

Finn Roger Sørseth

Foreldremøter som lærende møter

En kasusstudie av prosessen rundt et foreldremøte lagt opp
som et lærende møte, sett fra et lederperspektiv

Master i skoleledelse

NTNU 2016

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en følelsesmessig berg- og dalbane. Fra å virke uoverkommelig, til å virke mulig å komme igjennom, tilbake til det uoverkommelige for endelig å bli noe det gikk an å dra i land. Dra i land med full jobb som rektor og familie ved siden av. Fire år med skoleledelsesstudie som hobby er over. Det skulle liksom aldri bli slik. Planen var ett år. Dette var så givende og temaene på år to var så interessante, at det ble ett til. Og da var man jo halvveis ...

Takk til alle dyktige forelesere på masterstudiet ved NTNU for at dere har gjort studiet til en slik opplevelse at jeg har valgt å ha det som hobby i fire år. Den største takken av alle går til min veileder Brita Bungum, et utmerket samarbeid! Alltid gode, konkrete tilbakemeldinger som har holdt arbeidet i gang, på den rette vei, og ikke minst bidratt med enorm kvalitetsheving. Kvalitetsheving har også Britt Karin Rotmo bidratt med, takk for at du tok deg tid til å lese korrektur.

Takk til velvillige informanter, selve bærebjelkene i forskningen. Og til alle på skolen; kollegiet, teamledere og ikke minst inspektør Berit Pääaho Svanem som i perioder har måtte leve med en fysisk eller mentalt fraværende rektor. Jeg vet det har medført merarbeid, takk for at jeg har fått lov til å gjennomføre egotrippen av et studie. Håper jeg nå kan betale tilbake i form av økt innsikt og klokskap.

Takk også til familien som har latt meg få alenetid på studier i Trondheim. Jeg har ikke alltid gjort det lett for dere når jeg har reist min vei. Økonomisk har dere også fått lide for mitt selvrealiseringsprosjekt.

Som sagt så har det vært en berg- og dalbane. Ganske overførbart til det å være skoleleder generelt. Moralen er at det gjelder å holde ut og kjempe seg gjennom for det man tror på og som betyr noe, man kommer gjennom det til slutt. Enten det er masteroppgave eller skolelederoppgaver.

*If you're going through hell,
keep going.*

- Winston Churchill

Dokka 22.mai 2016

Finn Roger Sørseth

Sammendrag

Foreldremøter er en godt forankret tradisjon i norsk skole. I denne masteroppgaven er det gjort et forsøk på å belyse selve møteformen, og å la foreldremøtet nærme seg skolens møtevirksomhet ellers, der fokuset på å være en lærende organisasjon med lærende nettverk og lærende møter er sentrale elementer. Studien er aksjonsforskning med problemstillingen: *Hvordan kan foreldremøter bli lærende møter?* Det er tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan samsvarer lovverk og andre styringsdokumenter med interessentenes forventninger til skole-hjemsamarbeid i form av foreldremøter?
- Hvilke opplevelser og forståelser har foreldre av foreldremøter?
- Hvordan er lærernes opplevelser av foreldremøter?

Det redegjøres for lovverk og relevante styringsdokumenter. Teoretisk referanseramme er perspektiver på organisasjonslæring og perspektiver på foreldremøter. Studien som er gjennomført er en kvalitativ studie med gjennomføring av et foreldremøte og intervjuer med informanter i etterkant.

Noen viktige funn:

- Lovverk og andre styringssignaler er ikke alltid i takt med hverandre
- Foreldrene i studien ønsker at skolen skal ha regien på foreldremøtene
- Både lærere og foreldre ønsker elevinvolvering rundt møtene
- Stort sprik mellom det foreldrene og FUG forfekter, og mellom foreldrene

Kort oppsummert synes det som om at forholdene ligger til rette for å utvikle lærende foreldremøter på skolen hvor forskningen er utført. Både foreldre og lærere argumenterer for dette. Denne forskningen fremstår ikke som noe godt eksempel på hvordan dette rent praktisk kan gjennomføres. For denne studien synes det som om at foreldreinformantene befinner seg ganske langt fra det Foreldreutvalget for grunnopplæringen signaliserer om foreldremøter. Det virker til å være en spenning mellom brukermedvirkning og foreldredemokrati på den ene siden og skolens faglige og sosiale oppgaver, samt skolens behov for å opptre som en kollektiv enhet på andre siden. Det er mange interesser i skolen. Det å tilfredsstille alle disse virker til å være en formidabel oppgave for skoleledelsen.

Innhold

Forord	I
Sammendrag	II
Innhold	III
1. Innledning	1
1.1. Bakgrunn	1
1.2. Problemstilling	2
1.3. Oppgavens struktur	4
1.4. Lovverk og andre styringsdokumenter om skole-hjemsamarbeid	4
1.4.1. Internasjonale forpliktelser	4
1.4.2. Nasjonalt lovverk	5
1.4.3. Utdanningsdirektoratet	5
1.4.4. Foreldreutvalget for grunnopplæringen	6
2. Teori om lærende organisasjoner og skole-hjemsamarbeid	8
2.1. Aksjonslæring	8
2.2. Organisasjonsteoretiske perspektiver	9
2.2.1. Enkeltkrets- og dobbeltkretslæring	9
2.2.2. Wenigers graderte teoribegrep	10
2.2.3. Betydningen av ledelsesstyring av utviklingsprosesser	10
2.3. Sosiokulturelt syn på læring	11
2.4. Fem disipliner for utvikling av organisasjoner	12
2.5. New Public Management, «accountability» og ansvarsstyring	13
2.6. Interessenter i skolen	15
2.7. Legitimitet	16
2.8. Perspektiver på foreldremøter	16
2.8.1. Skole-hjemsamarbeid	16
2.8.2. Kunnskapsutviklende og lærende møter	18
3. Forskningsmetode og design	20
3.1. Prosessen fram til valget av metodisk tilnærming	20
3.2. Refleksjoner over forskerrolle og valg av forskningsmetode	21
3.3. Utvalg	24
3.4. Avgrensninger	25
3.5. Gjennomføringen av studien	25

3.6.	Forskningsspørsmål og intervjuguider	26
3.7.	Informantene.....	28
3.8.	Gjennomføring av intervjuer	28
3.9.	Troverdighet og pålitelighet; studiens kvalitet	29
3.10.	Etiske aspekter	29
3.11.	Analyse	30
4.	Observasjoner og intervjuer; hva kom fram?.....	32
4.1.	Observasjoner av klassekontakt- og foreldremøtet.....	32
4.1.1.	Klassekontaktmøtet; stort engasjement og liten framdrift.....	32
4.1.2.	Foreldremøtet; mange skjær i sjøen	34
4.2.	Lærernes refleksjoner i etterkant av møtet	35
4.3.	Stort sprik hos foreldrene, men med et overraskende moment	37
5.	Når skole og hjem møtes. Analyse av rammer og forståelser av foreldremøter	40
5.1.	Lovverk og andre styringssignaler, ikke alltid i takt med hverandre.....	41
5.2.	Klassekontaktmøtets mangel på et konkret utfall	43
5.3.	Foreldremøtet- var det annerledes?	44
5.4.	Lærerne- i en begynnende utviklingsprosess?	46
5.5.	Foreldrene- ikke en homogen gruppe interessenter?	47
5.6.	Skoleledelsens rolle og dilemmaer.....	48
6.	Oppsummering, konklusjon og veien videre.....	51
6.1.	Kort oppsummert: Store sprik, men rom for praksisendring.....	51
6.2.	Lærende møter? Konklusjon i forhold til problemstilling	52
6.3.	Godt skole-hjemsamarbeid, hvorfor og hvordan? Veien videre.....	53
6.4.	Avsluttende refleksjoner	54
	Kilder.....	56
	Vedlegg.....	61

1. Innledning

1.1. Bakgrunn

Skole-hjemsamarbeid har et sterkt fokus i norsk skole. Foreldremøter har en lang tradisjon og er dessuten nedfelt i lovs form i Forskrift til Opplæringsloven § 20-3. Når man opplever at oppmøte på foreldremøter er variabelt, både mellom skoler og innad på samme skole. Hva kommer dette av? Hvem møter, hvem lar det være? Har møtenes innhold og struktur noe å si? Hvilke faktorer spiller inn? Hvilke faktorer spiller ikke inn? Spørsmålene er mange og i denne oppgaven gjøres det forsøk på å fokusere på møtets struktur og å få fram foreldre og læreres opplevelse av dette.

Ei mor som jobber som lektor i en videregående skole utbrøt etter et foreldremøte i 4.klasse høsten 2014: «Aldri mer!» Hun oppfattet møtet som fullstendig spill av tid. Man ikke fikk vite noe av det man lurte på, og ikke snakket sammen om de utfordringene man kjenner på som forelder. I stedet ble møtet dreide møtet seg om gruppediskusjoner av uinteressante fiktive case uten tydelig relevans for foreldrene.

Sykepleier og tobarnsmor Eline L'Abée-Lund innleder sitt innlegg i Dagbladet 2. oktober 2014 slik:

Jeg sitter overveldet og motløs i sofaen. Klokken er 23.32 onsdag kveld, og jeg har nettopp sendt ut et fire siders referat fra ettermiddagens foreldremøte. Ord som leseopplæring, oppfølging, motivering, repetert lesing, modellering, metakognisjon, lesebestilling, ordforråd, «BISON» og «VØL» surrer rundt i hodet mitt (de to sistnevnte er navn på ulike typer verktøy som brukes i opptrening av leseferdigheter hos elevene). For fjerde år på rad har jeg (og alle de andre foreldrene) fått en to timers innføring i lærestrategier og lese- og skriveopplæringsplaner. Og for fjerde år på rad sitter jeg like vettskremt og provosert tilbake. (L'Abée-Lund, 2014)

Begge disse to damene jeg har nevnt er høyt utdannede, begge anser skole og utdanning som viktig, begge er gode på skole. Allikevel er de kritiske til foreldremøtene. Hva med de foreldrene som ikke «kan» skole, og hva betegner egentlig et godt foreldremøte?

Thomas Nordahls foredrag på Innlandets utdanningskonferanse (10. mars 2015) støttet inntrykket av det ikke foreligger mye forskning på dette. Trine Fåkvam har riktig nok en interessant masteravhandling ved NTNU fra 2013 «Samarbeid mellom hjem og skole» (Fåkvam, 2013), som er en kasusstudie som tar for seg klassekontakters erfaring med skolen. Denne gir noen interessante funn for klassekontaktene i dette konkrete tilfellet.

Foreldreutvalget for grunnopplæringen, FUG, har også noen betraktninger rundt innhold på foreldremøter, blant annet gjennom sitt lille hefte «foreldremøter» (fug.no).

Tematikken foreldremøte er interessant for meg som rektor, skolen jeg leder og kommunen jeg er ansatt i. Jevnt over har kommunens skoler de samme utfordringene når det gjelder oppmøte og deltakelse på foreldremøter. Skole-hjemsamarbeidet er generelt noe haltende. Ut over dette virker temaet aktuelt også i et større perspektiv. Kronikken fra Dagbladet tyder på det. Skal skole-hjemsamarbeid bli noe annet enn en tom floskel, må møtene føles hensiktsmessige og nyttige, spesielt for hjemmet.

Underveis i forarbeidet til denne masteroppgaven har innfallsvinklene, problemstillingene, metodene og stort sett hele designet endret seg en rekke ganger. Etter hvert vokste det fram en nysgjerrighet om hvorvidt foreldremøter kan endres og tilpasses skolens virksomhet ellers. Generelt i forskning, og spesielt gjennom den nasjonale satsingen Ungdomstrinn i Utvikling, som regjeringen har iverksatt gjennom Utdanningsdirektoratet for perioden 2013-2017, legges det i dag vekt på organisasjonslæring, bygging av gode kollektiv, elev (brukermedvirkning), medskaping og lærende møter.

1.2. Problemstilling

Jeg jobber som rektor på en ungdomsskole med i underkant av 200 elever. Skolen er plassert på indre Østland mellom flatbygd og fjell. Kommunen er med sine ca. 7000 innbyggere en middels stor kommune både arealmessig og befolkningsmessig. Befolkningsmassen er relativt homogen på alle vis, utdanningsnivået er generelt lavt. Det er relativt lite kriminalitet og rusproblematikk, og kommunen framstår som et trygt og godt lokalsamfunn. Selv om kommunen ikke kan karakteriseres som rik, er kommuneøkonomien stabil og nøktern. Relativt sett har skolene hatt greie rammevilkår, selv om ønsket fra skolene selv selvfølgelig ville vært bedre rammer. Læringsresultatene er så som så, kommunens politikere etterlyser bedringer. Elevene rapporterer om høy grad av trivsel og liten grad av mobbing. Oppslutningen på foreldremøter er ofte laber og det som er av trykk fra foreldrene er i forhold til saker der trivselen ikke er så bra, ønsker om skoleturer og fysisk aktivitet. Det er lite tilbakemeldinger fra foreldre som går direkte på læring og læringstrykk. På de fleste måter framstår skolen og kommunen som helt på det jevne i forhold til omliggende skoler.

Det er ønskelig å øke oppslutningen på foreldremøter. Det er også ønskelig å få foreldrene mer engasjert i det som omhandler elevenes læring. Vår tids strømninger vedrørende

skoleutvikling legger vekt på kollektiv læring gjennom skolebasert kompetanseutvikling og lærende nettverk, symbolisert gjennom den nasjonale satsingen «Ungdomstrinn i utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Med bakgrunn i dette er denne masteroppgaven et forsøk på å la foreldresamarbeidet, i dette tilfellet foreldremøtet, nærme seg den øvrige virksomheten i skolen. Problemstillingen er derfor:

Hvordan kan foreldremøter bli lærende møter?

Med lærende møter menes det i denne oppgaven møter som er organisert slik at det forekommer en interaksjon mellom deltakerne. Altså møter som ikke har som mål å overføre informasjon fra en part til en annen, men snarere å være *en samskapende* prosess der deltakerne sammen har utviklet noe sammen i løpet av møtet. Begrepet er hentet fra teorier om lærende organisasjoner (Argyris, 1990, Senge, 2006, Roald, 2012) Det redegjøres nærmere for dette i neste kapittel.

Hovedfokuset i denne studien, er om en endring i struktur og gjennomføring av foreldremøtene vil kunne øke oppslutningen blant foreldrene. Herunder ligger det også et fokus på om foreldremøter lagt opp som lærende møter er relevant og fornuftig bruk av tid. I et forsøk på å belyse dette, er det valgt ut tre retninger som det undersøkes litt nærmere rundt. Skolen er regulert av et lovverk, og må handle innenfor de rammer som gis i lov, forskrift og andre styringsdokumenter. Foreldrene er de sentrale aktørene i et foreldremøte. Derfor er det et ønske om å finne ut hvordan de forstår og opplever foreldremøtene. Til sist gjøres det også et forsøk på å få fram skolens stemme gjennom lærerne. Dette har resultert i følgende tre forskningsspørsmål som ligger til grunn for arbeidet i denne masteroppgaven:

1. Hvordan samsvarer lovverk og andre styringsdokumenter med interessentenes forventninger til skole-hjemsamarbeid i form av foreldremøter?
2. Hvilke opplevelser og forståelser har foreldre av foreldremøter?
3. Hvordan er lærernes opplevelser av foreldremøter?

Arbeidet har bestått i å organisere foreldremøtet sammen med kontaktlærere og klassekontakter. Deretter å overvære selve foreldremøtet, kjøre fokusgruppeintervju med lærerne og intervjuer med tre foreldre i etterkant for å få fram lærernes og forelderens opplevelse og tanker om et slikt foreldremøte.

1.3. Oppgavens struktur

Masteroppgaven er bygget opp ut fra en klassisk IMRaD-struktur. Den består først av et innledningskapittel, kapittel 1. Her presenteres konteksten, problemstillingen og gjeldende lovverk. I kapittel 2 presenteres det relevant teori som brukes til å belyse oppgavens tema. Dette kapittelet er delt inn i to hoveddeler. En del som dreier seg om forskning rundt foreldreinvolvering, og en del som omhandler lærende møter. Kapittel 3 er metodekapittelet. Her presenteres forskningsarbeidet. I kapittel 4 presenteres funnene, og det er valgt i denne oppgaven å skille ut drøftingen i et eget kapittel, kapittel 5. Til slutt er det et kapittel som gjør forsøk på å konkludere og oppsummere.

1.4. Lovverk og andre styringsdokumenter om skole-hjemsamarbeid

Skole-hjemsamarbeid er forankret i lovverk på ulike nivåer. Dette samarbeidet er formet gjennom mange års utvikling, også på det som kan kalles demokratiske prinsipper. På mange måter kan man trekke denne demokratiseringsprosessen helt tilbake til folkeskoleloven av 1889 (Dahle, 2011). Dette var først og fremst en politisk reform, hvor Johan Sverdrup og venstres liberalisme vant over høyre og deres konservatisme. Folkeskoleloven svekket kirkens sentrale makt og økte det lokale selvstyret (Dahle, 2011, s. 27). Det ble opprettet tilsynsutvalg ved alle skoler med den intensjon å forbedre forbindelsen mellom skole og hjem. Foreldrene ble sikret innflytelse ved representasjon i utvalgene.

1.4.1. Internasjonale forpliktelser

Norge har sluttet seg til, og er derfor forpliktet til å følge, FNs menneskerettighetserklæring av 1948. Artikkel 26 punkt tre i erklæringen sier:

Foreldre har fortrinnsrett til å bestemme hva slags undervisning deres barn skal få (FN.no, 2015).

På bakgrunn av dette gis foreldrene en viktig rolle ovenfor skolen. I tillegg slår FNs barnekonvensjon artikkel 3 fast at «barns beste skal være et grunnleggende hensyn» (FN.no, 2015). Dette forstås slik at det er barnets beste som skal være det grunnleggende målet for samarbeidet mellom hjem og skole. Ut fra internasjonale forpliktelser, ligger dette som et bakteppe for nasjonalt lovverk og nasjonale styringsdokumenter om skole-hjemsamarbeid.

1.4.2. Nasjonalt lovverk

Opplæringsloven § 1-1, den såkalte formålsparagrafen begynner slik:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen...

I dette ligger det som en grunnleggende forutsetning for opplæringa at det skal være samarbeid mellom skole og hjem. Dette grunnsynet videreføres i kapittel 2 i lovverket som omhandler grunnskolen og blant annet innholdet i opplæringen.

Videre er det først og fremst kapittel 11 i opplæringsloven som omhandler skole-hjemsamarbeid, kapitlet om organ for brukermedvirkning. Dette kapitlet tar for seg de formelle organene som skal opprettes, samarbeidsutvalg (§ 11-1), skolemiljøutvalg (§11-1a), foreldreråd inkludert FAU (§11-4) og foreldreutvalg, FUG (§11-9). I opplæringsloven står det ingenting om foreldremøter konkret.

I forskrift til opplæringslov har man et eget kapittel, kapittel 20, som omhandler foreldresamarbeid. I § 20-3 andre ledd omtales foreldremøte spesielt:

Skolen skal i starten av kvart opplæringsår halde eit foreldremøte der foreldra informerast om skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra.

Dette er det eneste punktet i lov og forskrift som direkte omhandler foreldremøte. Det eneste foreldremøtet som er obligatorisk i løpet av et skoleår skal være på høsten og inneholde informasjon til foreldre.

Indirekte kan man lese ut av forskriftens § 20-1 at et samarbeid med foreldrene som gruppe også er viktig med tanke på læringsmiljøet i det det står at «... foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø». Det er vanskelig å se for seg hvordan man skal få til dette uten å samarbeide med foreldrene som gruppe. Det finnes derimot ingen føringer på hvordan man skal gjøre dette.

1.4.3. Utdanningsdirektoratet

I Norge har statens måte å styre skolen på i stor grad endt opp med å gå gjennom Utdanningsdirektoratet (Udir). Politisk nivå vedtar lover og trekker opp store linjer, iverksettelsen av reformideer og tolkninger av de politiske signalene gjøres i stor grad av Udir (Røvik, 2014). Kontroll- og tilsynsmyndigheten ligger hos Fylkesmannen. Ved prinsipielle saker sendes saken over til Udir som i sin tur gir sin tolkning som Fylkesmannsembetene i

neste omgang må etterleve. Udir har utviklet seg til å bli et betydelig forvaltningsnivå med godt over 300 ansatte (Røvik, 2014).

Det er under temaet bedre læringsmiljø Utdanningsdirektoratet legger punktet om skole-hjemsamarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2015). Under dette temaet er det også en egen artikkel om Foreldremøtet. Her står det blant annet:

Siktemålet med alle foreldremøter bør videre være å få til dialog og drøftinger mellom foreldre og mellom lærere og foreldre. (Udir.no)

I dette signaliserer Udir noe om gjennomføringen av foreldremøter, og de signaliserer implisitt i artikkelen at det bør avholdes flere foreldremøter i året. Det antydes ikke noe direkte om hvor hyppig møtene bør være, men det skinner gjennom at det bør være flere, blant annet gjennom lista over mulige temaer på foreldremøter.

1.4.4. Foreldreutvalget for grunnopplæringen

En annen interessant aktør i norsk skole, er Foreldreutvalget for grunnopplæringen, FUG. Dette er et formelt organ med mandat fra opplæringsloven § 11-9:

Kongen i statsråd nemner opp Foreldreutvalet for grunnopplæringa. Utvalet skal ha leiar, nestleiar og fem andre medlemmer. Funksjonstida er fire år. Departementet gir nærmare forskrifter om omfanget av og innhaldet i arbeidet til Foreldreutvalet.

Videre er FUG og dets mandat forskriftsfestet i forskrift til opplæringslov § 20-2:

Foreldreutvalet for grunnopplæringa (FUG) er eit sjølvstendig rådgivande organ for departementet i saker om samarbeid mellom skole og heim. Mandatet til utvalet omfattar grunnskolen og første året av vidaregåande opplæring.

FUG skal arbeide for godt samarbeid mellom skole og heim, og skal vareta foreldra sine interesser i skolesamanheng.

I følge FUG.no ble FUG opprettet i 1976. Det er et selvstendig, rådgivende organ, hvor forskriftens § 20-2 første ledd understreker at dette skal være inn mot departementet. Andre ledd kan tolkes til å åpne opp for arbeid ut mot skolene. I følge FUG sine egne nettsider har sekretariatet 10 ansatte (FUG.no). I 2012 utarbeidet FUG et hefte om foreldremøter. Dette er i pdf-format og åpent for nedlasting på fug.no. Hftet er å tolke som en veileder til foreldrene, kanskje spesielt klassekontaktene. En del av innholdet er interessant sett opp mot hva

lovverket sier om foreldremøter. For ungdomsskolen ramser veilederen opp 19 aktuelle temaer for foreldremøter. Videre sies det i veilederen at de fleste skoler har to foreldremøter i året, men FUG anbefaler flere. Både møter på klasse-, trinn og til alt overmål også skolenivå. Ambisjonsnivået er med andre ord høyt. Under avsnittet «Eksempel på gjennomføring av et foreldremøte» anbefales det at første del av møtet ledes av kontaktlærer og klassekontakt i lag. Denne delen inneholder faste punkter med informasjon. Andre del av møtet er gruppearbeid med tema. Denne delen ledes av klassekontakten.

Så kan man undres på om ambisjonsnivået står i stil til forventningene, både de skissert i lovverket og de fra foreldrene. FUG sin veileder lister opp ni kulepunkt, hvor de fleste er på formelt og individuelt nivå; blant annet rett til spesialundervisning, gratisprinsippet og klagerett. Det samme kan sies om foreldrenes plikter. De sju kulepunktene under denne overskriften retter seg også inn mot individnivå; gi informasjon, delta i vurdering, engasjere seg i rådsorganer og så videre.

Inntrykket man får fra FUG sine nettsider, er at FUG sin påvirkning er vesentlig mer rettet nedover mot foreldre enn oppover mot departementet. Dette ser man tydelig i de punktene som på første side angir FUG sine viktigste arbeidsområder: *Gir råd til foreldre med barn i skolen, gir veiledning til klassekontakter og FAUer, lager materiell for foreldre og lærere. Og endelig til slutt: Er foreldrestemmen ovenfor myndighetene* (Fug.no).

2. Teori om lærende organisasjoner og skole-hjemsamarbeid

Først i dette kapitlet omhandles teorigrunnlaget for aksjonslæringsprosessen som undersøkelsen i denne masteravhandlingen har som utgangspunkt. Deretter beskrives en del teoretiske perspektiv som ligger til grunn for oppgaven. Hovedfokus er rettet inn mot organisasjonslære, lærende organisasjoner og gjennom dette utvikles begrepet om *lærende møter*. Avslutningsvis presenteres også teori og forskning om skole-hjemsamarbeid. Dette temaet er det gjort vesentlig mindre forskning rundt, og norsk praksis på dette feltet skiller seg fra internasjonale praksiser. Derfor er denne delen nært knyttet til Thomas Nordahls arbeid (Nordahl, 2000, 2007).

I tillegg er Trine Fåkvams masteravhandling ved NTNU fra 2013 «Samarbeid mellom hjem og skole» (Fåkvam, 2013) relevant for min undersøkelse. Dette er en kasusstudie som tar for seg klassekontakters erfaring med skolen. Hennes avhandling ga noen interessante funn for klassekontaktene, og er på mange måter et kontekstuel bakteppe for denne masteravhandlingen.

2.1. Aksjonslæring

Aksjonslæringsprosesser kan være nyttig for skolen i videreutvikling av praksis og utvikling av ny praksis. Aksjonslæring bygger på gjorte erfaringer og er slik sett en type erfaringslæring. Men det krever en systematikk og bevissthet, der endringer/aksjoner er nøye planlagt og at de blir systematisk vurdert i etterkant (Grøterud og Nilsen, 2005). Ifølge Grøterud og Nilsen er denne systematiseringen av erfaringer det som kan få størst innvirkning på utvikling av skolens praksis og kultur.

En aksjonslæringsprosess består av seks stadier:

Planleggingsstadiet hvor man innhenter informasjon både om eksisterende praksis og om ønsket situasjon. Samhandling med andre er nyttig, det samme er å knytte opp mot relevant teori hvis mulig.

Aksjonsstadiet er selve handlingen. Her foregår utprøvingen.

Observasjonsstadiet er refleksjonen i etterkant hvor man prøver å se på aksjonen utenfra.

Vurderingsstadiet er refleksjonene i etterkant om hva aksjonen har ført til. På dette stadiet er samhandling med andre nesten en forutsetning.

Teoristadiet er stadiet hvor man som profesjonell yrkesutøver søker å komme enda lenger i læringsprosessen ved knytte relevant teori opp mot observasjonene og refleksjonene av aksjonen.

Det siste stadiet samsvarer gjerne med første fase av en ny læringsaksjon. Er søker de tre foregående fasene sammen for å føre til enda en ny endring av praksis.

Aksjonslæringen gir gode elementer for å kunne oppnå dobbeltekretslearning (Argyris og Schön, 1978) i en organisasjon. Nedenfor vil jeg drøfte nærmere hva dette innebærer. Man må ta de ekstra refleksjonsrundene som synes nødvendig for varig endring av praksis. Nettopp dette er inspirasjonen til å gjennomføre en aksjonslæringsprosess, og dermed skape endring i skolens foreldremøtepraksis.

2.2. Organisasjonsteoretiske perspektiver

I denne delen presenteres teoretiske referanser knyttet til organisasjonslære. Denne oppgavens ståsted er fra ledelsesperspektiv. Det er også dette perspektivet det er tatt utgangspunkt i ved valg av teorier.

2.2.1. Enkeltekrets- og dobbeltekretslearning

Denne oppgavens utgangspunkt er en erkjennelse av at skolen har en praksis rundt foreldresamarbeid generelt, og foreldremøter spesielt, som er moden for revisjon og endring. Sett ut fra Argyris og Schön (1978) sin teori om enkelt- og dobbeltekretslearning, så er enkeltekretslearning tilstrekkelig i de fleste tilfeller der endring av praksis er nødvendig. Kort forklart er enkeltekretslearning å justere praksis slik at handlingen fører til ønsket konsekvens eller riktig resultat. Lærere bedriver stor grad av enkeltekretslearning i forhold til egen praksis rundt foreldresamarbeid ut fra responsen fra foreldre.

Verre er det, ifølge Argyris (1990), når ansatte skal endre praksis sammen. Da vil man kunne oppleve at gruppa tilsynelatende og uttalt er enige om endringer som skal skje, men at endingene ikke i praksis følges opp av lærerne. På denne måten får man ikke til en organisatorisk endring slik man hadde som forutsetning. Spriket blir fortsatt like stort, og man har ingen felles praksis. I slike tilfeller er ikke enkeltekretslearning tilstrekkelig, siden man ikke får gjort noe med de grunnleggende forutsetningene som ligger bak. Man har da behov for en form for dobbeltekretslearning. Det vil si at man tar seg tid til å se på de forutsetninger som ligger bak, og at man forsøker å endre dem (Irgens, 2007, s. 122).

Gareth Morgan har tatt denne teorien et steg videre (Morgan, 1996). Han beskriver enkeltkretsrefleksjon som en sirkulær prosess; handling- observering-reflektering-beslutning over i ny handling. Dobbeltkretsrefleksjon, «double loop learning», beskriver han som at man etter refleksjonen tar en ekstra runde med å en rebestemmelse via en ny innramming som man så reflekter over før man eventuelt gjør en beslutning. Han påpeker at dette krever ekstra tid til refleksjon. Refleksjonstiden blir lengre før det kommer til ny handling.

2.2.2. Wenigers graderte teoribegrep

Ved endring av praksis i en organisasjon, kan det være nyttig å bruke en modell for hvordan endring skjer, og på hvilke nivåer endringen skjer. Jeg velger her å benytte Erich Wenigers graderte teoribegrep (Weniger, 1953) slik det tolket av Ertsås og Irgens (Ertsås og Irgens, 2012).

Weniger (1953) benytter seg av tre grader av teori, teori av første, andre og tredje grad, T1, T2 og T3 (Ertsås og Irgens, 2012). T1 er teorien som ligger i den enkelte lærers praksis. Denne beskriver hvordan en lærer handler ut fra erfaring angående hva som fungerer for seg i situasjonen. T2 omhandler lærerens uttalte, artikulerte teori. Ut fra denne kan man formulere kjøreregler for praksis og en begrunnelse for hvorfor man handler som man gjør. T3 er «teoretikerens teori». Dette er teori av sterkere grad og kan brukes til å begrunne profesjonell praksis. Denne kan også benyttes til å sette kritisk lys på de to svakere gradene av teori i den forstand at man kan bruke T3 til å forbedre sin egen T2 og T1. For en skoles vedkommende kan dette være hva forskning sier om god praksis og styringsdokumenter. Dette er innspill utenfra som organisasjonen kan bruke til å videreutvikle sin T2. T2 vil for en skoleorganisasjon være en formulering av «slik gjør vi her hos oss», gjerne i form av en rutine. T1 er hver enkelt lærers autonome praksis, det som i virkeligheten skjer ovenfor foreldre i denne oppgavens tilfelle.

2.2.3. Betydningen av ledelsesstyring av utviklingsprosesser

Sett fra et skolelederperspektiv, er det interessant å vite i hvilken grad lederens involvering kan påvirke det som til slutt skjer ovenfor foreldrene. Viviane Robinson (2011) hevder i boken «Student- Centred Leadership» at skolelederen personlig må verne om de dimensjonene av ledelse som gir størst effekt for læring hos elevene. Robinson legger vekt på 5 dimensjoner ved ledelse i skolen: Etablering av mål, ressursstrategi, kvalitetslæring, å lede

læreres læring og ordnet og sikkert miljø (Robinson, 2011). Av disse dimensjonene er det ledelse av læreres læring som kommer ut med størst effekt for elevenes læring. Etablering av mål og kvalitetslæring er to dimensjoner som kan sies å støtte opp under læreres læring. De to siste dimensjonene, ressursstrategi samt ordnet og sikkert miljø, kan i stor grad delegeres og distribueres. Selv om dette i utgangspunktet er ment opp mot elevers læring, så er viktigheten av skoleleders ledelse av læreres læring relevant å ta med ovenfor foreldrene, slik temaet er i denne oppgaven.

Hos Bolman og Deal (2009) finner man en annen ramme for leders betydning i endringsprosesser. De opererer med fire fortolkningsrammer der ledelse har forskjellige roller ut fra hvilken ramme man bruker som vinkling: Strukturell ramme, human resource-perspektiv, politisk ramme og symbolsk ramme (Bolman og Deal, 2009, s. 44). Innenfor en strukturell ramme er ledelse å bedrive sosial arkitektur, der utfordringen er å forme strukturen etter oppgaver, teknologi og omgivelser. I et human resource-perspektiv opptrer ledelse som myndiggjøring. Det vil si å tilpasse organisasjonens og medlemmenes behov til hverandre. I en politisk ramme er lederens oppgave å være frontfigur. Ledelsesutfordringen er da å utvikle et maktgrunnlag og bestemme hva som må gjøres. Den siste rammen er den symbolske. Ledelse her er knyttet til å være inspirator og utfordringen er å skape tro og mening for det man ønsker å utvikle. I arbeidet rundt denne masteravhandlingen er *lederutfordringen først og fremst knyttet til den strukturelle og den symbolske rammen*.

2.3. Sosiokulturelt syn på læring

Et konstruktivistisk kunnskapssyn danner grunnlaget for et sosiokulturelt perspektiv på læring. Et slik perspektiv legger vekt på at kunnskapen er en del av den historien og de kulturelle rammene den befinner seg i. Kunnskap blir konstruert i samhandling mellom de ulike aktørene og slik blir samarbeid viktig for å fremme læring (Säljö, 2001). Den enkelte deltakers forkunnskaper er sentrale i møte mellom og samhandling mellom ulike aktører. Ny kunnskap skapes gjennom dialog. Refleksjon blir da sentralt i læringsprosessen (Postholm og Rokkones, 2012).

Lillejord og Dysthe (2008) deler læring inn i fire prosesser. Produktive prosesser der ny læring skapes gjennom innsikt, forståelse og dialog mellom aktørene. Reproduktive læringsprosesser der eksisterende kunnskap opprettholdes og reproduseres framfor å skape ny. Uproduktive læringsprosesser verken påvirker eller endrer praksis. Og til slutt

kontraproduktive læringsprosesser som fører til negative konsekvenser. Møter som resulterer i frustrasjon fordi de ikke gir ny innsikt eller forståelse men oppfattes som bortkastet kommer inn under dette.

2.4. Fem disipliner for utvikling av organisasjoner

I følge Roald (2006), kan man se linjer fra Argyris og Schön (1978) over til Peter Senge (2006). Senge (2006) har fokus på forventningsbasert læring snarere enn erfaringsbasert læring. Han benytter begrepet kreativ spenning for å beskrive samhandlingen mellom aktører i en organisasjon der fokuset er intensjonsbasert. Senge har med seg elementer fra et sosialkonstruktivistisk syn på læring når han hevder at kunnskap overført fra andre organisasjoner bare i liten grad vil løse utfordringer. Utfordringer er gjerne knyttet til kulturelle og sosiale forhold som gjør at enhver organisasjon trenger å utvikle sine egne løsninger. Han poengterer at en lærende organisasjon er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen framtid (Senge, 2006).

Sentralt hos Peter Senge (2006) er fem disipliner for utvikling av organisasjoner. Han lanserte sin førsteutgave av boka «The Fifth Discipline» i 1990. I 2006 kom det en revidert utgave der han blant annet knytter organisasjonslære nærmere opp mot kvalitetsvurdering, og han framstiller organisasjonsdisiplinene gjennom tre hoveddimensjoner (Roald, 2012). Disse tre hoveddimensjonene framstiller han som en «*three legged stool*», der disiplinene personlig mestring og felles visjoner utgjør det ene beinet, mentale modeller og teamlæring utgjør det andre beinet og systemisk tenking alene som det tredje beinet. (Senge, 2012).

Personlig mestring innebærer i denne sammenhengen å være både visjonær og realistisk. Man må klare å vurdere hva som er ønskelig og hva som må til for å nå ønsket mål. I dette bruker Senge begrepet «creative tension», kreativ spenning, om kraften som oppstår mellom nåsituasjonen og ønsket situasjon (Senge, 2012, s. 78).

Felles visjoner eller felles mål sikter til den meningen fellesskapet har med sin kollektive innsats. Senges poeng er at om visjoner skal være bærekraftige, så må de være solid forankret og skapt gjennom kollektive prosesser der alles personlige verdisett blir synlig for hverandre. Dette vil også skape toleranse for nye framgangsmåter.

Senge anser mentale modeller for å være en grunnleggende visjon i en organisasjon. Disse må komme til syne og gjennom utprøving og drøfting kan modellene videreutvikles og nye mentale modeller kan skapes. Senge mener at selv vellykkede tiltak kan ende opp med ikke å

føre til varig endring i en organisasjon dersom gamle mentale modeller står i vegen (Senge 2012).

Teamlæring bygger på refleksjon hvor grupper gjennom dialog kommer fram til ny kunnskap og nye handlemåter. Det er her nyttig å skille mellom dialog og diskusjon. Diskusjon innebærer makt og politikk, ifølge Senge, hvor man har som mål at den enes synspunkt skal vinne over den andre. Dialog innebærer derimot lytting og undersøkende refleksjon der man sammen skaper ny innsikt. Dette vil være hver enkelt deltakers ansvar (Senge, 2012).

Systemisk tenking er den helhetlige tilnærmingsmåten for å forstå sammenhenger og mønstre i organisasjoner. Der Argyris (1982) omtaler beslutningsstigen som en lineærprosess, er Senge mer opptatt av virkeligheten ikke er en lineær prosess, men snarere sirkulær og besående av sammenhenger (Roald, 2012). I følge Roald kommer dette tydeligere fram i 2006-utgaven av «The Fifth Discipline» enn i 1990-utavene. Dette synliggjøres også i det at systemisk tening alene utgjør et av tre bein i Senges bilde av den trebeinte krakken (Senge, 2012).

Det finnes viktige elementer av kritikk av Senges teori. Olsen (2005) peker på at det oppstår et skjæringspunkt der dynamiske utviklingsprosesser utkonkurrerer og utydeliggjør organisatoriske og byråkratiske rammer innen offentlig forvaltning (Roald, 2012).

En annen kritikk ifølge Knut Roald (2012), fremsettes av både Fullan (2003), Krejsler (2006) og Ligaarden (2007) i det at:

«...den lærende organisasjonen blir en politisk talemåte for innføring av New Public Management.» (Roald, 2012, s. 142)

2.5. New Public Management, «accountability» og ansvarsstyring

New Public Management, NPM, er en samlebetegnelse på markedsstyringselementer som har inntatt offentlig sektor (Roald, 2012). Et element ved dette er troen på at man kan styre offentlig sektor gjennom økt bruk av tilsyn og måling av kvalitet. Det finnes også en egen ledelsestanke i NPM, i det at det er større rom for å lede, men med tydelige krav om resultater. Kommuneloven (1992) slår fast at rådmannen er øverste leder for tidligere særområder som eksempelvis skolen (Roald, 2012). På bakgrunn av dette har også kommunal organisering etter en såkalt «tonivåmodell» bredd om seg. NPM har også resultert i et større

markedsstyringsprinsipp og brukerfokusering med et klart mål om økt brukermedvirkning og –påvirkning med elementer av toner om tilbud-etterspørsel.

Overgangen til målstyring norsk skole er relativt ny. Tradisjonelt i industrisamfunnet har norsk skole vært preget av å være betingelsesstyrt. Med overgangen til et kunnskapssamfunn og innføringen av Kunnskapsløftet har dette endret seg til å bli målstyring. Disse «nye» tankene har lang tradisjon i amerikansk skolestruktur (Sivesind og Bachman, 2008, s. 82). Dette er også i tråd med tankesettet om en effektivisering i offentlig sektor gjennom NPM (Andreassen, Irgens og Skaalvik, 2009). Det innebærer en større forpliktelse til, og et større fokus på, resultater. Gjerne med et klart økonomisk motiv i det at utgiftene i offentlig sektor skal i større grad kunne måles i effektivitet og gode tjenester.

Ut av dette har også begrepet «accountability» dukket opp. Innunder dette begrepet ligger det en klar revisjonstankegang gjerne ledet ut fra internasjonal benchmarking, som eksempelvis PISA-tester. Kjell Arne Røvik og Hilde M. Pettersen (2014) opererer med begrepet *masterideer* på fenomener som dette. De fire tidstypiske masterideer de skisserer er kvalitet, ledelse, accountability og evidensbasert praksis. Masterideer har fem typiske kjennetegn; stor utbredelse, uklare opphav, selvbegrunnende reformutløsende og eklektiske (Røvik og Pettersen, 2014, s. 54).

I tillegg har det oppstått et mål om ansvarliggjøring. Dette leder ut i en relativt hierarkisk ansvarsstyring hvor man står til ansvar for sine resultater ovenfor sin nærmeste overordnede for den jobben man gjør og de resultatene man oppnår. Det er gjerne denne ansvarsstyringa som har blitt accountability «på norsk». Et aspekt av begrepet «accountability» som gjerne blir forsømt innen offentlig sektor, er ansvarsforvaltningen. Denne dialogen mellom nivåene, forklaringene og drøftingene om tingenes tilstand, forsvinner gjerne fordi den ikke kan settes tall på og slik sett måles (Birkeland, 2008).

NPM har utløst mye debatt, og mye velbegrunnet kritikk har kommet fram. Øgård (2005) påpeker ifølge Roald (2012), at det er tvilsomt at det går an å anse et fellesprinsipp for ledelse innen så vidt forskjellige sektorer som hos det offentlige. Roald påpeker også at målstyringsprinsippet kritiseres for å bygge på forutsetninger som ikke er til stede i alle deler av offentlig sektor (Roald, 2012, s. 34). Spesielt gjelder dette for skole. Harrit et al. (1998) drøfter dette dilemmaet ut fra samspillet mellom hjem og skole:

«Foreldreengasjement kan være avgjørende for hvordan en elev utvikler seg, og for arbeidet med å holde vedlike og utvikle den kulturelle funksjonen skolen har i lokalmiljøet. En ren bruker/kunde-orientering fra foreldrenes side vil dermed kunne resultere i en svekkelse av de faglige og sosiale oppgavene i skolen.» (Roald, 2012, s. 34)

Pollitt og Christensen peker begge på at styringsinstanser i liten grad selv er gjenstand for evaluering, og at foregangslandene i delvis har modifisert og snudd i forhold til NPM (Roald, 2012).

I forhold til denne masteroppgaven er Senges fem disipliner, som er nevnt i 2.4., og NPM i 2.5. interessante momenter. Spesielt med tanke på om lærende foreldremøter er med på å utvikle organisasjonen, og derigjennom kvaliteten, eller blir dette et middel for NPM der de faglige oppgavene blir svekket.

2.6. Interessenter i skolen

Det er mange forskjellige grupperinger som på en eller annen måte er engasjert eller interessert i skolen. Interessentene i en skole er alle individene og gruppene som har mål og konsekvenser for skolen og som skolen har mål og konsekvenser for (Busch, Johnsen og Vanebo, 2003). Dette er eksempelvis alle ulike grupperinger av ansatte, ledere, elever, foreldre, men også grupperinger utenfor skolen som politikere, skoleeieinivå og interessegrupper i lokalsamfunnet. Slik blir dette et utvidet bruker-begrep. Alle interessegruppene har bidrags- og belønningsforhold, og alle er viktige for organisasjonens eksistens. Det er ikke alltid like lett for interessentene å vurdere kvaliteten på tjenestene som produseres. En god skole kan for eksempel motta urettmessig kritikk fra foreldre og elever, dersom disse interessentene har urimelige forventninger. En skole kan til en viss grad påvirke dette ved de signalene den selv sender ut. En annen utfordring er at innen samme interessegruppe kan det finnes ulike forventninger. For eksempel kan en foreldregruppe være splittet i en del som ønsker større grad av kreativitet i undervisningen, mens en annen del ønsker sterkere disiplin og kontroll.

2.7. Legitimitet

Knyttet opp mot den store gruppen med interessenter, følger skolens behov for legitimitet. Legitimitet kan defineres som generaliserte antakelser om at spesielle handlinger er ønsket innenfor sosialt konstruerte normer, verdier, tro og definisjoner (Suchman, 1995). Å skaffe seg legitimitet for noe betyr altså å handle innenfor det som omverdenen forventer. Suchman opererer med tre typer legitimitet: Pragmatisk, normativ og kognitiv. I tillegg kan man argumentere for å operere med legalitet som en egen kategori, selv om dette i stor grad dekkes av den normative legitimiteten.

Den pragmatiske legitimiteten knytter seg til om det man holder på med er til nytte eller av interesse (Suchman, 1995). Legal legitimitet dreier seg om det man holder på med er innenfor gjeldende regelverk, altså at man har legalitet for sine handlinger. Normativ legitimitet dreier seg om handlingene er aksepterte. Det er også knyttet opp til om det er aksepterte handlinger, strukturer og prosedyrer som følges. Lederens personlige og karismatiske evne er utslagsgivende for om det er en godkjent norm (Suchman, 1995). Kognitiv legitimitet får man for handlinger man gjør som tas for gitt. Det dreier seg om en handling som likner på tidligere handlinger og dermed er forventet (Suchman, 1995).

2.8. Perspektiver på foreldremøter

Den norske skolemodellen framstår som noe unik. Den virker til å skille seg noe ut sammenlignet med engelskspråklige land som for eksempel USA. USA har et sterkt fokus på den individuelle elev, mens det i den norske modellen også er et fokus på det kollektive både på elevnivå og på foreldrenivå. (Langfeld, 2008). Det kan synes som om at den norske modellen har mest til felles med andre nordiske land, blant annet Danmark. Det synes også som at mangfoldet og mengden forskning på skole-hjemsamarbeid er noe begrenset. Dette samsvarer og understøttes av Thomas Nordahls utsagn på innlandets utdanningskonferanse (10.mars 2015).

2.8.1. Skole-hjemsamarbeid

Birte Ravn (2007) gjør et poeng ut av selve ordet samarbeid. Samarbeid er betinget av de ulike aktørene. Samarbeid betyr at aktørene skaper og handler sammen. Samtidig som de strukturerer seg selv og strukturerer hverandres muligheter til å handle. Sett i lys av dette vil samarbeid nødvendigvis måtte arte seg noe ulikt mellom ulike aktører. Ravn påpeker også at

mye av det såkalte samarbeidet mellom hjem og skole i dag egentlig er arbeidsdeling der foreldrene er overlatt til kaffe og kaker og skolen tar «det pedagogiske». En annen vanlig form er arbeidsorientering, der læreren orienterer om elevens arbeid og adferd, gjerne med fokus på det negative som en «feilfinningsmodell» (Ravn, 2007).

Flere undersøkelser viser samme tendens til at det er en sosiokulturell sammenheng mellom faglige prestasjoner i skolen og foreldrenes utdanningsnivå (Nordahl, 2000, Hattie, 2009). Foreldrenes utdanningsnivå påvirker også oppmøte på foreldremøter og arrangementer i skolens regi (Nordahl, 2000, Bæck, 2007). Nordahl bruker dette som argument for å få til et godt samarbeid med de foreldrene med lav utdanning (Nordahl, 2000). Det viser seg også å være en klar overvekt av mødre som deltar i samarbeidet. Det meste av samarbeidet preges av arbeidsorientering, og dette forverrer seg desto eldre elevene blir (Nordahl, 2000).

Nordahl (2007) argumenterer for at samarbeidet kan deles inn i tre typer. Den første typen er *det representative samarbeidet*. Dette omfatter de som er valgt som representanter i samarbeidsutvalg, foreldreutvalg eller klassekontakter.

Den andre typen er *det direkte samarbeidet*. Dette er samarbeid mellom foreldre og lærere både gjennom digitale kanaler og møter som utviklingssamtaler og foreldremøter. Det er denne typen samarbeid som har fokus i denne oppgaven.

Den tredje er *det kontaktløse samarbeidet*. Dette er hverdagshandlinger hvor foreldre oppmuntrer og støtter barna i skolegangen. Det må også kunne sies å omfatte skolens støttende ord og handlinger om foreldrene. Ravn (2007) argumenterer for at hvis foreldrene skal kunne være støttende og positive, må foreldrene være gitt mulighet til å forstå settingen.

Samarbeid kan foregå på ulike nivå; informasjon, dialog og drøftinger samt medvirkning og medbestemmelse (Nordahl, 2007). Informasjonsnivået er det laveste nivået for samarbeid. Her utveksler skole og hjem informasjon. På dialog og drøftingsnivået foregår det reell kommunikasjon mellom hjem og skole angående forhold som omhandler elevene og skolens virksomhet. På det høyeste nivået medvirkning og medbestemmelse, har både skole og hjem innflytelse på beslutninger og pedagogisk praksis som angår elevene. Nordahl mener dette er nivået som er de nasjonale målsetningene (Nordahl, 2007).

Det ligger underforstått i det høyeste nivået for samarbeid at skolen må være villig til å gi fra seg makt, spesielt institusjonell makt. Det er balansegang mellom makt og tillit (Møller, 2004).

Ravn retter også fokuset mot de som samarbeidet egentlig dreier seg om, men som i liten grad tas med; elevene (Ravn, 2007). Det er et paradoks at elevene skal ha ansvar for egen læring gjennom blant annet å vurdere eget arbeid, samtidig som at beslutninger tas over hodet på dem. Tradisjonelt tar skole-hjemsamarbeid lite høyde for elevenes eventuelle deltakelse.

2.8.2. Kunnskapsutviklende og lærende møter

Det finnes gode argumenter for å snakke om kunnskapsutviklende møter framfor lærende møter. Lærende er et noe vagere begrep i det at læring er så mangt. I ytterste konsekvens er belæring også læring. Men belæring kan neppe ansees å være (kunnskaps-)utviklende. Dette er fundamentert blant annet i Knut Roalds arbeid. Roald bruker gjerne begrepet kunnskapsutviklende møte om denne møteformen (Roald, 2012). Dette er også samme utgangspunkt som utdanningsdirektoratet bruker og som er bærende i satsingen «Ungdomstrinn i utvikling». (Udir.no) Lærende møter kan også sies knyttet opp mot teorier om lærende organisasjoner, og er dermed knyttet til tradisjonen fra Argyris og Schön, slik blant annet også Roald gjør (Roald, 2012, s. 126). Dette er argumentet for å beholde begrepet lærende møter, til tross for slitasje og upresisjon. I denne oppgaven brukes begrepene noe om hverandre. Lærende møter brukes som hovedbegrep og der det henvises til lærende organisasjoner. Kunnskapsutviklende møter brukes der det direkte henvises til den teoretiske referanserammen fra Roald.

Grovt sett kan møter skilles i to kategorier; forvaltningsorienterte møter og kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012). Kunnskapsutviklende møter har en del kjennetegn. Først og fremst synes slike typer møter å være nyttig for utviklingssaker. Uansett er det viktig å skille mellom forvaltning og utvikling for å lykkes med slike møter.

Møtene søker medskapning framfor medbestemmelse. For å lykkes med dette egner spørsmål seg bedre enn forslag. Poenget er ikke å stemme men å skape. Skal man lykkes med å skape, krever det at man lar være å stille alt for mange motforestillinger i tidlig fase. Positive erfaringer er mer verd enn de negative. I medskapning ligger også en søken etter sammenhenger framfor en årsaksforklaring.

Møteledelse kan med fordel gå på omgang. Hvis man benytter seg av gruppearbeid, noe som vil være naturlig, så vil man antakelig ha best effekt av heterogene grupper der ulike meninger får bryne seg mot hverandre. Å skape noe nytt krever ulike tanker og meninger innad i ei gruppe (Roald, 2012).

Birte Ravn mener samvirkemodellen kan være en god ledetråd i kommunikasjon mellom skolen og foreldre (Ravn, 2007). Her søker man å gi hverandre mulighet for:

Å komme til uttrykk, å komme fram med den man har på hjertet og å få inntrykk av hvem vi er og hva vi står for.

Å lære hverandre å kjenne, å oppleve fellesskap og gjøre felles erfaringer.

Å utveksle og utvide felles kunnskap, som grunnlag for samhandling.

Å handle sammen, å ta felles ansvar og øve innflytelse på felles liv.

Ikke alle momentene er like aktuelle til enhver tid, men over tid og på forskjellige arenaer kan de bli oppfylt. Ravn (2007) mener dette kan være en god veileder for å få barn og voksne fra forskjellige sosiale og kulturelle miljøer til å komme til orde.

Det finnes mange teknikker for å gjennomføre såkalt lærende møter. IGP-modellen (Bjørnsrud, 1999) er et eksempel som er kjent og vanlig. Individuelt arbeid først, deretter refleksjon i Gruppe og oppsummering i Plenum til slutt.

De ulike interessentene, forholdet mellom disse, og legitimitet i forhold til interessentene er interessante momenter videre i denne oppgaven. Det samme er prinsippene om lærende møter, ikke minst sett opp mot kollektiv samhandling, hva en kollektiv skole er, og hvem som skal samhandle.

3. Forskningsmetode og design

I dette kapitlet beskrives den metodiske tilnærmingen i oppgaven og det redegjøres for hvorfor designet har endt opp som det har gjort. Videre beskrives undersøkelsen, utvalget av informanter, fokus i intervjuene, troverdighet og pålitelighet ved intervjuene, og etiske perspektiver ved arbeidet.

3.1. Prosessen fram til valget av metodisk tilnærming

I hele prosessen i forkant av masteroppgaven har fokuset på foreldremøter ligget fast. Hvordan kan foreldremøter bli lærende møter? Den grunnleggende undringen ligger på hvorfor foreldremøter har så varierende, men også lav, oppslutning. I hele prosessen har fokuset vært på foreldrenes opplevelse. Første innskytelse var å ha en kvalitativ tilnærming rundt å få fram stemmene til noen av de som ikke møter på foreldremøter. Utvelgelsen av disse utløste en del etiske utfordringer, i det det eventuelt måtte kartlegges hvem som ikke møter. Videre kan dette skyldes grunner som både fysiske og psykiske sykdommer, eller andre private grunner som ikke bør slås opp i offentligheten. Deretter sirklet tankene rundt en rent kvantitativ undersøkelse. Dette gir også noen utfordringer i det at forsker i en eventuell survey kun vil få svar på det man spør om. Stemmene som det hele tiden har vært et ønske om å få fram, ville ikke fått noen mulighet til å bli hørt. I forkant av en kvantitativ undersøkelse ville man hatt behov for å foreta en eller annen form for kvalitativ forundersøkelse for å få fram hvilke typer spørsmål man burde stille i en kvantitativ undersøkelse.

Med dette som bakgrunn ble det til slutt valgt en kvalitativ tilnærminingsform. På mange måter kan det sees på som at undersøkelsen som er gjort er en solid kvalitativ forundersøkelse for en survey. En mulig oppfølging av denne masteroppgaven kan være å gjennomføre nettopp en survey. Problemstillingen som er valgt i denne masteroppgaven innbyr til en kvalitativ tilnærming.

For å gjennomføre et foreldremøte som et lærende møte krever det en god prosess i forkant. Poenget med lærende møte, vil i dette tilfellet være å få skolens prosess rundt foreldremøter slik at skole-hjemsamarbeidet nærmer seg det Thomas Nordahl (2007) kaller for det øverste nivået. Nivået for medvirkning og medbestemmelse. I dette ligger det underforstått at alle skal lære, både skole og hjem. Slik sett kan det være like presist å kalle et slik lærende møte for et kunnskapsutviklende møte (Roald, 2012). I gjennomføringen av et foreldremøte er lærerne sentrale. Likeledes kan man si at hvis møtet skal være lærende og ha relevans for foreldre, så

blir de valgte klassekontaktene også sentrale. Stemmene til disse to gruppene er viktig å få fram. Siden det her er snakk om et trinn med tre grupper som har foreldremøte samtidig, samt at noe av møtet ville være felles, ble det naturlig at planleggingen av møtet ble gjort felles. Det ble derfor ansett at fokusgruppeintervju med lærerne ville være hensiktsmessig.

I tillegg har det hele tiden vært et ønske om å få fram foreldres opplevelse av foreldremøter. På bakgrunn av dette var det ønskelig å få fram stemmene til noen deltakere på foreldremøtet. For å få til dette, er det valgt å gjøre individuelle intervju med tre respondenter i etterkant av møtet.

3.2. Refleksjoner over forskerrolle og valg av forskningsmetode

Det er verd å merke seg forskerens rolle i dette arbeidet. Forsker er rektor på skolen det forskes på. Jeg har tre års fartstid som rektor på skolen, noe som i seg selv ikke er spesielt lenge. Derimot har jeg jobbet ved skolen sammenhengende de siste 11 årene. Først som kontaktlærer i omtrent fire år, så som teamleder i fire år, en kort periode som konstituert inspektør før jeg ble rektor. Dette gir meg god kunnskap og erfaring som er en nyttig ressurs i dette prosjektet. Så er det slik at jeg selvsagt har en forforståelse og oppfatning av tingenes tilstand. Det er dermed en viss sjanse for at jeg finner ut akkurat det jeg har et ubevisst ønske om å finne ut. Videre er det sånn at det asymmetriske forholdet mellom forsker/rektor og både lærere og foreldre kan prege informantenes svar. Under relativt små forhold som det tross alt er i en kommune med 7000 innbyggere, er det heller ikke til å unngå at forsker og respondenter har kjennskap til hverandre fra andre arenaer som eksempelvis fritidsaktiviteter for våre barn. Med to barn med fullført grunnskole, hvorav tre år som elever ved denne skolen, samt et barn halvveis i grunnskoleløpet er ikke dette til å unngå. Forskningsarbeidet er aksjonsforskning på eget praksisfelt. Med alle de fallgruver det kan medføre. Oppgaven må derfor leses med et kritisk blikk for alt dette.

Siden forsker i dette tilfellet også er rektor ved den skolen det foretas forskning i, så bærer denne studien preg av å være ganske klassisk aksjonsforskning. Forsker deltar selv i arbeidet, initierer noen endringer og setter i gang en prosess/aksjon. Forskeren er dermed ikke lenger bare observatør. På mange måter bygger man da bro mellom teori og praksis (Befring, 2010, s. 48). Det ligger visse signaler i dette fra forskers side. Slik Befring påpeker så går forsker inn i aksjonsforskning med ønske om å endre på noe som av en eller annen grunn ikke oppfattes som godt nok. I denne forskningen antyder forsker at tradisjonelle foreldremøter ved

den aktuelle skolen, ikke er gode nok og han ønsker derfor en endring. Dette er et ankepunkt ved aksjonsforskningen, hvor det ligger et subjektivt utgangspunkt bak fra forskers side. På en annen side skal ikke den styrken som ligger i at forsker har kjennskap til forskningsfeltet og god kunnskap om organisasjonen undervurderes. I denne oppgaven gir det forsker en unik kontekstuell kunnskap om tidligere praksis, og om de organisatoriske strukturene i organisasjonen på en måte det er rimelig å anta at en utenforstående ikke hadde klart å få i samme tidsrom.

Samtidig bærer denne studien preg av en induktiv tilnærming (Postholm, 2011, s. 26). Som tidligere nevnt er det gjort et valg mellom kvalitativ og kvantitativ metode for denne studien. Det er åpenbare styrker og svakhet er ved begge tilnærmingene og det er også vurdert muligheten for en kombinasjon. Allikevel er det gjort et valg om å lande på en ren kvalitativ studie. Innfallsvinkelen er induktiv i den forstand at forsker går inn i studien med det mål for øyet å finne ut noe om opplevelsen omkring foreldremøtet sett fra forskjellige aktørers ståsted. Gjennom dette søker forsker funn fra dette møtet sammenlignet med tradisjonelle møter.

Styrken i kvalitativ forskning er i stor grad knyttet til at man med åpenhet søker å finne forklaringer til det man forsker på. I motsetning til kvantitativ forskning hvor man på forhånd har definert variabler man undersøker etter, så velger man i kvalitativ forskning å se hvilke variabler som dukker opp undervegs.

Svakheten er knyttet til at de funn man gjør i liten grad kan generaliseres i statistisk forstand. Funnene er en beskrivelse av det man har forsket på. Slik sett blir selve utvelgelsen av informanter viktig, og ikke minst konteksten. Da kan resultatene være allmennyttige.

Kvalitativ forskning benytter seg i stor grad av intervju og observasjon som metoder. Innen observasjon er den non-verbale kommunikasjonen vel så viktig som den verbale (Postholm, 2011, s. 59). Selv om det i denne studien ikke er lagt direkte vekt på observasjon som metode, så er forskeren deltakende i planleggingsmøte mellom skolen og klassekontaktene. Det ligger også i aksjonsforskningens natur at man gjør seg visse observasjoner. Forskers tilstedeværelse på arenaene gir et innblikk i samspill og prosess, og således er det foretatt eksplorative observasjoner (Befring, 2010, s. 123).

Forsker overvar selve foreldremøtet også i kraft av å være rektor. Dette gir et kontekstuell bakteppe før intervjuene som forsker må være bevisst på.

For intervjuer er det viktig å være bevisst det kontekstuelle, og ikke minst forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm, 2011, s. 74). Det er flere måter å tilnærme seg intervju på. Ustrukturert intervju har en del fellestrekk med deltakende observasjon. Ved bruk av denne tilnærmingen har man til hensikt å forstå det man forsker på, men ikke nødvendigvis forklare. Velger man derimot et strukturert intervju, befinner, tett opp mot spørreundersøkelse som er en kvantitativ forskningsmetode. Strukturerte intervjuer kalles også for kvantitative intervjuer (Postholm, 2011, s. 69). I denne studien benyttes en intervjuform som ligger et sted imellom, det Befring kaller semi-strukturerte intervju (Befring, 2010, s.128). Dette er naturlig da denne studien har to sider. Både at forsker ønsker svar på noen konkret, samtidig som det er et ønske om å få fram respondentenes opplevelse. Siden jakten på intervjuobjektene opplevelse er såpass sentral, ligger de semi-strukturerte intervjuene nærmere ustrukturerte intervju enn strukturerte. Dette gjelder både for fokusgruppeintervjuet med lærere og individuelle intervju med foreldre.

Forskningsarbeidet som er gjort i denne masteroppgaven kan kjennetegnes som en kasusstudie. Kasusstudier er beskrivende forskning. Ofte defineres også kasusstudier som utforskning av et bundet system både i tid og sted (Postholm, 2011, s. 49). Selve forskningsarbeidet her er knyttet opp til en kort, avgrenset tidsperiode på rundt to uker. På mange måter er det å forske på et utviklingsprosjekt. Beskrivelser av kasusets kontekst er viktig for å avdekke interaksjon mellom ulike faktorer.

Det er små nyanser mellom en mikroetnografisk studie og en kasusstudie. Forskjellen vil i all hovedsak ligge i den klart definerte avgrensningen i tid og rom for en kasusstudie. Etnografi har et antropologisk utspring og har som utgangspunkt å beskrive en kultur (Postholm, 2011, s. 45). Dette krever at forskeren har mulighet til å være på forskningsfeltet over tid. I den settingen som er beskrevet har forsker vært det i kraft av å være rektor ved skolen. Allikevel er det her viktig å være tydelig på tidsavgrensningen i selve forskningsarbeidet, selv om forsker har befunnet seg i miljøet i lang tid, og selv om dette kan påvirke forskeren.

I og med at denne studien legger vekt på forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer i stor grad, inneholder studien også elementer av fenomenologi. Fenomenologi er arven etter Husserls filosofiske perspektiv (Postholm, 2011, s. 42). Dette er en studie av erfaringer og objektiv kunnskap finnes ikke i sin egentlige forstand, og et resultat av subjektive erfaringer. Fenomenologisk tilnærming ser på de erfaringene som er gjort fortida. Det er elementer av dette i studien da intervjuobjektene sammenligner dette foreldremøtet med foregående foreldremøter.

Oppsummert kan man kalle denne studien for en aksjonsforskende kasusstudie med fenomenologiske elementer.

3.3. Utvalg

Selve utvelgelsesprosessen har foregått i nært samarbeid med skolens inspektør. Det har vært et poeng for forsker at siden dette er forskning på eget praksisfelt, er det viktig å sørge for at valget av informanter i så liten grad som mulig skal kunne trekkes i tvil ut fra et etterrettelig ståsted.

Det er lagt noen føringer for utvelgelsen. For det første var det viktig å finne stabilitet i lærergruppen for trinnet som velges ut. Det samme gjelder også for utvelgelsen av foreldre. Så lenge et av poengene er så på hva slags utslag en aksjon/endring i foreldremøtet vil gi, gjelder det å kunne utelukke så mange andre faktorer som mulig. Stabilitet og erfaring med «tradisjonelt» foreldremøte utgjorde faktorer som skolens inspektør gjorde valget av trinn ut i fra. Ut fra dette valget endte valget av lærergruppe. Alle trinnets kontaktlærere samtykket til å være med i forskningsarbeidet.

I valget av informanter fra foreldregruppen var som sagt fortsatt stabilitet en nøkkelfaktor. Det var viktig at informantene hadde erfaring med foreldremøter fra skolen det ble forsket på. Det ble også vektlagt å velge informanter av begge kjønn, selv om det statistisk oftest er mor som deltatt i skole-hjemsamarbeid. At utvalget foreldre var så lite homogent som mulig kan kort oppsummeres som hovedkriterium. Inn under dette ligger betydningen av å velge fra ulike samfunnslag, geografisk spredning, ulikt utdanningsnivå. Ut fra et slikt perspektiv, foretok skolens inspektør et valg av tre informanter til anbefaling. Alle tre informantene samtykket til deltakelse.

I prosjektskissen for forskningsprosjektet var det lagt opp til fokusgruppeintervju med klassekontaktene i tillegg. Nå viste det seg at to av informantene som var valgt ut også var klassekontakter. Dette var en ren tilfeldighet som det ikke var blitt tatt høyde for i utvelgelsen av informanter. Valget falt derfor på å kutte ut det planlagte fokusgruppeintervjuet med klassekontakter. Det er uvisst hvilken verdi dette intervjuet ville hatt. Det er mulig det kunne gitt noen verifiserende opplysninger opp mot fokusgruppeintervjuet med lærere, og muligens et noe bredere grunnlag for de sammenfallende opplysningene fra foreldrene. Det er derimot lite i dette forskningsarbeidet som tyder på at man ville fått noe nytt lys over arbeidet med fokusgruppeintervju med klassekontakter.

Det ble undervegs vurdert om det ville være hensiktsmessig å finne flere informanter til individuelle intervjuer ettersom fokusgruppeintervju med klassekontakter ble valgt bort. Det viste seg også at de informantene som var valgt ut, selv om de langt fra var noen homogen gruppe, hadde et par fellestrekk: De var veldig taleføre og hadde tydelige meninger. På bakgrunn av dette ble det vurdert til at det materiale som kom fram var tilstrekkelig.

3.4. Avgrensninger

Arbeidet begrenset seg til en kassustudie av et enkelt foreldremøte på 10. trinn. Av hensyn til gjennomføringen og tidsrammen til arbeidet med masteroppgaven, ble forskningen lagt til foreldremøte på høsthalvåret. For dette foreldremøtet finnes det noen føringer i forskrift til opplæringslov § 20-3, som i seg selv i liten grad åpner for en lærende tilnærming. Prosessen for et lærende møte kunne dermed bare dreie seg om foreldremøtets resterende tid. Videre var det bare ett trinns tre kontaktlærere som involveres. Det samme gjaldt for klassekontakter. I et forsøk på å få fram enkeltindividers oppfatning ble det kjørt tre individuelle intervjuer med informanter i etterkant av foreldremøtet. Med 60 elever på trinnet er det ikke sikkert disse informantenes opplevelse er sammenfallende med majoritetens.

3.5. Gjennomføringen av studien

Studien ble gjennomført i oktober og november. Studien var meldepliktig til personvernombudet, og godkjenning forelå i begynnelsen av oktober. Møtet med klassekontakter og foreldremøte ble begge gjennomført medio oktober med omtrent ei ukes mellomrom. Intervjuet med lærerne ble gjennomført på slutten av oktober og intervjuene med foreldrene ble gjennomført i løpet av november måned. De to første foreldreintervjuene ble gjennomført tidlig i november, det siste ble gjennomført helt på slutten.

Klassekontaktmøtet var den delen som føltes mest kunstig. Settingen ble så liten, og som rektor og forsker hadde jeg en innledning og noen forventninger om hva som skulle omme ut av møtet. Selv om dette ble forsøkt formidlet så forsiktig som mulig, ble min følelse av at dette la litt lokk på møtet ut over det. Foreldremøtet ble en mye større setting, hvor jeg følte at jeg i mye større grad kunne gjemme meg bort. Alle intervjuene var lette å gjennomføre. Det var stort sett bare for meg å gi klarsignal, så snakket intervjuobjektene fritt.

Det var bare ved klassekontaktmøtet at min sammenblanding av roller som rektor og forsker føltes litt problematisk og kan tenkes å ha preget resultatet. Alle intervjuene gikk overraskende lett. Dette var situasjoner, spesielt de individuelle foreldreintervjuene, hvor man kunne frykte at min rolle som rektor kunne prege intervjuobjektene. Det virket det ikke som om det gjorde. Snarere virket det som om foreldrene satte pris på å få lov til å komme med sine tanker om temaet.

3.6. Forskningsspørsmål og intervjuguider

Den fremste undringen i denne studien, er hvorvidt en endring av foreldremøtenes struktur, organisering og gjennomføring kan bidra til bedret oppslutning. Hele arbeidet bygger på dette som grunnleggende fundament. Tradisjonelt har foreldremøter en oppslutning der omtrent halvparten av elevene er representert med minst en forelder. I denne kvalitative studien gis lærerne og et lite utvalg foreldre muligheten til å si noe om sine opplevelser, både om tradisjonelle møter, dette møtet spesielt og forventninger ellers til foreldremøter. Selv om utvalget av informanter er veldig lite, er det rimelig å anta at man i alle fall får frem noen synspunkter som kan danne grunnlag for videre utvikling av møtene for skolens ledelse. Bakgrunnen for de valgene som her gjort, er i stor grad fundamentert i Thomas Nordahls (2007) forskning.

Ea annen underliggende undring er hvorvidt foreldremøter lagt opp som resten av skolens møtevirksomhet, som et lærende møte, oppfattes som relevant og fornuftig bruk av tid. De senere årene har skolens kultur og møtepraksis endret seg. Denne endringen har vært i tråd med utviklingen ellers i skole-Norge. Skolen har hatt et treårig kompetansehevingsprosjekt i regi av et høgskolemiljø, fått veiledning gjennom Udirs veilederkorps og er for tiden deltakende i Udirs ungdomstrinnsatsning. Gjennom dette har møtestrukturen i stor grad endret seg fra å være forvaltningsorienterte informasjonsmøter til å bli kunnskapsutviklende møter (Roald 2012), hvor skolen jobber kollektivt med utvikling av egen praksis. Foreldremøtenes tradisjonelle struktur skiller seg dermed fra mye annen møtevirksomhet i skolen. Spørsmålet er om en endring av foreldremøtene kan øke foreldrenes opplevelse av relevans. I den moderne verden, med foreldres jobbsituasjon, elevenes fritidsinteresser og en generell tidsklemme hvor vi overøses av informasjon fra alle kanter, er respekt for menneskers tid et viktig moment. Dette kan også sees i sammenheng med det første forskningsspørsmålet,

oppleves ikke foreldremøter som interessante og vel anvendt tid, er det lite trolig mange vil stille.

I søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, Personvernombudet, ble det lagt ved intervjuguide/momentliste til intervjuer. Disse ble laget på bakgrunn av prosjektskissen og hva det ville være naturlig å forvente at man ønsket å få svar på gjennom intervjuer. Nå endte prosessen gjennom klassekontaktmøte og selve gjennomføringen av foreldremøte opp med noe litt annet enn forutsett. På bakgrunn av dette ble forutsetningene for intervjuene også noe endret. Dette var allikevel ikke noe dramatisk, og intervjuene ble i det store og hele gjennomført i tråd med søknaden og det som var tenkt.

Intervjuguidene/momentlistene for intervjuene ble strukturert i fem hovedkategorier. Først ble det lagt opp til informasjon om intervjuet, inkludert taushetsplikt og anonymitet, samt muligheten for å trekke seg når som helst i løpet av studien.

Deretter ble det lagt opp til litt innledende informasjon omkring bakgrunn og motivasjon. Herunder oppfatning av skole-hjemsamarbeid generelt og erfaringer rundt foreldremøter.

Den tredje hovedkategorien dreide seg om forventninger. Informantenes forventninger til foreldremøter, både tradisjonelle og dette spesielle. Det ble også lagt vekt på systemer og rutiner.

Kategori nummer fire var mest relevant for lærerne, men ble også tatt opp med foreldrene. Det dreide seg om kompetanse. Kompetanse i forhold til å gjennomføre denne typen møter. Her ble det også fokusert på prosessene og opplevelsene av disse.

Den femte og siste kategorien var den mest åpne og den som da i størst grad lot informantene fortelle fritt. Denne dreide seg om selve foreldremøtet, knyttet opp til selve opplevelsen og relevansen for møtet.

I tillegg til dette hadde intervjuer et sett med oppfølgingsspørsmål klart på forhånd hvis det skulle vise seg å være behov for dette.

3.7. Informantene

Som det allerede er gjort rede for, så har det vært noen førende momenter i utvelgelsen. Selv om det har vært føringer, er det allikevel noen momenter i forhold til informantene det er verd å nevne. Ved utvelgelsen av trinn, så sa utvelgelsen av lærere seg selv. Dette gjorde da at det i dette tilfellet endte opp med tre mannlige lærere. Ingen av disse lærerne er heller å kategorisere som seniorer. Faglig sett utfyller de hverandre bra, riktig nok er de alle kroppsøvlingslærere, men de er faglig fordelt mellom engelsk, norsk og matematikk. De er også fordelt mellom krle, samfunnsfag og naturfag. For øvrig kan det bemerkes at alle tre klassekontaktene er kvinner. Det betyr altså at i samarbeidsmøtet med klassekontaktene var det tre kvinner som stilte på vegne av foreldrene.

Når det gjelder de tre foreldrene som det er foretatt individuelle intervjuer med, så var disse som nevnt valgt ut for å gi et bredt bilde. De er fordelt mellom kjønn, utdanningsnivå og erfaringsbakgrunn. De har også ulik bostedsbakgrunn, alt fra å være oppvokst i bygda til å være innflyttere i løpet av barnas skoleløp.

3.8. Gjennomføring av intervjuer

Det ble valgt i dette forskningsarbeidet å benytte semi-strukturerte intervju. På bakgrunn av dette ble det ikke delt ut noen spørsmål til forskningsdeltakerne på forhånd. Allikevel var de godt informert om hva som var hensikten med undersøkelsen og hva intervjuet i all hovedsak kom til å dreie seg om. Blant annet var motivet for å gjøre intervjuer og ikke en survey å få informantenes umiddelbare og spontane tilbakemelding. Det ble vektlagt å lytte aktivt med en utforskende, induktiv tilnærming. Hensikten var ikke å lede informantene inn mot bestemte svar. Det er viktig at informanten føler seg mest mulig komfortabel og kan uttrykke seg mest mulig naturlig (Befring, 2010).

Det ble benyttet opptaksutstyr i intervjuene, noe som var avtalt med informantene på forhånd. Opptaksutstyr gjorde det mulig å i større grad være tilstede i intervjusituasjonen. I tillegg ble det valgt å bruke noe notater underveis, rett og slett for å virke interessert og for å kunne gjøre notater om kroppsspråk og andre momenter som ikke lar seg fange opp i lydopptak.

3.9. Troverdighet og pålitelighet; studiens kvalitet

Troverdighet og pålitelighet kan på mange måter sees på som kvalitativ metodes svar på validitet og reliabilitet ved kvantitative studier. Også i kvalitativ forskning må man forholde seg til dette, men mer i betydning av om stegene i prosessen har foregått på en troverdig måte (Kvale og Brinkmann, 2012). Ofte vil det være spørsmål om hvorvidt en annen forsker kan reprodusere resultatet. Dette kan være et idealbilde, men det er mange mulige utenforliggende faktorer som kan påvirke svarene intervjuobjektene gir. Validitet i kvalitativ forskning kan knyttes ikke bare til undersøkelsesfasen, men hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2012).

I forbindelse med foreldremøtet og møtet med klassekontakter var forsker bevist sin rolle og holdt bevisst en veldig lav profil. I intervjusituasjonen ble det forsøkt skapt en så god og avslappet situasjon som mulig. Alt arbeid er det forsker selv som har utført, inkludert alle transkribering. Forskningsdeltakerne har også hatt muligheten til å lese gjennom materialet. Alt dette er med på å øke påliteligheten (Postholm, 2011). Det er hele vegen forsøkt lagt opp slik at forsker ikke har hatt større påvirkning enn nødvendig på forskningsfeltet. Dette er en krevende øvelse når forsker selv er en myndighetsperson på feltet. Det er også forsøkt en så transparent prosess som mulig, men også dette kompliseres av forskningsmetoden som er valgt. En god del av materialet har ikke latt seg bruke sett i lys av informantens rett til så stor grad av anonymitet som mulig. Når det er sagt så er det vurdert dit at fordelene ved aksjonsforskning og kjennskap til forskerfeltet er en større fordel enn ulempe. Det har gitt forsker en enestående forståelse av hva som har foregått og konteksten omkring dette.

3.10. Etiske aspekter

I forskning som ellers gjelder allmenngyldige etiske prinsipper. I et forskningsperspektiv gjør man valg alt etter hvilket etisk utgangspunkt man velger. Konsekvensetisk så ender vi ofte opp med å sette ulike verdier opp mot hverandre (Befring, 2010, s. 56). Valgene vi da gjør blir med sikte på å få til et best mulig utfall. Faren her er at det ofte er vanskelig å forutse hva som er det mest gunstige utfallet. Pliktetisk dreier det seg om å følge en lov/et ideal (Befring, 2010, s. 57). Strengt pliktetisk kan man ende opp med å lage vansker for enkeltmennesker. Sinnelagsetikk er nært beslektet med konsekvensetikk og det kritiske momentet her er ganske likt for konsekvensetikken. Det er ikke alltid lett å se hva som er en god hensikt. Sinnelagsetisk kan man si at en avgjørelse er rett dersom den har gode hensikter (Befring,

2010, s. 58). Nærhetsetikken (ansvarsetikk) kan gjerne knyttes til Løgstrup, og kort oppsummeres som at vi har vår felles skjebne i hverandres hender. Altså med vekt på det kollektive samspillet, som man også kan ane hos Marx og Weber, samt Vygotsky.

Forskeren her befinner seg etisk et sted imellom pliktetikk og nærhetsetikk, i det pliktetikken mangler fokus på maktforholdet mellom mennesker. Dette vil gjenspeiles også i etiske valg i forhold til forskningsarbeid.

Det er noen grunnleggende momenter man må ha redelighet rundt. Man må være åpen i forhold til hva man skal forske på. Hva blir gjort? Hvor lenge? Hva kreves av deltakerne? Vil det virke forstyrrende? Hvordan skal det rapporteres? Hva får deltakerne igjen? (Postholm, 2011, s. 144). Det er viktig å ha en tanke om hvordan anonymitet og konfidensialitet kan bevares og være åpen ovenfor deltakerne om dette helt fra start (Postholm, 2011, s. 146). Det er viktig å holde en forskningsprofesjonell avstand til forskningsobjektene/-deltakerne. I det ligger det også å skille mellom informasjon som er viktig for forskningen, og eventuell annen fortrolig informasjon.

I dette forskningsarbeidet er det gjort noen bevisste valg i utgangspunktet med hensyn til informantene. Det er også informasjon som har kommet fram i intervjuene som bevisst er utelatt med hensyn til informantene. Dette er aksjonsforskning på eget arbeidssteds kanskje svakeste punkt. Full anonymitet er vanskelig, og det får konsekvenser for hva man kan bruke av opplysninger. Noe det helt klart har gjort i dette arbeidet. Forskning på eget praksisfelt som autoritetsperson gir i seg selv en del utfordringer. I et lite lokalsamfunn er det også sann at det er rimelig å anta at forsker og informant har en eller annen relasjon til hverandre. I dette tilfellet er det i så stor grad som mulig forsøkt avklaret med informantene på forhånd.

3.11. Analyse

Analyse av materiale skal gi mening ut fra dataene for å belyse problemstilling og gi svar på forskningsspørsmål. Det er dermed ikke mekaniske og lineære prosesser (Postholm, 2011, s. 105).

Bearbeiding av intervjuer krever systematikk. Intervjuene ble transkribert og analysert for å unngå at viktig informasjon skulle gå tapt. Etter transkriberingen gikk analysen ut på å finne meningen i dataene. Det ble forsøkt å bryte ned helheten i mindre fragmenter/kategorier for å bedre forstå de ulike delene (Postholm, 2011, s. 105). Lydmaterialet ble bearbeidet flere

ganger og holdt sammen med notatene som var skrevet. Kategoriseringen endret seg flere ganger undervegs. Det kom også for en dag hvilken krevende øvelse intervjuer er, da det under etterarbeidet dukket oppfølgingsspørsmål som burde vært stilt. Ofte svarer informantene noe annet enn det intervjuer har forventet. Da er det en krevende øvelse å stille de rette oppfølgingsspørsmålene. Det er også sånn at forskers forforståelse fra et intervju preger det neste. Slik sett gjennomføres ikke intervjuene med like forutsetninger. Så kan man velge om man vil se på dette som en styrke eller en svakhet. Det er en styrke i det at man kan få en større dybde i forståelsen. Svakheten ligger først og fremst i at man bare vil kunne få fram denne dybden hos de seneste intervjuobjektene. Således kan rekkefølgen på intervjuene ha betydning.

4. Observasjoner og intervjuer; hva kom fram?

I denne oppgaven er foreldremøter tradisjonelt fellesmøter skolen har med alle foreldene knyttet til et trinn. Trinnet består av flere kontaktlærergrupper/klasser. Et trinn har flere kontaktlærere, og ledes og koordineres av en teamleder, som er en av kontaktlærerne.

Foreldrekontakt/klassekontakt er betegnelser på det samme. Dette er den valgte foreldrerepresentanten fra ei kontaktlærergruppe/klasse. På denne aktuelle skolen er det ikke automatikk i at klassekontakten er FAU-representant, noe som kan være praksis på andre skoler. I denne oppgaven brukes begrepet klassekontakt i all hovedsak, men begge begrepene forekommer i det informantene bruker ulike begreper.

Samtaletime er det mest brukte begrepet, men også konferansetime og utviklingssamtale brukes. Dette er den individuelle samtalen mellom kontaktlærer, elev og foreldre som forekommer to ganger i året. Også disse begrepene brukes om hverandre. Forsker er konsekvent på utviklingssamtale, mens informantene benytter mer konservative begreper som samtaletime og konferansetime.

4.1. Observasjoner av klassekontakt- og foreldremøtet

På de to møtearenaene, formøtet med klassekontaktene og selve foreldremøtet, ga forskers tilstedeværelse et innblikk i samspill og prosess. Møtet med klassekontaktene var et planleggingsmøte i forkant av foreldremøtet men hensikt å gjøre foreldremøtet mer lærende og samskapende. Både under planleggingen på møtet med klassekontaktene og ved selve gjennomføringen, foreldremøtet, var forsker til stede og overvar møtene. Rollen var på begge møtene relativt passiv, selv om det var en mindre forsamling på klassekontaktmøte og at forsker på det møtet også hadde en agenda i forhold til gjennomføringen og utfall av møtet. Allikevel er det rimelig at observasjonene som er gjort er å anse som eksplorative observasjoner (Befring, 2010, s. 123).

4.1.1. Klassekontaktmøtet; stort engasjement og liten framdrift

I tillegg til å være en eksplorativ observasjon, så karakteriseres observasjonen av møtet med klassekontaktene av å være deltakende (Befring, 2010, s. 122).

Hensikten med dette møtet var å involvere foreldrene i forkant og i planleggingsfasen for foreldremøtet. Dette er noe som er gjort sporadisk ved skolen før også, men det har ikke vært

noe fast system. I dette planleggingsmøtet ble det også forsøkt gitt større påvirkningsmuligheter for foreldrene, gjennom foreldrerepresentantene, med tanke på innhold og form på selve foreldremøtet i etterkant. Ønsket var at selve foreldremøtet slik sett kunne oppleves mer relevant for foreldrene enn de tradisjonelt har hatt. Det var også et forsøk på å gi foreldrene gjennom klassekontaktene større eierskap til foreldremøtet, slik at det ikke bare skulle bli oppfattet som skolens møte, men også foreldrenes møte.

I møte med klassekontaktene var jeg til stede og presenterte forskningsprosjektet. Det ble klargjort hva slags rammer foreldremøtet skulle foregå innenfor og hva som var agendaen. Deretter ble det lagt opp til interaksjon mellom skolen og foreldrene om hvilken vei møtet ut over de ytre rammene skulle ha.

Det mest slående var foreldrenes totalt forskjellige ståsted. På alle vis, men særlig med tanke på erfaringene de hadde med skole ut fra deres barn. Videre var motivasjonen for å være klassekontakt også svært ulik. Alt i fra et brennende ønske om å delta og påvirke til å ha «ofret seg» for oppgaven. Dette gjenspeiler for øvrig Trine Fåkvams funn i hennes master (Fåkvam, 2013). Dette gjorde også noe med motivasjonen og ønske til klassekontaktene for å være ledende i foreldremøtet. En ønsket å lede an, en annen ville gjerne bake kake og bidra til servering.

Engasjementet var stort, men framdriften så som så. Foreldrene kom med tanker om hvordan møtet kunne bygges opp og innholdet til lærende møte. Det lyktes imidlertid ikke å lande foreldremøtet med dette møtet, og teamleder tok på seg oppgaven med å se nærmere på saken. Det kan virke som at det er flere grunner til at dette ble vanskelig. Et moment er at foreldrene ikke hadde noen formening om hvordan et slik møte skulle kunne se ut. Det kan virke som om det var mangel på kunnskap og modellering av et slik type møte. Et annet moment kan være at deltagerne ikke var trygge nok på hverandre og på skolen til å våge lande noen av de kreative innspillene. Videre kan det være et for kort tidsaspekt. Det kan synes som at å komme gjennom hele planleggingsfasen kunne trengt en noe lengre modningsprosess. Det kan også virke som om foreldrene ønsket at skolen skulle fatte en endelig beslutning. Selv med stort engasjement og positiv tone trengtes det mer tid, og behov for at skolen tok på seg videre regi.

Teamleder la i etterkant av møtet ned en betydelig jobb, og hadde også noe kontakt med foreldrerepresentant. Dette resulterte i en relativt konkret sakliste/ramme for møtet i forkant. Relativt i den forstand at den skiller seg ut sammenlignet med skolens normale praksis.

Allikevel må man konkludere med at det var visse mangler etter denne prosessen. Tankene om innhold hadde i møtet mellom skole og klassekontakter tatt så stor plass at hvordan møtet skulle gjennomføres i liten grad var berørt. Dermed så ble inngangen til foreldremøtet noe usikker på dette punktet.

4.1.2. Foreldremøtet; mange skjær i sjøen

For selve foreldremøtet var rammen noe annerledes enn for klassekontaktmøtet. Forskerens innspill og igangsettelse av en aksjon ble avsluttet på planleggingsmøtet mellom skolen og klassekontaktene. Forsker var derfor ikke aktivt deltagende på noe vis på selve foreldremøtet. Observasjonen av foreldremøtet er fortsatt en direkte observasjon (Befring, 2010, s.123), men det var en passiv observasjon i det forsker bare var tilstede. Det var heller ikke kjent av majoriteten at observasjon skjedde, det var det bare lærere og klassekontakter som var klar over.

Foreldremøtet ble noe preget av tekniske problemer. På grunn av restart av noen elektriske anlegg ble hovedstrømmen koblet ut noen minutter tidligere på ettermiddagen. Ved påkobling av strømmen medfører dette overbelastning på sikringskurser. Dette gjorde at når foreldremøtet skulle ta til så virket ikke lerret, prosjektor og lyd i auditoriet. Dermed måtte det finnes alternative løsninger. For biten med felles informasjon gikk dette greit. Konsekvensen for delen som skulle foregå klassevis ble derimot ganske stor. Det som skulle vært en felles introduksjon for alle samlet, måtte tas i klasserom klassevis. Planen var at det var klassekontaktene som skulle dra denne felles biten. Nå var også en av klassekontaktene, som var på forberedelsesmøtet, syk denne dagen. Dermed var det bare to av tre klassekontakter til stede. I og med igangsettingen foregikk klassevis, ble kontaktlærerne mer sentrale i introduksjonen enn de var forberedt på. I den ene gruppen var sågar klassekontakt fraværende. Det heldige var at teamleder er kontaktlærer for denne gruppen.

Bevisst eller ikke, så var de tre klasserommene ulikt organisert. I det ene var plassene formet i hestesko, i det andre i grupper på åtte og i det tredje tradisjonelt på rekke. Det siste var for øvrig det klasserommet der klassekontakten var fraværende.

Etter dette foregikk arbeidet bak lukkede dører. Tidsbruken varierte ganske mye mellom gruppene. Den gruppen der klassekontakten var fraværende var betydelig fortere ferdig enn de andre.

I første del av foreldremøtet var det 38 foreldre til stede. Med noen barn representert med flere foreldre, så betyr dette at om lag halvparten av elevene var representert. Dette er om lag som foreldremøter flest ved skolen. Ved forflytning fra auditoriet og over i klasserommene, forsvant det 5 foreldre, slik at 33 foreldre deltok på den andre delen. Disse foreldrene var relativt jevnt fordelt på de tre klassene.

Etter møtet møttes lærerne, klassekontaktene og forsker helt uformelt og oppsummerte møtet. Denne oppsummeringen bar preg av å være både oppstykket og ustrukturert.

4.2. Lærernes refleksjoner i etterkant av møtet

Fokusgruppeintervjuet med lærerne ble gjennomført på skolen i skoletid. Lærerne er veldig komfortable og trygge på hverandre, og de jobber tett sammen. Dette gjorde intervjusituasjonen veldig behagelig for alle parter. Intervjuerens jobb ble i grunnen å sette i gang intervjuet. Deretter gikk praten av seg selv og det ble en fin refleksjonssamtale mellom de tre lærerne. Et lite avbrudd i en hektisk hverdag. Alle tre kom omtrent like mye til orde, selv om det naturlig nok var noen som brukte flere ord enn andre for å få fram sitt poeng.

Innledningsvis snakket lærerne om skole-hjemsamarbeid generelt og foreldremøtene. De var enige om at veldig mye dreier seg om informasjon. Det er veldig mye informasjon i alle settinger. Som en sa det:

Foreldremøte pleier å være ganske ensartet på skolen, med en generell info til foreldre og ofte da delt opp i del to med en bit som da kontaktlærer har med sin klasse, tradisjonell bit. Sakene har også kanskje vært ganske like over tid.

Reflekterende sammen stilte lærerne etter hvert seg noe undrende og negative til denne praksisen. Til å begynne med var et par av lærerne usikre på om dette foreldremøtet var så ulik de som har vært før. Gjennom intervjuet, eller rettere sagt refleksjonssamtalen, kom det fram momenter som pekte i en litt annen retning.

Det ble trukket fram som positivt å ha en del av foreldremøtet klassevis. Som en sa:

«...du får dem (foreldrene) ikke i tale i auditoriet med 60 foreldre, men du får dem i tale i grupper på 20.»

Med dette gir lærerne uttrykk for at de setter pris på dialogen med foreldrene. De setter også pris på at foreldre kan styre denne delen av møtet. Foreldremøte er tross alt foreldrenes møte og bør i stor grad være på foreldrenes premisser.

Klassekontaktmøtet i forkant ble trukket fram av lærerne som positivt. Lærerne anså det som viktig å involvere foreldrene i hele prosessen. Det ble stilt spørsmål ved om man ikke burde vært tidligere ute med møtet og om man burde hatt bedre tid eller rett og slett et møte til. Det ble trukket fram eksempler fra andre plasser der både rektor og sosiallærer var med på slike møter. Det ble også reflektert rundt om det egentlig ble valgt noe godt tema for foreldremøtet. Et par av lærerne var veldig opptatt av det ikke var noe tema der man kunne enes om noe. Samtalen dreide seg lite om denne diskusjonen etter det.

Den andre denne delen av foreldremøtet ble opplevd ganske ulikt av de tre lærerne. I den ene klassen var klassekontakten tydelig godt forberedt og gjennomtenkt på hvordan møtet skulle gjennomføres. I tillegg var det i denne klassen en forelder til som raskt kastet seg frempå. Dermed var det hele i gang. I klasse to gikk det også greit, og det ble småprat rundt temaet rundt bordene. Begge disse møtene varte 20 minutter utover oppsatt tid. For den tredje klassen gikk det mer trått. Her var klassekontakten fraværende, og lærer måtte dra det hele. Dette ga et tradisjonelt preg på møtet. I stedet for at temaet ble introdusert nedenfra, så kom også dette veldig tradisjonelt fra skolens representant. I denne gruppe ble det ingen diskusjon eller samtale omkring temaet i samme grad som i de to andre klassene. Det ble snarere signalisert at tematikken ikke hørte hjemme der. Dette møtet var da også ferdig i god tid før de andre to klassene. Lærerne diskuterte dette litt, og som en sa:

Man kan for så vidt si at det ikke hører hjemme der, men hvis det er en ting foreldrene selv ønsker at skal diskuteres så, er det jo plassen å diskutere. Men nettopp derfor synes jeg det er viktig at det ikke initieres av skolen, men fra foreldrene.

Lærerne så helt klart utfordringen i at foreldrene har forskjellig utgangspunkt og kanskje også forutsetninger til å lede en slik del. De mente det er en relativt liten prosentandel av foreldrene som ville greie å starte et slik tema. Når det gjelder dette møtet så synes de at dette kanskje er et eksempel på det. Lærerne opplevde også i stor grad at foreldrene generelt overlater mye av ansvaret og stoler på lærerne som fagprofesjon. Mange stoler på at alt er bra så lenge de ikke hører noe fra skolen.

Foreldrene har opplevd mye det samme gjennom ti år, mener lærerne. Det blir «et evigvarende filosofisk spørsmål rundt leggetider», som en kalte det. Lærerne savner mer

fokus på fag og læringstrykk. Skolen skårer under gjennomsnittet. Det etterlyses samarbeid med foreldrene omkring akkurat det, hva kan foreldrerolla inneholde opp mot dette sammen med skolen. Det oppfattes som at foreldrene er gode til å følge opp fritidsaktiviteter som fotball. Det savnes felles fokus å hvordan man støtter ungdomsskoleelever i skolearbeidet.

Avslutningsvis reflekterte lærerne litt om veien videre. De var opptatt av hvordan skolen blir oppfattet i lokalsamfunnet. I den forbindelse kom de inn på evaluering av møtene:

Som sagt så har det vært lite evaluering av sånne møter. Det ser jeg fram tid at det kan bli. Slik kan vi forandre oss også.

Det kom også fram at de mente at det ikke nødvendigvis behøver å være noen felles del. Noen møter kan være klassevis og på den måten gjøre møtene litt mindre formelle.

4.3. Stort sprik hos foreldrene, men med et overraskende moment

Alle tre intervjuene med foreldrene ble gjennomført på skolen. Dette ga relativt lik ramme for intervjuene. Intervjuene endte også oppmed å ha ganske lik lengde tidsmessig.

Intervjuobjektene var fra ulike grupper, og hadde derfor ulike opplevelser etter foreldremøtet. Alle intervjuene var greie å gjennomføre. Intervjuobjektene var meddelsomme alle tre, det var stort sett bare å sette dem i gang. Siden intervjuene var såpass åpne, tok de også veldig ulike vendinger. Dette gjorde etterarbeidet noe mer komplisert, men det var allikevel mulig å se at det var noen felles momenter som foreldrene tok opp. Det som til tross for dette er det mest slående, er hvor ulike oppfatninger intervjuobjektene har, og hvor forskjellige ståsted de har.

Innledningsvis ble foreldrene også bedt om å si noe om skole-hjemsamarbeid generelt. En av foreldrene var veldig fornøyd for egen del, men kunne ikke si noe generelt. Gjennom hele intervjuet forfektet denne forelderens foreldrenes rolle og ansvar i samarbeidet. En av foreldrene la vekt på at ansvaret for å ta kontakt og å holde kontakt ligger på skolen. Denne forelderens var gjennom hele intervjuet veldig klar og tydelig på at ansvaret generelt skal ligge på skolen. En forelder var veldig reflektert i synet på at tradisjonelle foreldremøter har utspilt sin rolle, og at hvis møtene skal ha noen verdi, må de inneholde noe annet enn tradisjonell informasjon:

«... de senere årene har det blitt mange flere arenaer for samarbeid ... De (planer og informasjon) er tilgjengelig i læringsplattformer. Er man interessert så får man tak i det man vil ... Info (på foreldremøter) er det mindre behov for enn for 20 år siden»

Dette er også alle tre intervjuobjektene enige om, foreldremøtene inneholder for mye informasjon i form av enveiskommunikasjon. De trekker også fram at de synes foreldremøtene over år er stort sett ganske like. De opplever at veldig mye dreier seg om det samme. Samme informasjon, samme gjennomgang av planer, samme enveiskommunikasjonen i alt for store fora.

Når det gjelder forventninger og ønsker om innhold, så er foreldrene også nokså samstemte. De ønsker seg en mindre del med felles informasjon. Det de gir uttrykk for at de ønsker i stedet er mer i små grupper, gjerne enda mindre enn klassevis. Samtidig så mente den ene forelderen at man ikke trengte mer tid klassevis enn det som det ble tid til på dette foreldremøtet.

De gir uttrykk for at de forventer og ønsker at det er skolen som skal lede foreldremøtet, også denne delen her. På spørsmål om hva de ønsker at denne delen skal inneholde, så er de noe mer delte. En forelder trekker fram ønske om å få vite mer om hva som forventes av seg selv som forelder, rettleiding om egen rolle. En annen var veldig opptatt av at skolen må ha noen klare momenter som skolen ønsker å fronte. En forelder var opptatt av at temaene må være skolerelatert. Slik at man unngår temaer som i stor grad dreier seg om «grensesetting, regler og oppdragelse. Og kosthold». Alle er opptatt av at det må være temaer som engasjerer foreldrene. Foreldrene var inne på det lave oppmøtet, og var gjennom det opptatt av at temaene som tas opp, fra skolens side, må være så interessante at foreldrene prioriterer å møte. Som en forelder uttalte:

Går man tom for temaer, hvorfor skal man da ha møte?

En forelder knyttet dette opp mot samfunnsutviklingen. Det er så mange konkurrerende arenaer mente denne. Både knyttet opp til elevene og aktiviteter, samt sosiale medier, men også for foreldrene. Med aktive unger, må også foreldrene velge hva de ønsker å prioritere tid på. Utfordringen blir da for skolen å gjøre møtene så interessante at foreldrene velger å prioritere disse foran noe annet.

En forelder skilte seg som tidligere nevnt fra de to andre i det at den var opptatt av at forelderen også spiller en rolle og har et ansvar i forhold til møtene. Avslutningsvis tenkte denne forelderen rundt om det kunne være lurt med et foreldremøte i året som var prioritert bare på klassenivå for at ta opp det som gjelder klassen spesielt.

«Like viktig som skole-hjemsamarbeid er hjem-hjemsamarbeid. ... Det er like mye foreldrenes møte som skolens møte.»

Gjennom alle tre intervjuene kom det fram et moment som i utgangspunktet ikke ble etterspurt. Det var foreldrene selv som brakte det på banen, uavhengig av hverandre. Riktig nok med litt forskjellig tilnærming og på noe ulike stadier i intervjuene. Men i en eller annen grad ønsket alle tre foreldrene som ble intervjuet at elevene også skal være involvert. Dette spente over en stor skala. På det enkleste nivået at elevene skulle ha et eller annet underholdningsinnslag ovenfor foreldregruppa. På neste nivå at elevene er med på foreldremøte og er delaktige. Delaktige i diskusjoner rundt gitte tema. Dette ble i den sammenhengen det ble tatt opp knyttet til temaer som gikk på grensesetting. Det mest radikale innspillet som kom i retning av elevinvolvering var rett og slett å gjøre noe annet enn å ha et tradisjonelt foreldremøte. Eksempelet som ble trukket fram var da organisering av ettermiddagsskole. Slik at foreldrene kan inviteres og se hva skolen dreier seg om og hvordan skolen drives, og gjennom dette få en forståelse av hva elevene lærer og hvordan de jobber og lærer på skolen.

5. Når skole og hjem møtes. Analyse av rammer og forståelser av foreldremøter

I denne delen drøftes funnene, datamaterialet og empirien, fra kapittel 4 i lys av teoridelen som er presentert i kapittel 2. Det er også et forsøk på å trekke veksler på, og gjennom dette belyse svakheter i gjennomføringen som det er redegjort for i kapittel 3.

Formålet med kapitlet er å besvare problemstillingen

«Hvordan kan foreldremøter bli lærende møter?»,

og forskningsspørsmålene

Hvordan samsvarer lovverk og andre styringsdokumenter med interessentenes forventninger til skole-hjemsamarbeid i form av foreldremøter?

Hvilke opplevelser og forståelser har foreldre av foreldremøter?

Hvordan er lærernes opplevelser av foreldremøter?

som tidligere er presentert i kapittel 1.

Oppgaven er aksjonsforskning fra lederperspektiv, fokuset er derfor rettet mot hvordan skolens ledelse for framtiden kan legge til rette for og utvikle skolens praksis rundt skole-hjemsamarbeid med fokus på foreldremøtene som møtearena.

Det blir også løftet opp motsetninger og dilemmaer som har kommet fram gjennom dette forskningsarbeidet.

Peter Senge et al. (2012) fremhever sterkt at læring i organisasjoner krever systemisk tenking. I denne drøftingsdelen behandles de ulike funnene hver for seg, men gjennomgående tanke på helhetsbildet. Senge legger også vekt på viktigheten av å ha et felles mål (engelsk: vision) for arbeidet. Dette understøttes også av mye annen ledelseslitteratur, blant annet Viviane Robinson i «Student Centered Leadership» (Robinson, 2011). Noe av utfordringen blir på hvilket nivå disse målene skal formuleres og av hvem.

5.1. Lovverk og andre styringssignaler, ikke alltid i takt med hverandre

Den lovmessige reguleringen av foreldremøter er relativt enkel. I lovens absolutte forstand er det bare ett foreldremøte i året som er obligatorisk. Dette skal ligge tidlig i opplæringsåret og skal inneholde informasjon til foreldrene fra skolen (forskrift til opplæringslov § 20-3). Dette møte må kunne ansees å være lagt opp til å være et forvaltningsorientert møte (Roald, 2012). Slik sett bryter dette foreldremøtet med prinsippene for kunnskapsutviklende organisasjoner, både i forhold til Argyris og Schön sin teori om organisasjonslæring og Senges utvikling av organisasjoner. Det er også elementer ved dette foreldremøtet som bryter med prinsippene om brukerstyring i offentlig sektor slik vi kjenner dem fra blant annet tankene bak New Public Management. Likevel kan det synes som at et slikt spesifikt fokus på informasjon til foreldrene kan ha elementer ved seg som er nyttige for skolen. Dette imøtegår noe av kritikken som kommer fram ovenfor Senges fokus på organisasjonsutvikling i det at byråkratiets overordnede prinsipper opprettholdes. Skolen er et offentlig forvaltningsorgan som er underlagt politisk styring med et kunnskapsdepartement på toppen. Olsen påpeker at dynamiske utviklingsprosesser kan utydeliggjøre prinsippene i offentlig forvaltning (Roald, 2012). Gjennom et forskriftsfestet foreldremøte som er lagt opp som dette kan det synes som at de byråkratiske rammene for offentlig forvaltning blir ivaretatt.

Selv om det i lov og forskrift bare er ett foreldremøte per skoleår som er obligatorisk og innholdsmessig regulert, så betyr ikke det at det innenfor styringssignalene ikke finnes rom for flere møter. Foreldrenes rett til medvirkning er poengtert i opplæringslovens § 1-1 og i FNs menneskerettighetserklæring. Dette synes å rette seg mest inn mot foreldrenes rett på individnivå, og kan anses som i første rekke å være grunnlag for individuell oppfølging blant annet gjennom utviklingssamtaler for hver enkelt elev. Tydeligere er samhandlingen mellom skole og foreldrene som én gruppe interessenter når det gjelder arbeidet med skolemiljø. Forskriftens § 20-1 tydeliggjør dette i det at foreldresamarbeid ansees som en viktig ressurs for skolen for å styrke læringsmiljøet. Det er vanskelig å se hvordan dette ikke skal være snakk om foreldre som gruppe. Sett i lys av Ravns presisering av ordet samarbeid (Ravn, 2007), så må dette samarbeidet samskapes mellom skolen og den aktuelle foreldregruppen. Formen på denne samhandlingen vil avhenge av de ulike interessentene. Utdanningsdirektoratet, som er et forvaltningsorgan under departementet, understreker at siktemålet med foreldremøter er å få til dialog og drøftinger mellom foreldre og foreldre og lærere. Dette støtter opp om Nordahls syn om at det øverste nivået for samarbeid, medvirkning og medbestemmelse, er nivået i de nasjonale målsetningene (Nordahl, 2007).

Det synes også som at intensjonene som her er skissert bygger på en form for et sosiokulturelt syn på læring (Säljö, 2001). Dette igjen gjør det er mulig å anta at organisasjonsutvikling slik det blant annet er presentert hos Senge et al. (2012) kan være en rimelig angrepsvinkel for skolen. Videre kan det synes som at å utvikle foreldremøtene i retning av å bli lærende og kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012), kan være en fornuftig veg å gå. Det må antas at det i alle fall vil være pragmatisk legitimt (Suchman, 1995). Derimot så er det noe mer usikkert om de vil være like normativt legitimt for alle interessenter, kanskje spesielt for lærerne der eksisterende praksis er kognitivt legitim. Det er rimelig å anta at man ovenfor særlig denne gruppen trenger den tiden det tar for å gå den ekstra sløyfen i det Morgan karakteriserer som double loop learning (Senge, 2012).

Uansett kan signalene som sendes gjennom lovverk og styringsdokumenter framstå som noe utydelige og motstridende. Det eneste som i lov og forskrift sies om foreldremøter er av informativ art fra skolen til foreldrene. På den andre siden velger direktoratet å presisere at siktemålet med alle foreldremøter er noe annet, dialog og drøftinger mellom aktørene. Underforstått ligger det også at de skal være flere foreldremøter enn det lov og forskrift pålegger.

Foreldreutvalget for grunnopplæringen har vokst fram til å bli en betydelig interessant og på sett og vis maktfaktor i norsk skole. Utvalget ble dannet så tidlig som i 1976 og er også omtalt i lovverket. Opplæringsloven § 11-9 sier noe om sammensetningen av utvalget og funksjonstid, leder, nestleder og fem andre medlemmer i fire år. Forskriftens § 20-2 angir to hovedområder for utvalgets arbeid, rådgivende organ for departementet samt å arbeide for et godt samarbeid mellom skole og hjem med ivaretagelse av foreldrenes interesser. Innen FUG har det vokst fram et ganske betydelig indre byråkrati i det utvalget nå har et sekretariat med ti ansatte.

Utviklingen av FUG kan sees i lys av utviklingen av det Roald (2012) påpeker om New Public Management i offentlig sektor, deriblant skolen. FUGs økte fokus nedover mot foreldrene og skolene virker til å være en interessents økte brukermedvirkning og derigjennom økt markedsstyring. Selv om FUG skal være et organ for å ivareta forelderens interesser, så er det elementer med virksomheten, blant annet ved FUGs egen veileder om foreldremøter, som tyder på at FUG i seg selv har vokst fram som en egen interessant (Busch et al., 2003). Sett i lys av intervjuene som er foretatt med foreldre i dette arbeidet, så er det elementer ved gjennomføringen av foreldremøter slik FUG skisserer som skiller seg fra det foreldrene har uttalt at de ønsker. Gjennomføringen av klassekontaktmøte, det som skjedde i

etterkant og gjennomføringen av foreldremøte og intervjuene i etterkant med foreldrene, men også lærerne, tyder ikke på at foreldrene selv er beredt til å ta så mye styring og kontroll som FUG legger opp til. Foreldremøtets intensjon i dette arbeidet var lagt tett opp mot det som FUG skisserer. Det var på dette punktet det viste seg å være vanskeligst med gjennomføringen. Sett i lys av dette, kan det synes som at skolen i dette tilfellet har å gjøre med FUG og foreldrene som to ulike interessenter. Videre betyr dette at å sikre skolen normativ legitimitet (Suchman, 1995) i forhold til FUG som interessent, kan komme i direkte konflikt med å få pragmatisk legitimitet i forhold til foreldrene.

Det kan synes å være en ekstremt vanskelig, for ikke å si umulig, øvelse for skolen å lykkes fullt og helt i forhold til ambisjonsnivået FUG legger opp til. Som nevnt er også FUG i sin veileder i stor grad fokusert på formelle og individuelle forventninger, rettigheter og plikter foreldrene har. Å balansere dette opp mot utvikling av skolens kulturelle funksjon i lokalmiljøet, samt de faglige og sosiale oppgavene skolen har, kan være en utordring, slik Harrit et al. påpeker (Roald, 2012).

5.2. Klassekontaktmøtets mangel på et konkret utfall

Min rolle som rektor og forsker i møtet med klassekontaktene var stort sett å sette en ramme for både det møtet og det påfølgende foreldremøtet. Sett i lys av Bolman og Deal (2009) så var lederrollen her både innenfor strukturell ramme, i det det var en form for strukturering og sosial arkitektur der foreldrene og deres betydning ble forsøkt løftet fram og gitt en litt annen rolle enn tradisjonen tro ved skolen. Men mest var lederrollen innenfor den symbolske rammen i det å gjøre et forsøk på å skape en tro på prosjektet. Denne biten fungerte nokså greit, foreldrene var i all hovedsak oppildnet og fulle av pågangsmot.

Når det nå ikke kom noe veldig konkret ut av dette møtet så kan det synes som om at det skyldes noe manglende forståelse av muligheten. Sett i lys av Wenigers graderte teorimodell (Ertsås og Irgens, 2012) så var innslaget av T3-nivået fraværende. T3-nivået er det nivået med teori av høyere grad, ekstern teori bygget på forskning eller innspill fra andre utenfor organisasjonen. Foreldrene hadde ingen modeller klart for seg i forhold til hvordan et slik alternativt møte kunne se ut. Det synes ikke som at noen av foreldrene hadde særlig med personlige erfaringen heller med det Knut Roald (2012) betegner som kunnskapsutviklende møter. Dermed ble klassekontaktenes ramme for tenking det de kjenner fra Wenigers T1-nivå spesielt, men også skolens gjeldende uttalte praksis fra T2-nivå. Dette begrenser seg da til

egne erfaringer med foreldremøter, i all hovedsak på skoler i samme kommune, i all hovedsak med lik oppbygging og gjennomføring.

Det kan synes som om at det hadde vært lurt å bruke enda mer tid på innramming og felles kreasjon av en omforent for forståelse i forkant av dette møtet med klassekontaktene. På en annen side så er det rimelig å anta ut fra Senges (2012) teori om mentale modeller at det felles arbeidet som har foregått gjennom dette møtet kan være med på å endre forståelsen framfor et nytt møte med samme intensjon. Uansett har skolen i denne prosessen valgt å gi fra seg noe av sin institusjonelle makt. Det har også vært et forsøk på å løfte foreldresamarbeidet opp på det Nordahl (2007) omtaler som det høyeste nivået; medvirkning og medbestemmelse. Det endte allikevel opp med at skolen i etterkant måtte påta seg stort ansvar i forhold til den konkrete planleggingen av foreldremøtet. Dette ble kognitivt legitimt (Suchman, 1995), og veldig tydelig i det foreldrene overløt ansvaret uten videre til skolen. Sett i lys av Ravns definisjon av samarbeid (Ravn, 2007), så kan dette være spesielt for denne gruppen, og være betinget at sammensetningen av aktører i denne gitte settingen.

5.3. Foreldremøtet- var det annerledes?

Gjennomføringen av foreldremøtet var helt og holdent overlatt til lærerne og klassekontaktene. Allikevel var dette møtet preget av en bestemt ramme knyttet til legal legitimitet, knyttet til forskrift til opplæringslov § 20-3. Dette er den paragrafen som pålegger skolen på begynnelsen av hvert opplæringsår å ha foreldremøte der det informeres om skolen, innhold, medvirkning og rutiner. Dette vil måtte bære preg av å være et forvaltningsrelatert møte (Roald 2012) og et samarbeid på laveste nivå, informasjonsnivået (Nordahl, 2007). På mange måter kan det virke som om dette lovpålagte møtet strider med mange av intensjonene ellers knyttet til skole-hjemsamarbeid. Nordahl peker på det øverste samarbeidsnivået som medvirkning og medbestemmelse, og at dette nivået er det som kommer fram i nasjonale målsetninger. Gjennom Udir og FUG sine nettsider er det lett å argumentere for at Nordahls syn her er rett. Derimot er dette informasjonsorienterte forvaltningsmøtet det eneste foreldremøtet skolen plikter å ha i løpet av et skoleår ut fra lovverket. På en annen side kan det argumenteres for at det også bør være slik. Sett i lys av Olsens kritikk av Senge (Roald, 2012), så er en slik lovfestet ramme nettopp med på å tydeliggjøre og opprettholde byråkratiets organisatoriske rammer innen skolen som tross alt er et offentlig forvaltningsorgan. Slik sett kan dette ansees for å være en form for sikringsbestemmelse i lovverket.

Med denne forutsetningen liggende til grunn, er det lett å forstå at oppfatningen av at foreldremøtet var ganske tradisjonelt oppsto. Med en satt tidsramme på inntil to timer, ble denne delen utgjørende om lag halvparten av møtet. Skolen er veldig tradisjonell med to foreldremøter i året, et om høsten og et om våren. Det ville vært mer heldig om denne aksjonsforskningen hadde foregått på vårmøtet, der man hadde hatt enda friere rammer for møtet. Nå lot ikke det seg gjøre i og med dette ikke var innenfor tidsrommet forskningen måtte foregå. De uheldige omstendighetene rundt det tekniske var det heller ingen mulighet til hverken å forutse eller sikre seg mot. Men det var uheldig i forhold til den andre delen av møtet. Når introen ikke kunne gjøres felles slik det ble planlagt, så medførte dette relativt store ulikheter i hele del to for de ulike kontaktlærergruppene etterpå. Dette gjaldt både for klassekontaktenes rolle og lærernes rolle. I tillegg ble den organisatoriske biten fraværende, og i det forsvant mange av forutsetningene for et kunnskapsutviklende møte. Forsøket på å benytte IGP-metoden så ut til å forsvinne helt, i alle fall den ene gruppen.

Refleksjonen i etterkant av møtet slo heldig ut i det at deltakerne var motiverte for å snakke sammen og sammen drøfte de de hadde vært igjennom. Sett i lys av et sosiokulturelt syn på læring (Säljö, 2001), var en slik refleksjonssamtale viktig. Gjennom denne samtalen kan det synes som at arbeidet rundt å skape utvikling og videreutvikling, samt å legge til rette for bedre foreldremøter, nærmer seg en produktiv prosess, slik Lillejord og Dysthe (2008) skisserer. Samtalen dreide seg inn mot hva som fungerte med møtet og hva som skal til for å komme et steg videre. På en annen side så skal det litt mer til for at man ender opp med at det ikke ender opp med at det stagnerer som en reproduktiv eller uproduktiv prosess. Med mindre man i forkant av neste foreldremøte bruker tid på forberedelsesfasen, er det en reell fare for at man igjen ender opp med enten et møte over samme lest, eller ender opp med å falle tilbake på tidligere praksis. I så fall ender man opp med at dette blir en kontraproduktiv prosess. Dette støttes også opp av det Morgan beskriver som «double loop learning» (Senge, 2012). Det kan synes som at det vil være behov for en ny innramming før neste møte igjen for å forbedre gjennomføringen ved neste møte.

Refleksjonen i etterkant er også en viktig fase i aksjonslæring (Grøterud og Nilsen, 2005). Så kan man diskutere om en spontan samtale i etterkant tilfredsstiller aksjonslæringens krav om systematisk vurdering. Uansett virker det rimelig å konkludere med at i dette tilfellet var denne spontane samtalen heldig og vellykket, men at det nok krever en ekstra refleksjonsrunde om dette skal ende opp i noen varig endring av praksis.

Tid virker til å være et avgjørende aspekt her. Det krever noe av skolen som organisasjon, først og fremst av lærerne og klassekontaktene, for eventuelt å videreutvikle møteformen.

5.4. Lærerne- i en begynnende utviklingsprosess?

Fokusgruppeintervjuet med lærerne var en positiv opplevelse. Ut fra lærernes åpenhet og høye refleksjonsnivå, virker forholdene å ligge til rette for å skape videre utvikling, i alle fall for denne gruppen. Sett i lys av Argyris og Schön (1978) sin teori om enkelt- og dobbeltekretslæring synes det som lærerne er villige og i stand til å endre praksis sammen. Skolens tidligere praksis virker ikke til å holde, og det kreves en organisatorisk endring i forhold til denne. Intervjuet bærer preg av at lærerne ut fra sin praksisteori på T1-nivå i Wenigers graderte teoribegrep (Ertsås og Irgens, 2012), ser behovet for endring av skolens uttalte praksis på T2-nivå. Dette virker til å danne et godt fundament for skolen til å endre sin praksis på et organisatorisk nivå. I en slik setting vil uansett skoleledelsens rolle være viktig. I følge Robinson (2011) så er ledelse av læreres læring en av de viktige dimensjonene innen skoleledelse. Dett støttes også av Senge et al. (2012) i behovet for å etablere et felles mål med den kollektive innsatsen som må legges ned.

Lærerne skisserer skolens gjeldende praksis til å befinne seg i det Nordahl (2007) kaller for informasjonsnivået, det laveste nivået for samarbeid. Alle lærerne tar til orde for og argumenterer i retning av å utvikle dette for øke graden av dialog, til det Nordahl omtaler som dialog og drøftingsnivået. Det framstår som noe mer usikkert om lærerne anser det øverste nivået av samarbeid, medvirkning og medbestemmelsesnivået, som aktuelt. Det kommer visse antydninger, spesielt mot slutten av intervjuet og spesielt fra en lærer, som går i denne retningen. Det er usikkert hvorfor ikke lærerne er mer åpne for muligheten til å ta samarbeidet opp til det nivået Nordahl anser som det høyeste. Det kan skyldes at dette er å anse som et brudd med det som ansees å være normativt legitimt (Suchman, 1995). Tradisjonelt ligger ansvaret på skolen og det er skolen som er den førende part i samarbeidet med foreldrene. Dette kan også være knyttet til maktbegrepet (Møller, 2004). Normativt er det skolen som sitter med den institusjonelle makten, og det å gi slipp på noe av denne makten oppleves som skummelt.

På en annen side kan det skyldes manglende teori av høyere grad, Wenigers T3-nivå (Ertsås og Irgens, 2012). De er ikke sikkert lærerne er klar over muligheten som finnes. Deres egen praksisteori, T1-nivået, tilsier at det bør skje en endring for skolens uttalte praksis på T2-nivå.

Men det virker ikke som om lærerne er i stand til å la eksempelvis Nordahl og Ravns forskning, sammen med Udir sine intensiver, være med å forme ny praksis. Det er rimelig å anta at dette ikke skyldes manglende vilje, men manglende kunnskap. Skolens ledelse vil kunne antas å ha en rolle på dette planet.

Et annet dilemma er på hvilket nivå i kollegiet en slik utvikling bør foregå. Hvis en utvikling foregår bare blant noen få, risikerer man en balkanisering der små indre grupper utvikler sin egen individuelle praksis. Dette vil også bryte med prinsippene om en kollektivt orientert skole. Samtidig vil det å slippe opp for autonom frihet i en viss grad føre til viktig pilotarbeid.

Lærerne går langt i det å ønske seg mer kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012). Det kan synes som at noe av utfordringen skyldes manglende kunnskaper om gjennomføringen av slike møter. Dette virker til å være tilfelle når man ser gjennomføringen av klassekontaktmøte, foreldremøte og intervjuet med lærerne under ett. Samtidig skal det sies at den delen av møtet som var lagt opp til å være lærende/kunnskapsutviklende, var i stor grad overlatt til klassekontaktene i all hovedsak.

5.5. Foreldrene- ikke en homogen gruppe interessenter?

Intervjuene med de tre foreldrene ga noen felles holdepunkter. Alle tre foreldrene understøtter forskers og lærernes oppfatning av praksis på foreldremøtene til å være på informasjonsnivå (Nordahl, 2007). Altfor stort forum, alt for mye enveiskommunikasjon med informasjon av planer og lignende. Dermed ønsker foreldrene seg mer av foreldremøter i mindre grupper og med mindre informasjon. Alle foreldrene er opptatt av at et slikt møte også må ledes av skolen. Dette kan, som for lærernes del, skyldes skolens normative legitimitet (Suchman, 1995) i det å være hovedansvarlig for samarbeidet. Det kan virke som at skolen blir dette på som ekspert- og faginstansen i samarbeidet. Dette kan også skyldes at skolen tradisjonelt har holdt fast på det som Møller kaller institusjonell og kommunikativ makt. Det kan også være rimelig å anta at kommunens generelt lave utdanningsnivå gir skolen en fordel i et sosiokulturelt lys (Nordahl, 2000), som gjør det enklere å beholde sin maktposisjon i samarbeidet.

På en annen side så har ikke skolen, blant disse tre foreldrene, noen pragmatisk legitimitet i forhold til gjeldende praksis for foreldremøter. I den grad tradisjonelle foreldremøter har noen legitimitet hos foreldrene er det kanskje snarere knyttet til kognitiv legitimitet (Suchman, 1995), i det at gjeldende praksis er det som er forventet. Oppmøtet på foreldremøtet kan tyde

på at også denne legitimiteten er noe liten hos foreldrene som gruppe totalt. Alle de tre intervjuede foreldrene er inne på det lave oppmøtet og skolens ansvar for å lage interessante møter.

Noe overraskende valgte alle tre foreldrene å fokusere også på elevene og behovet for å involvere dem. Selv om dette ikke ble spurt etter i intervjuene, så trakk foreldrene fram dette som et viktig poeng. Dette samsvarer også bra med det Ravn påpeker (Ravn, 2007). I en tid der elevene stadig involveres sterkere i egen læringsprosess, har tradisjonelt ikke skole-hjem samarbeidet tatt høyde for dette. Det kan virke som om at skolen her har en mulighet for det.

Foreldrene argumenterer i retning av å tone ned preget av forvaltningsorienterte møter og over mot lærende og kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012). Selv om det kan sies å være et sprik i hva foreldrene ser for seg at en lærende del av et foreldremøte skal inneholde, så kan de ulike forventningene passe inn i samvirkemodellen Ravn skisserer (Ravn, 2007). Alle temaene hjem-hjemsamarbeid, klarhet rundt og forventninger til egen rolle som forelder, skolerelaterte tema og temaer som frontes kan alle ansees å bli dekket opp av tanken rundt samvirkemodellen gjennom å komme til uttrykk, lære hverandre å kjenne, utvikle felles kunnskap og samhandling.

Det store spriket som tross alt var mellom de tre foreldrene understreker en utfordring i at skolen i økende grad skal brukerstyres etter prinsipper fra NPM. Selv om disse tre foreldrene tilhører samme gruppe interessenter (Busch et al., 2003), så har de svært ulik tilnærming til skolen og særs ulike ønsker og forventninger. Når man da tar med i bildet at foreldrene bare er en gruppe av mange ulike interessenter, så er det rimelig å anta at det å forholde seg til legal legitimitet (Suchman, 1995) i lovverk og styringsdokumenter kan være et viktig grunnleggende prinsipp for tenking.

5.6. Skoleledelsens rolle og dilemmaer

Til syvende og sist er all virksomhet i skolen skoleledelsens ansvar. Ledelse i skolen skiller seg noe ut fra ledelse generelt i det at det i særlovverket, opplæringsloven med tilhørende forskrift, presiseres at skolen skal ledes av en rektor (opplæringsloven § 9-1). Skolen skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse og den som skal være rektor må ha pedagogisk kompetanse. Lovverket inneholder også en del presiseringer om hva som er rektors ansvar ovenfor særlovverket og virksomheten. Den nordiske samfunnsmodellen gjør at skolens praksis vil være å leve mer eller mindre kontant med spenninger og dilemmaer

mellom individuelle rettigheter og hensynet til fellesskapet (Ottesen, 2007). Disse dilemmaene har også vist seg i arbeidet rundt dette foreldremøtet denne oppgaven handler om.

En viktig oppgave for skolens ledelse er å sørge for legitimitet for skolens virksomhet (Suchman, 1995). Som nevnt tidligere i oppgaven kan ulike former for legitimitet komme i konflikt med hverandre. Nært knyttet til legitimitet finner man de ulike interessentene (Busch et al., 2003). Det å ha legitimitet ovenfor en interessent gir ikke automatisk legitimitet ovenfor en annen. Som det er antydning tidligere oppstår det også ekstra spenninger når det som tilsynelatende er aktører innen samme interessent synes å ha ulike forventninger. Gjennom det FUG står for og det de individuelle intervjuene med foreldre har avdekket, så kan det synes som at det er noe sprik mellom FUG og de foreldrene som er intervjuet. Videre så avdekket de individuelle intervjuene til dels store sprikende oppfatninger og forventninger hos de tre foreldrene. På toppen av dette kommer lærerne som en egen interessent. Samtidig skal man forholde seg til overordnede myndigheter som gjennom lovverk og styringssignaler som er til dels motstridende. Lovverket legger opp til forvaltningsmøter mens Udir skisserer kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012).

Lovverket understreker i stor grad enkeltaktørenes individuelle rettigheter. Både gjennom særlovverket og også gjennom forvaltningsloven med saksbehandlingsregler og klagerett. Dette understøttes også av FUG på deres nettsider. Dette skaper spenninger opp mot skolens kulturelle og kollektive samfunnsansvar slik det skisseres i formålsparagraf, læringsplakat og generell del av læreplan. På mange måter kommer disse spenningene tydeligst fram i arbeidet for et godt psykososialt miljø etter § 9a i opplæringsloven. Elevene har individuelle rettigheter etter denne paragrafen, men for at § 9a skal være oppfylt, kreves det et godt kollektiv med god samhandling mellom de menneskelige aktørene. Prinsippene om ansvarsstyring og brukerperspektiv i New Public Management synes å kunne være med på å forsterke spenningene. Skoleledelsen kan komme i et dilemma også i forhold til dette. Hvor går skjæringspunktet mellom individuelle rettigheter som bruker og skolens kollektive samfunnsansvar ut fra dette perspektivet?

Peter Senge et al. (2012) legger vekt på at fellesskapet trenger å utvikle felles mål for sin kollektive innsats. Sett i lys av dette kan det være at det individuelle fokuset kan tones noe ned, og at samskaping på gruppenivå vil være en god løsning. Dette vil også kunne sees på som en mulighet for samarbeid på øverste nivå (Nordahl, 2007) og det kan danne grunnlag for lærende og kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012). Spenningen her og skoleledelsens

dilemma vil kunne være knyttet opp til kollektiv innsats og kollektive mål på hvilket nivå. Med stor autonom frihet for hver enkelt kontaktlærer og klassekontakt i hver enkelt gruppe, vil kunne være at man utvikler veldig mange til dels ulike praksiser innad på en skole. Intervjuene med foreldrene og lærerne støtter også opp under dette. Foreldrene hadde til dels ulike forventninger i de individuelle intervjuene. Møtet med klassekontaktene avslørte også stor ulikhet hos foreldrene som var klassekontakter. Gjennomføringen viste stor ulikhet i de ulike klassene til tross for at løpet for hva som skulle skje var forsøkt planlagt i felleskap på forhånd. Fokusgruppeintervjuet med lærerne i etterkant endte opp med å bli en god prosess for disse lærerne til å sette ord på og videreutvikle sin felles praksis sett i et aksjonslærende perspektiv (Grøterud og Nilsen, 2005). Så blir spørsmålet om dette kan føre til en uønsket balkanisering innad på skolen, eller om dette er ulikheter og spenninger en skole og en skolekultur kan leve med.

Viviane Robinson (2011) understreker det å sette felles mål og retning for arbeidet som en av de mest effektfulle grepene en skoleleder kan gjøre. Chris Argyris og Donald Schön (1978) påpeker behovet for dobbeltekretslæring når et personale skal endre praksis sammen. Viktigheten av at skole, skolekulturen og lærergruppa utvikler seg og endre seg kollektivet understøttes av Postholm et al. (2013) i utredningen «En gavepakke til ungdomstrinnet?» som er et av grunnlagsdokumentene for ungdomstrinnsatsningen. I det hele tatt bygger utdanningsdirektoratets emner om skoleutvikling på prinsippene om kollektiv skoleutvikling og skolen som lærende organisasjon. Dette preger rektorutdanningen, veilederkorpsordningen og nevnte ungdomstrinn i utvikling. Skoleledelsens behov for å legge til rette for en kollektiv skoleutvikling kan tenkes å kunne komme i konflikt med prinsippene om foreldremedvirkning i ytterste konsekvens, blant annet slik FUG skisserer hvordan foreldremøter bør gjennomføres.

Skoleledelsen manøvrerer i til dels vanskelig farvann der det å tilfredsstille alle interessenter kan virke som en formidabel oppgave.

6. Oppsummering, konklusjon og veien videre

Her i avslutningskapitlet er det på tide å oppsummere arbeidet. Det er også tid for å konkludere i forhold til problemstillingen og forskningen som er foretatt. I etterkant av dette arbeidet har det også dukket opp noen interessante momenter i forhold til veien videre. Både for skolens videre arbeid rundt foreldremøter og eventuell videre forskning. Helt avslutningsvis reflekteres det rundt arbeidet med denne masteroppgaven, både i forhold til vellykkede og mindre vellykkede momenter ved forskningen.

6.1. Kort oppsummert: Store sprik, men rom for praksisendring

Den grunnleggende undringen som ligger i bunnen for dette forskningsarbeidet, er om foreldremøtenes møteform kan være med å øke en noe lav oppslutning rundt tradisjonelle foreldremøter. Dette innbefattet også en nysgjerrighet rundt om foreldremøter kan tilpasses skolens virksomhet ellers bygget rundt prinsipper om organisasjonslæring, kollektiv skoleutvikling medskapning og lærende møter. Studien er en aksjonsforskende kasusstudie med fenomenologiske elementer. Den overordnede problemstillingen har vært: *«Hvordan kan foreldremøter bli lærende møter?»*

Hvordan samsvarer da egentlig lovverk og andre styringsdokumenter med interessentenes forventninger til skole-hjemsamarbeid i form av foreldremøter? Forskrift til opplæringslov gjør et forvaltningsorientert møte (Roald, 2012) i året obligatorisk. Dette kan synes å bryte med gode prinsipper om organisasjonslæring og utvikling av organisasjoner. På en annen side opprettholder dette en klassisk byråkratistruktur som tross alt styrer innenfor offentlig forvaltning. Andre styringssignaler, blant annet gjennom Utdanningsdirektoratet, legger opp til dialog og drøfting mellom foreldre og foreldre og lærere. Dette impliserer et behov for flere foreldremøter enn bare det ene obligatoriske, og det støttes av Nordahl (2007) sitt syn på det øverste nivået for samarbeid. Foreldreutvalget for grunnopplæringen, FUG, går veldig langt i retning av foreldrestyring av møtene.

Hvilke opplevelser og forståelser har så foreldrene av foreldremøter? Foreldrene i studien synes å ha relativt konservative forventninger til foreldremøter som samsvarer godt med det lovmessige, forvaltningsorienterte møtet. Det kan også synes som at foreldrene ønsker at skolen skal ha regien i forhold til foreldremøter. Her står foreldrene i kontrast til det FUG forfekter. Det er dermed mulig å stille seg spørsmålet om ikke foreldrene og FUG framstår som to ulike interessenter (Busch et al., 2003) ovenfor skolen. Foreldrenes svar i intervjuer

var også i stor grad ulike, så de framstår heller ikke som en homogen gruppe interessenter. Uansett synes det ikke som om at skolen har noen pragmatisk legitimitet (Suchman, 1995) i forhold til foreldremøter. Det går også an å anta at manglende legitimitet for møtene er noe av det som gir lav oppslutning om møtene. Den store overraskelsen i forhold til foreldrene var at til tross for store sprik, trakk alle informantene uoppfordret fram et ønske om å involvere elevene i forhold til møtene.

Til slutt; hvordan er lærernes opplevelser av foreldremøter? Lærerne ga i stor grad uttrykk for å være åpne for endringer av møtene, og framsto som å være beredt til å gi fra seg noe institusjonell makt (Møller 2004) rundt foreldremøtene som arena. De framsto med et høyt refleksjonsnivå med åpenhet rundt at skolens gjeldende praksis ikke var god nok, og at det ville være behov for organisatorisk endring i forhold til foreldremøtene som møtearena. Forholdene virker å ligge til rette for dobbeltkretslæring (Argyris og Schön, 1978). Lærerne antyder at gjeldende praksis befinner seg på det Nordahl (2007) kaller for informasjonsnivået, det laveste nivået for samarbeid.

Alt i alt er det mest iøynefallende rundt forskningsarbeidet totalt sett de store sprikene. Sprikene mellom styringssignalene, og sprikene mellom foreldrene og FUG. Videre signaliserte alle informantene et ønske om en endring av praksis rundt foreldremøter som går i retning av lærende møter, det Knut Roald (2012) betegner som kunnskapsutviklende møter. I tillegg etterlyser også alle informantene å inkludere elevene i forhold til foreldremøtene.

6.2. Lærende møter? Konklusjon i forhold til problemstilling

Hvordan kan foreldremøter bli lærende møter? Denne oppgaven og denne kasusstudien gir ikke noe entydig fasitsvar. Foreldremøtet som ble avholdt framstår ikke som et spesielt vellykket lærende møte. Samtidig kan nettopp det at møtet ikke var vellykket være en nyttig kilde til ny innsikt. Man kan på bakgrunn av det arbeidet som ble gjort, de erfaringer som er gjort, og ikke minst på bakgrunn av det informantene signaliserer, høste noen erfaringer. På spørsmålet *kan* foreldremøter bli lærende møter for den skolen det er forsket på, så framstår svaret som ubetinget ja. Informantenes utsagn gir entydige signaler i den retningen.

Erfaringene av dette forskningsarbeidet gir også noen implikasjoner på *hvordan* dette kan gjøres. Det tyder på at en endring av foreldremøter opp mot lærende møter krever en fundamental endring av skolens gjeldende praksis. En slik endring krever en ekstra læringssløyfe (Argyris og Schön, 1978, Morgan, 1996). Dette krever tid og godt forarbeid.

Erfaringene fra det forskningsarbeidet som er gjort i denne oppgaven er at det nok ikke ble brukt nok tid her i dette tilfellet. Videre så kan det være at det trengs en eller annen form for modellering eller ytre impulser. Lærende foreldremøter skiller seg fra gjeldende praksis i slik grad at teori av lavere grad, utviklet av skolen selv, ikke er tilstrekkelig. Ting tyder på at det trengs impulser utenfra, det Weniger (1953) betegner som T3-nivå, i form av hvordan et lærende møte kan se ut. Foreldreinformantene uttrykte alle et ønske om at skolen skulle ha styringen og regien på foreldremøter. Foreldremøtet som ble gjennomført ble også veldig ulikt i de tre klassene. Med tanke på Peter Senges «three legged stool» (Senge et al., 2012), og viktigheten om at skolen har felles mål (engelsk: vision), kan dette synes fornuftig. Snarere det enn å legge vekt på å overlate så mye ansvar over på foreldrene som FUG antyder. Det kan virke hensiktsmessig å ta utgangspunkt i Birte Ravns samvirkemodell (Ravn, 2007) som en god ledetråd i kommunikasjon og gjennom dette gi hverandre mulighet for: Å komme til *uttrykk*, å komme fram med det man har på hjertet og å få inntrykk av hvem vi er og hva vi står for. Å lære hverandre å kjenne, å oppleve *felleskap* og å gjøre felles erfaringer. Å utveksle og utvide felles *kunnskap* som grunnlag for å kunne handle sammen. Å *handle sammen*, å ta felles ansvar og å øve innflytelse på felles liv.

Denne masteroppgaven er en begrenset kvalitativ studie av ett foreldremøte på ett trinn på en skole. Allikevel er det elementer i det arbeidet som er gjort som kan tenkes å ha overføringsverdi ikke bare til andre trinn på skolen, men også til andre skoler i kommunen og kanskje videre enn det.

6.3. Godt skole-hjemsamarbeid, hvorfor og hvordan? Veien videre

Skoleverket i Norge har helt siden folkeskoleloven kom i 1889 vært en del av demokratiet. Allerede da ble foreldre sikret innflytelse i tilsynsutvalg. FNs menneskerettighetserklæring understøtter at foreldrene skal kunne bestemme hva slags undervisning barn skal få. Skolens formålsparagraf understreker at opplæring skal gi i samarbeid og forståelse med hjemmet. Alt dette gjør at et skole-hjemsamarbeid i Norge framstår som en selvfølgelighet. Noe annet ville manglet legitimitet (Suchman, 1995). Samtidig er det mange interessenter (Busch et al., 2003) i skolen. Det gjelder ikke å miste fokus, elevene er den viktigste. Ledelsen (Robinson, 2011) og skolens virksomhet må ha dette i fokus.

Det framstår som viktig at man i all sin iver etter å skape lærende organisasjoner, kollektiv utvikling og dynamiske utviklingsprosesser ikke mister fokuset på organisatoriske og

byråkratiske rammer innen offentlig forvaltning (Olsen, 2005). Mister man dette overblikket, risikerer man at:

«...den lærende organisasjonen blir en politisk talemåte for innføring av New Public Management.» (Roald, 2012, s. 142)

Det finnes gode argumenter for å ha fokus på kvalitet. Tett opp mot kvalitet ligger gjerne målstyring. Dette er også en «trend i tiden» innen offentlig sektor (Andreassen et. al., 2009). Så er spørsmålet om det er slik at alt i skolen kan måles (Birkeland, 2008) og om det går an å se et fellesprinsipp for ledelse i offentlig sektor (Øgård, 2005). Det er også et dilemma i hvor stor grad man skal la brukermedvirkningen styre (Harrit et al., 1998). Skolen er lovmessig underlagt klare faglige og sosiale oppgaver gjennom Opplæringsloven med tilhørende forskrifter. Sett opp mot dette framstår det som viktig at skolen har styringen slik at foreldremøter som lærende møter ikke ender opp med at de faglige og sosiale oppgavene, og derigjennom den egentlige kvaliteten, svekkes. I samspillet mellom hjem og skole framstår det i alle fall som svært viktig å avklare innenfor hvilke rammer foreldredemokratiet kan virke. Legal legitimitet vil alltid måtte ha fortrinns rang, her har man ingen valgmulighet.

Denne masteroppgaven er en avgrenset kvalitativ studie, der noen få informanter har kommet med sine opplevelser. Den avstedkommer noen implikasjoner som er interessante, og som det er mulig å legge ned mer forskning rundt. Som nevnt innledningsvis i metodekapitlet kunne det vært interessant med en kvantitativ studie som oppfølging av denne kvantitative «forstudien». Videre så er spriket mellom det foreldreresspondentene i denne studien og det FUG forfekter påtagende. En undersøkelse rundt FUG og deres legitimitet blant foreldre, og om FUG faktisk har utviklet seg til å bli en egen interessent, framstår som et spennende tema for meg.

6.4. Avsluttende refleksjoner

Min morfar sa alltid at tenkt er så godt som gjort. Han hadde et poeng. I etterkant så ser jeg at jeg burde ha tenkt litt mer før jeg gjorde i dette arbeidet. Det er et par grunnleggende forutsetninger jeg gjerne skulle ha gjort om igjen. Først og fremst skulle jeg gjerne ha gjort om igjen utvelgelsen av informanter. Velmenende som det var, så ble det en brøler at det ikke bevisst ble valgt foreldreinformanter som ikke var klassekontakter. Dette ødela muligheten for å bruke fokusgruppeintervju med klassekontakter som kilde. Videre tenker jeg at jeg burde ha forutsett at planleggingen av foreldremøtet skulle ta mer tid. Skulle gjennomføringen av

foreldremøtet vært mer vellykket hadde det krevd mer arbeid i forkant, og kanskje sterkere styring. Allikevel så ga denne løse styringen nettopp svar på at sterkere styring var nødvendig. Det hadde man ikke fått sett i motsatt fall. Et siste moment jeg har lyst til å nevne, er spriket mellom foreldrene og FUG. I etterkant så ser jeg at dette er noe jeg, med såpass stor innsikt på forskningsfeltet som er egen skole, burde ha forutsett at skulle komme. Siden jeg ikke gjorde det, til tross for at jeg burde, så er dette et aspekt som heller ikke ble bevisst belyst i intervjuer.

Det er jeg mest fornøyd med i arbeidet, er at jeg tross alt kom såpass fort i gang med arbeidet. Til tross for at jeg burde tenkt litt mer, så er jeg glad for at jeg var lur nok til tidlig å gjennomføre forskningen. Dette har gitt meg god tid i etterkant til å fordøye, behandle og analysere. Og ting tar ofte lengre tid enn man tror.

Avslutningsvis føler jeg for avslutte som jeg begynte, med et sitat fra sir Winston Churchill. Dette oppsummerer i korthet mitt arbeid med denne masteroppgaven. Det gir også et bilde på en skoleleders utrettelige arbeid med å legge forholdene så godt som mulig til rette for en best mulig skole for elevers faglige og sosiale læring. Her under medregnet et best mulig skole-hjemsamarbeid. Og derunder best mulige foreldremøter.

*Success consists of going from failure to failure
without loss of enthusiasm.*

- Winston Churchill

Kilder

Andreassen, R-A., Irgens, E.I. og Skaalvik, E.M. (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Argyris, C. (1982): *Reasoning, learning, and action: Individual and organizational*. San Francisco: Jossey-Bass

Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Argyris, C. og Schön, D. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Befring, E. (2010): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Birkeland, N. R. (2008). Ansvarlig, jeg? Nye redskaper i utformingen av norsk skolepolitikk. (Kap. 2). I Langfeldt, G., Elstad, E., Hopmann, S. (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 35-61). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Bjørnsrud, Halvor 1999: *Den inkluderende skole*. Oslo: Universitetsforlaget A/S

Bolman, L. G., Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*, 4. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.

Busch, T., Johnsen, E. og Vanebo, J. O. (2003). *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Universitetsforlaget

Bæck, U.-D.K. (2007) *Foreldreinvolvering i skolen*. Norut Samfunn AS Rapport nr. 06/2007.

Dale, E. L. m.fl. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

De forente nasjoner (1948): *Verdenserklæringen for menneskerettigheter*. Hentet 15.11.2015 fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>

De forente nasjoner (1989): *FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen)*. Hentet 15.11.2015 fra <http://www.fn.no/Bibliotek/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>

Ertsås, T. I. og Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. Kap. 10 i Postholm, M. B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir, s 195-215

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (udatert): *Om FUG*. Hentet 13.3.2016 fra <http://www.fug.no/index.php?cat=141875>

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2012): *Foreldremøter*. Hentet 21.11.2015 fra http://www.fug.no/getfile.php/1903302.1542.rydsusaxvs/Foreldrem%C3%B8ter_bokm%C3%A5l+%282.+utgave+2012%29.pdf

Forskrift til opplæringslova (2006). Hentet 13.3.2016 fra <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>

Fullan, M. (2003). Skolen som lærende organisasjon – en fjern drøm. I: B. Ryberg og M. Thrane (red.). *Skolen som lærende organisasjon – I teori og praksis*. Århus: Klim.

Fåkvam, T. (2013): *Samarbeid mellom hjem og skole. En kasusstudie av hvordan klassekontakter i en kommune erfarer samarbeidet med skolen, og hvordan deres erfaringer kan bidra til forbedring av samarbeidet*. (Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Program for lærerutdanning.) Hentet 13.3.2016 fra <https://www.ntnu.no/documents/1021451972/1267716879/t-faakvam-2013.pdf/c3854cad-5988-4ce4-94d3-e5622c368790>

Grøterud, M. og Nilsen, B. (2005). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Gustavsen, G. (2009): *Skole og hjem. Ledelsesutfordringer i samarbeidet*. (Masteroppgave, ILS, Universitetet i Oslo.) Hentet 13.3.2016 fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32548/gustavsen_master.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Harrit, O. et al. (1998): *Prosjekt skoleevaluering. Praksis og perspektiver*. En midtvejsrapport. København: Danmarks lærerhøjskole.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses relating to Achievement*. London: Routledge.

Irgens, E. J. (2007): *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kommuneloven (1992): *Lov om kommuner og fylkeskommuner (kommuneloven)*. Hentet 6.3.2016 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-09-25-107>

Krejsler, J. (2006). Professionel eller kompetencenomade. Hvordan tale meningsfuldt om professional utvikling? I: *Nordisk Pedagogik*, 26/4.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

L'Abée-Lund, E. (2014, 10.februar): Jeg må be et gråtende barn viske ut leksene sine. *Dagbladet, Kultur*. Hentet 5.2.2015 fra <http://www.dagbladet.no/2014/10/02/kultur/meninger/debatt/kronikk/skole/35538466/>

Ligaarden, L. (2007). Skolen som lærende organisasjon – utopi eller mulighet? Masteroppgave I pedagogikk. Lillehammer: Avdeling for samfunnsvitenskap, Høgskolen I Lillehammer.

Lillejord, S & Dysthe, O (2008) Productive Learning Practice: A Theoretical Discussion. *Journal of Education and Work* Vol 21(1), 75-89

Morgan, G. (1996): *Images of Organization*. Newbury Park: Sage Publications Inc

Møller J. (2004). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandling og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2015) Foredrag på Innlandets utdanningskonferanse 10. mars <http://hihm.no/konferanser/innlandets-utdanningskonferanse/tidligere-konferanser/innlandets-utdanningskonferanse-2015>)

Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. NOVA Rapport 8/2000.

Nordahl, T. (2007): *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Olsen, J.P. (2005) Maybe It is Time to Rediscover Bureaucracy. *Journal of Public Administration Research and Theory (JPART)* 16, s 1-24.

Opplæringslova (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 30.1.2015 fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

- Ottesen, E. (2007): Mellom læringsplakatens krav og læreplanens kompetansemål. Kap. 13 I Møller, J. og Sundli, L.: *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. (s. 243-258)
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. Kap. 2 i Postholm, M. B.: *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir, s. 21-50
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjørtoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. og Wæge, K. (2013): *En gavepakke til ungdomstrinnet? En undersøkelse av den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet i piloten 2012/2013*. (Trondheim, Program for lærerutdanning, NTNU Skole- og læringsforskning). Hentet 13.3.2016 fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Rapport%20pilot%20SKU.pdf?epslanguage=no>
- Ravn, B. (2007): God dag hjem – økseskaft? Kap. 12 I Møller, J. og Sundli, L.: *Læringsplakaten, skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. (s. 219-242)
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeier utvikler kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2011). *Student- Centred Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Røvik, K. A. og Pettersen, H. M. (2014) Masterideer. I Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. og Furu, E. M. *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. (S. 53-86) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R (2001) *Læring I praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo Cappelsens forlag as
- Senge, P. M. (2006). *The fifth dicipline: The art & practice of the lering organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P. M., McCabe, N. C., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. og Kleiner, A. (2012). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicolas Brealey Publishing
- Sivesind, K og Bachmann, K. E. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og forventninger med Kunnskapsløftets læreplaner. Kap. 3. I Langfeldt, G., Elstad, E., Hopmann,

S. (2008). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 62-93). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Suchman, M. (1995) Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches. *The academy of management review* 20 (3), s. 571-610

Utdanningsdirektoratet (udatert): *Bedre læringsmiljø*. Hentet 15.11.2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/>

Utdanningsdirektoratet (udatert): *Ungdomstrinn i Utvikling*. Hentet 13.3.2016 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>

Weniger, E. (1953). Theorie und Praxis in der Erziehung. I E. Weniger, *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (s.7-22). Weinheim: Beltz.

Øgård, M. (2005). New Public Management – fornyelse eller fortapelse av den kommunale egenart? I: Baldersheim, H. og L. Rose (red.). *Det kommunale laboratorium –teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg A: Godkjenning av prosjektet fra Personvernombudet

Vedlegg B: Momentliste intervjuer

Vedlegg C: Skriv med forespørsel om deltakelse

Vedlegg A: Godkjenning av prosjektet fra Personvernombudet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Brita Bungum
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 05.10.2015

Vår ref: 44437 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44437	<i>Hvordan kan foreldremøter bli lærende møter?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Brita Bungum
Student	Finn Roger Sørseth

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg B: Momentliste intervjuer

Momentliste til semi-strukturerte intervjuer:

Intervjuene er ment for å få fram respondentenes oppfatning av møtet. Således vil intervjuene ha en løs struktur, og intervjuene vil styres av hva respondentene har på hjertet. Allikevel vil det være interessant å styre etter noen momenter:

1. Før oppstart av intervju

- Litt om tema, bakgrunn og formål
- Presisere om taushetsplikt og anonymitet
- Informere om opptak, transkribering og lagring av intervju
- Spørre om noe er uklart eller om respondenten(e) har noen spørsmål før oppstart
- Samtykke
- Start opptak

2. Bakgrunn og motivasjon

- Kan du/dere kort si litt om oppfatning av skole-hjemsamarbeid generelt?
- Kan du/dere si litt generelt om hva slags erfaring du/dere har angående foreldremøter?

3. Forventninger

- Kan du/dere si litt om forventninger til foreldremøter? Er det samsvar mellom dine forventninger og det du opplever?
 - Er det noen forskjeller på tradisjonelle møter og dette når det gjelder forventninger?
 - Vil du/dere si at samarbeidet har en felles forankring i skolen eller mer opp til den enkelte lærer?
- Finnes det system eller rutiner som du/dere er kjent med?

4. Kompetanse (lærere/klassekontakter)

- Har du/dere kompetanse til å gjennomføre lærende foreldremøter?
- Hvordan opplevdes prosessen i forkant av foreldremøtet?
- Hvordan oppleves foreldrenes kompetanse i å samarbeide med lærerne?
- Hvordan oppleves lærernes kompetanse i å samarbeide med klassekontaktene?
- Hva kunne vært lagt opp annerledes i forkant?

5. Konkret om foreldremøtet

- På hvilken måte opplevdes selv foreldremøtet?
- I hvilken grad var møtet relevant?

- Hvilke styrker ser du/dere med slike foreldremøter?
- Hvilke utfordringer ser du/dere med slike foreldremøter?
- Opplevdes møtet som nyttig, eller var det spill av tid?
- Dersom du/dere skulle gi noen råd til skolen for å forbedre samarbeidet, hva ville du/dere da sagt?

Oppfølgingsspørsmål – brukes ved behov innenfor alle områdene

- Hvordan arter det seg?
- Hva innebærer det?
- Hva mener du/dere med det?
- Har du/dere noen konkrete eksempler på...
- Kan du/dere fortelle mer om det?
- Er det riktig forstått at...? / Forstår jeg det riktig...?
- Mener du/dere med dette at...?

Dette er kun ment som innledende momenter. Det er sannsynlig at intervjuguiden vil endres etter at prosessen og møtet er gjennomført.

Vedlegg C: Skriv med forespørsel om deltakelse

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

” Hvordan kan foreldremøter bli lærende møter?”

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av et mastergradsarbeid i skoleledelse ved NTNU. Vårt tids dominerende retning innen skoleledelse, legger vekt på organisasjonsutvikling, lærende møter, medvirkning og samskaping. Formålet med denne studien er å gjøre et forsøk på å få denne delen av skolens virksomhet, foreldresamarbeidet, til å arte seg på samme måte som resten av skolens virksomhet, og å få fram inntrykkene de ulike aktørene sitter igjen med.

Utvelgelsen er gjort gjennom å velge et trinn med god erfaring med foreldremøter i tradisjonell form. Lærere og klassekontakter er en følge av valg av trinn. Tilfeldige informanter i foreldregruppa er valgt ut av skolens inspektør.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien er lagt opp som en aksjonsforskende fenomenologisk studie, der forsker i lag med lærere og etter hvert også foreldrekontakter planlegger foreldremøtet. For lærernes og foreldrekontaktens del innebærer deltakelse i studien et fokusgruppeintervju i etterkant (et for lærere og et for foreldrekontakter), i et forsøk på å få fram deres oppfatning av prosessen til et slik foreldremøte. For utvalgte foreldre innebærer deltakelsen et individuelt, semi-strukturert intervju i etterkant av foreldremøtet med vekt på nytteverdien av et slik møte sammenlignet med tradisjonelle foreldremøter. Alle intervjuer blir gjort som lydopptak og transkribert i etterkant av forskeren selv.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til personopplysninger. Lydopptakene vil bli lagret digitalt anonymisert og passordbeskyttet. All transkripsjon vil være anonymisert.

I en publisasjon vil ikke informantene kunne gjenkjennes direkte, men på grunn av relativt små forhold kan det for lokalkjente indirekte kunne gjøres antakelser om hvem informantene er.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. juni 2016. Etter prosjektets slutt blir lydopptak og transkripsjon slettet og makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dette vil ikke få noen innvirkning på forholdet til skolen for øvrig.

Dersom har spørsmål til studien, ta kontakt med mastergradsstudent Finn Roger Sørseth (99539828). Veileder for masteroppgaven er Brita Bungum, NTNU Program for lærerutdanning.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)