

## **Det digitaliserede skole-hjem-samarbejde i et forældreperspektiv**

### **– om forældres forskellige involveringsstrategier på Forældreintra**

#### **Abstract:**

De senere års øgede forældreinvolvering i folkeskolen hænger tæt sammen med en digitalisering af kommunikationen mellem skole og hjem. Skolernes kommunikationssystem 'Forældreintra' har muliggjort hyppigere kontakt mellem skole og hjem og dermed skabt grundlaget for, at skolen i langt større grad end tidligere kan inddrage forældre i barnets hverdagslige skoleliv. Med teoretisk afsæt i Bourdieu og hans begreber om felt og kapital viser jeg i denne artikel, hvordan forældres forskellige kapitalvolumen og -sammensætning synes at få betydning for, hvordan de forholder sig til og håndterer det altid nærværende Forældreintra og de krav og forventninger, som skolen herigennem formidler. På baggrund af forældreinterviews, virtuelle observationer på Forældreintra og Forældreintra-besøgsstatistikker og med et analytisk fokus på forskelle i forældres oplevelser med og brug af Forældreintra, præsenteres to forskellige strategier, som forældre i undersøgelsen navigerer ved hjælp af, når de involveres og involverer sig i deres barns skoleliv. De forskellige strategier fortæller om, hvordan skolens digitale involveringsbestrebelse fra et forældreperspektiv får meget forskellige betydninger i forskellige liv, men også hvordan nogle strategier er bedre tilpasset feltets krav end andre.

#### **Indledning:**

En høj grad af forældreinvolvering i skolen er i de senere år blevet fremhævet som vigtigt for børns læring og trivsel og som en ressource, der har stort potentiale til at forbedre skolen. Man har både i forskning (fx Desforges 2003, Epstein 2001) og skolepolitik fremført høj forældreinvolvering og et øget skole-hjem-samarbejde som en afgørende faktor for børns succesfulde skoleforløb. Det øgede fokus på forældre som ressource for skolen går samtidig hånd i hånd med det, som Ove Kaj Pedersen identificerer som velfærdsstatens overgang til 'konkurrencestat', hvor velfærdsstatslige institutioner nu måles på deres konkurrenceevne og rettigheder derfor forlænges med pligter, "*Noget for noget, kaldes det*" (Pedersen 2011: 201). Retten til barnets skolegang er for forældre således i stigende grad forbundet med pligten til at involvere sig i denne. En involvering der i dag er uløseligt forbundet med brugen af skolernes internetbaserede kommunikationssystem 'Forældreintra'. Siden introduktionen af systemet i 2002 er det i dag næsten samtlige folkeskoler, der anvender Forældreintra som en central kommunikationskanal mellem skole og hjem<sup>1</sup>. Systemet udgør således en vigtig del af skolernes forældreinvolvering, som ikke længere er begrænset til forældremøder, skole-hjem-samtaler og lejlighedsvis 'sedler i tasken', men nu kan finde sted dagligt.

## Strategier som praktiske navigationer i skolefeltet

Med teoretisk afsæt i Bourdieu undersøger artiklen, hvordan forældre håndterer skolens digitale involveringsbestræbelser samt hvad disse forudsætter. Dette fokus betyder, at det er et særligt blik, der rettes mod skole-hjem-samarbejdet; for det første anskues skolen ikke som en 'neutral' institution, men som et socialt felt, der struktureres af nogle særlige krav og logikker (Bourdieu & Passeron 1970). For det andet anskues forældre som aktører, der er forskelligt udstyret med kapital til at indgå i dette felt. Her vægtes særligt betydningen af den kulturelle kapital og i artiklen arbejdes med den 'brede' forståelse af begrebet, hvor det ikke bare forbindes med kendskab til (fin)kultur, men i større grad med sproglige og kognitive evner, vaner og viden (jf. Andersen & Hansen 2012); kompetencer, som særligt højt uddannede forældre kan aktivere i mødet med skolen (Lareau 2011; Palludan 2012). Det er således et analytisk blik, der kigger efter *forskelle* i involvering samt efter de institutionelle mekanismer, som producerer disse.

Forældres forskellige involveringsstrategier forstås som *positioneringer* i feltets struktur (Bourdieu 1997); positioneringer der guides af en praktisk sans for, hvad som er muligt og meningsfuldt i forhold til at involvere sig i skolen. I mit materiale grupperer ligheder og forskelle i involveringen sig som fire distinkte involveringsstrategier<sup>ii</sup>. De repræsenterer hver især *grader* af involvering og en særlig måde at forholde sig til og håndtere Forældreintra på. I denne artikel præsenteres de to mest forskellige: 'Forkantsstrategien' og 'Distanceringsstrategien', udvalgt netop med den hensigt at kontrastere og synliggøre forskelle i forældreinvolvering.

## Datamateriale og metode

Artiklen baserer sig på dele af det kvalitative datamateriale, som er indsamlet i forbindelse med mit ph.d.-projekt om forældreinvolvering i folkeskolen. Materialet omfatter forældremøder, skole-hjem-samtaler, det sociale skoleliv og *Forældreintra* på to skoler i københavnsområdet. Igennem skoleåret 2013/2014 fulgte jeg to klassers Forældreintra på indskolingstrinnet. Her registrerede og observerede jeg de daglige skriftlige aktiviteter og fik adgang til statistikker over de enkelte forældres besøg på Forældreintra. Derudover interviewede jeg to lærere samt tyve forældre med forskellige sociale og familiemæssige baggrunde<sup>iii</sup>, bl.a. om deres brug af Forældreintra. I alt 96 observerede skole-hjem-samtaler gav også indsigter i både lærernes og forældrenes brug af Forældreintra.

## Skolens informationsdeling: opslag, beskeder og ugeplaner

Begge skoler i forskningsprojektet anvendte Forældreintra til stort set al kommunikation mellem skolen og hjemmet på måder som var meget ens. Overordnet set blev Forældreintra brugt af skoleledelse og af lærerne til at *informere* forældrene: Om hvad der foregik i fagene, om faglige mål, om børnenes engagement, om det sociale klima i klassen, om trivselsarrangementer og ikke mindst om lektier og læring. Der var blandt andet opfordringer til at hjælpe til med opgaver, projekter og læsetræning, til at besøge læringshjemmesider med barnet, til at tale med børnene om forskellige problematikker (fx støj i timerne) og der var påmindelser om afleveringsopgaver, ture og biblioteksbøger.

Informationen blev delt primært gennem generelle, korte og tidsbegrænsede 'opslag' på klassens hjemmeside, gennem lidt længere og forklarende 'beskeder' og gennem 'ugeplanen'; en detaljeret ugentlig oversigt over hver skoleuges aktiviteter og lektier angivet med bøger og sidetal og suppleret med lærerens beskrivelser af faglige temaer og af livet i klassen.

Indholdet i ugeplanen varierede fra uge til uge, og hver uge var på sin vis speciel. I tillæg til opslag, beskeder og ugeplaner postede lærerne indimellem 'dokumenter', fx forklarende matematikvejledninger, fotos fra ture eller temauger i klassens 'fotoalbum', og de anvendte 'kontaktbogen' - nogle gange til at gøre forældrene opmærksomme på, hvis deres barn ikke havde lavet lektier.

Kort fortalt blev forældrene informeret om mange forskellige aspekter af, hvad der foregik i skolen. Nogle uger var der nyt at læse i Forældreintra hver dag, andre uger var det mere stille. På en gennemsnitlig uge<sup>iv</sup> modtog forældre i begge klasser således mellem fire og fem meddelelser på Forældreintra. Det var med andre ord en støt strøm af information, der flød fra skolen til forældrene og som løbende involverede forældre som en form for assistenter, der skulle hjælpe til med lektier og læring (se også Dannesboe 2012). I tillæg skulle de også hjælpe til med at *administrere* skolen for barnet og forberede det til hver skoledag, både praktisk, men også mentalt; tale med barnet om ugeplanen, så barnet vidste hvad der skulle ske de enkelte dage. I det følgende viser jeg, hvor forskelligt forældre i mit materiale oplevede og håndterede dette.

### **Forkantsstrategien: At gøre alt, hvad man skal - og kan**

Forældre, der søgte at være på forkant med Forældreintra var alle forældre, der på trods af en travl livsstil på ingen måde tog let på skolens krav og forventninger til dem; de var optagede af at udfylde rollen som 'assistenter' så godt som muligt og de så generelt Forældreintra som en mulighed for at støtte barnets skolegang. De omtalte systemet som et "godt redskab" og som noget, man ikke kunne "leve uden". Det betød ikke, at de var ukritiske overfor det; de fleste fandt, som Regitzes far, at Forældreintra "stiller krav":

Det er omfattende, altså...jeg tør slet ikke tænke på, hvis man som voksen forælder var ordblind for eksempel, eller bare ikke lige magtede alt det der. Nu er vi heldigvis ret gode til at læse begge to og relativt ressourcestærke, ikk'.

Andre forældre, som Katinkas, talte ligeledes om, at det høje informationsniveau ofte gav "lidt stress". Men selvom forældrene til tider fandt lærernes involvering intensiv var de, som faren påpegede, i stand til at håndtere den. Og da de samtidigt ønskede at følge med i barnets skoleliv og tage aktivt del i dette, udgjorde Forældreintra et tveægget sværd. Benjamins mor så Forældreintra som en "chance for at følge med i, hvad han laver i skolen", når drengen nu aldrig selv fortalte så meget. Også Christians mor kunne lide at være med på sidelinjen, selvom det var arbejdskrævende; hun havde "egentlig valgt at sige, at det er et godt redskab for mig, for at få alle de informationer og holde styr på dem". Hun undlod således at problematisere arbejdsbyrden, men fokuserede i stedet på, at Forældreintra hjalp hende:

Jeg synes ikke, det er en belastning i den forstand. Men det kan godt være det dér, når man liige ser ugeplanen og man tænker: *Hold da op! Hvordan skal man nå det?*", og man vil jo gerne for sin dreng, nå det hele, ikk'?

Andre forældre tonede ligeledes kritikken ned til fordel for en pragmatisk tilgang, hvor de orienterede sig i forhold til, hvordan de kunne honorere kravene. Faktisk så de det, som deres selvfølgelige og naturlige ansvar at engagere sig og at hjælpe til med at få barnet godt igennem skolen. For Carls mor var det ikke et alternativ *ikke* at følge med:

Jeg er også afhængig af at...fordi, ellers kan jeg ikke følge med (...) Jeg tror faktisk ikke, han ville kunne klare sig helt så godt og slet ikke på den lange bane, hvis jeg ligesom ikke var over ham herhjemme.

Dermed var det ikke bare skolen og lærerne, der var afhængige af forældrenes indsats; disse forældre var ligeledes afhængige af Forældreintra og så det som "en utrolig stor hjælp til at vide præcis hvor de egentlig er", som Fridas mor udtrykte det.

Et tema som gik igen i interviewene med disse forældre var således frygten for at "misse noget", at gå glip af information og derved ikke få forberedt barnet godt nok. Derfor var Forældreintra noget, som krævede en særlig bevågenhed, som Elias' mor fortalte:

Der er ting man fuldstændigt misser, hvis man har været tre dage væk fra Forældreintra [griner] (...) så er man fuldstændig ude af kampen i en uge efter (...). Man skal *hele tiden* være i overskud. Man skal hele tiden følge med for at være med i næste skridt, når der sker noget.

Moren søgte at håndtere Forældreintras indbyggede uforudsigelighed ved at være beredt og tjekke hyppigt; mindst én gang dagligt. Andre forældre tjekkede også næsten hver dag og nogle tjekkede to gange dagligt<sup>v</sup>. Af alle forældre i materialet var det således 'forkantsforældre', som gik mest på Forældreintra. Også mere end de selv mente var nødvendigt for at følge med. Når de tjekkede så ofte, var det for at være på den sikre side. Helt sikker følte Regitzes far sig dog aldrig:

Jeg kan godt have en oplevelse af, og det har jeg nærmest hele tiden: Der ligger måske et eller andet dokument et eller andet sted, som jeg burde læse. Har jeg nu gjort det godt i forhold til at...være opdateret på hvad mit barn skal og ikke skal, og have lavet og *skal* lave?

Forældrenes håndtering af Forældreintra bar i tillæg også præg af en vis 'professionalitet' og af at have etableret regelmæssige rutiner omkring det. Christians mor havde i starten haft for vane at logge på hver eftermiddag, inden hun forlod sit kontor. Men så oplevede hun at misse en turbesked, der blev sendt ud om aftenen, og Christian mødte således op næste dag uden turtaske. Derfor tjekkede hun nu fast Forældreintra både morgen og aften, og hun sørgede desuden for at have nok tid til også at følge op med det samme, hvis noget krævede et svar eller en handling.

Samme systematik og grundighed kendetegnede forældrenes måde at håndtere ugeplanen og lektierne på; hos Elias printede de ugeplanen hver søndag og hang den op i køkkenet. Så konsulterede de den hver morgen for at huske de rigtige ting og igen hver eftermiddag for at se, om der var lektier. Særlige aktiviteter, begivenheder eller ting der skulle huskes sørgede de for at skrive op på deres familiekalender. Andre forældre brugte ugeplanen som 'lektiekontrol':

Jeg kan følge med i, hvad Benjamin skal lave og selvom han siger: "*Har du lektier for?*", "*Arj, det har jeg ikke*", "*Men har du tjekket?*", "*Nåååeh ja...*". Så kan man lige hjælpe lidt til på den måde, ikk'?

Den viden, som ugeplanen gav forældrene, gjorde, at de som Benjamins mor kunne skubbe lidt på ved at spørge til lektierne og samtidig kende det rigtige svar. De kunne også, som Carls mor, bruge ugeplanen som 'tjekliste' og sige: "Hov, du mangler da lige at gøre det her færdigt på den her side" og på den måde sikre, at lektierne blev lavet.

I det hele taget var ugeplanen et vigtigt dokument, som forældrene brugte meget i det daglige. For Christians mor var den et uundværligt redskab:

(...) jeg bruger den som information til: Hvad skal Christian lave? Hvad har de for i den uge der kommer? (...). Vi bruger det så [de angivne bøger og sidetal i ugeplanen], og det er ikke hver dag, der er tid til det, men så tager vi lige bogen frem eller hører Christian: *"Hvad var det egentlig I havde dér i dag?"*

Ugeplanen gav moren mulighed for ikke bare at have et overblik, men også *indblik* i drengens lektier. Som de andre forældre havde hun et godt kendskab til fagbøger og læringsmål, og det var uproblematisk for hende at assistere ham fagligt og at undervise ham. Hun og de andre forældre havde med andre ord de kompetencer, som lektieassistancen krævede.

'Forkantsforældrene' var altså karakteriseret ved en meget pligttopfyldende og ansvarstagende håndtering af Forældreintra. Den organiserede tilgang til Forældreintra og evnen til at skabe et overblik og sætte tingene i system syntes at trække på kompetencer fra arbejdslivet, ligesom den grundige brug af ugeplanen og assistance med lektier trak på den kulturelle kapital, som de fleste havde i kraft af en lang videregående uddannelse og fra stillinger som eksempelvis ingeniør, psykolog og journalist. En del af disse forældre havde også meget økonomisk kapital<sup>vi</sup>. Gennem en sikker afkodning af skolens krav og forventninger og lydlig tilpasning til Forældreintra, kunne de således positionere sig fordelagtigt i feltet som meget involverede forældre. Deres høje grad af involvering i skolen bundede i en orientering mod at sikre barnets fremtidige uddannelse, og mod at foregribe eventuelle problemer inden de opstod. Deres dagsorden og skolens dagsorden var dermed den samme.

### **Distanceringsstrategien: Ikke at tage hele ansvaret på sig**

Forældre, der søgte at holde en vis distance til Forældreintra, ønskede også at sikre deres barns fremtidige uddannelse, men de havde en anden opfattelse af, hvad der skulle til og hvilken rolle de selv skulle spille. Disse forældre trak en tydeligere grænse mellem skole og hjem. De var generelt skeptiske overfor at skulle involvere sig i skolen, og Forældreintra repræsenterede derfor en forhindring snarere end en mulighed for dem. De omtalte systemet som "rodet" og "besværligt", som tidskrævende og var kritiske overfor den "voldsomme aktivitet", der var på det; "vi kunne jo ligeså godt sidde derovre ved siden af dem", som Simons mor sagde. Hun brød sig ikke om hele tiden at skulle stå til rådighed for skolen:

Jeg hader det! Hader det! (...). Det der med at os forældre, vi skal gå ind og tjekke det – nogle gange dagligt, fordi der er nogle gange, hvor at Morten måske kommer med en meddelelse klokken ni om aftenen. Som vi skal bruge til dagen efter. Og jeg *har* tjekket det klokken fire. Jeg tjekker det ikke to gange om dagen!

Forældrene fandt den stadige strøm af information og lærernes forventninger til dem urimeligt høje og ignorerede ofte både adviseringer og beskeder eller undlod at handle på lektieinformationen og de andre opfordringer til deltagelse. Om de fik tjekket nye beskeder eller konsulteret ugeplanen var ofte lidt tilfældigt, som Nannas mor fortalte:

Helt hånden på hjertet: Nogle gange glemmer jeg faktisk at kigge på den (...). Og så må jeg ærligt indrømme, at jeg kigger den hurtigt igennem: *"er der noget jeg lige skal være OBS på?"* Og hvis der ikke er det, så får jeg ikke gjort mere.

De andre forældre talte ligeledes om at være for trætte eller mangle lyst til at tjekke Forældreintra, at tiden smuttede eller at meget af informationen ikke angik eller interesserede dem. De kunne godt lide, at Forældreintra gav dem en generel viden om skolen og at de kunne tale med barnet om det, men følte ikke noget behov for at følge barnets skoleliv så tæt, som der blev lagt op til. Det var ikke fordi, de ikke forstod, hvad skolen og lærerne forventede af dem; de undlod blot at tage ansvaret på sig. Generelt så de det således ikke som deres men skolens ansvar, at undervisningen skulle lykkes. Og de overlod i større grad ansvaret for lektierne til barnet selv. Amirs mor betonedede, at drengen først og fremmest selv måtte holde styr på ugeplanen:

(...) som forælder, jeg skal have ansvar om den ugeplan, men også min dreng. *Han* skal have ansvar om det.

Den holdning gik igen hos de andre forældre; det var ikke *dem*, som gik i skole, men barnet. *"Vi har jo gået i anden klasse, det gider vi da ikke igen"*, som Simons mor protesterede. Forældrene havde således ikke organiseret Forældreintra i faste rammer og havde ingen rutiner med at hænge ugeplanen op eller konsultere den dagligt.

Til forskel fra 'forkantsforældrene' som var bange for at "misse noget", udviste disse forældre ikke samme bekymring, men udtrykte i stedet resignation overfor at følge med i alt. For Nannas mor var det slet ikke en del af hendes mulighedshorisont at forsøge at overkomme alt:

Jeg kan ikke sætte mig så meget ind i alle mine børns ting med hvad de laver i skolen, det går ikke (griner)

Men det var ikke kun mængden af information, som syntes at udgøre en barriere for disse forældre. Et gennemgående tema i interviewene var, at ugeplanen var forvirrende, og at det var svært at hjælpe barnet; her udtrykte både Simons mor og Nannas mor afmagt:

Jeg er jo ikke uddannet lærer eller noget som helst. Hvordan pokker skal jeg sætte mig ned og få ham til at kunne det her? Få ham til at kunne forstå det her? Det har jeg lidt svært ved.

Jeg ved, der er rigtig mange forældre, der går *rigtigt* meget op i det der med lektier (...). Det gør jeg ikke på samme måde (...). Men det betyder også, at nogle gange sidder vi med en matematikbog, hvor jeg sidder og tænker: *"jeg forstår ikke, hvordan jeg skal undervise dig eller hjælpe dig med det her! Jeg fatter det ikke!"*

Forældrene havde med andre ord ikke de fornødne kompetencer til at kunne assistere sådan, som ugeplanen lagde op til.

En barriere syntes ligeledes at være mangel på overskud og energi til at involvere sig i skolen, og til at lade skolen 'fylde' i familielivet. For disse forældre lod andre problemstillinger i hverdagen til at overskygge skolens krav og forventninger. Amirs mor følte ikke, hun havde tid til at læse alt på Forældreintra, hun havde "masser af ting at tænke på", mens Simons mor følte der var "meget at se til", som alenemor til tre børn. De orienterede de sig mere i forhold til her-og-nu,

end hvilken betydning deres distance kunne få for barnet på længere sigt. Der var således en konflikt mellem forældrenes prioriteringer og skolens dagsorden.

Forældre som distancerede sig fra Forældreintra og de krav og forventninger, som det formidlede, var altså karakteriseret ved en 'ulydig' og uorganiseret håndtering af det, hvor de ikke tilpassede sig feltets krav, men gennem deres afstandstagen samtidig gjorde modstand mod at tage ansvaret for barnets skolegang på sig. En modstand der også bundede i en afmagt overfor Forældreintras informationsstrøm og de ressourcer og kompetencer, som det forudsatte; ingen af disse forældre havde nogen fuldført uddannelse udover gymnasiet, og de var enten på kontanthjælp eller i jobs som eksempelvis buschauffør eller selvstændig gartner; jobs med beskeden eller usikker indtægt. De havde med andre ord ikke adgang til den kulturelle kapital eller professionelle kompetencer, som 'forkantsforældrene' kunne aktivere i deres brug af Forældreintra.

### **Konklusion**

Når skolen involverer forældre gennem brugen af Forældreintra, stiller den samtidig krav. Krav til at forældre holder sig informeret og til, at de i det daglige assisterer med og administrerer barnets skolegang. Det er krav, som forudsætter tid, overskud og ikke mindst kompetencer; både kompetencer til at håndtere informationsmængden og den uforudsigelighed, som særligt ugeplanens fleksibilitet i skemaet medfører, såvel som kompetencer til at hjælpe barnet med lektier og læring i de forskellige fag.

De vidt forskellige strategier, som forældre i undersøgelsen benyttede sig af for at håndtere Forældreintra vidner om, at skolens digitale involveringsbestræbelser får meget forskellige betydninger i forskellige forældres hverdagsliv. For nogle forældre udgør Forældreintra en mulighed og en hjælp, for andre nærmest en forhindring og noget som vanskeliggør. For alle forældre er det tilsyneladende forbundet med at måtte finde frem til en måde at forholde sig til en altid nærværende forventning om involvering i skolen.

Min empiri peger på, at det er forældre med meget kulturel og til dels økonomisk kapital, som bedst formår at inkorporere Forældreintras tilstedeværelse og krav i deres hverdagsliv, som ønsker en tæt relation til skolen og som kan aktivere de kompetencer, der forudsættes for at involvere sig, sådan som skolen ønsker. De benytter sig af en foregribende strategi, som nok er arbejdsom, men som til gengæld understøtter barnets skolegang bedst muligt. Forældre som i modsætning har lidt kulturel kapital og ikke tilsvarende kan aktivere de rette kompetencer, lader til at distancere sig fra Forældreintras stadige strøm af information, og benytter sig således af en strategi, der lader dem sætte en grænse for skolen, men som ikke i samme grad sikrer barnets skolepræstationer.

I den politiske involveringsiver og i udpegningen af forældre som en ressource for skolen overses det, at øget forældreinvolvering samtidig betyder øgede krav. Og det overses hvor forskellige forudsætninger forældre har for at imødekomme kravene og hvilke betydninger det får i deres hverdagsliv. Jo mere forældre søges inddraget i skolen, des større betydning får deres tilgang til særligt kulturel kapital. Intensivering af skole-hjem-samarbejdet kan således bidrage til at reproducere eller ligefrem forstærke de sociale forskelle, som det er en grundlæggende ambition at udligne i den danske folkeskole.

*Maria Ørskov Akselvoll, sociolog & ph.d. studerende, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.*

## Litteratur

Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012): Class and Cultural Capital – the Case of Class Inequality in Educational Performance. I *European Sociological Review*, 28: 607-621.

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

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om uddannelsessystemet*. Gyldendals Bogklubber.

Dannesboe, K. I. (2012): *Passende engagement og (u)bekvemme skoleliv. Et studie af børns navigationer mellem skole og familie*. Ph.d. afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Desforges, C. with Abouchaar, A. (2003): *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Research Report RR433, Dept. for Education and Skills, UK.

Epstein, J.L. (2001): *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.

Lareau, A. (2011): *Unequal Childhoods – Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.

Palludan, C. (2012): "Skolestart – et følsomt forældrearbejde". I Dannesboe, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012): *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem relationer*. Aarhus Universitetsforlag.

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

---

<sup>i</sup> Oplyst af Itslearning som står for driften af Skoleintra (personlig kommunikation med produktchef Ole Windeløv 10/09/2015)

<sup>ii</sup> De fire strategier er 'Forkantsstrategien', 'Sorteringsstrategien', 'Overlevelsstrategien' og 'Distanceringsstrategien'.

<sup>iii</sup> De interviewede forældre oplyste egen og evt. partners uddannelse, stilling, husstandsindkomst, samt egne forældres uddannelse og stilling

<sup>iv</sup> Fordelt over hele skoleåret

<sup>v</sup> Gennemsnit over ugens syv dage

<sup>vi</sup> Faktisk befandt forældre med en brutto husstandsindkomst på over 1 mio. kr. årligt sig alle i forkants-kategorien