

# Hjemmeskole under corona – mellem familielængsel og familiefængsel

**Marianne Brodersen og Rikke Brown**

Artiklen sætter spot på forældres involvering i børns hjemmeskole under corona-nedlukningen af skolerne i 2020. Med udgangspunkt i en spørgeskemaundersøgelse samt interview med forældre til børn i 6.-9. klasse viser artiklen, hvordan forældre til skolens ældste børn har været tæt involverede i deres børns skolegang, men på kvalitativt forskellige måder. Analysen omhandler forældres praksisser i hjemmeskolen og informeret af uddannelsessociologi og forskning i forældreskab oparbejdes kategorier af involveringsformer. I deres håndteringer af hjemmeskolen ses forældrene at trække på forskelligartede ressourcer, der indgår i at arrangere skole- og familieliv. Hjemmeskolen aktiverer idealer om hygge og lystbetonede praksisser, der på tværs af materialet kan iagttages som en længsel efter et harmonisk familiesamvær. Imidlertid producerer hjemmeskolen også følelser som frustration og afmagt, der viser sig i en involveringsform, hvor forældre 'hænger i med neglene' og hjemmet opleves som et fængsel.

## **Emneord: Corona, hjemmeskole, forældre, emotionel involvering, familie**

Under covid19-pandemiens nedlukning af skolerne i foråret 2020 var de ældste elever hjemsendt i en periode på godt og vel to måneder. Debatten i medierne var især fokuseret på, hvordan nedlukningen påvirkede forældre til skolens yngste elever, mens antagelsen syntes at være, at de ældste elevers skolearbejde ikke krævede forældrenes opmærksomhed. Vi satte os for at undersøge forældres involveringspraksisser i denne periode, hvor de ældste børn skulle passe skolen hjemmefra: Hvordan var forældre konkret involveret i børnenes skolearbejde og hvilke oplevelser og erfaringer affødte dette? Corona-hjemmeskolen udgør her en anledning og et vindue til at studere forældres involvering i deres børns skolegang. Når skolen for alvor flytter hjem kan det tænkes at afstedkomme, at forældres hidtidige involveringspraksisser sættes under pres og afstedkommer nye strategier. Den ekstreme situation kan betragtes som en case, der synliggør forældres involveringspraksisser på en måde, der ikke kun har udsigelseskraft for situationen under coronaen, men kan pege på mere almene træk ved forældreinvolvering i børns skole og uddannelse (Flyvbjerg 2010,474).

## Forskning i forældres 'strategier' og involvering i børns skolegang

Historisk kan man iagttage, at forældre i stigende grad involverer sig i deres barns skolegang (fx Knudsen 2010), og der tales om et 'intensiveret forældreskab' (Lee 2014), hvor forældre agerer som 'risiko-managere' (Faircloth 2014). Samtidig er det en central uddannelsessociologisk pointe, at forældre er involverede på forskellige måder i deres børns skole og uddannelse. Uddannelsessociologien har peget på, hvordan tilgangen til uddannelse blandt den kulturelt orienterede middelklasse er præget af en fornemmelse for spillet, mens mere instrumentelle tilgange præger økonomiske middelklasser (fx Bourdieu & Passeron 2006, Broady 1991, Lareau 2003). Denne forskel genfindes i en nutidig dansk kontekst. I sin undersøgelse af forældres involvering i skole-hjemsamarbejde har Akselvoll (2016) konstrueret fire typer af involveringsstrategier: *Forkantsstrategien*, hvor forældrene er på forkant med skolens krav og forventninger, *sorteringsstrategien*, hvor forældrene fremstår afslappede og med tillid til, at barnet nok skal klare sig, *overlevelsestrategien*, hvor forældrene forsøger at leve op til skolens krav, men har svært ved det, samt *distanceringsstrategien*, hvor forældrene lægger afstand til skolens krav om involvering (Akselvoll & Ellegaard 2020, 137). Involveringsstrategierne mønstres sig med forældrenes uddannelsesniveauer og typer af jobs, herunder arbejdsdelingen mellem forældrene i forhold til karriere og tid i hjemmet.

Stefansen & Aarseth (2011) er optagede af ressourcegørelsen ('the resourcing') af middelklassebørn og peger på en opdragelsespraksis blandt kulturelt, akademisk orienterede middelklasseforældre, som de kalder 'enriching intimacy'. Gennem disse forældres måde at indgå i forskellige aktiviteter med barnet forener forældrene læring og stræben med samhørighed, hvorved samværet bliver både lystbetonet og selvudviklende (Stefansen & Aarseth 2011). Overførslen af ressourcer til barnet sker således "ikke ved å appellere til selvdisciplin og forsakelse, men ved å stimulere barnets egen lyst" (Aarseth 2014, 182). Denne praksis, pointerer Stefansen & Aarseth, må forstås som en situeret proces og ikke en løsrevet 'skill', der kan tages op af alle. Som opdragelsespraksis står 'enriching intimacy' i kontrast til, hvordan både økonomiske middelklasseforældre og arbejderklassefamilier ser familien som et 'skærmet rum', hvor barnet beskyttes mod krav og udfordringer fra verden udenfor. De førstnævnte ud fra et rationale om at lade op og blive 'fit for fight', de sidstnævnte med henblik på at beskytte barnet (Aarseth 2014).

Artiklen trækker på og yder et bidrag til denne forskning i forældrestrategier og -involvering, som vi udvikler gennem inddragelse af teori om emotionelle aspekter af forældreinvolvering (Reay 2004, Wetherell 2012) og idealer for hjemmeliv (Linnet 2011). Dette inddrages via et analytisk fokus på, hvordan der med involveringsarbejdet produceres 'negative følelser' og på, hvad disse følelser producerer. Som artiklens analyser vil vise, var det således ikke blot

lystfuldt samvær, som forældrene fortalte om i hjemmeskolen. Med afsæt i en spørgeskemaundersøgelse foretager vi i første del af artiklen en analyse af typer af involvering, som har kendetegnet forældres engagement i deres børns skolearbejde under nedlukningen. Derefter udfolder vi analyser med udgangspunkt i interview med tre mødre, der illustrerer forskellige involveringsformer.

### Former for involvering under en skolenedlukning

Spørgeskemaundersøgelsen er målrettet forældre til børn i 6.-9 klasse og blev gennemført i perioden 15. maj til 14. juni 2020. Spørgeskemaets centrale spørgsmål er formuleret som åbne spørgsmål om forældrenes erfaringer og oplevelser med deres involvering i hjemmeskolen under nedlukningen. Samtidig giver spørgeskemaet mulighed for at relatere forældres svar til en række baggrundsvARIABLE såsom forældrenes uddannelse, erhverv, køn, antal børn og voksne i husstanden samt barnets niveau i dansk og matematik, som forælderen vurderer det. Vi modtog besvarelser fra i alt 419 forældre.

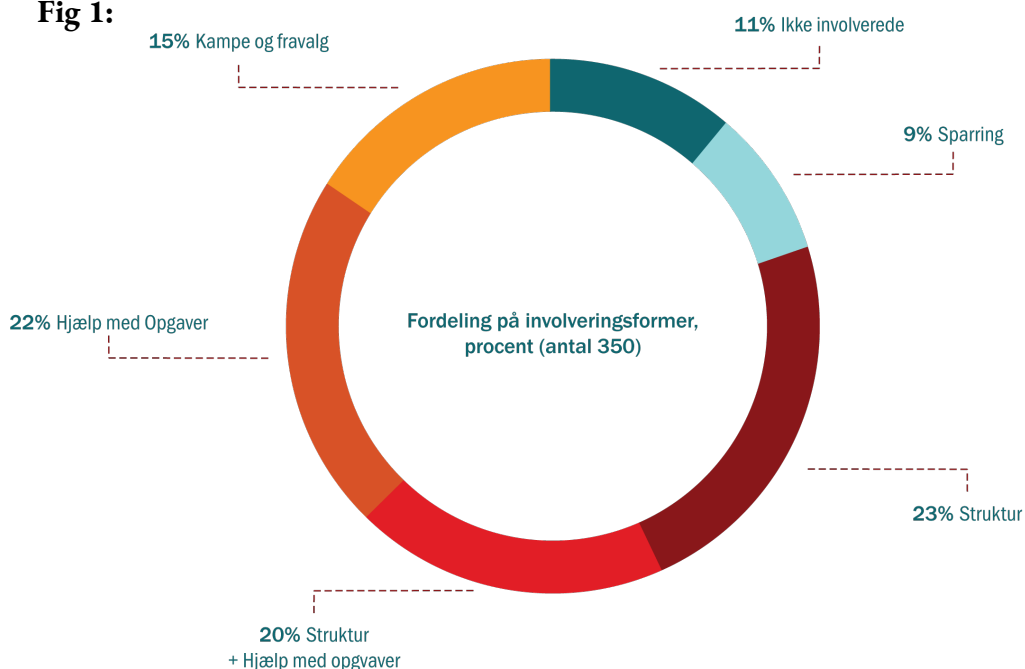
Spørgeskemaundersøgelsen er formidlet via Facebook. Her har vi arbejdet strategisk med at nå forskellige forældre gennem opslag på en række Facebookgrupper for forældre bl.a. grupper for enkeltskoler, protestgrupper mod lokale skolestrukturændringer, forældregrupper for lokalområder, grupper for forældre til børn med bestemte udfordringer samt interesseorganisationen Skole og Forældres to Facebooksider. Selvom forældrene, som har besvaret spørgeskemaet, ikke er repræsentative for forældre i Danmark, så har vi i materialet en spredning i forældrenes uddannelsesniveau og erhverv samt i forhold til geografi (by/land). Samtidig vil vi bemærke, at vi med denne rekrutteringsmåde ikke får kontakt med forældre uden for Facebookgrupperne, som kan tænkes at have andre involveringspraksisser. 94 procent af de forældre, som har besvaret spørgeskemaet, er kvinder, hvilket ikke i sig selv er overraskende; andre forskerne har fundet, at først og fremmest mødre er involveret i børns hjemmeskole (Faircloth 2020, Faber & Hansen 2020).

I analysen af spørgeskema-materialet har vi gennemlæst forældrenes svar på tre af skemaets åbne spørgsmål: Hvordan forældrene havde været involveret i barnets skolearbejde under nedlukningen samt forældrenes beskrivelser af de eventuelle bekymringer henholdsvis fordele, de oplevede ved at barnet gik i skole hjemmefra. Vi har på den måde ud fra et relativt stort datamateriale fremanalyseret mønstre i forhold til forældres forskellige perspektiver og praksisser og hermed udviklet en tentativ og empirinær typologi over involveringsformer under nedlukningen.

Vi kategoriserede således forældrenes svar i seks kategorier for forskellige former for involvering. De seks kategorier er navngivet med termer, som er eksemplariske for den pågældende kategori. For det første var der en gruppe af forældre, som svarede fx ”ingen hjælp”, ”faktisk ikke involverede” eller skriver, at barnet ”har

klaret det selv” eller er ”meget selvkørende”. Denne involveringsform kalder vi ’ikke involverede’. For det andet fortalte en gruppe af forældrene om, hvordan de var involveret med ord som sparring, dialog, refleksioner, snakke, at stille nysgerrige spørgsmål og om – som en forælder formulerer det, - hvordan ”det har været super lærerigt, at have sit barn som daglig kollega”. Denne involveringsform kalder vi ’sparring’. For det tredje var der mange af forældrene, som beskrev, hvordan deres involvering i høj grad har handlet om at organisere og strukturere skolearbejdet: Om hjælp til at komme op og i gang om morgenen, tjekke ugeplan, holde øje med deadlines, holde styr på opgaver, lave eller gennemgå skemaer, planer, tjeklister og oversigter, koordinere, skabe rammer og struktur, opfordre, huske på og kontrollere. Denne måde at involvere sig på kalder vi ’struktur’. For det fjerde var der forældre, som fortalte om, at de ligesom de foregående både havde hjulpet med struktur og med konkrete skoleopgaver. Et typisk svar er ”Vi har både hjulpet en hel del med struktur og konkret hjælp til opgaverne”. En anden skriver: ”Jeg lavede en tavle hvor jeg skrev ned hvilke ting han i løbet af ugen skulle lave i de forskellige fag. Så jeg holdt ham i gang. Desuden hjalp jeg med diverse opgaver f.eks. matematik og tysk”. Dette kalder vi ’struktur og hjælp med opgaver’. For det femte var der også forældre, som alene fortalte om hjælp med konkrete skoleopgaver, og deres involvering kalder vi ’hjælp med opgaver’. Typiske svar er: ”Har hjulpet med 50% af opgaverne” eller ”Jeg har hjulpet med opgaver, han ikke har kunnet finde ud af”. Endelig, for det sjette, var der besvarelser, hvor forældrene gav udtryk for, at deres børn havde brug for mere hjælp, end hvad forældrene kunne leve op til. Her fortælles om ”mange konflikter”, at være ”max-preset”, om ”de mest stressende uger jeg nogensinde har oplevet”, ”store frustrationer i hjemmet!” og for nogles vedkommende om at have forsøgt at motivere barnet ”til at lave bare lidt” eller at ”sortere rigtig mange opgaver fra” eller at de ”fik lavet et light-skema”. Denne involveringsform kalder vi ’kampe og fravalg’. Der var naturligvis besvarelser, som mindre entydigt end andre lod sig placere i en af kategorierne og også nogle, som vi placerede i en ’kan ikke kategoriseres’-gruppe. Fordelingen af forældrene på de seks kategorier i vores materiale ses i figur 1.

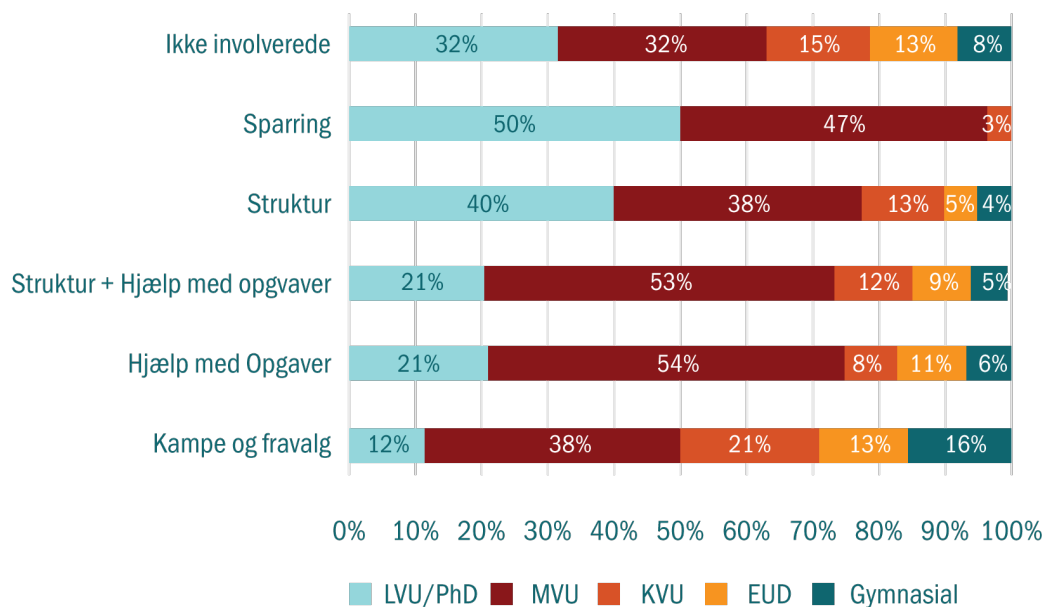
**Fig 1:**



At forældres måder at involvere sig på relaterer sig til deres uddannelse, ses i figur 2, som viser fordelingen af mors uddannelsesniveau i hver af involveringsformerne. Som nævnt er det velkendt, at det typisk primært er mødre, som involverer sig i børns skolearbejde, og derfor fokuserer vi her på mødrenes uddannelsesniveau. Figur 3 viser, hvordan de forskellige involveringsformer relaterer sig til barnets niveau i faget dansk, sådan som forælderen vurderer det. Her ses det, at forældrene i kategorien 'kampe og fravalg' typisk vurderer deres barns niveau til under middel, og det er også her, vi finder den højeste andel med lavere uddannelse end mellemlang videregående. I den anden ende minder 'ikke involverede' og 'sparring' om hinanden ift. børnenes niveau, hvorimod der er større forskel på de to kategorier, når det kommer til mors uddannelse, hvor det næsten udelukkende er mødre med lang eller mellemlang videregående uddannelse, som involverer sig i form af sparring, mens mødrenes uddannelsesbaggrund er mere blandet blandt de, som angiver, at deres barn ikke havde brug for hjælp. Midt imellem ligger kategorierne, som handler om hjælp til struktur og med konkrete opgaver.

**Fig 2:**

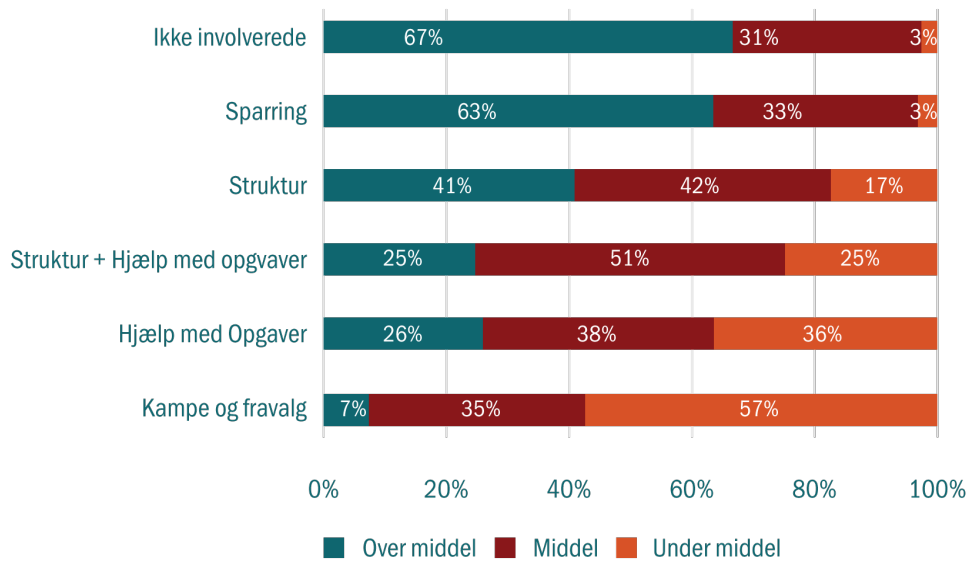
Mors uddannelse fordelt på involveringsformer, procent (antal 344)



Forskellen i mors uddannelse mellem forældre med forskellige involveringsformer er testet med en chi<sup>2</sup>-test. chi<sup>2</sup>: 44,03, p < 0,01

**Fig 3:**

Barnets niveau i dansk fordelt på involveringsformer, procent (antal 350)



Forskellen i barnets niveau mellem forældre med forskellige involveringsformer er testet med en chi<sup>2</sup>-test. chi<sup>2</sup>: 78,85, p < 0,0001

I analyserne af spørgeskema-materialet blev vi optagede af, hvordan den sondring mellem, hvad vi kalder 'sparring' og 'struktur/hjælp med opgaver', folder sig ud, når skolen rykker hjem. Hvordan kan forældre (ikke) bringe deres forskellige ressourcer i spil på nye måder i denne situation – med andre ord, hvad er det for forskelle som (muligvis) accelerer med corona? Og vi blev optagede af, at nogle forældre fortalte om deres involvering i barnets hjemmeskole som oplevelser af, at 'hænge i med neglene'. Vi valgte derfor at dykke yderligere ned i de tre involveringsformer 'sparring', 'struktur/hjælp med opgaver' samt 'kampe og fravalg' og har i efteråret 2020 interviewet mødre fra disse kategorier. Interviewene havde til formål at få uddybede beskrivelser af mødrenes praksisser og perspektiver på hjemmeskolingen. Interviewene er efterfølgende transskriberet og analyseret ud fra en kodning med fokus på mødrenes konkrete bestræbelser på at understøtte deres børns skolegang, de ressourcer de bringer i spil samt de oplevelser og følelser, som de fortæller om i forbindelse hermed. I de følgende afsnit præsenterer vi analyser, der viser tre mødres forskelligartede involveringspraksisser. De tre familier, som interviewene omhandler, repræsenterer samtidig forskellige klasse-mæssige positioner. Positioner, som man inden for den ovennævnte bourdieuinformerede klasses tænkning, kan beskrive som henholdsvis kulturel, akademisk middelklasse (Cathrine, der er akademiker med job i centraladministrationen og gift med en akademiker), økonomisk middelklasse (Barbara, der er på deltid mens manden har job i finanssektoren) og arbejderklasse (Anja, der er førtidspensionist og hvis mand er håndværker).

## Familien som lystpræget arbejdsfællesskab

Cathrine er mor til to børn, en dreng i 4. klasse og en pige i 8. klasse. Cathrine og hendes mand var ikke bekymrede, da børnene skulle passe skolen hjemmefra. Hun beskriver sin datter, Cilje, som et barn, der ”funktionerer godt socialt, og fagligt ligger hun også godt”, og at hun er ”top-god til at planlægge sin tid”. Alligevel har Cathrine været mere inde over hendes skolearbejde under nedlukningen, ofte som sparringspartner. Cathrine har oplevet det berigende på denne måde at komme tættere på Ciljes skolearbejde:

*Der var noget fedt i at blive involveret i en biologirapport om downs syndrom og om abort, alle sådan nogle ting, ik, have nogle af de der drøftelser med sit store barn, i forhold til noget, de synes er rigtig, rigtig fedt...*

Hun fortæller, at hun og hendes mand, også før corona, løbende har haft snakke med Cilje om ideer til emner og arbejdsmetoder i forbindelse med større opgaver. Som Cathrine siger, så handler det om ”at sætte de der tanker i gang i god tid” og eksempelvis opfordre: ”Prøv lige at se det fra det her perspektiv en gang”. Cathrine lægger vægt på, at børnene bliver gode til at planlægge og strukturere deres tid i forhold til skolearbejdet. Denne læring sker blandt andet ved, at forældrene får Cilje til at ”booke” dem, når hun vil tale med dem om skoleopgaver:

*(...) jeg skal lige nå at læse, hvad den opgave går ud på, godt, jamen så skal jeg faktisk have den dagen før, eller to dage før, så nytter det ikke noget, at du booker mig ind klokken halv ti om aftenen dagen før den skal afleveres.’ Sådan nogle ting med at kigge ind i: ’Hvordan er det lige vi planlægger, at jeg vil faktisk rigtig gerne hjælpe, men der er også noget jeg skal, så hvordan får vi lige passet det hele ind her.*

Det handler om, forklarer Cathrine, at undgå situationer sent om aftenen, hvor hun bliver ”lidt udfordret” og ”måske lidt kortluntet selv”. Den fælles planlægning understøttes af, at forældrene har lavet en delt kalender, som de selv og børnene kan tilgå fra deres telefoner. Cathrine og hendes mand har begge akademiske uddannelser og jobs og er vant med denne form for kalender-tænkning.

Kort efter nedlukningen af skolerne valgte Cathrine og hendes mand at flytte hele familien i sommerhus. Begge forældre var hjemsendte og passede deres akademikerjobs hjemmefra. Cathrines fortælling om tiden i sommerhuset sammen med børnene illustrerer, hvordan familielivet orkestreres som en form for lystbetonet fællesskab med arbejde og fritidsaktiviteter, der flettes sammen.

*[I sommerhuset] trak [vi] os lidt ud af den normale hverdag, og så fandt vi et system, hvor at min mand og jeg stod op klokken halv seks, og sad og arbejdede til ni-tiden, og så spiste morgenmad med vores børn, og så havde vi nogle timer, hvor vi alle sammen arbejdede, og så var der fri for børnene nogle timer, mens vi lige arbejdede lidt mere, og så var der nogle unger, der lige havde lidt lektier om eftermiddagen som man så lavede, ik'.*

Forældrene arrangerer hjemmeskole-opgaven som en slags projekt, der knytter an til den relativt selvstændige og projektorienterede arbejdsform, de kender til fra deres jobs. Samtidig er det ikke fremmed for dem at tage teten i forhold til børnenes skole: Cathrine beretter om, at familien tidligere har været på flere længerevarende udlandsrejser, hvor deres to børn har skullet passe deres skole på distancen. Karakteristisk for forældrenes indstilling til børnenes skolearbejde er en form for afslappet seriøsitet. De lægger vægt på, at børnene er selvkørende og ansvarlige i forhold til at passe deres skole, men samtidig på, at de lærer at holde styr på deres eget "ressourceregnskab" og kunne sige "pyt", og Cathrine giver udtryk for, at den 'livets skole', som familie- og fritidslivet tilbyder, er en lige så vigtig del af børnenes liv. Under en 4 ½ måneds rejse i Mellemamerika valgte forældrene at tage afslappet på børnenes skolearbejde. "Det her var en oplevelsestur, en tur i livets skole", forklarer Cathrine.

På lignende vis er forældrene orienterede mod at tilrettelægge hjemmeskolen i sommerhuset på en måde, så arbejde og fornøjelse går hånd i hånd. Cathrine beskriver, hvordan hun og hendes mand organiserede den fælles tid imellem familiemedlemmernes skole- og arbejdsopgaver:

*Vi lavede sådan nogle koncepter omkring også ... vi lavede sådan en krukke, ønskebrønden kaldte vi det, med ting vi kunne finde på, hvor man trak op, altså hvor alle kunne lægge ned: Hvad kunne de godt tænke sig at lave. Og så trak vi.*

'Ønskebrønden' fungerede som et værn mod, at familiens medlemmer kørte trætte i hinandens selskab og arbejdets ensformighed. Ønskebrønden, forklarer Cathrine, kom i brug på dage, hvor børnene "kravler lidt på væggene", og der risikerer at komme en "ærgelig spiral" hvor børnene driller hinanden og forældrene bliver irriterede. En regel omkring ønskebrønden var, at familiens medlemmer alle skulle have mulighed for at foreslå aktiviteter, som de andre ikke måtte sige nej til at deltage i, hvis de blev 'trukket'. Familien iscenesættes her som et jævnbyrdigt fællesskab, hvor alles indspil og forslag til aktiviteter har værdi.



Forældrene havde yderligere en opmærksomhed på, at børnene havde mulighed for at være sammen med andre børn. Under tiden i sommerhuset arrangerede forældrene sig med et andet forældrepar, der var i sommerhus i nærheden, og hvis børn gik i klasse med deres egne. Cathrine beskriver det som endnu et tiltag, der afværgede irritation og kedsomhed hos børnene: ”Vi lavede sådan en smittecirkel, så det kunne ligesom blive i familien som vi kaldte det”, fortæller Cathrine med et grin.

## Hjemmet - mellem beskyttelse og præstation

Barbara indleder interviewet med at sige, at hun føler en pligt til at videregive sine erfaringer med hjemmeskolen under nedlukningen. Hun synes nemlig, at skolen og lærerne forventede alt for meget af børnene, og at de fik både for mange og for svære opgaver. Børnene arbejdede med skolen hele dagen, så ”det endte med at blive stressende. De sad simpelthen til klokken halv seks om aftenen”. Barbara måtte bruge meget tid på at hjælpe de to døtre, der gik i 8. og 6. klasse, fordi:

*de bare ikke kunne nå de der opgaver, og jeg skulle være meget på og agere lærer for ligesom at gennemgå nogle ting, eller i hvert fald, så de opnår en forståelse af det de skulle lave, og ligesom komme igennem det. Jeg hjalp dem nok mest for, at det ikke skulle blive for tungt at komme igennem, men også med noget forståelse.*

Arbejdet med at støtte de to børn med skolen kom til at fylde meget for Barbara, og hun bemærker, at selv om hun selv har en akademisk uddannelse, så syntes hun børnenes skoleopgaver var svære.

Også inden nedlukningen var Barbara tæt involveret i særligt sin ældste datter Ellas skolearbejde. Barbara fortæller, at Ella er født for tidligt og altid har været lidt ”ekstra følsom”, mens den yngste klarer sig godt og er ”ekstremt fagligt dygtig”. Den lokale folkeskole, som børnene går på, har en eksplicit målsætning om et højt fagligt niveau og at skolens elever skal præstere over gennemsnittet i afgangsprøverne – ”den er nærmest sådan privatskoleagtig i sit udtryk”, siger Barbara - og ifølge hende passer denne skole bedre til hendes yngste datter, end til Ella. Barbara har løbende været i dialog med lærerne og ledelsen på skolen, hvor hun har forholdt sig kritisk til det ”præstationsfokus”, som hun synes fylder for meget. Da hun ikke synes at de lyttede til hende i skoleledelsen, skrev hun også til skolebestyrelsen og gav sin holdning til kende. Imidlertid udtrykker Barbara flere gange, at hun også synes de gør et godt stykke arbejde på skolen, og at hun er stolt af, hvor godt hendes yngste klarer sig. Hun er ”faktisk imponeret over, hvor meget de lærer deroppe”, fortæller hun og fortsætter, ”Jeg synes de lærer ekstremt meget. Så det er jo det gode”. Der er en ambivalens i Barbaras indstilling til skolen. På den ene side bekymrer det hende, hvis skolens høje

faglige krav kommer til at presse hendes børn og nedprioritere deres sociale trivsel og dannelse, og hun engagerer sig i at skærme dem mod at blive stressede. På den anden side er hun optaget af, at hendes børn skal præstere godt fagligt, og hun lægger meget energi ind i at understøtte især Ellas skolearbejde og ytrer sig kritisk over, som hun siger, at børnene ”oplever rigtig meget spildtid, når de er oppe i skolen”.

Denne økonomisering med tiden og opmærksomhed på at understøtte børnenes skolepræstationer kan iagttages i forældrenes prioritering af deres arbejdsliv og tid til børnene. Oprindeligt havde de begge karrierejobs, men fordi Ella har haft behov for hjælp gennem hele sin skoletid, valgte Barbara at tage et mindre krævende arbejde, hvor hun kun har været afsted halvanden dag om ugen, mens faren har bibeholdt sit job i den finansielle sektor.

*Så der har altid været en voksen her at komme hjem til, det kan godt være jeg har siddet og arbejdet og ikke været så nærværende, men jeg har jo hurtigt kunne fornemme: 'Skal jeg smide, hvad jeg har i hænderne og lige være der og tage en snak, eller skal de lige have noget eftermiddagsmad, og så kan jeg arbejde videre', eller sådan, ik?*

Under første del af nedlukningen accelererede begge børns behov for hjælp til at strukturere og få lavet de mange opgaver. I samme periode blev Barbara hjemsendt og kunne derfor engagere sig endnu mere i pigernes skole, og hun beskriver blandt andet, hvordan hun ’hørte med over skulderen’, mens Ella blev undervist af lærerne.

Ligesom hun tidligere havde gjort, kontaktede Barbara skolen, når der var noget hun syntes, ikke fungerede eller havde brug for at få mere information om, så hun bedre kunne hjælpe sine børn. Imidlertid oplevede hun, at hun mødte modstand på sit engagement fra skolens side:

*Æh, ja, det var ret frustrerende, altså jeg synes de havde al, al for meget, og det var svært at sige, hvad de så ikke skulle lave synes jeg, og jeg var sådan lidt i dialog med de forskellige lærere, og der var ikke rigtig sådan så meget respons [...] det var bare sådan en, du ved, forespørgsel, et eller andet: 'Har du et grammatik-oversigtsskema i tysk' og 'det der engelsk var nok lidt for svært' eller et eller andet, ik.*

Barbara forsøger således at skærme og beskytte sine børn ved at få lærerne til at ændre strategier eller ved selv at få hjælp, så hun kan hjælpe dem.

Nogle uger inde i nedlukningen opgav man fra skolens side at opretholde det normale skema, og undervisningen blev organiseret sådan, at læreren sad med enkelte elever online efter at have gennemgået noget med hele klassen. Barbara oplevede, at der pludselig blev mulighed for den individuelle hjælp i matematik, som Ella altid havde haft brug for, og at det betød at hun fik mod på matematikken igen. I det hele taget kom de to piger til at trives rigtig godt med hjemmeskolen, der udgjorde en pause fra det pres, som Barbara oplever at skolen også udøver på hendes børn:

*Altså, de var faktisk lykkelige. De var så glade for at være hjemme, og det italesatte de begge to, altså de var ekstremt glade, jeg tror de havde også brug for en pause, altså det var for meget alt det skole dér.*

I coronatiden organiserer Barbara i høj grad børnenes arbejdsdag og er hele tiden i baggrunden, parat til at træde til, når de har brug for opmuntring eller opgavehjælp, ligesom hun organiserer 'hygge' og samvær omkring fælles aktiviteter. Som vist er dette ikke en ny strategi i denne familie, men en accentuering af den form for involvering, Barbara og hendes mand har udviklet i forhold til deres børn.

### Hjemmet som arena for frustrationer og konflikter om skole

Anja, der har to døtre i 8. og 5. klasse, fortæller, at den ældste datter Mathilde havde det svært under hjemsendelsen. Hun blev opgivende og kunne ikke rigtig planlægge sin dag. Det, at hun skulle passe skolen hjemmefra, var en fristelse til at lave noget andet end skolearbejde, "og det tror jeg var med til at spænde ben for hende", siger Anja. Hun beskriver, hvordan hun forsøgte at hjælpe sin datter med skolearbejdet:

*Jamen altså, sådan noget med at sige, jamen så laver du noget i en kort periode, og så holder du pause (...) og så tager du, kun ét fag. Og også spurgte ind til hende: 'Jamen, hvad er det, der gør, at du går i stå nu?' 'Amen, det kan du ikke finde ud af mor, og det...', og hvad skal man sige.*

Anja forsøger at få lavet struktur på Mathildes dag ved at få hende til at planlægge pauser, hvor hun går ud og får frisk luft, og ved at opfordre hende til at læse opgaver grundigt igennem inden hun går i gang. Anja har indtryk af, at det er den slags råd, lærerne også giver Mathilde i skolen. Hun fortæller, at Mathilde også inden nedlukningen havde nogle udfordringer med skolen, og at hun er ordblind og har fået diagnosen ADD. Det var med til at gøre det svært for Anja

at hjælpe hende med de opgaver, lærerne havde lagt ud, og i det hele taget blev Anja meget i tvivl om, hvad det er, lærerne forventer af eleverne:

*Når man ikke sådan helt lige har fingeren på pulsen på, hvordan er det lige, det bliver gjort, og hvad er det, man går op i, og jeg synes også, at det der med, at hun var ordblind, jamen skulle jeg så rette stavfejl, eller skulle jeg ikke rette stavfejl... Altså (...) og hvordan skriver man en stil, i dag, der hedder det jo ikke bare en stil, der hedder det jo alt muligt andet, ik' og' (...). Og hvad er det så egentlig-taget forventningerne er til ... man skal, altså når man skriver noget i ottende, altså... Og det er bare svært at hjælpe dem, synes jeg.*

Udfordringen med at hjælpe med konkrete skoleopgaver var til dels noget hun oplevede før nedlukningen, men det blev meget mere udtalt nu, hvor forældrene måtte være mere inde over børnenes skolearbejde. Det, at skolen flyttede hjem, gjorde også, at samværet i familien i hjemmet forandrede sig. Anja fortæller, at før corona plejede hendes børn at "slappe af og ikke at lave noget" når de kom hjem fra skole. Der var en tæt relation mellem hende og børnene, og hun havde gode snakke med dem om deres oplevelser med skole og kammerater. Under nedlukningen ændrede stemningen sig. Hvor samværet mellem mor og børn tidligere var præget af, at de hyggede sig med at holde fri, var det nu præget af skænderier med Mathilde om skolearbejde, der skulle laves.

Anjas mand var til daglig afsted på sit job som håndværker, og hun var derfor alene om at hjælpe børnene med skolearbejdet. Efterhånden blev forholdet mellem Anja og hendes ældste datter presset. Hun forsøgte at hjælpe hende med lektierne, men det gik "i hårdknude" og der opstod konflikter: "Altså det ... at gå op ad hinanden hele tiden, når man så begynder at blive teenager. Og måske en lidt hysterisk mor..."

Anja og hendes mand aftalte på et tidspunkt, at manden skulle tage over med at hjælpe med skolearbejdet. Den løsning opgav de dog hurtigt igen, for det fungerede ikke at udsætte det, til han var hjemme fra arbejde sidst på dagen. Anja fortæller, hvordan stemningen i hjemmet blev mere og mere anspændt. Før nedlukningen af skolen havde Anja været alene i hjemmet det meste af dagen, fordi hun er på førtidspension:

*og jeg er jo vant til at have ro og have min egen rytme. Og det havde jeg jo pludselig ikke. Plus, at der var konflikter med den store, eller hvad skal man sige sådan, og det gik mig på, at jeg ikke kunne få det til at fungere, fordi det havde jeg en forventning om, at jeg skulle kunne få det til at fungere (...). Jamen, jeg tænkte hun*

*skulle kunne, at det skulle lykkes os, at hun kom, kunne finde ud af, at sidde og arbejde og aflevere det hun skulle aflevere, og... Det havde jeg da en forventning om. Så jeg blev faktisk ret stresset.*

Anja oplever, at selv om hun kæmpede med at hjælpe sin datter, var hun ikke i stand til at leve op til sine egne forventninger om at få datteren til at levere det, som der var lagt op til fra skolens side. På et tidspunkt bliver det besluttet, at lærerne skulle tage over og hjælpe Mathilde med skolearbejdet, fordi, som Anja forklarer: ”jeg kunne ikke (...) lykkes med og støtte hende, så det kom til at fungere ..”.

Hele situationen med hjemmeskolen sled på Anja, der efterhånden havde en ”kortere lunte” og følte sig stresset. Hun valgte derfor på et tidspunkt at tage væk fra hjemmet nogle dage, sådan at hun og de øvrige familiemedlemmer kunne få en pause fra hinanden:

*[det var] mest i weekenden. Fordi jeg tænkte, at det ikke duede, jeg ikke var der i hverdagene, hvis der skulle laves noget, eller forsøges at laves noget. Så på den måde, så snakkede vi jo om det, at jeg havde brug for en pause, og de havde brug for en pause for mig, tror jeg [lille grin].*

Når hun kom tilbage fra weekend gik det bedre, og Anja følte at hun kunne ”rumme lidt mere”. Men efter lidt tid gik det ”i hårdknude igen” med frustrationer og småskænderier, stressen kom tilbage, og Anja tog alene afsted på weekend igen. Det var ikke godt at være derhjemme, når ”tingene ikke fungerer, og at man ikke har det rum man har brug for”.

### **Involveringens facetter og ressourcer**

De tre mødres beskrivelser af hvordan de har været investerede i børnenes skolegang under nedlukningen indikerer, at hjemmeskolen har accentueret forældres involveringsarbejde på måder, der er gennemgribende og indgribende i mødrenes og familiernes liv. De tre fortællinger om livet i hjemmeskolen trækker nuancer og forskelle i forældres involveringspraksisser frem, forskelle som må antages også var til stede før nedlukningen, men som kan tænkes at få større betydning, når skolen for alvor flytter hjem.

Cathrine er orienteret mod at lære børnene at forene lyst og læring, analogt til hvad Stefansen og Aarseth kalder ’enriching intimacy’. Som vist stimulerer forældrene datterens lyst til skolearbejdet ved løbende at anspore hende til at reflektere over opgaver og emner, der gøres til genstand for udforskning i samtaler med forældrene. Som akademikere med interesse for samfundsfaglige emner synes de det er ”fedt” at have den slags diskussioner med deres datter og på

den måde være investeret i barnets lære- og dannelsesprocesser. Arrangementet med familien i sommerhus viser, hvordan denne involveringsform får material understøttelse gennem det at komme væk fra 'hjemmets fire vægge' og ud i et trivselspræget miljø. Samtidig trækkes her på netværk med forældre fra klassen, der også er i sommerhus i nærheden. Cathrine og manden opfordrer til en seriøs, men afslappet, tilgang til skolearbejdet – en involvering der har affinitet med, hvad Akselvoll kalder sorteringsstrategien og et ideal om en lystpræget og utvungen tilgang til arbejdet, der kan siges at kendetegne en kulturel, akademisk middelklasse.

Barbaras indstilling til skolen er kendetegnet ved en ambivalens; på den ene side er hun kritisk over for de høje faglige ambitioner, denne skole har for eleverne, på den anden side udtrykker hun anerkendelse og respekt for, at de opnår gode resultater. Hun synes at være orienteret mod en intens understøttende hjælp med skolearbejdet, samtidig med at hun forsøger at beskytte børnene mod et for stort arbejdspress, og hun forsøger at få lærerne til at reducere i mængden af skoleopgaver ved at kontakte såvel lærere som skolens ledelse og bestyrelse. Hjemmet skal både fungere som et skærmet rum med fritidssysler, men det skal også booste børnenes læring. Barbaras investering er i høj grad at hun har givet afkald på en karriere for at kunne håndtere denne opgave. På den måde genkendes både Akselvolls pointer om forkantsstrategi og Aarseths pointe om et ideal blandt økonomiske middelklasser om familien som et skærmet sted, hvor man kan lade op.

Anjas involvering ses beskrevet som en kamp, der udvikler sig og bliver mere og mere omkostningsfuld for hende og familien. Det lykkes ikke at få datteren til at fungere med hjemmeskolen og til sidst må lærerne tage over, ligesom Anja tager væk ad flere omgange. Anja er orienteret imod familielivet og hjemmet som et skærmet rum, hvor forældre og børn kan holde fri fra skole og arbejde, et ideal, Aarseth som nævnt beskriver, særligt præger arbejderklassefamilier. Imidlertid harmonerer dette ideal ikke med hjemmeskolen, der bringer en forstyrrelse ind i familiens hverdagsliv.

### **Emotionel involvering og idealet om, at trivsel og læring går hånd i hånd**

Som vist er ingen af de tre mødres involvering i deres børns hjemmeskole udelukkende præget af lystfuldt samvær. I forlængelse af Stefansen og Aarseths pointer om familieliv som præget af 'enriching intimacy' kontra hjemmet som et skærmet rum, hvor der holdes fri fra krav og udfordringer, blev vi optaget af den emotionelle dimension af forældrenes involvering i børnenes skole. I både spørgeskema og interview giver forældre udtryk for, hvad man almindeligvis vil beskrive som negative følelser – som for eksempel frustration, vrede og afmagt. Disse følelser bruger vi som en analytisk indgang til at kigge nærmere på dynamikker i de tre mødres involvering.

Den britiske uddannelsessociolog Diane Reay har med begrebet *emotional involvement* interesseret sig for de følelser, som følger med mødres fortællinger om deres børns skolegang og for, hvordan disse følelser hænger sammen med social klasse i britisk kontekst. Ikke alene 'positive' følelser, men også hvad der kan opfattes som negativ følelsesmæssig involvering, kan være såvel til barnets fordel som ulempe. Angst eller bekymring, argumenterer Reay, kan på den ene side skabe en intens involvering, som kommunikerer til barnet, at skole og uddannelse er vigtig og få det til at præstere. På den anden side kan det også resultere i, at barnet bliver angst og bekymret, ligesom der er en hårfin grænse mellem, om involvering i form af positiv feedback, støtte og empati bliver til barnets fordel eller ej (Reay 2004, 62).

Vores brug af de negative følelser som analytisk indgang er imidlertid også informeret af en central interesse fra det, som er blevet kaldt 'den affektive vending' inden for socialvidenskaberne, nemlig at rette blikket mod, hvad der producerer følelser. Social-psykologen Margaret Wetherell argumenterer for det frugtbare i at tænke med denne pointe i undersøgelser af følelser og herved have en åbenhed i analyser af det emotionelle. Frem for traditioner inden for både psykologi og sociologi, der forstår følelser som "embedded in the individual" og aktørerne som "social dopes, knowing just a few tunes" (Wetherell 2012, 215-6), så efterspørger hun tilgange som tager højde for at: "There are likely to be complicated mixes of affective repertoires available to any one individual or social group at any one moment". Dette betyder dog ikke, argumenterer Wetherell, at folk ikke sidder fast eller adskiller sig i forhold til affektive praksisser. "I suspect this 'sticking' will be strongly site- and context-specific" (Wetherell 2012, 118), fortsætter Wetherell og peger hermed på, at følelsers produktion må forstås i forhold til den specifikke kontekst.

Informeret af disse pointer hos Reay og Wetherell analyserer vi, hvordan såvel familiernes ressourcer som konteksten i form af idealer og forventninger til skole- og familieliv samt den konkrete situation, hvor skolen er rykket hjem, er med til at producere forældrenes emotionelle involvering. I vores interviews og spørgeskemaundersøgelse er negative følelser især knyttet til tre temaer: Selve skolearbejdet og den faglige læring, barnets trivsel samt familielivet og det at være 'lukket inde' i hjemmet.

Svarene i spørgeskemaet viser, hvordan det for en del forældre skaber bekymringer når det skolearbejde, som barnet får lavet, sammenholdes med, hvad lærerne lægger ud på diverse digitale platforme. De tre mødre i interviewene beskriver, hvordan det faglige skolearbejde er noget, de har måttet forholde sig til i højere grad og på nye måder under hjemmeskolen, hvilket for dem alle er forbundet med mere eller mindre negative følelser. Anja fortæller, hvordan hun er i tvivl om skolens forventninger til f.eks., hvordan en stil skal være og om hun bør rette datterens stavfejl, og at det derfor er "svært at hjælpe", og hun fortæller om sine forventninger til sig selv om at lykkes med at få datteren til at "arbejde og aflevere

det hun skulle aflevere” og hvordan hun med disse forventninger ”faktisk (blev) ret stresset”. Barbara fortæller også om skolens ”præstationsfokus” og forklarer, at ”det var ret frustrerende, altså jeg synes de havde al, al for meget, og det var svært at sige, at de ikke skulle lave, synes jeg”. Også Cathrine fortæller om irritation og frustration, når skolen trænger sig på i hjemmet ved, at hun skal hjælpe med matematikopgaverne aftenen før, at de skal afleveres.

Samtidig er barnets lyst og trivsel i forhold til skolearbejdet også noget, der fylder i beskrivelserne af de negative følelser, som rammer mødrene med hjemmeskolen. Når Barbara blev frustreret over de mange skoleopgaver, så handler det også om, at hun forsøger at sørge for, at skolearbejdet ikke bliver på bekostning af døtrenes læringslyst og trivsel her og nu. ”Jeg hjalp dem nok mest for, at det ikke skulle blive for tungt at komme igennem”, fortæller hun. Når Cathrine lægger vægt på, at hendes børn lærer at ”holde styr på deres ressourceregnskab”, og at de varsler behov for hjælp til opgaver i god tid, så handler det om at foregribe at negative følelser opstår, og om at skolearbejde skal finde sted i en rar atmosfære. Anja derimod fortæller om kontrasten mellem hvordan datteren plejede at trives med at ”slappe af og ikke lave noget” derhjemme og skolearbejde som invasivt i forhold til hjemmet – hvor de andre to mødre i højere grad integrerer skolearbejdet i familielivet.

Forældrenes bekymringer om både skolearbejdet og lysten til dette er interessant i forlængelse af pointerne hos Wetherell og Reay om, at følelser produceres i en specifik kontekst, og at det ikke er defineret af følelsen selv, hvorvidt forældres emotionelle involvering bliver til barnets fordel, men netop også af kontekst og andre ressourcer. Således har flere peget på, hvordan det i en dansk kontekst ikke er legitimt at fokusere på barnets fremtid på bekostning af dets trivsel her og nu, som Reay eksempelvis peger på, kan ligge i mødres emotionelle involvering. I den danske kontekst er et gennemgående ideal, at læring og trivsel skal gå hånd i hånd; at læring skal være lystfuld (Bach 2016, Bjerg 2011). Også i forbindelse med hjemmeskolen er idealet om, at det først og fremmest er lysten, man må bekymre sig om, blevet italesat på policy-niveau, da børne- og undervisningsministeren for nylig udtrykte bekymring for, at børnenes ’skolemotivation’ har taget skade i hjemmeskolen. Idealet om den lystfulde læring betones på den måde også i forhold til nedlukningen.

Når det imidlertid ikke lykkes at leve op til dette ideal, ser det i vores materiale ud til at producere negative følelser. Vores undersøgelse kan pege på, at disse følelser får forskellige effekter. Cathrines følelse af irritation og frustration, når skolen trænger sig på ved at hun skal hjælpe med matematikopgaverne aftenen inden deadline, fletter sig sammen med hendes kompetencer ud i projektstyring og får hende til at oprette en fælles kalender, hvilket gør, at sparring om matematikken igen kan blive lystpræget for både Cathrine og datteren. At kunne transformere negative følelser til positive er således ikke en løsrevet ’skill’, men noget der sker i sammenfletninger af forskellige ressourcer. For Anja bliver hjemmeskole-



familielivet en tilstand, hun må væk fra. De negative følelser kan ikke omformes til noget produktivt i hjemmets kontekst, der er ved at ende i en negativ spiral.

### Familieliv som ressource og kilde til frustration

De tre mødres fortællinger viser, at praksisser omkring familie- og hjemmeliv kan udgøre (endnu) en ressource, der faciliterer og beriger børns hjemmeskole. Cathrine arrangerer familieliv og hjemmeskole omkring blandt andet den fælles kalender og familiens ønskebrønd, og skaber dermed en didaktisk og legende ramme for børns og voksnes lystprægede samvær. Barbara beretter om, hvordan hendes børn var ”lykkelige” over hjemsendelsen til et hjem med ro, hygge og fælles aktiviteter som bading og gåture. Og Anjas historie kan, med omvendt fortegn, pege på, at hun kæmper med at få genoprettet det harmoniske samvær, som før hjemmeskolen prægede hjemmet. At kunne etablere hjem og familieliv som en harmonisk ramme om børnenes skoleliv synes imidlertid at stå som ideal bag alle tre mødres involveringspraksisser. Socialantropologen Jeppe Trolle Linnet argumenterer i sin undersøgelse af fænomenet *hygge* for, at det knytter an til en skandinavisk tradition for helliggørelse af ’inner space’, dvs. det liv, der leves inden for hjemmets fire vægge. Det ideale hjem er således præget af hygge, der etableres gennem sociale omgangsformer og materiale praksisser, der til sammen beforder familiemedlemmernes lystprægede involvering i hinanden (Linnet 2011). Med reference til Gullestad beskriver Linnet endvidere, hvordan hjem i en skandinavisk kontekst forbindes med forestillinger om ’ro og fred’, og som et sted med emotionel nærhed og følelser af solidaritet og afslapning.

Ud fra interviewmaterialet kan man argumentere for, at forældrenes valoriseringer og konkrete praksisser i forhold til at forene familielivet i hjemmet med arbejds- og skoleliv, trækker på idealer for hjem i tråd med det Linnet beskriver. Igennem mødrenes fortællinger kan man iagttage deres stræben efter at integrere et sådant ’hyggeligt’, fredeligt og harmonisk familie- og hjemmeliv med børnenes skolegang fra hjemmet. I de tilfælde hvor dette lykkes, eksemplarisk vist i casen med Cathrine, kommer arrangementer af familieliv og hjem til at udgøre et væsentligt element i de ressourcer, (nogle) forældre kan trække på.

Samtidig ses oplevelser af ikke at kunne få hjemmeskole og familieliv til at gå i spænd at producere vrede, frustration og selvbebrejdelser. Forældres udsagn i spørgeskemaer og de tre interviews har ledt os på sporet af, hvordan hjemmeskolen er medproducerende af følelser og som sådan udgør en særlig kontekst for forældres emotionelle involvering i deres børn. Hjemmeskolen kan være ledsaget af intense negative følelser, idet den omkalfatrer de praksisser og samværsformer, som kendetegnede hjemmet og forældre-børn-relationer før nedlukningen. Negative følelser kan vise sig som noget der truer i kulissen, og som forældrene er optagede af at indkapsle og navigere uden om, som med ønskebrønde og hyggelige fælles sysler. Stefansen & Aarseth peger på, at der også blandt ’enriching intimacy’-forældre opstår negative følelser. Når Cathrine vil

have, at børnene booker hende i kalenderen til hjælp med skoleopgaver, er det et forsøg på at undgå frustrationer udløst af, at tiden ikke udnyttes tiltrækkeligt.

Frustrationer og vrede bryder dog også ud i lys lue, som når børn sidder med opgaver til ud på aftenen, eller i åbne konflikter om skolearbejde, der venter på at blive lavet. De tre mødres emotionelle involveringer i deres børn kan, som beskrevet af Reay, ses udspændt mellem at opmuntre, fx ved at 'booste' børnenes egen lyst, eller at gå ind i konflikter, der udøver et mere åbenlyst pres på børnene. Sådanne former for emotionel involvering i børns skole er intensiveret under nedlukningen. For nogle intensiveret af de disharmonier, der truer, når forventninger til hjemmet som et fristed kommer under pres. For andre intensiveret af nedlukningen som kærkommen mulighed for samvær, hvor læring og lyst forenes. I forlængelse af Linnets karakteristik af et ideal om hjemmet som et harmonisk helle peger vores undersøgelse på, hvordan forældre er optagede af at gøre hjemmeskolen hyggelig, for dermed at få skolens krav og dette ideal til at mødes. At dette lykkes bedre for nogle end for andre peger på, hvordan 'resourcing' af børn og familie involverer et kompleks af ressourcer, som aktiveres i specifikke kontekster.

## Konklusion

Artiklen har vist, hvordan forældres involvering i deres børns skole har været intensiveret under nedlukningen, og at denne involvering har formet sig på kvalitativt forskelligartede måder. Cathrine, Barbara og Anjas beretninger fra tiden i hjemmeskolen kan pege på, hvad der dynamiserer denne forskellighed. Når Cathrine og hendes mand i sommerhuset omdanner familielivet til en fælles arbejdsbaseret, hvor fornøjelse og arbejde flettes sammen, kontrasteres det af Anjas fortælling om, hvordan hendes hjem bliver et konfliktfyldt sted, hun må tage væk fra. Barbaras beskrivelse af, hvordan hun har tilrettelagt sit arbejdsliv på nedsat tid muliggøres af, at manden går all-in på sit job i det private. Som sådan kan mødrenes involveringspraksisser ses sammenknyttet med de muligheder, som forskellige ressourcer bidrager til at etablere. Analyserne af spørgeskema- og interviewmaterialet peger på, hvordan uddannelse, job, økonomi, ægtefællers arbejdsdeling samt socialt netværk indgår i at skabe komplekse tilblivelsesmuligheder for, hvordan man som forældre involverer sig i hjemmeskolen.

Ved at zoomer ind på den emotionelle dimension af forældres involvering har vi vist, at den i alle tre interview rummer 'negative' følelser som bekymring, frustration og at blive "kortluntet". Med sådanne følelser som analytisk indgang peger vi på, hvordan den emotionelle dimension af forældrenes involvering er knyttet til idealer om, at børns trivsel og læring skal gå hånd i hånd og at familieliv skal være hyggeligt og harmonisk - idealer som forældre under nedlukningen har forsøgt at realisere i hjemme-skolen. De negative følelser, som mødre rammes af, får dem imidlertid til at gøre noget forskelligt. Hvor især Cathrine, men også

Barbara, kan trække på en række ressourcer og transformere negative følelser til positive, og på den måde integrere skolen med et hyggeligt familieliv, så synes Anja udspændt mellem familielængsel efter dér, hvor man kan ”slappe af og ikke at lave noget”, og oplevelsen af ’familiefængsel’ som det konfliktfyldte sted, hun må tage væk fra. Frem for at se de negative følelser som udtryk for en mangel vil vi argumentere for at forstå dem som, hvad Dorthe Staunæs (2018) kalder en immanent kritik; en kritik, der manifesterer sig kropsligt, som eksempelvis i fornemmelsen af at måtte væk. I dette tilfælde en kritik der kan pege på, hvordan handlemuligheder for forældre er vidt forskellige under corona, men også før og efter corona. Hjemmeskolen under corona kan beskrives som en ekstrem case, hvor den intensiverede forældreinvolvering udgør en særlig velegnet mulighed for at studere involveringens former og facetter. Herunder at få blik for, hvordan hjemmeskolen – som led i et i forvejen intensiveret forældreskab - producerer nye involveringspraksisser, hvor forskellige muligheder for at mobilisere familie- og hjemmelivet kan få differentierende virkninger.

**Marianne Brodersen, lektor, ph.d. Professionshøjskolen**

**Absalon**

**Rikke Brown, lektor, ph.d. Professionshøjskolen Absalon og  
forsker i NUBU – Center for Forskning i Udsathed blandt Børn  
og Unge**

## Referencer

- Aarseth, H. (2014). Lyst til læring eller «fit for fight»? Middelklassefamiliens læringskulturer, I: Harriet Bjerrum Nielsen (Red.). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Akselvoll, M. Ø. (2016). *Folkeskole, forældre, forskelle: Skole-hjem-samarbejde og forældreinvolvering i et forældreperspektiv*. Roskilde Universitet.
- Akselvoll, M. Ø., & Ellegaard, T. (2020). Nye reproduktionsstrategier i middelklassen? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2020(4).
- Bach, D. (2016). Ambitious Parents as Ideal or Disorder: Doing Good Parenthood in Denmark and Singapore. In: A. Sparrman, A. Westerling, J. Lind, and K.I. Dannesboe. *Doing Good Parenthood*. Palgrave Macmillan.
- Bjerg, H. (2011). *Skoling aflyst: fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950 - 2000*. Aarhus Universitet.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi*. HLS Förlag.
- Faber, S. T., & Hansen, C. D. (2020). Betydningen af køn og kønsnormer i det epidemiske samfund: Covid19 i et kønsperspektiv. I O. B. Jensen, & N. Schultz (Eds.), *Det epidemiske samfund* (143-192). Hans Reitzels Forlag.
- Faircloth, C. (2014): Intensive Parenting and the Expansion of parenting. I: Lee, E, Bristow, J, Faircloth, C and Macvarish, Jan (2014): *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan.
- Faircloth, C. (2020). 'Parenting the pandemic'. *Insights from the Families and Community in the Time of Covid Study (FACT)*. Online research seminar ved Centre for Parenting Culture Studies Forum 9th December 2020.
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann, L. Tanggaard. *Kvalitative metoder* (pp.463–487). Hans Reitzels Forlag.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? Magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.

Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014): *Parenting Culture Studies*. Palgrave Macmillan

Linnet, J. T. (2011). Money can't buy me hygge. Danish Middle-Class Consumption, Egalitarianism, and the Sanctity of Inner Space. *Social Analysis*, 55(2), 21–44.

Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concept of capitals? Emotional capital, women and social class. In: L. Adkins & B. Skeggs. *Feminism after Bourdieu*. Blackwell Publishing.

Staunæs, D. (2018). "Green with envy": affects and gut feelings as an affirmative, immanent, and trans-corporeal critique of new motivational data visualizations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(5), 409-421.

Stefansen, K. & Aarseth, H. (2011). Enriching intimacy: the role of the emotional in the 'resourcing' of middle-class children. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3): 389-405.

Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. Sage