula'.

med at sikre god trivsel i klasseværelset.

Kravet om aktiv deltagelse i den faglige del af barnets skoleliv kom tydeligt til udtryk i Akselvolls materiale fra de to skoler. På forældremøder og ved skolehjem-samtaler blev vægten lagt (og tiden brugt) på at involvere forældrene i læringen og klæde dem på til assistentrollen. Der blev bl.a. opfordret til, at forældre kiggede i skolebøgerne, hjalp til med opgaver eller mere selvstændigt med at træne færdigheder, som de forskellige test udpegede, at der var behov for at træne for at nå læringsmålene. På Forældreintra var den faglige involvering særligt fremtrædende, ikke mindst i hyppigheden i skolens beskeder og opslag⁴, såvel som detaljeringsgraden i ugeplanerne, hvor forældrene blev informeret om de enkelte dages indhold og aktiviteter og samtidig klædt på til at hjælpe til. Som for eksempel når klasselæreren i Grøn klasse skrev til forældrene, at ”I torsdags fik børnene en kopi med de 120 hyppigste ord med hjem til ophængning, så I forældre kan træne ordene med dem”; eller som i en ugeplan fra Blå klasse, hvor forældrene opfordredes til at hjælpe til med at få de matematiske begreber på plads:

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. akser. Huskeregel til eleverne: 1. akser (vandret) – gå først hen ad gaden – 2. akser (lodret) – og så op ad trapperne.
(Forældreintra, Blå klasse)*

Eksemplet illustrerer for det første, hvordan skolens involvering af forældrene lagde op til et ’hands on’ engagement, hvad forældrene også selv berettede om; informationen var noget, der skulle ’handles på’, som en mor udtrykte det. For det andet illustrerer eksemplet, hvordan der blev forudsat, at forældre havde en konstant og daglig opmærksomhed rettet mod skolen; det var med andre ord ikke nok at tjekke de digitale beskeder ’en gang imellem’, fx ugentligt. Det kom også til udtryk i de mange huskeinformationer, som lærerne skrev på Forældreintra: Der skulle huskes ændringer i skemaet, ture, materialer, legegrupper m.m. Forældrene skulle dermed, udover at assistere, også administrere, indimellem med kort varsel: lægge tilrette så barnet vidste, hvad der skulle ske i løbet i en

⁴ Skoleåret igennem var der i de to klasser i gennemsnit nyt at læse hver anden dag på Forældreintra. Et tal der formentlig kun er steget siden feltarbejdet fandt sted: Nye beregninger lavet af DR Nyheder på baggrund af data fra Itslearning (der står for driften af Forældreintra) viser, at den gennemsnitlige forælder i 2018 loggede på 1,2 gange om dagen året rundt (Kielgast 2019).

skoleuge og sørge for, at der var de rigtige ting med i skoletasken. Forældre i begge klasser oplevede, at det medførte en vis uforudsigelighed, dvs. at man aldrig helt kunne vide, hvornår der kom noget fra skolen, man skulle agere på.

I tillæg var der krav om aktiv social deltagelse, om end disse i højere grad fremstod som uudtalte forventninger og mere 'frivillige' end fx krav om faglig assistance. At forældre engagerede sig i det sociale liv i klassen og arrangerede og deltog i trivselsarrangementer sammen med de andre familier. Det blev i høj grad lagt ud til forældrene selv at udforme og udføre trivselsarbejdet. Dog hjulpet på vej af lærernes forslag og anerkendelser. I Grøn klasse indebar det for forældrene ti sociale arrangementer i løbet af skoleåret, imens Blå klasse afholdt fire arrangementer og løbende afholdt legegrupper.

Skolens krav til forældrenes involvering var altså en sammensat størrelse, bestående af mange hver for sig overskuelige opgaver, som dog sammenlagt udgjorde et omfattende arbejde, der ikke bare forudsatte tid og overskud i hverdagen, men også kompetencer: faglige, pædagogiske, organisatoriske og sociale. Ressourcer, der alle er koblet til forældres kapital – i særdeleshed den kulturelle – og som helt tydeligt var vigtige for forældrene i vores materiale at kunne trække på i samarbejdet med skolen. I det følgende udfoldes det hvordan.

Forskellige strategier i forældres involvering

Hvordan forældrene i Blå og Grøn klasse håndterede skolens krav, kan analytisk forstås som forskellige *involveringsstrategier*. Strategier forstås her som navigationer i feltet og som produktet af en praktisk og kropsliggjort sans for at tilpasse sine handlinger til feltets krav og 'spilleregler' (jf. Bourdieu 1986) og altså ikke som bevidste eller rationelle kalkuler rettet mod et bestemt mål. Selvom forældrene, som vi skal se nedenfor, lægger et stort arbejde i at få deres barns skolegang til at lykkes, synes de ikke at være sig bevidste om, at de er i gang med at forberede barnet og gøre et stort arbejde for at sikre en god skolegang. Adspurgt om, hvilken fremtid de håbede på for barnet, eller hvad de troede barnet skulle blive som voksen, var det typiske svar, at man ikke håbede på noget specielt, men mest håbede at "han bliver glad", som en mor formulerede det. De fleste afstod fra eksplicitere en forventning om gymnasie og videregående uddannelse, og lagde i stedet vægt på, at det at blive et godt og tilfreds menneske var målet. Her er sandsynligvis både et lighedsideal i spil, hvor det ikke er legalt at sige, at man håber på, at ens barn bliver bankdirektør (som en far påpegede), men det kan også læses som et tegn på at strategierne virkelig *er* uden for bevidstheden og man i stedet handler efter en praktisk sans.

Den praktiske sans er med andre ord og i denne forbindelse en fornemmelse for, hvad der giver mening og 'afkast' i forhold til at involvere sig i barnets skoleliv; en fornemmelse der samtidig formes af, hvad der i hverdagslivet kan lade sig gøre. Involveringsstrategierne er analytiske kategorier. Det lader sig derfor ikke gøre

entydigt at placere de enkelte forældrepar i den ene eller anden kategori. Men strategierne udtrykker forskellige grader af og tilgange til involvering i skolen og er altså udtryk for det mønster af forskelle, vi har fundet i det empiriske materiale.

Den tilgang til skolen, som vi analytisk betegner som *forkantsstrategien* blev således anvendt af forældre, der til fulde levede op til skolens krav. De gjorde alt, hvad lærerne bad om og opfordrede til, og indimellem lidt mere. *Sorteringsstrategien* blev anvendt af forældre, der ligeledes var meget pligtopfyldende, men som i større grad udvalgte det, de selv syntes var vigtigt. *Overlevelsestrategien* blev anvendt af forældre, der forsøgte at leve op til skolens krav så godt de kunne, men som havde problemer med at honorere dem. Endelig var der *distanceringsstrategien*, som blev benyttet af forældre, der lukkede af, lagde afstand til og/eller gjorde modstand mod skolens krav om involvering.

Der var i materialet et tydeligt mønster, når det gjaldt hvilken strategi, forældre benyttede sig af og deres kulturelle og økonomiske kapital. Forældre, der benyttede sig af forkants- og sorteringsstrategien, havde mellemlange og lange videregående uddannelser, imens forældre der benyttede sig af overlevelsens- og distanceringsstrategien havde korte videregående uddannelser, erhvervsuddannelser eller ingen uddannelse ud over folkeskolen. Forældre, der overvejende benyttede sig af forkantsstrategien havde i tillæg de højeste indtægter. I det følgende fokuserer vi udelukkende på forkants- og sorteringsstrategien, der kan betegnes som overskudsstrategier, der blev benyttet af kulturelt kapitalstærke middelklasseforældre⁵.

På forkant med skolens krav

At være på forkant med skolen indebar betydelige tidsinvesteringer og en god portion organisering. Det kendetegnede de forældre, der benyttede sig af *forkantsstrategien*, at de havde etableret rutiner omkring Forældreintra og den digitale kommunikation fra skolen. Rutiner, der skulle sikre, at de ikke 'mistede noget' og at deres barn var 'godt med' både fagligt og socialt. "Det gælder om at være klar, når der kommer noget", som en mor sagde. For ellers kom man let "ud af kampen". Med andre ord: man skulle være indstillet på at stå til rådighed som skolens assistenter, klar til at handle på (uforudsigelig) information og opfordringer. Disse forældre beskrev fx, hvordan de tjekkede Forældreintra oftere, end det egentlig var nødvendigt, bare for at være helt sikre. En mor beskrev, hvordan hun dagligt loggede på Forældreintra på faste tidspunkter, så hun ikke risikerede at "misse" information. En anden mor fortalte, hvordan hun og faren havde fordelt arbejdet med at følge med i den digitale kommunikationsstrøm mellem sig; dagligt og på faste tidspunkter konsulterede de den udskrevne og ophængte ugeplan for at sikre, at deres børn havde det rigtige med i tasken, og at

5 For en udfoldet beskrivelse af overlevelsens- og distanceringsstrategien se Akselvoll (2016).

de fik lavet deres lektier. Informationen på Forældreintra blev dermed brugt til en tæt monitorering af barnet.

Denne foregribende stil kom også til udtryk ved skole-hjem-samtalerne, hvor forkantsforældrene – selvom deres børn som oftest klarede sig meget tilfredsstillende i skolen – havde fokus på optimering. Disse forældre udviste en særlig velvillighed overfor 'assistent-rollen' og spurgte proaktivt til, hvad der skulle fokuseres på, og hvad de selv kunne gøre hjemme, som f.eks. Christians mor ved skole-hjem-samtalen:

Matematiklæreren 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?" [...] hun vil gerne vide, hvad hun kan gøre med henblik på at ruste Christian bedre til testen fremover? (Observation, Christians skole-hjem-samtale, Blå klasse)

Selvom både matematiklæreren og dansklæreren udtrykte stor tilfredshed med Christians faglige standpunkt og indsats, var Christians forældre optagede af at forbedre. De efterspurgte også ekstraopgaver og spurgte lærerne til råds om, hvad der fandtes af gode materialer, man selv kunne købe? Dette 'ekstrafokus' kendetegnede forkantsforældrene, der ofte også fortalte lærerne uopfordret om deres engagement i legeaftaler på tværs af etablerede grupperinger i elevgruppen, om gode læringsaktiviteter der fandt sted i hjemmet. Det kunne være biblioteksbesøg eller at man spillede spil, der understøttede læringen. Som f.eks. Regitze's forældre, der fortalte, at de havde købt brætspillet Sænke Slagskibe, fordi Regitze godt kunne lide, da klassen havde om koordinatsystemet.

Ved forældremøderne var forkantsforældrene dem, der talte mest. De stillede spørgsmål om anbefalede lixtal for frilæsningsbøger og var optagede af, hvor meget det var godt at rette barnet, uden at det gik ud over motivationen. At disse forældre var mest synlige ved møderne skyldtes delvist, at de også var aktive i klassens trivselsudvalg. I sagens natur var det derfor dem, som stod frem og fortalte om trivselsudvalgets arbejde og forslag til fællesaktiviteter. Forslag, der ikke bare levede op til skolens opfordringer om forældreengagement i fællesskabsunderstøttende arrangementer, men som også overgik dem. I Blå klasse blev der således – udover tre sociale arrangementer og legegrupper - arrangeret en hyttetur til en afsidesliggende ø, mens der i Grøn klasse blev lavet et årshjul med månedlige arrangementer.

Man kan sige, at forkantsforældrene gjorde alt, hvad de skulle og alt hvad de *kunne*, for at imødekomme skolens krav og forventninger. Det var med andre ord en strategi, der ikke tog nogle chancer, men rettede sig mod at *sikre*, at

barnet på alle parametre klarede sig godt i skolen. Dermed var det også en både tidskrævende og arbejdskrævende strategi.

Den kompetente sortering

Det var *sorteringsstrategien* på sin vis også, for forældrene, som benyttede sig af denne strategi, var både velinformerede, pligttopfyldende og engagerede i skolen. Den adskilte sig dog på særligt ét punkt: de sorterede i højere grad i skolens krav og forventninger og udvalgte dét, som de selv fandt vigtigst at handle på. Det var kendetegnende for forældre, der benyttede sig af denne strategi, at de i højere grad navigerede efter, hvad de selv fandt rimeligt eller relevant at bidrage med. I Grøn klasse fortalte Villads' mor, at hun syntes, der var rigeligt at holde styr på i den daglige informationsstrøm på Forældreintra, og at hun derfor trak grænsen ved de matematikhjemmesider, som der blev opfordret til, at man (frivilligt) gik ind på sammen med barnet. Også Alberts mor mente, at informationen var for detaljeret og stillede spørgsmålstegn ved, at de som forældre "skal sidde og vide helt ned i mindste detalje, hvad det er der foregår?". Hun fortalte at:

*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)*

Det var ikke kun i den digitale kommunikation, at Alberts mor brugte sit filter. I skole-hjem-samtalerne var hun ikke så interesseret i at høre om alle lærernes "krydser og tests" og fortalte, at hun ikke gad sidde der og blive "undervist i Matematikfessor". Det skulle hun nok alligevel selv finde ud af. Det var, fortalte hun, vigtigere for hende at høre, om lærerne *kendte* hendes barn. Hun lyttede dog høfligt og opmærksomt i situationen, men tog kun det med sig fra samtalerne, som hun selv var interesseret i at høre om.

Også Malthes mor (Blå klasse) filtrerede. Forældreintra oplevede hun som "en blandet landhandel, jeg skal ind og rode rundt i", hvor man skulle sortere de "brugbare informationer" fra, fx den indbyrdes kommunikation forældrene imellem, som kunne vokse til lange tråde, når mange anvendte svar-alle-funktionen i mails. Hun havde derfor valgt først og fremmest at fokusere på ugeplanen og dermed reduceret sine intra-tjek til én gang om ugen. Til gengæld printede hun ugeplanen ud, gennemgik den om lørdagen med Malthe og konsulterede den derefter dagligt. De sociale arrangementer og legegrupperne valgte hun bevidst fra og koncentrerede sin indsats om det faglige. Andre sorteringsforældre var mindre stringente i deres filtrering og kom fx til nogle arrangementer, men havde ikke ambitioner om at deltage i alt.

Sorteringsforældrene fremstod altså mere afslappede og udtrykte en vis følelsesmæssig distance til skolens krav. De tematiserede ikke i samme grad frygten for ikke at gøre det godt nok. Kom de til at overse informationer på Forældreintra eller gå glip af sociale arrangementer, så var det ”jo heller ikke fordi, det er Jordens undergang”, som Claras mor (Grøn klasse) sagde. Der kunne spores en anden tillid til, at barnet nok skulle klare sig uanset hvad. En tillid der formentlig bundede i, at disse forældre havde et veludviklet blik for, hvordan det gik med barnet, både fagligt og socialt, men også troen på, at deres egne vurderinger var lige så gode eller bedre end lærernes.

Det var dermed en strategi, der vidnede om særdeles kompetente navigationer i skolens krav, samtidig som den var mere ’risikovillig’ end forkantsstrategien.

Diskussion: Fortsat ulighed – nu med nye krav

I dette sidste afsnit tillader vi os at spekulere over de mere generelle betydninger af undersøgelsen. Vi vil særligt pege på to problematikker, som undersøgelsen kaster lys over. Begge problematikker kan ses som historiske og socialgeografiske aktualiseringer af Bourdieus & Passerons klassiske analyse.

Den første problematik vedrører den generelle intensivering af kravene til familierne. Den anden problematik vedrører, hvordan forskellige grupper af middelklassen i de nordiske lande er i stand til at bruge uddannelsessystemet og forandringer heri.

Spekulationerne er velbegrundede, men vi skylder at nævne, at de først og fremmest baserer sig på kvalitative undersøgelser (Akselvoll 2016; Thomsen et al. 2020; Aarseth 2008, 2014, 2015). Der er dog også kvantitative undersøgelser, der peger i samme retning fx Thomsens longitudinelle undersøgelse af rekrutteringen til de længere videregående uddannelser om end den ikke dækker samme periode (Thomsen 2015).

Hvad angår den første problematik afspejler undersøgelsen på linje med en række andre (Dannesboe et al. 2012; Knudsen 2010; Reay 2010) en situation, hvor der er sket en intensivering af uddannelsessystemets krav til familien. Undersøgelsen reflekterer, at kravene til elevers familier i Danmark i dag er ganske omfattende. Det er ikke alene barnet/eleven der vurderes, men i skolens vurdering indgår også forældrenes praksis i forhold til såvel skolen som deres eget barn og de andre forældre. Konkurrencen om uddannelseskapital er blevet skærpet og de investeringer, familier skal foretage i deres barns uddannelse, er blevet forøget. Særligt for de familier der har problemer med, eller som helt opgiver at leve op til kravene, er dette en udfordring. Det er de familier, vi analytisk har betegnet med begreberne overlevelsestrategi og distanceringsstrategi. I forhold til den anden problematik – hvad det betyder for forskellige grupper af den øvre middelklasse - også for de familier der lever op til skolens krav - udgør de et betydeligt pres.

Både sorterings- og forkantsforældre fortalte i interviewene om, at det arbejde, det indebærer at involvere sig i barnets skoleliv, blev oplevet som både omfattende og stressende ⁶.

Her betyder presset formentlig, at der sker en forandring af relationen mellem middelklasser med henholdsvis mest økonomisk eller kulturel kapital. Dette sker vel og mærke samtidig med at skolens funktion som reproduktions- og sorteringsinstitution forbliver intakt. Hvor uddannelsessystemet traditionelt har været et domæne for familier med relativt meget kulturel kapital, ser vi i Akselvolls undersøgelse ligesom en række andre (Bach 2011; Thomsen 2015; Aarseth 2014) tegn på, at familier med relativt meget økonomisk kapital i stigende omfang indtager skolen (jf. også Juul 2018; Sievertsen & Montgomery 2015), dvs. at en god økonomi nu i højere grad synes at være blevet frugtbar i forhold til barnets skolegang. Hvorfor ser vi denne udvikling? Svaret kunne dels være den generelle intensivering af konkurrencen i uddannelsessystemet. Og dels i kombination hermed, at når skolen rykker længere ind i familielivet og gør sig mere afhængig af forældrenes assistance, kommer forældres økonomiske ressourcer til at spille en større rolle. Det handler både om, hvorvidt man har gode fysiske og tidsmæssige rammer for, og overskud til, involvering, men også om hvorvidt den opdragelse der praktiseres i familien passer sammen med skolens 'opdragelse'. Den norske sociolog Helene Aarseths undersøgelser er i den forbindelse interessante i forhold til vores. Hun viser, hvordan forældres kapitalsammensætning har betydning for, hvad forældrenes tilgang er til læringsmotivation. Hun identificerer to forskellige strategier i den norske øvre middelklasse: En strategi hvor forældrene først og fremmest lægger vægt på, at barnet har lyst til at lære, og en anden strategi hvor vægten ligger på indsats, målrettethed og resultater. Aarseth (op.cit.) henregner de to strategier til henholdsvis den kulturelle og den økonomiske middelklasse, som ifølge hende har forskellige læringskulturer:

Hvor det er følelsen av en vedvarende selvutfoldelse som særlig ser ut til å drive kulturmiddelklasseforeldrene og deres sosialiseringssprosjekt, 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).

Særligt for den strategi, der lægger vægt på indsats og målrettethed bliver

⁶ I USA, hvor presset for og den økonomiske pris på uddannelse er betydeligt større end i Danmark, har det ligefrem afstedkommet en debat, om hvorvidt uddannelses øgede betydning "feeds inequality, dismantles the middle class, and devours the elite" (Markovits 2019; Menand 2019) En diskussion der også foregår i Storbritannien i disse år (Reay 2017; Savage 2015).

det vigtigt, at forældrene støtter op om og organiserer barnets skolegang og lektielæsning. Noget der forudsætter en målrettet forældreaktivitet. I de familier Aarseth har undersøgt sker det – som det også er tilfældet for de overklassefamilier antropologen Dil Bach (2011) har undersøgt – fx i form af at familien har økonomisk råderum til, at moderen arbejder mindre eller slet ikke, bl.a. for at kunne støtte børnenes skolegang. Omvendt lægger familier med megen kulturel kapital som sagt vægt på barnets lyst og læring for læringens egen skyld. I Akselvolls (2016) undersøgelse er der hos 'sorteringsforældrene' tilsvarende en vægt på, hvad der føles rigtigt, imens 'forkantsforældrene' synes mere optagede af, hvad der skal til, for at honorere skolens krav. Uden at det helt er det samme, er sorteringsforældrene også familier med meget kulturel kapital. Netop uddannelse og en fornemmelse for, hvad uddannelse handler om, gør at familierne kan bruge deres praktiske sans til at afkode det 'nødvendige' arbejde. I de praktiske begrundelser hos sorteringsforældrene manifesterer det sig netop, som vi ser ovenfor, i en let ironisk afstandtagen med ord som "en blandet landhandel" eller det ikke at være så interesseret i lærernes "krydser og tests".

De øgede krav i uddannelsessystemet - også til forældrene - det stigende pres for karakterer og andre vurderinger skaber imidlertid en situation, hvor det kan blive mere betydningsfuldt at være 'på forkant' og hvor konkurrencen betyder, at det ikke er nok at opdrage barnet ud fra, hvad det har lyst til at lære. Hos forkantsforældrene handler de praktiske begrundelser således i højere grad om pligt; at 'være over' barnet i forhold til lektier for at sikre, at barnet altid 'er med', eller at forsøge at overkomme *alle* krav og forventninger, om såvel faglig som social involvering, fordi man er optaget af ikke at "misse noget". De to forskellige læringskulturer, Aarseth identificerer, er altså genkendelige i Akselvolls undersøgelse.

Intensivering af skolegangen og de hermed forbundne øgede krav til forældrene betyder derfor tendentielt at den lethed, som kulturelle middelklassefamilier traditionelt har haft i forhold til skolen, kommer under pres. På denne måde kan der ses tendenser til, at økonomisk kapital kommer til at spille en stærkere rolle i skolen – både i kraft af de resurser, der gør det muligt, at investere i barnets skolegang i form af forældretid og 'overskud'; men også i kraft af, at den habitus, der kræves, i højere grad bliver en arbejds- og plighthabitus og i mindre grad en lysthabitus. Man kan med Bourdieu & Passerons termer sige, at 'det pædagogiske arbejde' ser ud til at fordre et nyt 'publikum' og at det, som også Aarseth (2014) spekulerer i, kan se ud til, at den målstyrede og resultatorienterede undervisning passer godt sammen med den økonomiske middelklasses idealer og praksis. Om det på længere sigt leder det danske uddannelsessystem, såvel som familiernes reproduktionsstrategier, til en tilstand, der minder om den, Lareau allerede for en generation siden påviste i USA er svært at sige; men det er i den retning det bevæger sig. I bestræbelser på at minimere betydningen af den sociale baggrund i den danske skole i dag er det derfor vigtigt at have øje for den type usynlige reproduktionsmekanismer, vi her har diskuteret, og være opmærksom på

samspillet mellem, på den ene side, udviklingen i uddannelsespolitikken og det intensiverede skole-hjem-samarbejde og på den anden side den habitus, de ressourcer og den type forældreinvolvering, der fordres af familierne.

Maria Ørskov Aksenvoll, sociolog & ph.d., NOISE (Network of Independent Scholars in Education)

Tomas Ellegaard, ph.d. og lektor, pædagogik, Roskilde Universitet

Litteraturliste

Akselvoll, M. Ø. (2016). Folkeskole, forældre, forskelle. Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et klasseperspektiv. Ph.d.-afhandling, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Akselvoll, M. Ø., 2018, "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, Norsk Sosiologisk Tidsskrift, no. 3, 225-241. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2018-03-03>

Bach, D. (2011). Overskudsfamilier: om opdragelse, forbundethed og grænsesætning blandt velstående familier i Danmark. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Bach, D., Dannesboe, K. I., Ellegaard, T., Kjær, B., Kryger, N., & Westerling, A. (2020). Parate børn – forestillinger og praksis i mødet mellem familie og daginstitution. København: Frydenlund Academic.

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.

Bourdieu, P. (1986). From rules to strategies: An interview with Pierre Bourdieu. *Cultural Anthropology*, 1(1), 110-120.

Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. & J.-C. Passeron (2006) [1970]. *Reproduktionen*. Bidrag til en teori om undervisningssystemet. København: Hans Reitzels Forlag.

Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi*. Stockholm: HLS Förlag.

Dannesboe, K. I. (2012). *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv*. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie. Ph.d.-afhandling, København: 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, 45-60.

Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C., & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde?: Et hverdagsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Juul, J. S. (2018). *Den stigende polarisering rammer børnene*. Rapport, Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.

Kielgast, N. (2019). Vi tjekkede Forældreintra 295.529.233 gange sidste år.

<https://www.dr.dk/nyheder/indland/vi-tjekkede-foraeldreintra-295529233-gange-sidste-aar>.

Knudsen, H. (2010). Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

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. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

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 <https://www.kaasogmulvad.dk/portfolio/se-hvad-foraeldrene-tjener-paa-din-skole/#lightbox/0/> d. 18/07/16 (linket er ikke længere aktivt).

Lareau, A. (2000). Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Lareau, A. (2003). Unequal childhoods : class, race, and family life. Berkeley, Calif.: University of California Press.

Larsen, A. G., Ellersgaard, C. & Bernsen, M. (2016). Magteliten. Hvordan 423 danskere styrer landet. København: Politikens Forlag.

Markovits, D. (2019). The meritocracy trap : how America's foundational myth feeds inequality, dismantles the middle class, and devours the elite. New York, N.Y.: Penguin Press.

Menand, L. (2019). Is Meritocracy Making Everyone Miserable? The New Yorker. Hentet fra <https://www.newyorker.com/magazine/2019/09/30/is-meritocracy-making-everyone-miserable> d. 03/10/20

Palme, M. (1992). En "trygg" uppväxtmiljö – Uppfostran och sociala reproduktionsstrategier inom den övre medelklassen i en av Stockholms norra förorter. Stockholm: Höskolan för lärarutbildning.

Pedersen, O. K. (2011). Konkurrencestaten. København: Hans Reitzels Forlag.

Reay, D. (2010). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. Cultural Trends, Vol. 13(2), No. 50, 73-86.

Reay, D. (2017). Miseducation – Inequality, Education and the Working Classes. Bristol: Policy Press.

Savage, M. (2015). *Social Class in the 21st Century*. UK: Penguin Random House.

Schmidt, L. S. K. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Center for Pædagogik. Professionshøjskolen Absalon.

Sievertsen, H.-H. & Montgomery, C.J. de (2015). *Børn i lavindkomstfamilier*. Rapport 15:22, København: SFI.

Thomsen, J.-P., Bom, L. H., Birkedal, J., & Middelboe, C. (2020). *Danske forældres uddannelsesforventninger*. København: VIVE.

Thomsen, J.-P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser: PhD-afhandling*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring.

Thomsen, J.-P. (2015). *Maintaining inequality effectively? Access to higher education programmes in a universalist welfare state in periods of educational expansion 1984-2010*. *European Sociological Review*, 31(6), 683–696. <https://doi.org/10.1093/esr/jcv067>

Aarseth, H. (2008). *Samstemt selvskaping: Nye fedre i ny økonomi*. *Tidsskrift for Kjønnforskning*, 32(2), 4–21.

Aarseth, H. (2014). *Lyst til læring eller "Fit for Fight"? Middelklassefamiliens læringskulturer*. In H. B. Nielsen (Ed.), *Forskjeller i klassen : nye perspektiver på hvilken betydning kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Aarseth, H. (2015). *A Sound Foundation? Financial elite families and Egalitarian schooling in Norway*. In C. Maxwell & P. Aggleton (Eds.), *Elite Education. International perspectives*. London: Routledge.