

R

Lærer-foreldre-relasjoner under press

Unn-Doris Karlsen Bæck

Sammendrag

Tema for denne artikkelen er forholdet mellom lærere og foreldre. Sett fra foreldres synspunkt kan forholdet til lærere noen ganger oppleves som vanskelig. På samme måte kan det å forholde seg til foreldre oppleves som krevende og stressende for lærere og påvirke deres erfaring med og forståelse av egen profesjon. I ytterste konsekvens kan dette ha betydning for hvorvidt lærere blir i jobbene sine. I denne artikkelen problematiseres lærer-foreldre-relasjonen gjennom å løfte fram en del problemstillinger som kan representere utfordringer for relasjonen. Tillit trekkes fram som et viktig fundament for en god relasjon mellom lærer og forelder. Sosiale og kulturelle forskjeller som aktiveres i møtene mellom utdanningssystem og foreldre kan utfordre denne. Fra lærernes perspektiv har foreldre andre forventninger og krav til skolen og til lærerne enn tidligere, noe som kan øke presset i læreryrket.

Abstract

The topic for this article is the relationship between teachers and parents. From parents' point of view relations to teachers may sometimes be experienced as difficult. At the same time, relating to parents may be experienced as demanding and challenging for teachers, and may influence their experiences with and their understanding of their own profession as teachers. This may even influence teachers' inclination to remain in their jobs or leave the profession altogether. In this article the teacher-parent relationship is discussed through highlighting some topics that may represent challenges for this relation. Trust is emphasised as an important foundation for a good relationship between teachers and parents. Social and cultural differences that are activated in the encounters between the educational system and parents may challenge this foundation. Changing expectations and demands from parents when it comes to school and teachers may work as an increased pressure for the teaching profession.

Bakgrunn

Beregninger fra Statistisk sentralbyrå i Norge viser at innen år 2020 vil Norge mangle mer enn 11000 allmennlærere i grunnskolen (Roksvaag og Texmon 2012), noe som er mye i et land hvor det totale antallet allmennlærere sysselsatt i grunnskolen i dag er 43000. Rekrutteringen til læreryrket er ikke god nok, mange lærerstudenter avbryter studiet og altfor mange lærere slutter i yrket. En tredjedel av

lærerne som var ferdigutdannet i løpet av perioden 2006–2011 hadde sluttet i yrket innen 2012. Manglende rekruttering til lærerutdanningene og ustabilitet blant ferdig utdannede lærere er en stor bekymring for myndighetene, og forskning viser dessuten at lærere tilhører en av de yrkes-

Fokus på lærer-foreldre-relasjonen er viktig for å forstå og imøtegå de utfordringer denne relasjonen kan gi.

gruppene som opplever sterkest jobberelatert stress og utbrenthet (Hakanen, Bakker og Schaufeli 2006, referert i Skaalvik og Skaalvik 2011, Stoeber og Rennert 2008).

I denne artikkelen setter vi fokus på én faktor som kan ha betydning for læreres tilfredshet med sin jobb, deres motivasjon for å jobbe som lærere – og som i ytterste konsekvens kan ha betydning for om lærere slutter i yrket. Denne faktoren er lærer-foreldre-relasjonen. En god lærer-foreldre-relasjon kan ha betydning for elevers utbytte i skolen, men hvordan oppleves denne relasjonen av de involverte? I artikkelen problematiseres lærer-foreldre-relasjonen med utgangspunkt i at den i noen tilfeller kan oppleves som en belastning i arbeids hverdagen for lærere. Fokus på lærer-foreldre-relasjonen er viktig for å forstå og imøtegå de utfordringer denne relasjonen kan gi.

Betydningen av foreldre-involvering og gode lærer-foreldre-relasjoner

En rekke studier har vist viktigheten av foreldreinvolvering i skolen på en rekke skolerelaterte områder: blant annet for elevers skolemotivasjon (Gonzalez-DeHass, Willems og Holbein 2005), holdninger til skole (Dearing, Kreider og Weiss 2008), fravær (Epstein og Sheldon 2002, Sheldon 2007, Sheldon og Epstein 2004), skoleprestasjoner mer generelt (Catsambis 2001) og fagspesifikke prestasjoner, i matematikk (Sheldon og Epstein 2005a), naturfag (Van Voorhis 2003) og lesing (Fletcher, Greenwood og Parkhill 2010, Sheldon og Epstein 2005b).

Læreres og skolens forventninger til foreldre har endret seg stort over tid. Mens foreldre tidligere i liten grad var involverte i sine barns skolegang og skole-hjem-sam-

arbeidet stort sett begrenset seg til et foreldremøte og en foreldrekonferanse i året, og kanskje noe kakebaking i forbindelse med skolens arrangementer, så forventer skolene i dag en helt annen form for og en helt annen grad av involvering fra foreldrenes side. Som understreket av Bæck (2010a) inkluderer foreldreinvolvering i skolen en rekke ulike ting: deltagelse på foreldremøter, utviklingssamtaler, å hjelpe til med lekser, å tilby et godt sted for skolearbeid hjemme og å vise interesse for det som skjer på skolen, for å nevne noe. Når forskning viser at foreldreinvolvering og vellykket samarbeid mellom hjem og skole bidrar til å forbedre karakterer, minske fravær og øke elevers velferd i skolen er fokuset gjerne på det Nordahl (2007) omtaler som samarbeid uten kontakt, altså det samarbeid som foregår i familiers hverdagsliv gjennom samtaler, oppmuntring og andre former for støtte relatert til skole og skolegang. Samarbeidet og kontakten mellom hjem og skole og mellom lærere og foreldre foregår også i en mer direkte forstand, i form av direkte møter mellom foreldre og lærere, for eksempel i utviklingssamtaler, på foreldremøter, i telefonsamtaler osv.

Grad av foreldreinvolvering sier ikke nødvendigvis noe om relasjonen mellom lærere og foreldre. Hyppig leksehjelp eller verbal oppmuntring fra foreldre behøver ikke å bety at verken lærer eller forelder oppfatter at de har en relasjon til hverandre. Det er først og fremst i de direkte møtene mellom foreldre og lærere at relasjoner mellom lærere og foreldre dannes. Relasjonen mellom lærere og foreldre er i seg selv viktig av flere årsaker. Det er rimelig å forvente at foreldre som opplever en positiv lærer-foreldre-relasjon også overfor sitt barn vil omtale skole og lærere i positive vendinger, noe som kan være med på å påvirke elevens holdninger til skole og

lærere (Coleman, Collinge og Tabina 1996). En positiv relasjon mellom foreldre og lærere vil lette kommunikasjonen mellom skole og hjem i den forstand at det for begge parter vil oppleves som enklere å ta kontakt om behovet skulle være til stede (Bæck 2007). I tillegg til bedre informasjonsflyt, er det sannsynlig at informasjonen som overføres i en positiv lærer-foreldre-relasjon vil ha en annen karakter enn i en situasjon med et anstrengt eller distansert forhold mellom lærer og foreldre (ibid.). Videre vil mer informasjon om eleven kunne tilflyte lærer, som påpekt av Dearing mfl. (2008) som viser at lærere derigjennom kan oppnå en bedre forståelse av sine elevers behov, styrker og svakheter, og de kan bruke denne forståelsen til å opprettholde konstruktive forhold til elevene. Slik sett vil en positiv relasjon mellom lærere og foreldre kunne påvirke relasjonen mellom elev og lærer.

Lærer-foreldre-forholdet i seg selv har også betydning for hvordan lærere oppfatter elever, og flere studier viser at læreres oppfatninger av relasjoner til enkeltelever er sterkt knyttet til deres oppfatning av lærer-foreldre-forholdet, spesielt dersom de oppfatter elevens atferd som problematisk (Dearing, Kreider og Weiss 2008, Hughes, Gleason og Zhang 2005, Thijs og Eilbracht 2012, Wyrick og Rudasill 2009). I denne forbindelse bemerker Hughes mfl. (2005):

It is interesting to note that teacher perceptions of the quality of their relationships with parents appear to be a stronger predictor of teacher perceptions of child ability than teacher perceptions of parents' actual involvement in school.

Læreres inntrykk av en elevs prestasjonsmessige nivå ser altså ut til å være sterkere påvirket av hvor godt lærerne oppfatter at

Det er først og fremst i de direkte møtene mellom foreldre og lærere at relasjoner mellom lærere og foreldre dannes.

forholdet til elevens foreldre er enn den grad av involvering foreldrene viser med hensyn til elevens skolegang. Gode og komfortable lærer-foreldre-relasjoner som er preget av felles mål og verdier og god kommunikasjon vil kunne gi seg utslag i høyere forventninger fra lærernes side, mens lærernes oppfatninger av foreldres faktiske skoleinvolvering altså spiller en relativt mindre rolle (ibid.). Dette kan igjen påvirke elev-lærer relasjonen gjennom den effekt dette har på læreres motivasjon. Flere forskere har vist at det at foreldre utvikler og opprettholder positive relasjoner til sine barns lærere, og på denne måten viser at de er engasjerte i sine barns skolegang, kan føre til at lærerne på sin side blir ekstra motiverte for å investere i det aktuelle barnet (se Dearing, Kreider og Weiss 2008, Hughes, Gleason og Zhang 2005, Thijs og Eilbracht 2012, Wyrick og Rudasill 2009).

Tillit som fundament for lærer-foreldre-relasjonen

Tillit er en avgjørende faktor i en god relasjon, også mellom lærere og foreldre. Tillit kan defineres som tro på at ens forventninger vil bli innfridd (Van Maele og Van Hutte 2012). I et tillitsforhold stoler partene på hverandre, og Lerkkanen mfl. (2013) hevder at gjensidig tillit mellom lærere og foreldre er en av de viktigste faktorene for å få til vellykket skole-hjem-samarbeid og foreldreinvolvering i skolen. Tillit er også brukt som begrep for å karakterisere lærer-foreldre-relasjoner av Epstein og Sheldon som viser at mødres tillit til sine barns

lærere er positivt relatert til barns akademiske prestasjoner og sosiale mestring i skolen (Epstein og Sheldon 2002), og av Absolum (Absolum 2006, referert i Fletcher, Greenwood og Parkhill 2010) som hevder at det å bygge partnerskap med foreldre handler om å bygge et sterkt tillitsforhold mellom læreren, eleven og elevens familie. Adams og Christenson (2000: 480) forstår et tillitsfullt lærer-forelder-forhold som et forhold hvor de involverte personene har tro på at en annen person vil handle på måter som gagnar eller opprettholder relasjonen eller som gagnar de implisitte eller eksplisitte målene ved relasjonen, med det formål å oppnå positive resultater for elever. Med referanse til Knopf og Swick (2008) og Souto-Manning og Swick (2006) hevder Lerkkanen mfl. (2013) at i tillitsfulle relasjoner føler både foreldre og lærere at deres individuelle ekspertise og bidrag er verdsatt og respektert.

Lærerrollen er i utgangspunktet en rolle som innbyr til tillit og skolen en institusjon som i utgangspunktet innehar stor tillit i vårt samfunn. Det er likevel slik at det på et individuelt nivå er relevant å snakke om personlige tillitsrelasjoner, i dette tilfellet mellom lærer og forelder. Personlige relasjoner mellom lærer og foreldre bygges gjennom de møtene de har med hverandre. Tillit på dette nivået betinger således en form for interaksjon da tillit utvikles gjennom at partene forholder seg til hverandre, kommuniserer og responderer på kommunikasjon og bekrefter eller avkrefter hverandre – hverandres kunnskap, status etc. Siden lærerne på mange måter er i førersete når lærer-foreldre-interaksjonen foregår, gjennom at lærerne er på sin hjemmearena og ofte definerer interaksjonens formål, agenda og form (som for eksempel er tilfellet på foreldremøter eller i utviklingsamtaler) mens foreldre er «på

besøk», så er tillitsforholdet mellom lærer og foreldre først og fremst avhengig av hvordan lærerne agerer.

Lærernes forrang i forhold til å legge premissene for gode tillitsrelasjoner i møtet med foreldre betyr likevel ikke at ikke lærere opplever problematiske relasjoner til foreldre. Lærere kan mangle tillit til foreldre og lærere kan oppleve at foreldre ikke har tillit til dem. Van Maele og Van Houtte (2012) finner i en studie fra Nederland positiv sammenheng mellom læreres tillit til foreldre og deres jobbtilfredshet. Slik de ser det, understøtter dette funnet læringens sosiale dimensjon. Lærere er mer tilfredse når har tillit til mennesker som de samarbeider med i skolehverdagen, at de oppfatter disse som velvillige, pålitelige, kompetente, ærlige og åpne. Van Maele og Van Houtte (2012) konkluderer derfor med at kvaliteten av lærernes sosiale relasjoner i skolen har betydning for den tilfredshet de opplever i læreryrket.

Utfordringer for lærer-foreldre-relasjonen

Er det vanskelig å etablere tillitsfulle relasjoner mellom foreldre og lærere? Som påpekt av Fletcher, Greenwood og Parkhill (2010) er det mer sannsynlig at partnerskap mellom hjem og skole er effektive når de er basert på delte forventninger mellom lærere og foreldre om at eleven vil lykkes som elev i skolen. Lærer-foreldre-relasjoner har de meste fordelaktige resultater når de representerer et sant partnerskap, som inkluderer toveis kommunikasjon, gjensidig respekt og tillit mellom foreldre og lærere, så vel som felles verdier og forventninger hva angår hvordan de skal støtte opp om barnet (ibid.).

Det er imidlertid ikke slik at alle lærere og foreldre opplever tillitsfulle relasjoner, og

de tillitsfulle relasjonene som er skissert ovenfor, med felles mål og gjensidig anerkjennelse av ekspertise og bidrag, kan synes langt fra den virkelighet som erfares i skolehverdagen. Dette kan blant annet knyttes til sosiale og kulturelle forskjeller som aktiveres i møtene mellom utdannings-system og foreldre. Som påpekt i tidligere arbeider og med referanse til Bourdieus kapitalbegreper (Bæck 2005, 2009, 2010a, 2010b) trekker utdanningsystemet forskjellig på ulike samfunnsmedlemmers sosiale og kulturelle ressurser, og benytter seg av spesifikke lingvistiske strukturer, autoritetsmønstre osv. som ligger nærmere enkelte sosiale grupper enn andre. Dette gjør at den direkte interaksjonen mellom skole og foreldre også vil bli påvirket av foreldres sosiale og kulturelle kapital. Utdanningsystemet forholder seg til visse forutsetninger og standarder i sine møter med foreldre, og disse er ikke nøytrale. Som også påpekt av Lareau (2000) kan utdanningsystemets akademiske standarder inkludert dets oppfordring om foreldreinvolvering være ladet med intellektuelle og økonomiske eliters sosiale og kulturelle erfaringer. Foreldre som innehar den «korrekte» eller mest «ettertraktede» kulturelle kapital vil kunne føle seg mer komfortable i møtene med skolen. De føler at de kan kommunisere med representantene for skolen på like vilkår.

Mye av litteraturen innenfor feltet skole-hjem-samarbeid og foreldreinvolvering i skolen har hatt fokus på nettopp foreldres utfordringer med hensyn til å bli hørt og sett av skolen. Det er imidlertid viktig å også fokusere på læreres utfordringer knyttet til relasjoner med foreldre. En kan tenke seg at læreres utfordringer i møtet med foreldre og problematiske lærer-foreldre-relasjoner kan ha betydning for læreres opplevelse av og tilfredshet med egen arbeidssituasjon.

Enkelte studier har dokumentert nettopp dette, for eksempel Stoeber og Rennerts studie fra Tyskland (Stoeber og Rennert 2008), hvor de fant at press og krav fra foreldre positivt predikerte læreres utbrenthet. Fra norske forhold finner vi Skaalvik og Skaalviks studier som dokumenterer hvordan mestringsforventning og utbrenthet påvirkes av læreres relasjoner til foreldre (Skaalvik og Skaalvik 2011, Skaalvik og Skaalvik 2009b, Skaalvik og Skaalvik 2010, Skaalvik og Skaalvik 2009). Læreres mestringsforventning begrepsfestes her som en individuell lærers tro på egen evne til å planlegge, organisere og gjennomføre aktiviteter som behøves for å oppnå gitte utdanningsmessige mål. Utbrenthet kan oppstå som et resultat av opplevd yrkesmessig stress over lang tid og assosieres med emosjonell utmattelse, depersonalisering og redusert personlig gjennomføringsevne. I Skaalvik og Skaalviks studier operasjonaliserte de læreres opplevelse av relasjoner til foreldre gjennom å måle blant annet læreres opplevelse av hvorvidt foreldrene stolte på dem, om de opplevde at de kommuniserte godt med foreldrene og hvorvidt de opplevde samarbeidet med foreldre som enkelt og uproblematisk (Skaalvik og Skaalvik 2010). I tillegg til å undersøke forholdet mellom læreres relasjoner til foreldre og mestringsforventning og utbrenthet, undersøkte de også hvordan tidspress, autonomi, disiplinproblemer og støtte fra ledelsen påvirket læreres mestringsforventning og utbrenthet. Resultatene viste at læreres relasjoner til foreldre var en sterk predikator for læreres mestringsforventning, og sterkere enn de andre skolekontekstvariablene som ble undersøkt. Dette indikerer at det å erfare at foreldrene ikke stoler på en, at foreldrene er kritiske eller at det å samarbeide med foreldre er vanskelig reduserer læreres tro på egen

evne til å utøve læreryrket. Slik Skaalvik og Skaalvik ser det, indikerer resultatene at foreldres evaluering av lærerjobben er en viktig referanseramme for læreres selvevaluering og selvoppfatning. Lærere er avhengige av å samarbeide med foreldre og positive relasjoner til foreldre er derfor viktig. Skaalvik og Skaalvik påpeker derfor at det å oppleve at en ikke blir stolt på av foreldre, at foreldre er kritiske eller at det å samarbeide med foreldre er vanskelig, derfor vil oppleves som en alvorlig belastning for lærere med negativ innvirkning på mestlingsforventning og utbrenthet, noe som i neste omgang kan skape en følelse av at man ikke gjør en god jobb, og fremme et behov for selvbeskyttelse. I forhold til læreres utbrenthet beskriver Skaalvik og Skaalvik hvordan kronisk opplevelse av a mangle energi kan føre til en reduksjon av evnen til a involvere seg i elevene og til a gi av seg selv i relasjon til dem. Dette kan føre til at læreren forsøker a takle stress ved a trekke seg mer tilbake fra elevene og til at han eller hun etter hvert utvikler mer negative eller kyniske holdninger til elevene (depersonalisering). En følge av dette kan igjen bli at lærerne opplever at de ikke mestrer undervisningssituasjonen like godt som tidligere, og til at de mangler følelse av a gjøre et meningsfylt arbeid (reduisert ytelse). Skaalvik og Skaalvik konkluderer derfor med at læreres relasjoner til foreldre har betydning for læreres tilfredshet med egen jobb.

Hyppig utskifting av lærere

Som alle sosiale relasjoner må også lærerforeldre-relasjonen få rom til å utvikles over tid. Som nevnt i innledningen er det for mange lærere som slutter i yrket etter få år. Mange lærere oppgir også at om de kunne velge yrke på nytt igjen, så ville de ikke ha

valgt læreryrket (Skaalvik og Skaalvik 2009a). Elevers relasjoner til sine lærere er en viktig faktor for å skape læringsmiljøer hvor elever kan vokse og trives og et viktig stikkord her er trygghet. Cassidy mfl. viser i en studie av implikasjoner av lærerutskifting at i klasser/skoler med hyppig utskifting av lærere har elevene lavere nivå i språkutvikling, kognitiv og sosial utvikling i tillegg til at endringer i lærergruppa kan føre med seg endringer i elevenes atferd, emosjonelt og fysisk. (Cassidy mfl. 2011). Hyppig skifte av lærere ser altså ut til å skape ustabile læringsmiljø for elever og er ikke gunstig for elevers læringsprosess.

Hyppige lærerbytter har også konsekvenser for foreldrenes relasjoner til skolen. Som allerede nevnt bygger tillit mellom lærere og foreldre i stor grad på personlig interaksjon som legger grunnlaget for personlige relasjoner. Det å bygge opp positive sosiale relasjoner og gode tillitsforhold mellom foreldre og lærere kan ta lang tid og krever innsats fra begge parter. Ved bytte av lærere må foreldre stadig bygge nye relasjoner til lærere. Som vist av Cassidy mfl. (2011) uttrykker mange foreldre at endringer i lærergruppa, enten permanent eller midlertidig, påvirker lærer-forelder-relasjonen, så vel som lærer-barn relasjonen. Cassidy mfl. fant i sin studie at endring i eller tap av relasjoner med lærere resulterte i at foreldrene i større grad uttrykte bekymring med hensyn til sine barns velferd. Forskerne viste også at endringer i lærergruppa førte til sviktende kvalitet i kommunikasjonen mellom foreldre og ansatte. Stadige lærerbytter kan også gjøre foreldre mindre motiverte for å inngå i og investere i denne typen relasjoner, selv om de i utgangspunktet anser denne typen relasjoner som viktig. Dette får konsekvenser også for lærernes relasjoner til foreldre.

Lærer-foreldre-relasjoner under press

Som nevnt har skolens forventninger til foreldre endret seg over tid. Foreldre har på sin side andre krav og forventninger til skolen og til lærerne. Det er et uttalt mal fra norske utdanningsmyndigheters side at foreldre skal ha en mer fremtredende plass innenfor utdanningssystemet, både som medspillere når avgjørelser skal tas og som partnere i barns læringsprosess. Vi kan derfor forvente at vi i økende grad vil få det Ravn (2005) kaller et felles utdanningsprosjekt, med både barn og foreldre som sentrale figurer og aktive bidragsyttere – selv om det ikke nødvendigvis er den erfaring alle foreldre i dag gjør i møtet med skolen, som vist av Bæck (2009). Foreldres endrede relasjon til utdanningssystemet kan sees på som del av en større politisk bevegelse i retning av bemyndigelse (empowerment) og økt fokus på brukerperspektivet (konsumentperspektivet) innenfor offentlige tjenester (Ravn 1996, Sletten, Sandberg og Nordahl 2003). Den nye generasjonen foreldre, med mange velutdannede og krevende konsumenter vil ha en annen tilnærming til utdanningssystemet enn vi har vært vant til (Bæck 2005). En rekke forskere har vist hvordan middelklasseforeldre krever individualiserte løsninger og tjenester med utgangspunkt i egne spesifikke behov (for eksempel Lareau 2000, 2003, Vincent og Ball 2006). Middelklasseforeldre kan på denne måten utgjøre en ny maktfaktor innenfor utdanningssystemet.

Som et resultat av disse endringene tvinges skolene til å bli mer oppmerksomme på forholdet til omgivelsene i den vide betydningen av ordet; det vil si foreldre, offentlige myndigheter, politikere og lokalsamfunn. Skolene må i økende grad relatere seg til et økt krav om en høyere grad av

gjennomsiktighet og de må presentere argumenter for sin egen raison d'être – deres egen eksistensberettigelse – det som foregår i skolen og de resultatene dette bringer med seg (Moos 2002, Moos, Mahony og Reeves 1998). Ifølge Moos (2002: 163) etterfølges denne ansvarliggjøringen av et krav om legitimitet. Skolene må oppna aksept for sine egne aktiviteter og derigjennom oppna den nødvendige oppmerksomhet og de nødvendige ressurser i sterk konkurranse med andre offentlige institusjoner. Kofod (2002) påpeker at institusjonene ikke lenger har legitimitet bare i kraft av at de er offentlige institusjoner. En del av legitimiteten til disse institusjonene har å gjøre med i hvilken grad de er orientert mot konsumentene og i hvilken grad de er sensitive til konsumentene/brukernes krav og forventninger.

Kofod (2002) har undersøkt danske skoler hvor foreldre tar del i styringen av skolene. Han ser dette som del av demokratiseringen og (ny)liberaliseringen av samfunnet. Institusjonene er blitt åpnet opp for det generelle publikum og brukernes rett til å påvirke institusjonenes indre liv har blitt anerkjent. Ifølge Kofod bruker danske foreldre denne retten i stor grad, både gjennom formelle kanaler, men også på mer uformelle måter. Det har ført til at skoleledere finner det problematisk at foreldre også blander seg inn i individuelle saker, som det i realiteten er ledernes jobb å ta seg av. Foreldrene begrenser seg ikke til det mandat de har som medlemmer i skolestyrene, de forsøker å bli inkludert også på andre områder enn de som de er blitt tildelt gjennom lover og reguleringer. Dagens foreldre framstilles derfor av Kofod som krevende og som svært bevisste på sine rettigheter som foreldre. Slik han ser det fører dette til og med til begrensninger i forhold til skoleledernes disposisjonsmulig-

heter. Foreldrene krever mer og mer individualiserte løsninger og tjenester for å få sine spesifikke behov dekket og de ønsker tjenester som er skreddersydde for dem. I en viss forstand viser denne utviklingen også til en maktforskyvning i utdannings-systemet, i disfavør av skolens egne representanter og i favør av foreldrene.

Hvordan involvere og engasjere foreldregrupper som ikke selv nødvendigvis finner veien inn i skolen? Hvordan imøtegå de aktive, «krevende» foreldrene som etterspør mer innflytelse?

Som vist av Bæck (2007) uttrykker en del norske skoleledere og lærere skepsis til økende foreldreinvolvering fordi de frykter nettopp den situasjonen som er beskrevet ovenfor, fra Danmark. De påpeker at foreldregruppa har så mange ulike meninger om hva skolen skal inneholde og hva som skal vektlegges (for eksempel det faglige versus det sosiale) at dette setter skolen og lærerne i et krysspress hvor de ikke har mulighet til å innfri alles krav og forventninger. Skolen har sitt verdigrunnlag og kan ikke ta hensyn til alle typer ideologiske stasted, hevdes det.

Avslutning

Relasjonen mellom lærere og foreldre kan oppleves som problematisk – for både foreldre og for lærere. For lærere kan problematiske relasjoner til foreldre ha betydning for trivsel og motivasjon i læreryrket og kan være en av faktorene bak den ustabilitet som finnes i yrket. Manglende tillit i relasjonene mellom partene er et relevant element i så måte, og ulikheter med hensyn til kulturell kapital kan være en relevant forklaringsramme for en forståelse

av tillitsrelasjoner mellom lærere og enkelte grupper av foreldre. Et annet element som kan spille en rolle for læreres opplevelse av relasjonen til foreldre har å gjøre med foreldres endrede forventninger til skolen og til lærere. Velutdannede og krevende konsumenter setter skolen under press og lærerne er den førstelinjetjenesten som opplever dette i hverdagen.

I min egen forskning fra norske forhold finner jeg at det ikke er alle foreldre som er del av bevegelsen mot å bli krevende konsumenter innenfor utdanningssystemet og at denne formen for involvering er ulikt distribuert blant foreldregrupper som besitter ulik sosial og kulturell kapital. Tettere relasjoner mellom skole og foreldre vil stille utdanningssystemet overfor nye utfordringer også når det gjelder å forhindre at gapet mellom de aktive, ressurssterke foreldrene og de passive, mindre ressurssterke foreldrene øker. Hvordan involvere og engasjere foreldregrupper som ikke selv nødvendigvis finner veien inn i skolen? Hvordan imøtegå de aktive, «krevende» foreldrene som etterspør mer innflytelse? Hvordan gjøre dette og samtidig ivareta læreres behov for profesjonell autonomi og ro til å utøve sitt yrke?

Behovet for økt profesjonalitet med hensyn til skole-hjem-samarbeidet er åpenbart. Kommunikasjon og samarbeid med foreldre må gis oppmerksomhet i lærerutdanning, i lærerpraksis, i skolens utviklingsarbeid og i lærernes arbeids-hverdag i skolen. Skolen forholder seg til en mer og mer heterogen foreldregruppe, hvor foreldre sitter inne med ulike forventninger, ønsker og krav med hensyn til egen rolle i sine barns utdanning og med hensyn til hva lærernes og skolens rolle skal være. Dette gjør lærernes førstelinjetjeneste spesielt krevende. Det er avgjørende at ansvaret for å utarbeide strategier og handlingsplaner

og å iverksette disse er en selvfølgelig del av en skoleleders arbeid slik at arbeidet med skole-hjem-samarbeid og foreldre-involvering ikke blir individualisert i den forstand at den enkelte lærer sitter med det primære ansvaret for å følge dette opp. I framtidens skole er det viktig å ta opp til diskusjon hvordan relasjonen skole/hjem og

lærer/forelder skal være, og i hvilken grad og på hvilken måte foreldre skal involveres i skolens virksomhet. Selv om foreldres rolle, foreldreinvolvering i skolen og skole-hjem-samarbeid i seg selv er blitt vektlagt mer de seneste årene, er det behov for økt fokus på relasjonen mellom lærere og foreldre.

Referanser

- Absolum, M. 2006. *Clarity in the Classroom*. Auckland Hodder Education.
- Adams, K. S. og Christenson, S. L. 2000. Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology* 38: 477–497.
- Bæck, U.-D. K. 2005. School as an arena for activating cultural capital. Understanding differences in parental involvement in school. *Nordic Studies in Education* 25: 217–228.
- Bæck, U.-D. K. 2007. *Foreldreinvolvering i skolen. Delrapport fra forskningsprosjektet «Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school.»* Norut AS Rapport. Tromsø: Norut AS.
- Bæck, U.-D. K. 2009. From a distance – how Norwegian parents experience their encounters with school. *International Journal of Educational Research* 48: 342–351.
- Bæck, U.-D. K. 2010a. Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 54: 549–563.
- Bæck, U.-D. K. 2010b. «We are the professionals: A study of teachers' views on parental involvement in school.» *British Journal of Sociology of Education* 31: 323–335.
- Cassidy, D. J., Lower, J. K., Kintner-Duffy, V. L., Hegde, A. V. og Shim, J. 2011. The day-to-day reality of teacher turnover in preschool classrooms: An analysis of classroom context and teacher, director, and parent perspectives. *Journal of Research in Childhood Education* 25: 1–23.
- Catsambis, S. 2001. Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education* 5: 149–177.
- Coleman, P., Collinge, J. og Tabina, Y. 1996. Learning together: The student-parent-teacher triad. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice* 7: 361–382.
- Dearing, E., Kreider, H. og Weiss, H. B. 2008. Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children. *Marriage and Family Review* 43: 226–254.
- Epstein, J. L. og Sheldon, S. B. 2002. Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research* 95: 308–318.
- Fletcher, J., Greenwood, J. og Parkhill, F. 2010. Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today. *Teaching and Teacher Education* 26: 438–446.

- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P. og Holbein, M. F. D. 2005. Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review* 17: 99–123.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. og Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43: 495–513.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A. og Zhang, D. 2005. Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology* 43: 303–320.
- Knopf, H. T. og Swick, K. J. 2008. Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal* 35: 419–427.
- Kofod, K. K. 2002. Ledelse og krav til ledere af de pædagogiske børne- og ungeinstitutioner. I: L. Moos, M. Hermansen og J. Krejsler, red. *Professionalisering og ledelse*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Lareau, A. 2000. *Home Advantage. Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L. og Nurmi, J.-E. 2013. Mother's trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly* 28: 153–165.
- Moos, L. 2002. Pædagogisk ledelse: Ledelse af/som dannelse. I: L. Moos, M. Hermansen og J. Krejsler, red. *Professionalisering og ledelse*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Moos, L., Mahony, P. og Reeves, J. 1998. What teachers, parents, governors and pupils want from their Heads. I: J. MacBeath, red. *Effective School Leadership? Responding to Change*. London: Sage Publications.
- Nordahl, T. 2007. *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ravn, B. 1996. Indledning. I: P. Arneberg og B. Ravn, red. *Mellom foreldre og skole. Er et demokratisk fellesskap mulig?* Ad Notam Gyldendal/Unge Pædagoger.
- Ravn, B. 2005. The cultural context of parental participation and Scandinavian/Western European issues. I: D. B. Hiatt-Michael, red. *Promising Practices for Family Involvement in Schooling Across the Continents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Roksvaag, K. og Texmon, I. 2012. *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot ar 2035*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Sheldon, S. B. 2007. Improving student attendance with a school-wide approach to school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research* 100: 267–275.
- Sheldon, S. B. og Epstein, J. L. 2004. Getting students to school: Using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal* 4: 39–56.
- Sheldon, S. B. og Epstein, J. L. 2005a. Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *Journal of Educational Research* 98: 196–206.
- Sheldon, S. B. og Epstein, J. L. 2005b. School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. Literacy development of students in urban schools: Research and policy. I: J. Flood og P. Anders, red. *Literacy Development of Students in Urban Schools: Research and Policy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. 2009a. Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre Skole* 1: 30–37.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. 2009b. Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere. En utfordring for skoleledere. I: R. A. Andreassen, E. J. Irgens og E. M. Skaalvik, red. *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir.

- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26: 1059–1069.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. 2011. Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27: 1029–1038.
- Skaalvik, S. og Skaalvik, E. M. 2009. Trivsel og belastning i lærerrollen: En kvalitativ tilnærming. *Bedre Skole* 2: 35–43.
- Sletten, N. A., Sandberg, N. og Nordahl, T. 2003. *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid, holder det?* Rapport 16/03. Oslo: NOVA.
- Souto-Manning, M. og Swick, K. J. 2006. Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal* 34: 187–193.
- Stoeber, J. og Rennert, D. 2008. Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping. An International Journal* 21: 37–53.
- Thijs, J. og Eilbracht, L. 2012. Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and «disruptive» behavior. *Psychology in the Schools* 49: 794–808.
- Van Maele, D. og Van Houtte, M. 2012. The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education* 28: 879–889.
- Van Voorhis, F. L. 2003. Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and students' science achievement. *Journal of Educational Research* 96: 323–339.
- Vincent, C. og Ball, S. 2006. *Childcare. Choice and Class Practices*. London: Routledge.
- Wyrick, A. J. og Rudasill, K. M. 2009. Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade. *Early Education & Development* 20: 845–864.

Unn-Doris Karlsen Bæck, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet, NO-9019 Tromsø, Norge
E-mail: Unn-Doris.k.back@uit.no