



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Kristin Amine Sund

**Masteroppgave**

**Kollektiv læring i barnehagens teamsamarbeid**

Collective learning in kindergarten teamwork

Master i utdanningsledelse

2024

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

---

## Norsk sammendrag

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fastsetter at barnehagen er en lærende organisasjon, der personalet kontinuerlig utvikler sin kompetanse og forbedrer sin praksis til fordel for barnas trivsels- og læringsmiljø. Norske barnehager organiserer som hovedregel sine ansatte i en form for team. Studiens utgangspunkt er at teamsamarbeidet, teoretisk sett, bør gi gode muligheter for kollektiv læring og forbedring av praksis. Den overordnede problemstillingen: *Hvilke muligheter for kollektiv læring og forbedring ligger i barnehagens teamsamarbeid*, danner grunnlag for to artikler og studiens kappe.

Studien er kvalitativ, med en fenomenologisk tilnærming. I artikkel 1 er fokusgruppeintervju benyttet som metode, utvalget er fire ulike team. Artikkelen besvarer problemstillingen: *Hvordan opplever ansatte i barnehagen teammøtet som arena for kollektiv læring?* Artikkel 2 baserer seg på intervjuer med fire pedagogiske ledere, og besvarer problemstillingen: *Hvordan leder pedagogiske ledere sitt team i forbedringsarbeid?* Det empiriske materialet i begge artiklene er analysert med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel, og tematisk analyse er benyttet som analysemodell.

Resultatene i studien settes inn i en systemteoretisk forståelsesramme, der teamene anses som sosiale systemer som kontinuerlig produserer sin egen fortsettelse. Det avdekkes at teamsamarbeidet i stor grad er formålsdrevet, som gir muligheter for kollektiv læring gjennom retning og dedikasjon til arbeidet. Samtidig er det funn i datamaterialet som viser at det ikke nedfelles klare målformuleringer for forbedringsarbeid. Det innhentes også i liten grad transparente data om eksisterende praksis, som kunne bidratt til kollektiv analyse og læring. Teamsamarbeidet baseres hovedsakelig på ansattes erfaringer og oppfatninger fremfor forskning.

Sentrale funn i det empiriske materialet tilsier at demokratisk ledelse og et harmonisk teamsamarbeid tillegges stor verdi blant deltakerne. Å oppnå en opplevelse av et felles *vi*, og at alles stemmer skal tillegges like stor verdi fremheves som vesentlig. Ansatte i studien fremmer gjennomgående at de opplever å lære sammen. Det konkluderes imidlertid med at det harmoniske teamsamarbeidet, i en systemteoretisk forståelsesramme, kan begrense muligheter for kollektiv læring og forbedring. Valg i kommunikasjonen for å ivareta harmoni, har potensiale for å stå i veien for å velge kollektiv læring.

## Abstract

Framework Plan for Kindergartens confirm that kindergartens are learning organisations, in which the staff continuously develop their competence and practice, for the benefit of childrens well being and learning environment. Norwegian kindergartens organize, on a general bases, the employees in some sort of team. The study is based on how teamwork in kindergartens theoretically should provide good opportunities for collective learning and improvement of practice. The overarching research question: *What kind of opportunities for collective learning and improvement exists in kindergarten teamwork*, forms the basis of two articles and an extended introduction.

The study is qualitative, with a phenomenological approach. In article 1, focus group interview is used as method, and the selection is four different teams. The article answers the research question: *How do employees in the kindergartens experience their teammeeting as an arena for collective learning?* Article 2 is based on interviews with four pedagogical leaders, and answers the reasearch question: *How do pedagogical leaders lead improvement work in their team?* The empirical material in both articles is analyzed based on the hermeneutic circle, with thematic analyses as a model.

The results of the study are understood in light of a system theoretical framework of understanding, where the teams are seen as social systems that persistently produce their own continuation. It is revealed that the teamwork is largely purpose-driven, which provides opportunities for collective learning through direction and dedication to the work. At the same time, the data reveals that clear goal formulations for improvement work are not specified. The teams don't collect much transparent data about existing practices. To collect data could have provided opportunities for collective analyses and learning. The teamwork is mainly based on employees' experiences and perceptions rather than research.

Key findings in the empirical material indicate that democratic leadership and harmonious teamwork are highly valued by the participants. Achieving an experience of a common *we*, and that all voices should be given equal value, is highlited as essensial. Employees in the study consistently emphasize that they experience learning together. It is concluded however, that the harmonious teamwork, in a system-theoretical frame of understanding, can limit opportunities for collective learning and improvement. The choises in communication to ensure harmony, can potentially stand in the way of choosing collective learning.

## Forord

Denne masteroppgaven avslutter mitt treårige studieløp som student på masterprogrammet utdanningsledelse ved Høgskolen i Innlandet. Min entusiasme til studiet fremkom av stadig større forståelse av og respekt for betydningen av barnehagens kvalitet for barns muligheter. Med lang barnehageerfaring, både fra arbeid på avdeling og som leder, gikk jeg inn i studiet med stort engasjement og tanker om at en nøkkel til kvalitet ligger i ledelse. Det var viktig for meg å velge et tema for masteroppgaven som lå nært opp til barnehagens daglige praksis. Valget falt på barnehagens teamsamarbeid.

Arbeidet med oppgaven har vært både spennende og krevende. Å skrive masteroppgave ved siden av en fulltids lederjobb fordrer stor kapasitet. Det har imidlertid vært utrolig lærerikt og inspirerende, og det er med blandede følelser jeg erkjenner at studieløpet straks er over.

Det er mange som skal takkes for sitt bidrag til oppgaven. Tusen takk til velvillige informanter som åpent har delt sine tanker og refleksjoner med meg. En takk går også til en fleksibel arbeidsgiver, som verdsetter videreutdanning. Takk til medstudenter som har gjort studieturer til Hamar til inspirerende avbrekk i hverdagen. Takk for felles refleksjoner, inspirasjon, deling av frustrasjon, og for hyggelige middager. Dere er uvurderlige! Tusen hjertelig takk til min veileder Mette Marit Forsmo Jenssen, for ditt skarpe blikk og dine konkrete tilbakemeldinger og heiarop. Du har hatt stor betydning for min prosess og det ferdige resultatet.

Til slutt fortjener mine nærmeste en stor takk for bekreftelsene, for korrekturlesing og for anerkjennelse. Ikke minst takk for tålmodigheten med meg, som har brukt det meste av fritiden på dette prosjektet. Uten dere hadde det ikke vært mulig!

Lørenskog, mai 2024

Kristin Amine Sund

---

# Innholdsfortegnelse

<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>2</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>3</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>4</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>5</b>
<b>TABELLER OG FIGURER .....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>7</b>
<b>2. TEORETISK GRUNNLAG .....</b>	<b>8</b>
2.1 SYSTEMTEORISK FORSTÅELSESRAMME .....	8
2.2 TEORETISK TILNÆRMING I ARTIKLENE .....	10
2.3 TEORETISKE TILNÆRMINGER DRØFTET I FORHOLD TIL HVERANDRE.....	12
<b>3. METODE .....</b>	<b>15</b>
3.1 FORSKNINGSDSIGN.....	15
3.2 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG .....	15
3.3 UTVALG .....	15
3.4 METODE FOR DATAINNSAMLING .....	16
3.5 INTERVJUGUIDER .....	16
3.6 ANALYSE .....	16
3.7 VALIDITET OG RELIABILITET .....	17
3.8 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER.....	17
3.9 FORFORSTÅELSE .....	18
<b>4. PRESENTASJON AV RESULTATER.....</b>	<b>18</b>
<b>5. DRØFTING OG KONKLUSJON .....</b>	<b>20</b>
5.1 FORMÅLSDREVET OG ERFARINGSBASERT PRAKSIS .....	21
5.2 DEMOKRATISK LEDELSE OG HARMONISK TEAMSAMARBEID.....	24
5.3 KONKLUSJON .....	27
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>29</b>
<b>ARTIKKEL 1: KOLLEKTIV LÆRING I BARNEHAGENS TEAMMØTE .....</b>	<b>31</b>
<b>ARTIKKEL 2: PEDAGOGISKE LEDERES LEDELSE AV TEAMET I FORBEDRINGSARBEID 54</b>	<b>54</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>76</b>

---

## Tabeller og figurer

Tabell 1:	Kjennetegn på lærende møter	s.35
Figur 1:	Rammeverket for koherens	s.56

---

# 1. Innledning

De fleste barn i Norge tilbringer en stor del av sin barndom i barnehage, som første steg i et langt utdanningsløp. Barns trivsel, læring og utvikling pågår i kontinuerlig samhandling med mennesker og omgivelser de omgis av (Phillips & Shonkoff, 2000, s. 297).

Barnehageansattes tilrettelegging og pedagogiske praksis har følgelig avgjørende betydning for barns muligheter. Generelt har forskning på hvor stor innflytelse barnehagekvalitet har på barns læring og utvikling, vist at den har anslagsvis halvparten så stor betydning som foreldrenes omsorgskvalitet (Lekhal et al., 2016, s. 49).

Barnehageloven og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver definerer hva som forventes som god barnehagekvalitet i norske barnehager (Barnehageloven, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2017). Personalets kompetanse fremstilles som sentralt og avgjørende for barnehagekvaliteten, og det fastslås at «barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Styringsdokumentene forventer derved at det kontinuerlig skal investeres i kompetanseutvikling og forbedring av kvalitet. Det er imidlertid identifisert at det er stor variasjon i kvalitet mellom barnehager (Nordahl & Sunnevåg, 2017, s. 7). Denne variasjonen har vært en gjennomgående politisk bekymring de senere årene.

Barnehager, uavhengig av om de er base- eller avdelingsbarnehager, organiserer som hovedregel sine ansattressurser i en form for team. Paulsen (2021, s. 89) hevder at læring i grupper er avgjørende for å utvikle kollektiv kompetanse og læring. Med det utgangspunktet bør barnehagens teamsamarbeid gi anledning til kollektiv læring og kvalitetsforbedring som følge av læringen. Den overordnede problemstillingen for masteroppgaven er:

*Hvilke muligheter for kollektiv læring og forbedring ligger i barnehagens teamsamarbeid?*

Peter Senge lanserte i 1990 sin teori om den lærende organisasjon. Han hevdet det var ulik kapasitet i organisasjoner til å nyttiggjøre seg ny kunnskap, iverksette gode læringsprosesser, og være i kontinuerlig utvikling (Paulsen, 2014, s. 149). En naturlig hypotese, kunne i lys av Senge være at kvalitetsvariasjonene i barnehagene er tilknyttet barnehagenes læringskapasitet. I barnehagene er det ansatt ulike yrkesgrupper. Det er kun pedagogene som har ubunden tid, eller plantid i sin arbeidsavtale. De øvrige ansatte tilbringer som hovedregel

---

hele sin arbeidstid sammen med barna. Tid til kollektiv læring og forbedringsarbeid blir følgelig en knapphetsressurs. De fleste team har imidlertid en form for teammøte, som kan anses som en arena som kan gi mulighet for kollektiv læring. Studien i artikkel 1 undersøker teammøtet som arena for kollektiv læring, gjennom forskningsspørsmålet:

*Hvordan opplever ansatte i barnehagen teammøtet som arena for kollektiv læring?*

Pedagogiske ledere har, i kraft av sin barnehagelærerutdanning og sin formelle posisjon, en nøkkelrolle tilknyttet å lede arbeid med kvalitetsforbedring i sin avdeling eller base. De er gjennom rammeplanen gitt iverksettingsansvar for kontinuerlig forbedring av pedagogisk praksis rettet mot barna i sin gruppe, og de har ansvar for å veilede det øvrige personalet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16). Studien i artikkel 2 undersøker hvordan pedagogiske ledere leder arbeidet med forbedring, gjennom forskningsspørsmålet:

*Hvordan leder pedagogiske ledere sitt team i forbedringsarbeid?*

Forskningsspørsmålene henger nært sammen gjennom fellesnevneren teamsamarbeidet i barnehagen. De går tett inn på kjernen i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, gjennom intervjuer av ansatte som utfører direkte arbeid med barn. Studiene søker gjennom dette å gi et bidrag til å forstå kompleksiteten i teamsamarbeidet, og å gi innspill til hvilke muligheter dette samarbeidet kan gi for kollektiv læring og forbedring, til det beste for barns trivsel, utvikling og læring.

## **2. Teoretisk grunnlag**

### **2.1 Systemteorisk forståelsesramme**

Begrepet system refererer til noe som er sammensatt og preget av kompleksitet, i motsetning til noe som er enkelt og elementært (Kneer & Nassehi, 1997, s. 22). Niklas Luhmann (1927-1998), utarbeidet en systemteori som omtales som funksjonell-strukturell systemteori. En av Luhmanns grunnteser er at systemer eksisterer, de er ikke kun analytiske modeller (Reese-Schäfer, 2009, s. 42). Han er opptatt av hvilke funksjoner systemene oppfyller, og funksjonelle analyser av sammenhenger mellom problemer og problemløsninger. Luhmann leter følgelig ikke etter kausale årsakssammenhenger, men det er kommunikasjonen i



---

systemene som er interessante (Kneer & Nassehi, 1997, s. 43). De funksjonelle analysene tar utgangspunkt i verdens kompleksitet, som Luhmann beskriver som en samlet mengde av mulige omstendigheter, valg og begivenheter (Kneer & Nassehi, 1997, s. 44). Sosiale systemer i Lumanns systemteori har som funksjon å redusere kompleksiteten, slik at den kan bli overkommelig og oversiktlig for menneskene som deltakere i systemet. Samtidig representerer det sosiale systemet en egen kompleksitet, gjennom sine muligheter og valg av reaksjoner og handling på utfordringer fra omverdenen (Kneer & Nassehi, 1997, s. 45–46). Luhmann definerer sosiale systemer som:

..sammenhængen mellem sociale handlinger, der henviser til hinanden. Når flere personers handlinger bliver knyttet sammen med hinanden, opstår der altid et socialt system eller et handlingssystem, der afgrænser sig fra en omverden. Alle handlinger som henviser meningsfuldt til hinanden, tilhører det pågældende system; alle andre handlinger, som ikke opretholder nogen relation til den pågældende meningssammenhæng, tilhører systemets omverden. (Kneer & Nassehi, 1997, s. 42)

Med utgangspunkt i Luhmanns beskrivelse, kan man forstå barnehagens team som sosiale systemer. Teammedlemmenes handlinger og kommunikasjon knytter seg sammen til et system som er avgrenset fra omverdenen. Luhmann omtaler sosiale systemer som autopoietiske systemer, som kontinuerlig produserer kommunikasjon på bakgrunn av kommunikasjon (Kneer & Nassehi, 1997, s. 84). Begrepet autopoiesis refererer til systemets selvdannelse og eksistensopprettholdelse, altså til hvordan systemet via sin indre dynamikk retter seg inn mot sin egen fortsettelse (Reese-Schäfer, 2009, s. 51). Kommunikasjon beskriver Luhmann som en tredelt utvelgelsesprosess, der informasjon, meddelelse og forståelse samspiller med hverandre. Det foreligger følgelig kommunikasjon når det foretas valg blant mange muligheter på informasjon, valg blant mange muligheter for meddelelse, og valg blant mange muligheter for forståelse. Valgene blir bestanddeler i kommunikasjonen, og bidrar derfor til konstruksjon og opprettholdelse av det sosiale systemet (Kneer & Nassehi, 1997, s. 85).

Den pedagogiske praksisen som teamet i barnehagen utfører er preget av stor kompleksitet. Med Luhmanns systemteoretiske forståelsesramme, bidrar teamets interaksjon og kommunikasjon til inngripen i, eller opprettholdelse av teamets praksis. Interaksjonene og kommunikasjonen i teamet, blir med dette utgangspunktet, i kraft av å være et sosialt system, også lukket for omgivelsene (Kneer & Nassehi, 1997, s. 85). Med premisset i autopoiesis, vil

---

teamet for å kunne lære sammen og forbedre sin pedagogiske praksis, være i behov av å identifisere opprettholdende faktorer i teamets eksisterende praksis, interaksjon og kommunikasjon.

## 2.2 Teoretisk tilnærming i artiklene

Artikkel 1 tar utgangspunkt i Peter Senges teori om fem disipliner av avgjørende betydning for å skape en lærende organisasjon. Kollektiv læring i barnehagens teammøter er nært tilknyttet disiplinen gruppelæring. Senge fremhever samtidig at alle disiplinene må ses i sammenheng. De integreres og bindes sammen av den siste disiplinen; systemtenking (Senge, 1999, s. 17). Begrepet alignment, fininnstilling, er vesentlig for at gruppen skal fungere som et hele, og kunne benytte seg av individenes bidrag til noe mer enn summen av det hver enkelt bringer inn (Senge, 1999, s. 237).

Teamarbeid er i artikkel 1 beskrevet som verdiskapende arbeid for å forsterke organisasjonens intellektuelle kapital. Hjertø fremstiller intellektuell kapital som et overordnet begrep, bestående av dimensjonene; humankapital, strukturkapital og sosial kapital (Hjertø, 2013, s. 85). Kollektiv læring i barnehagens teammøte vil avhenge av humankapital, gjennom det hvert enkelt medlem i teamet bringer med seg inn. Strukturkapitalen har betydning for å skape strukturer for å lære sammen, samtidig som teamets sosiale kapital vil påvirke hvordan teammedlemmene interagerer med hverandre (Hjertø, 2013, s. 85–86).

Artikkelen trekker frem at dersom teamet skal oppnå reell læring, er det ikke nok at medlemmene deler kunnskap og reflekterer sammen; teamet må endre sitt handlingsrepertoar (Edmondson, 2002, s. 133). Handlingsrepertoaret står i sterk sammenheng med begrepet taus kunnskap. For å kunne endre handlingsrepertoaret, vil teamet være avhengig av å skape strukturer og prosesser som kan gjøre den enkeltes tause kunnskap eksplisitt og anvendelig for resten av teamet (Hjertø, 2013, s. 99).

Det fremheves både forutsetninger og begrensninger for læring i team. Psykologisk trygghet i teamet, der medlemmene har tillit til hverandre, og det oppleves fritt for mellommenneskelig risiko, presiseres som en grunnleggende forutsetning for læring i teamet (Paulsen, 2021, s. 124). Læringen kan begrenses ved at medlemmene i teamet velger den bort. Irgens påpeker at det er et skille mellom komfortable soner og læringssoner, og at

---

teamet må velge å forlate sin komfortable sone for å oppnå kollektiv læring (Irgens, 2007, s. 66). I tillegg beskriver Irgens at læring kan forhindres av forsvarsmekanismer, gjennom unngåelse av situasjoner som kan oppleves ubehagelige (Irgens, 2007, s. 124).

Artikkel 1 ser også på læring i møter, gjennom Roalds kjennetegn på kunnskapsutviklende, lærende møter, i motsetning til tradisjonelle forvaltningsorienterte møter. Roald hevder at når målet med møtet er kunnskapsutvikling og læring, er det hensiktsmessig å skape prosesser der det samhandles og medskapes (Roald, 2012, s. 224–227). Det ses også til Riis og Paulsen, som hevder at profesjonelle dialoger fordrer ferdigheter tilknyttet å stille kritiske spørsmål, og ferdigheter til å utfordre hverandre (Riis & Paulsen, 2022, s. 74).

I artikkel 2 henvises det til Robinsons begrepskille mellom ledelse av endringsarbeid og ledelse av forbedringsarbeid. Robinsons tilnærming er at resultatet av å lede endringsarbeid kan medføre både en bedre tilstand enn den eksisterende, en dårligere tilstand, eller en tilsvarende tilstand som før. Ledelse av forbedringsarbeid vil derimot alltid medføre å skulle bringe teamets arbeid til en bedre tilstand enn tidligere (Robinson, 2018, s. 23). Robinson argumenterer videre for at indikatoren på om en bedre tilstand enn eksisterende er oppnådd, er virkningen forbedringen har på barns utvikling og læring (Robinson, 2018, s. 28). Med utgangspunktet til Robinson, er de pedagogiske ledernes oppgave å kontinuerlig lede teamet sitt mot forbedring av praksis. Forbedringen skal påvirke barns trivsel, læring og utvikling positivt.

Artikkelen ser videre på ledelse mot vedvarende prosesser for å utvikle profesjonell kapasitet, som teamet vil være avhengig av for å lære og utvikle seg sammen. Tilnærmingen er Fullan og Quinns omfattende forskning på hva som skal til for å skape sammenheng, koherens, i forbedringsarbeidet. Fullan og Quinn har utviklet et rammeverk for koherens, der det må arbeides systematisk etter fire riktige drivere. Lederskap skisseres som kjernen i rammeverket, og ligger følgelig i midten (Fullan & Quinn, 2017, s. 33–35). De fire riktige driverne omtales som: *Å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdelæring, og å skape en ansvarskultur.*

Oppsummert omhandler driveren *å målrette innsatsen* om å være formålsdrevet, å nedfelle tydelige mål som påvirker, å ha en klar strategi, og endringsledelse gjennom push og pull strategier. *Å utvikle samarbeidskulturer* retter seg mot utvikling av en vekstkultur, der lederen deltar aktivt i læringen sammen med sine medarbeidere. *Å tilrettelegge for*

---

*dybdelæring* handler om å skape dypere forståelse for barns læringsprosesser, kritisk analysere nåværende praksis, og benytte forskningsbasert kunnskap for å velge en presis praksis som virker. Å *skape en ansvarskultur* innebærer å skape personlig og kollektiv ansvarlighet i teamet for barnas læring og utvikling. Driveren retter seg mot å innhente transparente data som kan analyseres og bidra til avprivatisering av den pedagogiske praksisen (Fullan & Quinn, 2017, s. 33).

Artikkel 2 belyser også temaet teamledelse i barnehagen. Aasen (2018, s. 71) fremhever at barnehagens tradisjonelt flate struktur kan være fordelaktig gjennom kollektiv og sosial orientering, som kan virke motiverende for felles innsats. Samtidig kan den flate strukturen gi utfordringer, dersom demokratisk ledelse tolkes dithen at alle stemmer har lik verdi, og må hensyntas i beslutninger (Morgan, 1989, s. 88). Aasen uttrykker i tråd med dette, en bekymring for om pedagogiske ledere underkommuniserer sin faglige kompetanse. Dersom det er tilfelle vil kompetansen ikke fullstendig utnyttes i teamets praksis og læringsprosesser, og følgelig ikke komme barna nok til gode (Aasen, 2018, s. 79).

## 2.3 Teoretiske tilnærminger drøftet i forhold til hverandre

Rammeplanens anføring om at barnehagen er en lærende organisasjon, og følgelig en forventning om kontinuerlig forbedring av barns muligheter for trivsel, læring og utvikling, danner utgangspunkt for teoretisk tilnærming i begge artiklene. Forbedringsaspektet er til stede i begge delstudiene, imidlertid mer eksplisitt i artikkel 2. I artikkel 1 presiseres det gjennom Edmondson (Edmondson, 2002, s. 133), at gruppen har oppnådd reell læring først når den endrer sitt handlingsrepertoar og praksis. Dette kan ses i sammenheng med Robinsons begrepsskille som trekkes frem i artikkel 2, mellom å lede endring og å lede forbedring (Robinson, 2018, s. 23). Robinsons begrepsskille kan virke presiserende tilknyttet at endringen må virke positivt inn på barns trivsels- og læringsmiljø før den kan kalles en forbedring.

I Senges teori om den lærende organisasjon er systemteori en egen disiplin som er integrerende og sammenbindende for de andre dimensjonene (Senge, 1999, s. 17). Dette synliggjør kompleksiteten i barnehagen og i teamsamarbeidet. Det kan også ses i sammenheng med Luhmanns funksjonelle-strukturelle systemteori (Kneer & Nassehi, 1997, s. 44). Disiplinen gruppelæring i Senges modell kan formodentlig anses som det Luhmann

---

omtaler som et sosialt system. Den tydelige avgrensingen til omverdenen som Luhmann trekker opp (Kneer & Nassehi, 1997, s. 85), er imidlertid ikke tilstede hos Senge.

Begrepet alignment, fininnstilling, som Senge benytter som beskrivelse av prosessen der en gruppe mennesker fungerer som et hele, i motsetning til å arbeide hver for seg, vil i lys av Luhmanns systemteori, antakelig ha stor påvirkning på det Luhmann omtaler som autopoiesis, som omhandler systemets selvdannelse og eksistensopprettholdelse (Reese-Schäfer, 2009, s. 51). Med dette utgangspunktet vil barnehageteamets fininnstilling ha betydning for hvordan teamet konstruerer sin egen fortsettelse.

Studiene forut for artiklene skiller seg fra hverandre ved at det i artikkel 1 ses på teamsamarbeid, gjennom hvordan ansatte opplever sitt eget teammøte som arena for kollektiv læring. I artikkel 2 ses det på teamledelse, gjennom pedagogiske lederes opplevelse av hvordan de leder teamet i forbedringsarbeid. I artikkel 1 ses det til Hjertø, som beskriver teamarbeid som verdiskapende arbeid i organisasjonen, for å forsterke det han benevner som intellektuell kapital (Hjertø, 2013, s. 85). Intellektuell kapital kan trolig ses i sammenheng med begrepet som trekkes frem i artikkel 2 som profesjonell kapasitet. Der artikkel 1, gjennom Hjertø, er beskrivende på tre bakenforliggende dimensjoner som inngår i intellektuell kapital; humankapital, strukturkapital og sosial kapital (Hjertø, 2013, s. 85–86), går artikkel 2 inn i koherensbegrepet, som er det Fullan og Quinn hevder skal til for å utvikle profesjonell kapasitet (Fullan & Quinn, 2017, s. 22). Rammeverket for koherens, gjennom de fire riktige driverne, med lederskap på alle nivåer som kjerne, blir følgelig mer en skisse av *hvordan* ledere bør lede teamet for å oppnå koherens, enn den beskrivende tilnærmingen av *hva* som inngår i teamets intellektuelle kapital. Man kan imidlertid anta at pedagogiske ledere ved å lede forbedringsarbeidet mot koherens, vil kunne nyttiggjøre seg teamets humankapital og sosiale kapital, samtidig som de vil styrke teamets strukturkapital.

Roalds kjennetegn på lærende møter (Roald, 2012, s. 224–227), har også elementer som samsvarer med rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33). Spesielt tilknyttet driveren *å utvikle samarbeidskulturer*, kan ledere nyttiggjøre seg Roalds induktive tilnærming til samhandling og medskapning i lærende møter. Roald hevder også at man via kjennetegnene på lærende møter, tilrettelegger for felles ansvar, dypere analyser og kollektiv læring (Roald, 2012, s. 224). Med det utgangspunktet berører man også driverne *å tilrettelegge for dybdelæring*, og *å skape en ansvarskultur* i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33). Driveren *å målrette innsatsen*, er imidlertid ikke veldig

---

fremtredende i Roalds kjennetegn, ei heller å innhente transparente data som kan analyseres og bidra til å avprivatisere den pedagogiske praksisen, eller å innhente forskningsbasert kunnskap som utgangspunkt for etablering av ny praksis. Målet med lærende møter, er slik Roald fremstiller det, kunnskapsutvikling, kollektiv læring og forbedring av kvalitet. Roald er imidlertid ikke eksplisitt tydelig på at forbedringen og læringen skal være tilknyttet barns trivsel, læring og utvikling. Dette kommer tydeligere frem i rammeverket for koherens. Slik sett kan kanskje rammeverket, og de fire riktige driverne, virke utfyllende og utviklende for det lærende møtet.

Hvordan pedagogiske ledere leder teamet sitt i forbedringsarbeid, i hvilken grad det arbeides mot koherens i forbedringsarbeidet i teamet, og i hvilken grad teammøtet blir en arena for kollektiv læring og forsterking av intellektuell kapital, blir elementer i kompleksiteten i barnehagens teamsamarbeid. I lys av Luhmanns systemteoretiske forståelsesramme, vil disse elementene representere det han omtaler som kommunikasjon som systemet kontinuerlig produserer på bakgrunn av kommunikasjon (Kneer & Nassehi, 1997, s. 84). Det er rimelig å anta at forutsetningen for kollektiv læring, som Paulsen beskriver som psykologisk trygghet (Paulsen, 2021, s. 124), i så henseende også vil prege kommunikasjonen i systemet/teamet.

Valgene som Irgens presenterer, å velge læring eller å velge bort læring, samsvarer godt med valgene i kommunikasjon, som Luhmann omtaler som valg av informasjon, meddelelse og forståelse (Kneer & Nassehi, 1997, s. 85). Velger teamet, eller den pedagogiske lederen i sitt lederskap, å forbli i komfortable soner, vil dette valget således fungere som en opprettholdende faktor av teamets praksis, også med premisset i Luhmanns autopoiesis (Reese-Schäfer, 2009, s. 51). Man kan også se Aasens uttrykte bekymring for utfordringer tilknyttet barnehagens tradisjonelle flate struktur, likhetsideologi, og underutnyttelse av pedagogiske lederes barnehagefaglige kompetanse i sammenheng med dette (Aasen, 2018, s. 79). Slike valg i kommunikasjonen kan representere både forsvarsmekanismer, og å velge komfortable soner fremfor læringssoner. Slik vil det også prege teamets konstruksjon og selvopprettelse.

---

## 3. Metode

### 3.1 Forskningsdesign

Delstudiene er gjennomført kvalitativt, som små N-studier. I små N-studier tillegges ikke spesifikk kontekst stor betydning, men det er fenomenet som undersøkes som gis oppmerksomhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). I artikkel 1 er det fenomenet teammøtet som er gjenstand for undersøkelse. Artikkel 2 undersøker pedagogiske lederes teamlederskap tilknyttet forbedringsarbeid som fenomen. Valget av små N-studier er gjort på bakgrunn av at begge fenomenene som undersøkes, er representative for en norsk barnehagekontekst. Med det utgangspunktet spiller ikke spesifikk barnehage eller kontekst stor rolle. Designet gir rikt datamateriale. Det bringer frem nyanser og detaljer. Valg av samme design i begge delstudiene kan kritiseres. Et mer sammensatt design, av både kvalitativ og kvantitativ karakter, kunne styrket validiteten og gjort konklusjonene mer generaliserbare. Det er imidlertid forståelse for fenomenene slik det fremstår for deltakerne i studiene som har vært gjenstand for undersøkelse. Generaliserbarhet har følgelig ikke vært et mål.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Studiene plasserer seg vitenskapsteoretisk innenfor fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologien ligger til grunn for undersøkelsene, med sin underliggende antakelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Hensikten har vært å undersøke og utforske deltakernes oppfatninger og opplevelser av fenomenene som undersøkes. Den hermeneutiske sirkel har vært utgangspunkt for analyse i begge studiene, med premisset om at fenomener må fortolkes for å forstås (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Fortolkningen er gjort i en kontinuerlig bevegelse mellom helhet og deler, barnehagekonteksten og forskerens egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

### 3.3 Utvalg

Utvalgene i begge delstudiene er gjort formålstjenlig, noe som innebærer en pragmatisk utvelgelse av informanter (Befring, 2015, s. 129). Informantene kan følgelig være representative for en barnehagekontekst. I artikkel 1 er utvalget fire team, og i artikkel 2 er

---

fire pedagogiske ledere utvalget. Barnehagene, teamene og de pedagogiske lederne informantene representerer, vil man i sin sammensetning sannsynligvis kunne finne igjen i mange norske barnehager.

### 3.4 Metode for datainnsamling

I artikkel 1 er semistrukturert fokusgruppeintervju anvendt som metode for datainnsamling. Fokusgruppene besto av eksisterende team i barnehagene, alle bestående av pedagogiske ledere, barne- og ungdomsarbeidere og barnehageassistenter. Intervjuene ble gjort i barnehagene for å skape en trygg kontekst for deltakerne. Fokusgruppeintervjuene ga anledning til interaksjon mellom deltakerne, hvilket kunne skape mening og oppdagelser for dem underveis (Tjora, 2021, s. 138). Samtidig stilte det krav til forskerens moderatorferdigheter, slik at alle deltakere ble involvert, og konsentrasjon om det respektive temaet ble opprettholdt.

I artikkel 2 er det benyttet individuelle semistrukturerte dybdeintervjuer. Forsker og en pedagogisk leder var til stede under intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i kjente omgivelser for informantene. Semistrukturerte dybdeintervjuer ble funnet hensiktsmessig. De gir anledning til å skape en samtale mellom forsker og informant der det stilles åpne spørsmål, samtidig som informanten gis mulighet til å utdype sine erfaringer og refleksjoner (Tjora, 2021, s. 128).

### 3.5 Intervjuguider

Intervjuguidene i begge studiene er deduktivt orientert. I artikkel 1 er utgangspunktet for spørsmålene teoretiske innfallsvinkler tilknyttet læring i team og læring i møter.

Intervjuguiden i artikkel 2 har spørsmål med bakgrunn i rammeverket for koherens.

Intervjuguidene ligger som vedlegg.

### 3.6 Analyse

Tematisk analyse, som gir forskeren mulighet til å avdekke mening og mønstre i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 82), er benyttet som analysemodell i begge delstudiene. I artikkel 1 ble dataene kodet etter tema som gikk igjen og utmerket seg, før det ble funnet forbindelser



---

og mønstre i temaene, som ble satt sammen i overordnede tema som presenteres som funn. I artikkel 2 er dataene analysert i lys av rammeverket for koherens. Skjematiske fremstillinger av analyseprosessene ligger som vedlegg.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Kvalitativ forskning har nær forbindelse med fortolkning, der hensikten er å forstå og fortolke et sosialt fenomen slik det fremstår for deltakerne i studiene. Studien har med det utgangspunktet ingen hensikt om generaliserbarhet, det er derfor også mindre aktuelt å teste prosjektenes validitet og reliabilitet på samme måte som i kvantitative studier. Et kvalitativt forskningsprosjekts validitet vil likevel omhandle hvorvidt svarene i datasettet svarer på det man faktisk undersøker (Tjora, 2021, s. 260). Tjora argumenterer for en form for kommunikativ validitet, der man tester funnene i dialog med forskersamfunnet gjennom tilsvarende forskning, i tillegg til med deltakerne selv (Tjora, 2021, s. 264). Resultatene i delstudiene er vurdert i lys av tidligere forskning, samtidig som deltakerne er gitt mulighet til å kommentere funnene.

Thagaard omtaler kvalitative forskningprosjekters reliabilitet som «forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen har foregått, med sikte på å bli seg bevisst mulige feilkilder» (Thagaard, 2018, s. 248). Forskerens forforståelse, bakgrunn og tilnærming, kan representere en sårbarhet i undersøkelsene. En transparent gjengivelse av forskningsprosess, med styrker og sårbarheter, samt transparens tilknyttet forskerens forforståelse, presenteres for å styrke delstudienes reliabilitet (Tjora, 2021, s. 264).

### 3.8 Forskningsetiske vurderinger

Forskeren har plikt til å sikre de som deltar i undersøkelsene frihet og selvbestemmelse, og å beskytte deltakerne mot skade (Ringdal, 2018, s. 60). Deltakerne i delstudiene ble gitt grundig informasjon om formål og innhold, og alle har gitt skriftlig samtykke på skjema som ligger vedlagt. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Det ble gjort opptak av intervjuene, via nettskjema diktafon. Dataene er håndtert konfidensielt, og lagret i nettskjema.

I en intervjusituasjon er forskeren selv til stede, og påvirker følgelig også selv samtalen. Ethiske vurderinger på hva forskeren kan representere for intervjuobjektene, er derfor gjort i

---

forkant av intervjuene (Thagaard, 2018, s. 104). Forskeren har selv nærhet til barnehagekonteksten, hvilket kunne representere en form for maktforhold for informantene. I fokusgruppeintervjuene i delstudien forut for artikkel 1, var det også viktig med bevissthet tilknyttet eventuelle etablerte maktstrukturer og kommunikasjonsformer mellom teammedlemmene, som kunne påvirke intervjusituasjonen. Det ble viktig å presisere formål og hensikt i starten av intervjuene, og at informantenes egne opplevelser, refleksjoner og erfaringer skulle utforskes og fremheves. I samme henseende ble det tydeliggjort i begge studiene at det ikke fantes riktige eller uriktige svar på spørsmålene, og at det i fokusgruppeintervjuene var et poeng at alle teammedlemmene fikk komme med sine opplevelser.

### 3.9 Forforståelse

Et grunnleggende premiss i hermeneutikken, er at man alltid forstår noe på bakgrunn av tidligere forståelse og egne forutsetninger (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Når man i fenomenologisk forskning søker etter informantenes egne oppfatninger og erfaringer, blir det viktig for forskeren å redegjøre for og være klar over sin egen forforståelse. Det gir mulighet til å være åpen for informantenes bidrag. Gilje og Grimen problematiserer at en forsker som har innsikt i faget og arenaen det forskes på, står i fare for å komme for nær, og ikke kunne betrakte fenomenet med den avstand forskningen er avhengig av (Gilje & Grimen, 1993, s. 12). Gjennom forskerens nærhet til barnehagekonteksten, representerer dette en sårbarhet i delstudiene. Forskeren hadde en forforståelse om at barnehagens teammøter kunne ha et potensiale for ytterligere kollektiv læring, og at det kunne foreligge muligheter i pedagogiske lederes lederskap for mer systematikk i arbeidet i teamet med forbedring av praksis. For å imøtekomme sårbarheten i forskerens forforståelse, ble det vesentlig å gjøre denne eksplisitt og gjenstand for kritisk analyse.

## 4. Presentasjon av resultater

I delstudie 1 presenteres resultatene gjennom tre tema; *lærer om hverandre og sitt teamsamarbeid*, *løser utfordringer* og *erfaringsutvekslinger og refleksjon*. Innenfor temaet *lærer om hverandre og sitt teamsamarbeid* fremstår det viktig for informantene at

---

medlemmene i teamet blir godt kjent med hverandre, og at det brukes tid i teammøtene på å etablere tillit og psykologisk trygghet. Det er et sentralt funn at deltakerne har en slags demokratisk forventning til at alles stemmer må bli hørt, og alles meninger må tillegges like mye vekt. Det synes som enighet om at alle har noe å lære av alle, og at det kommer barna til gode at alles perspektiver løftes frem. Informantene løfter unisont frem at det er viktig med tilbakemeldinger, både positive og konstruktive. De svarer imidlertid gjennomgående at det oppleves utfordrende å gi tilbakemeldinger av kritisk karakter, og at dette gjøres svært sjelden.

Teamene hevder at de lærer sammen og av hverandre i teammøtet gjennom temaet *å løse utfordringer*. Informantene beskriver at de diskuterer og reflekterer seg frem til en god struktur på det pedagogiske og praktiske arbeidet, og de ser på seg selv som nøkkelen til å løse utfordringene som oppstår. Det fremstår som en underliggende holdning at ansatte har ansvar for at alle barn opplever å ha verdi. Man må se kritisk på egen praksis og være villig til å endre den, for at det skal skape positive endringer i barnas læringsmiljø. Alle teamene bruker ulike former for verktøy i teammøtet, for å løse utfordringer gjennom å kunne betrakte eksisterende praksis utenfra, og få innblikk i egen og kollegaers tause kunnskap.

At teammøtet er en arena for temaet *erfaringsutveksling og refleksjon* er også et tydelig funn. Informantene knytter gjennomgående erfaringsutveksling i teammøtet til kollektiv læring. Å inneha erfaring tillegges stor verdi og fremstilles som trygghetsskapende. Teammøtet benyttes også til felles refleksjon relatert til enkeltbarns trivsel og utvikling, og til barnegruppa som helhet. Refleksjon kobles til læring gjennom å belyse flere perspektiver. Det er også et fremtredende ønske om mer tid i teammøtet til refleksjon.

I delstudie 2 presenteres resultatene gjennom de fire riktige driverne i rammeverket for koherens. Innenfor driveren *å målrette innsatsen*, kommer det klart frem at de pedagogiske lederne er opptatt av å lede etter et tydelig formål. Formålet retter seg mot barns trivsel, utvikling og læring. Samtidig som det fremstår viktig for informantene å lede teamet mot en felles forståelse av formålet, ser det ut til at nedfelte målformuleringer er nærmest fraværende. Det kan se ut som de pedagogiske lederne er forsiktige med å fremme behov for forbedring eksplisitt, og at det velges en mer tildekket strategi for å unngå motstand.

*Å utvikle samarbeidskulturer*, der alle bidrar til felles utvikling og læring, fremmes som viktig i de pedagogiske ledernes lederskap mot forbedring. Det fremheves at det anses som

---

sentralt å utvikle en opplevelse av vi, et fellesskap der alle teammedlemmene er likeverdige i forbedringsarbeidet. Samtidig ser det ut til at informantene er opptatt av at de for å få gjennomført forbedringer, må sørge for at teammedlemmene er fornøyde og at det er viktig å bevare en form for harmoni i teamet. I denne sammenhengen kan det se ut som de pedagogiske lederne innimellom velger å være tilbakeholdne med sine faglige perspektiver.

Innenfor driveren å *tilrettelegge for dybdelæring*, fremstår det som et sentralt funn at forbedringstiltak settes inn på bakgrunn av ansattes oppfatninger, erfaringer og opplevelser, mer enn at de systematisk rettes mot å forbedre barns vilkår for læring og utvikling. Det ser ut som det i liten grad innhentes forskningsbasert kunnskap for å frembringe en presis praksis. De pedagogiske ledernes utfordring med å bevare harmoni i teamet, trekkes også frem innenfor denne driveren. Utfordringen ser ut til å møtes med bruk av ulike refleksjonsverktøy. Det er imidlertid gjennomgående at det i større grad gjøres refleksjoner på generell basis, enn at teamets egen praksis betraktes systematisk og eksplisitt.

De pedagogiske lederne fremhever at det er vesentlig for dem i sitt lederskap å skape en opplevelse av både personlig og kollektivt ansvar for barnas trivsel, utvikling og læring, i tråd med driveren å *skape en ansvarskultur*. Informantene tar i bruk ulike innfallsvinkler i lederskapet for å skape forpliktelse. Det hentes imidlertid ikke inn data om eksisterende praksis som utgangspunkt for igangsettelse av forbedring, eller for å bidra til en mer avprivatisert betraktning av praksisen. Det er også et sentralt funn at det er utfordrende å lede omsetting av refleksjoner til handling i praksis slik at barna får utbytte i sitt læringsmiljø.

## 5. Drøfting og konklusjon

Masteroppgavens formål har vært å undersøke hvilke muligheter for kollektiv læring og forbedring av praksis som ligger i barnehagens teamsamarbeid. Forskningsspørsmålene i artiklene har til hensikt å bidra til å svare på den overordnede problemstillingen.

Delstudienes resultater drøftes her med utgangspunkt i en systemteoretisk forståelsesramme, og at barnehagens team, når man legger Luhmanns definisjon til grunn (Kneer & Nassehi, 1997, s. 42), er å anse som sosiale systemer. Med dette utgangspunktet kan funn i artiklene representere kommunikasjon, teamene som sosiale systemer, produserer på bakgrunn av sin egen kommunikasjon (Kneer & Nassehi, 1997, s. 84). Via Luhmanns begrep *autopoiesis*,

---

som omhandler det sosiale systemets selvdannelse og eksistensopprettelse (Reese-Schäfer, 2009, s. 51), drøftes her en sammensetning av funn i artiklene for å svare ut problemstillingen om hvilke muligheter for kollektiv læring og forbedring som ligger i barnehagens teamsamarbeid. I lys av Luhmanns systemteoretiske forståelsesramme, kan sammensetningen av funn ses som opprettholdende faktorer, som påvirker hvordan teamet som system gjennom sin indre dynamikk, har innflytelse på sin egen fortsettelse. De opprettholdende faktorene vil med dette utgangspunktet påvirke teamets muligheter til kollektiv læring og forbedring. For å svare ut problemstillingen konsentrerer drøftingen av resultatene seg om to områder; *formålsdrevet og erfaringsbasert praksis og demokratisk ledelse og harmonisk teamsamarbeid*

## 5.1 Formålsdrevet og erfaringsbasert praksis

I det empiriske datamaterialet i artikkel 2 fremstår det sentralt for de pedagogiske lederne å lede etter et tydelig formål. Det ser ut til at formålet hensikt er å skape en samlet og individuell forpliktelse i teamet til at deres pedagogiske praksis skal bidra til at alle barn trives, lærer og utvikler seg. Informantene fremhever at formålet skal være synlig gjennom alle valg teamet foretar seg, og at valgene skal baseres på overordnet planverk som rammeplanen og barnehagens årsplan. En slik målrettethet samsvarer godt med å utvikle et felles moralsk imperativ som gir retning og dedikasjon til arbeidet, som Fullan og Quinn omtaler som viktig innenfor driveren å *målrette innsatsen* i rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 40).

Funn i artikkel 1 under temaet å *løse utfordringer* kan ses i sammenheng med en formålsdrevet praksis, gjennom at det synliggjøres en underliggende holdning hos medlemmene i teamene om at ansatte har ansvar for at alle barn skal trives og oppleve at de har verdi. Datamaterialet viser gjennomgående at ansatte ser på seg selv som nøkkelen til å løse utfordringer, og at de må være villige til å endre egen praksis for å skape forbedrede vilkår i barnas læringsmiljø.

Det er også funn i begge artiklene som indikerer at det å skape felles forståelse for formålet tillegges substansiell betydning. De pedagogiske lederne fremhever i det empiriske materialet til artikkel 2, at det er vesentlig for dem å lede prosesser i teamet som gir alle eierskap til, og felles forståelse for arbeidet som skal gjøres. I artikkel 1 fremheves det samme med en annen tilnærming, under temaet *lærer om hverandre og sitt teamsamarbeid*.

---

Der kommer det frem at informantene er opptatt av at alle har noe å lære av alle, og at det kommer barnas læringsmiljø til gode at alle perspektiver løftes frem.

Å nedlegge innsats i å skape felles forståelse, og en formålsdrevet praksis gjennom et moralsk imperativ, kan på den ene siden gi en god mulighet for forbedring av praksis i tråd med Robinsons argument om at indikatoren på oppnådd forbedring er virkningen på barns utvikling og læring (Robinson, 2018, s. 28). På den andre siden, vil forbedring med Robinsons utgangspunkt, kreve systematisk analyse av innhentet datamateriale, om både eksisterende og ny praksis, for å kunne fastslå at teamet har lyktes med forbedringen gjennom bedre vilkår for barns utvikling og læring. Det trekkes fram av informantene i det empiriske datamaterialet til begge artiklene, at det arbeides med analyse av praksis. Det benyttes ulike former for refleksjonsverktøy, som kan bidra til å gjøre taus kunnskap eksplisitt og anvendelig, i tråd med det Hjertø beskriver er nødvendig for å kunne endre teamets handlingsrepertoar (Hjertø, 2013, s. 99). Det fremstår imidlertid som analysen er av generell karakter gjennom for eksempel arbeid med case. Det hentes ikke inn datamateriale, som kartlegginger, observasjoner eller barnesamtaler, med mål om å analysere eksisterende eller forbedret praksis. Hvordan datainnsamling kan foregå i teamsamarbeidet, og hvordan teamet kan drive en datainformert praksis, fremtrer som aktuelt tema for videre forskning.

I artikkel 2 beskrives det også en diskrepans mellom at de pedagogiske lederne åpenbart leder etter et moralsk imperativ, samtidig som det ikke nedfelles klare transparente målformuleringer for forbedringsarbeidet. Manglende målformuleringer, sammen med manglende datainnsamling og analyse, vil kunne begrense teamenes muligheter for felles retning og kollektiv læring. Det kan også bli utfordrende å forsikre seg om at forbedringstiltak faktisk fører til forbedringer som virker positivt i barnas læringsmiljø, i tråd med Robinsons argument (Robinson, 2018, s. 28). Robinson uttrykker også eksplisitt at det faktisk at teamet har gjennomført forbedringstiltak, eller at de ansatte har en opplevelse av og erfaring med å ha endret praksis og holdninger, ikke er ensbetydende med at det har skjedd en forbedring for barns utvikling og læring (Robinson, 2018, s. 29).

Det konkluderes også i artikkel 1 med at det avdekkes muligheter for ytterligere og dypere kollektiv læring i teammøtene enn det som kommer frem i det empiriske datamaterialet. Et av kjennetegnene på lærende møter er systematisk tilnærming til analyse av problemstillinger for å jakte på sammenhenger mer enn årsaker (Roald, 2012, s. 223). Dette kjennetegnet er også i tråd med Luhmanns funksjonelle–strukturelle systemteori (Kneer &

---

Nassehi, 1997, s. 43). Funn i artikkel 1, som beskrives under *erfaringsutveksling og refleksjon*, fremhever at teammøtet er en viktig arena for erfaringsutveksling, og det knyttes til kollektiv læring. Artikkelen reflekterer over at det kan ligge en risiko for å kun bevege seg i overflaten av temaer, dersom erfaringer kun lyttes til og reflekteres over. Det stilles spørsmål ved om prosessene i denne sammenhengen, er tilstrekkelig preget av det Senge kaller fininnstilling, noe som fører til at summen av teamet blir større enn summen av enkeltindividene (Senge, 1999, s. 237).

Erfaringer tillegges stor verdi fra informantene i begge artiklene. Å inneha erfaring fremstilles som en trygghet, og teamets samlede erfaring ses også på som verdifull kompetanse i møtet med barnehagens kompleksitet. Når det reflekteres over situasjoner som har oppstått i hverdagen, eller enkeltbarns trivsel og utvikling, er det erfaringene og de ansattes oppfatninger som ligger til grunn for refleksjonene. Det innhentes ikke forskningsbasert kunnskap i forbindelse med slike refleksjoner.

Tilsvarende funn kommer frem i artikkel 2 under driverne *å tilrettelegge for dybdelæring og å skape en ansvarskultur* i rammeverket for koherens. Når forbedringstiltak skal iverksettes og evalueres, er det ansattes oppfatninger og erfaringer som legges til grunn for valg av tiltak, og som innhentes som grunnlag for evaluering av tiltakene. Fullan og Quinn hevder at et samfunn i utvikling forutsetter at barn, og de som arbeider med barn, kontinuerlig utvikler sin dybdelæringskompetanse. Dybdelæringskompetansen utvikles ved etablering av klare lærings- og utviklingsmål, samtidig som ansatte kontinuerlig tilstreber å utvikle en presis pedagogisk praksis som virker. En slik presis pedagogisk praksis baserer seg på forskningsbasert kunnskap (Fullan & Quinn, 2017, s. 104–110).

Med utgangspunkt i funnene tilknyttet en erfaringsbasert praksis i datamaterialet til begge artiklene, kan det se ut som det er potensiale for ytterligere kollektiv læring og større treffsikkerhet i forbindelse med forbedringsarbeid. Forskningsbasert kunnskap som beslutningsgrunnlag, og som bakgrunn for læringsprosessene i teamsamarbeidet, kan antakelig øke treffsikkerheten og tilby en tilleggsdimensjon til læringen. Funn i begge artiklene tilsier at ansatte i barnehagene er opptatte av, og arbeider med teori og forskning. Det benyttes imidlertid på mer generell basis, som i form av samlesing av artikler de finner interessante. Det innhentes ikke forskningskunnskap spesifikt rettet mot utfordringer de skal løse i avdelingen, eller i forbindelse med valg av forbedringstiltak og evaluering av praksis. Ytterligere forskning på hvordan forskningsbasert kunnskap kan tas i bruk på en

---

hensiktsmessig måte i teamsamarbeidet i barnehagen, kunne i denne forbindelse være aktuelt.

## 5.2 Demokratisk ledelse og harmonisk teamsamarbeid

De pedagogiske ledernes beskrivelser av eget lederskap tilknyttet forbedringsarbeid i teamet i artikkel 2, avdekker prioriteringer som er sammenlignbare med det Aasen omtaler som flat struktur og demokratisk ledelse (Aasen, 2018, s. 71). Aasen trekker frem verdier som demokratisk praksis, åpenhet, deltakelse og harmoni, som kjennetegn på den flate strukturen, som også tradisjonelt har stått sterkt i norske barnehager (Aasen, 2018, s. 71). I det empiriske datamaterialet til begge artiklene, kommer det frem at det er viktig at alles stemmer skal høres og tillegges lik vekt. I artikkel 1 under temaet *lærer om hverandre og sitt teamsamarbeid*, kobles dette til kollektiv læring gjennom utsagn som at alles perspektiver kan skape læring, samtidig som det uttrykkes eksplisitt av informantene at det er viktig at alles ord er like mye verdt. I artikkel 2 fremhever de pedagogiske lederne at det er sentralt for dem å investere i at teamet skal oppnå en opplevelse av et felles vi, og at denne vi-opplevelsen er avgjørende for i hvilken grad man får skapt en samarbeidskultur for forbedringsarbeid.

De pedagogiske ledernes tilnærming til et felles vi, støttes på den ene siden av Aasen, som hevder at en slik kollektiv og sosial orientering kan virke motiverende for måloppnåelse (Aasen, 2018, s. 71). Samtidig trekker Aasen frem utfordringer ved den flate strukturen, gjennom å vise til Morgan, som advarer mot å forstå demokratisk ledelse som at alles stemmer skal gis lik verdi når beslutninger skal tas (Morgan, 1989, s. 88). Morgan argumenterer i stedet for at teammedlemmene kan inviteres inn til diskusjon og analyse av ideer, samtidig som de må forholde seg til retning og beslutninger som lederen peker ut (Morgan, 1989, s. 88). Aasen uttrykker gjennom utfordringer ved den flate strukturen, bekymring for om pedagogiske ledere, ved å lede teamet sitt etter likhetsideologi og harmoni, underkommuniserer sin barnehagefaglige kompetanse (Aasen, 2018, s. 79). Det fremkommer funn i datamaterialet til artikkel 2 som samsvarer med Aasens bekymring, for eksempel under driveren *å utvikle samarbeidskulturer*. Pedagogiske ledere kommer med eksempler på at de for å bevare en slags samstemmighet i samarbeidskulturen i teamet, tidvis velger å holde tilbake sine faglige perspektiver.



---

I artikkel 1 avdekkes også et potensiale for bedre utnyttelse av teamenes heterogene sammensetning, som Roald hevder er et godt utgangspunkt for lærende møter (Roald, 2012, s. 226). I en tid der barnehagekvalitet stadig fremstilles som vesentlig for barns muligheter, blir det avgjørende å utnytte teamets samlede kompetanse. Det er ikke gjort mye forskning på teamledelse i barnehagen. Funn i begge artiklene, i lys av Aasens bekymring for at barnehagelærernes kompetanse er underutnyttet, indikerer at det er behov for ytterligere forskning på dette området.

Artikkel 1 har empiriske funn som indikerer at det investeres i psykologisk trygghet i teamsamarbeidet, som Paulsen hevder er en grunnleggende forutsetning for at teamet skal oppnå kollektiv læring (Paulsen, 2021, s. 124). Funnene samsvarer også med det Hjertø omtaler som å gjøre sosial kapital tilgjengelig for hverandre. Det omhandler tilgang til hverandres kunnskaper, følelser og kompetanser gjennom interaksjoner med hverandre (Hjertø, 2013, s. 86). Til tross for denne investeringen, er det også sentrale funn som viser at teammedlemmene ser ut til å unngå å gi hverandre kritiske tilbakemeldinger, stille kritiske spørsmål og diskutere hverandres pedagogiske praksis. Det er stor enighet blant informantene på et normativt nivå om at tilbakemeldinger er viktige, både positive og konstruktive. Det er imidlertid et tydelig mønster at de velger bort tilbakemeldinger eller spørsmål av kritisk karakter. Det avdekkes et ubehag i forbindelse med å skulle være kritisk og konstruktiv i kommunikasjonen, som knyttes til en frykt for kollegaers følelsesmessige reaksjoner. At man jobber tett sammen i teamsamarbeidet i barnehagen, og etter teammøtet også skal fungere sammen resten av dagen på avdelingen, ser også ut til å bidra til ønsket om å opprettholde harmonien i møtet.

Tilsvarende funn kommer frem i artikkel 2, gjennom at de pedagogiske lederne tilsynelatende velger en form for skjulte ledelsesstrategier, som å så et frø eller å luften en tanke, fremfor å uttale forbedringsbehov eksplisitt. De pedagogiske lederne fremhever at de beste forutsetninger for forbedringsarbeidet, er når medarbeiderne tilsynelatende oppdager forbedringsbehovene selv. De er opptatt av å være varsomme og forsiktige i lederskapet, og det fremstilles som avgjørende for å lykkes med forbedringsarbeid at medarbeiderne ikke skal oppleve å få kritikk og ta det personlig. Det påpekes videre av informantene at de som ledere er avhengige av å skape en opplevelse av likhet og harmoni, for å skape motivasjon og unngå motstand når teamet skal samarbeide om forbedringer. Samtidig ser de det som en del av sitt lederskap å se til at alle teammedlemmene skal være fornøyde, og å avvæpne at

---

det kan oppleves slitsomt med forbedringstiltak. Lederhandlinger som bidrar til dette, fremstilles som viktig for å opprettholde motivasjon til å få til noe sammen.

Sett i sammenheng, fremstår funn i begge artiklene som at det anses som viktig å ivareta et harmonisk teamsamarbeid. Det kan se ut som situasjoner som kan oppleves ubehagelige og utfordre harmonien i samarbeidet, forsøkes unngått både av pedagogiske ledere og av teammedlemmer. En slik unngåelse omtaler Irgens som forsvarsmekanismer, som kan stå i veien for læring. Forsvarsmekanismene kan hindre teamet i å utforske etablerte holdninger og verdier, og vil prege hvordan teamet håndterer sitt fellesskap (Irgens, 2007, s. 124). De vil sannsynlig også påvirke teamets plassering i skillet Irgens trekker mellom komfortable soner og læringssoner (Irgens, 2007, s. 67). Det fremstår som at både teammedlemmene i artikkel 1, og de pedagogiske lederne i artikkel 2, gjennom forsøk på å unngå ubehag i teamsamarbeidet, står i fare for å opprettholde teamsamarbeidet i den komfortable sonen. Følgelig fravelges læring i læringssonen.

Med det utgangspunktet kan det synes som det ligger utvidede muligheter for kollektiv læring og forbedring i teamsamarbeidet, enn det som blir fremstilt i datamaterialet. Å utfordre hverandre i større grad, og velge å gå over i læringssonen, kunne være en investering i teamets sosiale kapital gjennom ytterligere utforskning av sammenhenger og interaksjoner (Hjertø, 2013, s. 86). Man kan anta at et slikt valg også vil styrke teamets strukturkapital, gjennom å skape hensiktsmessige strukturer for kollektiv læring. Humankapitalen kan styrkes ved at deltakerne lærer sammen (Hjertø, 2013, s. 85). Ved å ta i bruk mulighetene i læringssonen kan man også anta at teamets fininnstilling vil ha bedre vilkår (Senge, 1999, s. 237).

Varsomhet i relasjoner og harmoni kan også stå i veien for det Fullan og Quinn fremstiller som å etablere en vekstkultur under driveren *å utvikle samarbeidskulturer* (Fullan & Quinn, 2017, s. 70), og å kritisk analysere eksisterende praksis under driveren *å tilrettelegge for dybdelæring* (Fullan & Quinn, 2017, s. 104–109). En utnyttelse av mulighetene i læringssonen ville derfor også kunne bidra til det Fullan og Quinn benevner som dypere samarbeid horisontalt og vertikalt, og optimalisere teamsamarbeidets muligheter for vekst (Fullan & Quinn, 2017, s. 70).

---

## 5.3 Konklusjon

Teamene i barnehagen kan betraktes som sosiale systemer som preges av kompleksitet (Kneer & Nassehi, 1997, s. 22). Kommunikasjonen som foregår mellom medlemmene i teamet, produserer kontinuerlig ny kommunikasjon på bakgrunn av eksisterende kommunikasjon (Kneer & Nassehi, 1997, s. 84). Den indre dynamikken i teamet gjennom kommunikasjonen som foregår, vil via Luhmanns begrep autopoiesis, bidra til hvordan teamet konstruerer sin egen fortsettelse og eksistensoppretholdelse (Reese-Schäfer, 2009, s. 51). Valgene teamet som sosialt system gjør i sin kommunikasjon med hverandre, vil med dette utgangspunktet kunne gi muligheter for kollektiv læring og forbedring av praksis. På den andre siden vil valgene kunne begrense mulighetene for kollektiv læring og forbedring gjennom opprettholdende faktorer i teamets kommunikasjon som virker begrensende for utvikling.

Det empiriske datamaterialet avdekker muligheter til kollektiv læring og forbedring i barnehagens teamsamarbeid. Empiriske funn i oppgavens to artikler er analysert både i lys av teoretiske perspektiver og tidligere empiri. De teoretiske perspektivene bidrar til å forstå kompleksiteten i kommunikasjonen i teamsamarbeidet. Samtidig inviterer de til forståelse for elementer i kommunikasjonen som kan bidra til å utnytte og optimalisere mulighetene. De belyser også elementer i kommunikasjonen som kan virke begrensende. Funnene avdekker muligheter som teamsamarbeidet i datamaterialet allerede utnytter til kollektiv læring og forbedring. I tillegg avdekkes muligheter som tilsynelatende kan utnyttes bedre, for å imøtekomme styringsdokumentenes forventning om at barnehagen skal være en lærende organisasjon som kontinuerlig investerer i kvalitetsforbedring.

At teamenes praksis fremstår formålsbasert, kan gi gode muligheter for kollektiv læring og forbedring gjennom at kommunikasjonen til enhver tid rettes mot barnehagens formål: Barns trivsel, utvikling og læring. At teamene investerer i å bli godt kjent, i å oppnå psykologisk trygghet, fellesskap og kollektiv motivasjon, fremstår også som utnyttelse av gode muligheter til kollektiv læring og forbedring i teamsamarbeidet. Samtidig avdekker datamaterialet en demokratisk praksis som samsvarer med en flat struktur. Den flate strukturen virker å være preget av at alles mening tillegges lik verdi, og av at de pedagogiske lederne innimellom holder tilbake sin pedagogiske kunnskap og kompetanse.

Kommunikasjonen i teamene virker også å være kjennetegnet av varsomhet og et ønske om harmoni. Både teammedlemmene i artikkel 1, og de pedagogiske lederne i artikkel 2, vegrer seg for å stille kritiske spørsmål, og å reflektere kritisk over hverandres eksisterende praksis. Den demokratiske praksisen, at pedagogiske leders kompetanse står i fare for å være underutnyttet, og at kommunikasjonen preges av varsomhet og harmoni, fremstår som opprettholdende faktorer i det sosiale systemets kommunikasjon. Disse faktorene kan begrense mulighetene for kollektiv læring og forbedring i teamsamarbeidet.

Artiklene avdekker også at både kommunikasjon i teammøtet, og initiativ til og evaluering av forbedringstiltak i stor grad er erfaringsbasert. Det innhentes ikke data om eksisterende eller forbedret praksis i form av kartlegginger, observasjoner eller barnesamtaler, som utgangspunkt for kritisk analyse. Dette kan også tolkes som opprettholdende faktorer i teamsamarbeidet, noe som kan begrense muligheter for kollektiv læring og forbedring. En interessant refleksjon er om nettopp en slik form for datainnsamling med påfølgende analyse, kunne åpne nye muligheter i teamet som sosialt system. Ved å flytte oppmerksomheten fra personliggjøring og relasjonell frykt til analyse av innhentet data om egen praksis, kunne man anta at teamet ville erverve ytterligere anledning til kollektiv læring og forbedring. Det kunne i så måte bidra til å avprivatisere praksisen, og gjøre den eksplisitt tilgjengelig for forbedring.

---

## Litteraturliste

- Barnehageloven. (2022). *Lov om barnehager* (LOV-2021-06-11-78).
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Edmondson, A. C. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science (Providence, R.I.)*, 13(2), 128–146.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforlaget.
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Kneer, G., & Nassehi, A. (1997). *Niklas Luhmann: Introduktion til teorien om sociale systemer*. Hans Reitzel.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., & Drugli, M. B. (2016). *Betydningen av kvalitet i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Morgan, G. (1989). *Organisasjoner i bevegelse: Hvordan utvikle lederkompetanse i en omskiftelig verden*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., & Sunnevåg, A.-K. (2017). Forbedringsarbeid i barnehagen. *Paideia*, 14, Artikkel 14. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127592>
- Paulsen, J. M. (2014). «Sats på det trygge»—Læringsfremmende ledelse. I A. O. Haugen & Å. S. Hole (Red.), *Personalledelse i et kunnskapsbasert arbeidsliv* (s. 149–173). Oplandske bokforlag.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development* (1. utg.). National Academies Press.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

- 
- Reese-Schäfer, W. (2009). *Niklas Luhmann: En innføring*. Abstrakt.
- Riis, P., & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse som praksis: Å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser* (1. utgave.). Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer—Mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

---

## Artikkel 1: Kollektiv læring i barnehagens teammøte

### *Ingress*

Utgangspunktet for denne artikkelen er en kvalitativ liten N-studie gjennomført med fire team i to ulike barnehager. Studiens hensikt har vært å undersøke hvordan ansatte i barnehagen opplever sitt eget teammøte som arena for kollektiv læring. Dataene er hentet inn gjennom fokusgruppeintervjuer. Artikkelen presenterer funn fra undersøkelsen gjennom temaene; *lærer om hverandre og sitt teamsamarbeid, løser utfordringer, og erfaringsutveksling og refleksjon*. Funnene drøftes i lys av relevant teori. Det konkluderes med at ansatte i studien gjennomgående opplever teammøtet som en arena der det foregår kollektiv læring. Samtidig avdekkes en underutnyttet mulighet for dypere kollektiv læring i møtene gjennom å tilrettelegge for dyptgående kritisk refleksjon, og gjennom å utfordre hverandre kritisk.

### *Innledning*

Rammeplan for barnehagen slår fast at «barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Det foreligger bred forskning som viser at læring i grupper er avgjørende for å utvikle kollektiv kompetanse og læring, og derved skape en lærende organisasjon. Med det utgangspunktet kunne man anta at barnehagens teamorganisering skulle gi gode muligheter for nettopp dette. Det har imidlertid vært en gjennomgående politisk bekymring at norske barnehager har ulik læringskapasitet, og at det videre er ulik kvalitet på tilbudet barna gis.

Barnehager i Norge har en ansattgruppe som består av barnehagelærere, de fleste av dem med et pedagogisk lederansvar, barne – og ungdomsarbeidere og barnehageassistenter. Barnehagelærerne har ubunden tid eller plantid som en del av sin arbeidsavtale, og har følgelig fire timer i uken til rådighet til faglig oppdatering. Barne- og ungdomsarbeiderne og barnehageassistentene er fortrinnsvis sammen med barna hele sin arbeidstid bortsett fra pausen. Et interessant spørsmål blir derfor hvor og når den kollektive læringen skal skje i barnehagen.

Organiseringen av ansattressurser i barnehager er gjennomgående gjort i en form for team, der faste ansatte arbeider sammen om en gruppe barn. I barnehagens team er teammedlemmene både gjensidig avhengige av hverandre gjennom arbeidsoppgavene som

---

skal gjøres, og de har felles ansvar for barnas læring, trivsel, og det pedagogiske innholdet barna blir presentert for.

De fleste team har en form for teammøte. Teammøtet representerer fellestid som teamet har til rådighet for kollektiv læring. Å ta personalet ut av arbeid med barna for å delta i møter, fordrer at det som skjer i møtene kommer barna til gode gjennom at personalet utvikler seg sammen, og stadig kan skape bedre muligheter for barns læring. Hensikten med denne artikkelen er å se nærmere på hvordan ansatte i barnehagen opplever sitt teammøte som arena for kollektiv læring, gjennom problemstillingen;

*Hvordan opplever ansatte i barnehagen teammøtet som arena for kollektiv læring?*

## ***Teoretisk grunnlag***

### **Kollektiv læring og læring i team**

Peter Senge lanserte i 1990 sin teori om den lærende organisasjon. Han tar utgangspunkt i definisjonen:

*Lærende organisasjoner er organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap. (Senge, 1999, s. 9)*

Senge skisserer fem disipliner som avgjørende for å skape en lærende organisasjon; personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring, og systemtenking. Han hevder at det er avgjørende at de fem disiplinene utvikles parallelt. Systemtenking er den siste disiplinen som integrerer og binder sammen de andre disiplinene. Kollektiv læring i barnehagens teammøter representerer i Senges modell både en egen disiplin; gruppelæring, samtidig som gruppelæringen må forstås i lys av de andre disiplinene da de virker sammen og er avhengige av hverandre (Senge, 1999, s. 17).

Vesentlig for disiplinen gruppelæring er at denne gir en tilleggsdimensjon til hva det enkelte teammedlem bringer inn i teamet. Senge bruker begrepet alignment, eller fininnstilling, som beskrivelse av det som skjer når en gruppe mennesker fungerer som et hele. Dersom gruppen ikke har denne fininnstillingen, vil individene arbeide hver for seg, og arbeidet være lite effektivt. På den andre siden, dersom gruppen har fininnstilling, vil den operere som et målrettet fellesskap med felles visjon, og ha evnen til å utnytte det enkelte medlems evner og



---

egenskaper til fordel for et felles hele. Slik blir fininnstillingen en forutsetning for at gruppen skal utvikle seg videre og lære sammen (Senge, 1999, s. 237).

Barnehager er, i likhet med andre samfunnsinstanser, preget av en knapphet på ressurser. Det er derfor vesentlig at barnehagens team oppnår fininnstillingen Senge beskriver, der de samlet utgjør et hele som består av noe mer enn summen av enkeltindividene.

Hjertø (2013, s. 85) fremstiller teamarbeid som verdiskapende arbeid i organisasjonen for å forsterke dens intellektuelle kapital. Intellektuell kapital beskriver han som et overordnet begrep som består av tre bakenforliggende dimensjoner; humankapital, strukturkapital og sosial kapital. I hvilken grad en barnehage klarer å være en lærende organisasjon avhenger av dens samlede intellektuelle kapital. Humankapital omhandler kunnskaper, evner og ferdigheter den enkelte har og benytter seg av. Den representerer det den enkelte ansatte tar med seg hjem når vedkommende er ferdig for dagen. Humankapital kan ses i sammenheng med Senges disipliner personlig mestring og mentale modeller, og representerer det hvert enkelt teammedlem bringer med seg inn i teamet.

Strukturkapital uttrykker arbeidsprosesser, organisering og rutiner, det som blir igjen i organisasjonen av kunnskaper og læring når de ansatte går hjem for dagen. Sett i forbindelse med Senges disipliner befinner strukturkapital seg innenfor både disiplinen felles visjon og disiplinen gruppelæring. Hvordan teammedlemmene samlet skaper strukturer for å lære sammen, setter seg mål og evaluerer måloppnåelse, samt hvordan teamet organiserer arbeidet sitt, vil påvirke teamets strukturkapital (Hjertø, 2013, s. 85). Med lite tilgjengelig fellestid vil teammøtet naturlig være en arena der kollektiv læring er avhengig av teamets strukturkapital, samtidig som strukturkapitalen også kan forbedres gjennom gode prosesser i teammøtet.

Sosial kapital er kunnskaper, følelser og kompetanser som gjøres tilgjengelig ved interaksjoner mellom individer, som igjen er knyttet til individenes nettverk av mellommenneskelige relasjoner (Hjertø, 2013, s. 86). I Senges fem disipliner vil sosial kapital representere systemtenkning. Den vil omhandle hvordan teammedlemmene interagerer med hverandre, hvordan de oppnår fininnstilling, nyttiggjør seg kollektiv læring, og blir et hele som er større enn summen av enkeltindividene. Man kan følgelig anta at kvaliteten på kollektiv læring i teammøtet vil avhenge av teamets sosiale kapital, gjennom

---

fininnstilling og systemtenking. Samtidig vil læringen teamet oppnår felles i sitt teammøte også kunne styrke dets sosiale kapital.

### **Handlingsrepertoar og taus kunnskap**

Paulsen fremhever at gruppelæring omhandler både en prosess og et resultat. Han hevder at for at gruppen skal oppnå reell læring, er det ikke nok at gruppedeltakerne deler kunnskap med hverandre og reflekterer sammen. Disse prosessene er nødvendige, men for å kunne konstatere at reell læring er oppnådd, må gruppen ha endret sitt kunnskapsrepertoar (Paulsen, 2021, s. 91). Paulsen henviser videre til Edmondson, som i tillegg hevder at gruppen først har lært når det oppstår endringer i handlingsrepertoar og praksis (Edmondson, 2002, s. 133).

Menneskers ferdigheter og handlingsrepertoar er nært knyttet til begrepet taus kunnskap.

«Taus kunnskap beskrives som personlig, situasjonsavhengig kunnskap som er vanskelig å formalisere og kommunisere» (Hjertø, 2013, s. 99). For at medlemmene i teamet skal kunne endre sitt kunnskapsrepertoar, sine ferdigheter og atferd, blir det nødvendig å skape strukturer og prosesser som kan gjøre den enkeltes tause kunnskap synlig og anvendelig for resten av teamet (Hjertø, 2013, s. 99). Den kollektive læringen teamene oppnår i barnehagens teammøter bør også følgelig gi utslag i endring av teamenes handlingsrepertoar, og forbedret praksis i barnas læringsmiljø.

### **Forutsetninger og begrensninger for læring**

Paulsen beskriver psykologisk trygghet i teamet som en grunnleggende forutsetning for at man skal kunne lære sammen. Psykologisk trygghet innebærer at medlemmene i teamet har tillit til hverandre, og at de opplever teamsamarbeidet som fritt for mellommenneskelig risiko. I praksis vil det si at medlemmene i teamet opplever å kunne ta opp sårbare, kritiske, eller vanskelige temaer, uten frykt for sanksjoner fra de øvrige teammedlemmene (Paulsen, 2021, s. 124).

Læring er ifølge Irgens (2007, s. 65) knyttet til valg. Man kan velge læring, og man kan velge bort læring. Læring og utvikling i arbeidslivet relateres til spenningsfeltet mellom trygghet og vekst. Irgens skiller mellom komfortable soner og læringssoner. Komfortable soner etableres på arbeidsplassen gjennom forutsigbare strukturer. Som mennesker trekkes vi mot trygghet. Vi forholder oss gjerne til dem vi kjenner oss trygge på, er forsiktige med hva vi sier til hverandre og ønsker ikke å fornærme noen. Vi har behov for trygge soner der vi kan gjenta det vi kan og oppleve at vi behersker situasjonen (Irgens, 2007, s. 67). Men å bli

værende i de komfortable sonene, innebærer lite bevegelse og læring. For å bevege oss inn i læringssonen kreves at vi innimellom forlater vår komfortable sone, og beveger oss inn i mer ukjent territorium for å utforske det nye. Teammøtet kan ifølge Irgens risikere å forbli en komfortabel sone dersom det samme mønsteret følges hver gang, og det er forutsigbart hva som skal skje (Irgens, 2007, s. 66).

Læring kan også i henhold til Irgens forhindres av forsvarsmekanismer. Særlig når læringen innebærer å gå i dybden av etablerte verdier og holdninger, kan forsvarsmekanismer stå i veien for at man velger læring. Forsvarsmekanismene utvikles gjennom hvordan enkeltmennesker håndterer situasjoner som oppleves ubehagelige, og preger etter hvert hvordan grupper eller team håndterer sitt fellesskap. Forsvarsmekanismene kan dermed gå fra å være individuelle til å bli organisatoriske, og legge begrensninger på muligheter for læring (Irgens, 2007, s. 124).

### Læring i møter

Knut Roald (2012, s. 223) skiller mellom kunnskapsutviklende, lærende møter, og tradisjonelle forvaltningsorienterte møter. Tradisjonelle forvaltningsorienterte møter har ofte en deduktiv tilnærming, ved at ledere samler og bearbeider informasjon, før det presenteres for medarbeidere. Når målet er kunnskapsutvikling, kollektiv læring og forbedring av kvalitet, er det ifølge Roald hensiktsmessig med en mer induktiv tilnærming, der det legges opp til samhandling og medskapning i hele prosessen. Han skisserer opp ulike kjennetegn på lærende møter som gir høyere grad av felles ansvar, dypere analyser og kollektiv læring. Kjennetegnene er fremstilt i tabell 1:

Kjennetegn	Forklaring
Medskapning fremfor medbestemmelse	Alle deltakere er forberedt på å komme med innspill og være aktive.
Spørsmål fremfor forslag	Problemstillinger sendes ut til deltakere i forkant. Bidrar til en søkende og utviklende arbeidsform.
Å bevisst utelate motforestillinger i søkefasen	Deltakerne oppholder seg i søkemode, er nysgjerrige og utforskende i innledningsfasen.
På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker	Deltakerne bør ha en systematisk tilnærming, analysere problemstillinger og forholde seg til kompleksitet.
Positive erfaringer før negative erfaringer	Utviklingsprosessen styrkes ved å finne frem til positive vurderinger før negative.
Møteledelse på omgang	Felles ansvar styrkes ved å systematisk variere på hvem som leder møtet.
Heterogene arbeidsgrupper	Skaper dypere og mer undersøkende læringsprosesser.
Milepæler og ansvarsfordeling	Fremdriften styrkes
Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling	Oversettelse av teori, kurs, videreutdanning til tilbakemeldinger og forpliktelse
Pauserommet ikke egnet	Skapende, lærende møter bør ikke foregå der det avvikles pauser
Skille mellom forvaltningssaker og utviklingssaker	Deltakere bør ha bevissthet rundt hvilke saker som fordrer medskapning

Tabell 1: Kjennetegn på lærende møter (Roald, 2012, s. 224–227)

---

Dialogisk kommunikasjon spiller en avgjørende rolle i lærende prosesser og lærende møter. Kvaliteten på teamets kollektive læring og resultater vil profittere på at dialogen preges av at medlemmene har en nysgjerrig og utforskende tilnærming til hverandres synspunkter (Riis & Paulsen, 2022, s. 71). Teammøter i barnehagen, som blant annet har lærende prosesser til hensikt, kan defineres som det Riis omtaler som profesjonelle dialoger. I de profesjonelle dialogene er det like fullt hvordan det snakkes sammen, som innholdet i dialogene som virker inn på læringsprosessene. Riis lister opp ferdigheter som styrker profesjonelle dialoger:

Ferdigheter i å stille åpne refleksive spørsmål, å lytte empatisk, å utfordre og støtte dialogpartneren, å skape perspektivering og dypere refleksjon, å oppsummere og parafasere, og ikke minst å tilrettelegge for kritisk tenkning for å skape kritisk refleksjon, undring og tvil i utvikling av profesjonell kompetanse. (Riis & Paulsen, 2022, s. 74)

Hvorvidt teamet opplever å komme i dybden i sine dialoger, evner å utforske og utfordre hverandres perspektiver, eller om dialogene blir mer overfladiske, vil da naturlig handle om i hvilken grad teammedlemmene hver for seg eller samlet innehar eller øver på disse ferdighetene.

### *Tidligere empiri*

Over 2000 barnehageansatte i Norge deltok i den internasjonale spørreundersøkelsen OECDs Talis Starting Strong våren 2018. Undersøkelsen rettet seg mot fem tema: Faglig utvikling, opplevd mestring i jobben, samarbeid, ledelse og arbeid med mangfold (Gjerustad et al., 2021, s. 16).

Den norske rapporten setter kollektiv læring og faglig utvikling i sammenheng med samarbeidsaktiviteter. Forfatterne viser til Bøe og Hognestad (2014, s. 3) som hevder at barnehagesektoren kjennetegnes av delt ansvar og samarbeidende arbeidsmåter, og at deltakelse i praksisfellesskapet har avgjørende betydning for kompetanseutvikling og kollektiv læring som er nødvendig i en lærende organisasjon.

Barnehageansatte ble i Talis Starting Strong undersøkelsen stilt spørsmål om hvor ofte de deltar i syv ulike samarbeidsaktiviteter. Svar på tre av disse samarbeidsaktivitetene nevnes her. På spørsmål om hvor ofte de deltar i diskusjoner om tilnærminger til barns utvikling, trivsel og læring, svarer 79% av utvalget som jobber med barn under tre år, at de deltar enten daglig eller ukentlig, 82% av utvalget som jobber med barn over tre år, svarer det samme.

---

Deltakerne ble også spurt om hvor ofte de deltar i diskusjoner om bestemte barns utvikling eller behov. På dette spørsmålet svarer 77% av utvalget som jobber med barn under tre år, at de deltar enten daglig eller ukentlig, 78 % av utvalget som jobber med barn over tre år, svarer det samme. På spørsmål om hvor ofte de gir tilbakemelding til kolleger på deres arbeid, svarer 69% av utvalget som jobber med barn under tre år, at de gjør dette daglig eller ukentlig, og 70 % av utvalget som jobber med barn over tre år, svarer det samme (Gjerustad et al., 2021, s. 66).

Svarene på de øvrige spørsmålene viser også at andelen som oppgir at de deltar daglig eller ukentlig i samarbeidsaktivitetene, er høy. Rapporten konkluderer med at det tyder på at barnehager er lærende organisasjoner. Norge skiller seg i internasjonal sammenheng ut ved at en større andel ansatte enn i de andre landene oppgir at de daglig eller ukentlig gir tilbakemeldinger til kollegaer på deres arbeid. Forfatterne spekulerer i at dette resultatet kan tilskrives barnehagens teamsamarbeid (Gjerustad et al., 2021, s. 67).

Rapporten omhandler ikke spesifikt teammøtet som arena for de ulike samarbeidsaktivitetene, men på bakgrunn av kunnskap om barnehagens kontekst, med knapphet på fellestid og felles refleksjonsarenaer, er det naturlig å anta at teammøtet spiller en vesentlig rolle.

I en kvantitativ empirisk studie fra Nederland undersøkte Van den Bossche et al. kollektiv læring i teammøter. Studien hentet data fra 99 team ved international business school, og undersøkte faktorer i teammøtet som etablerte felles erkjennelse og ledet til læring og forbedret praksis (Van den Bossche et al., 2006, s. 490) . Det konkluderes i studien med at faktorer som fremmer kollektiv læring, ikke nødvendigvis finner sted kun fordi man setter folk sammen i team. Mellommenneskelige aspekter som gjensidig avhengighet, opplevelse av felles ansvar, psykologisk trygghet og felles mestring viste seg å være avgjørende for felles læring og erkjennelse, og muligheter for å forbedre felles praksis (Van den Bossche et al., 2006, s. 514). Psykologisk trygghet ble fremhevet som vesentlig for at teammedlemmene kunne utforske hverandres perspektiver, være uenige med hverandre og lære sammen (Van den Bossche et al., 2006, s. 515).

Den nederlandske studien viste også at sosiokognitive prosesser hadde stor betydning for kollektiv læring gjennom å skape felles forståelse for utfordringer og oppgaver. Prosesser i teammøtet som ga teamet mulighet til å konstruere, dekonstruere, undersøke og utforske

---

felles forståelse, bidro til felles erkjennelse og læring. Resultatene viste også at team som evnet å se konflikter og uenigheter som en mulighet til læring fremfor truende for samarbeidet, hadde bedre betingelser for kollektiv læring (Van den Bossche et al., 2006, s. 515).

Popp og Goldman (2016, s. 347) undersøkte i sin kvalitative studie av møter i profesjonelle læringsfellesskap blant lærere på en skole i Denver i USA, hvorvidt hvilke temaer som ble tatt opp i møtet hadde innflytelse på det kollektive læringsutbyttet. Forskerne fulgte tre ulike team i deres møter gjennom et skoleår, og identifiserte og analyserte to overordnede temaer som gikk igjen i møtene; møter som hadde til hensikt å analysere og vurdere læringsmiljøet opp mot enkeltelevers læring og utvikling, og møter der hensikten var å dele og diskutere ulike læringsaktiviteter.

Resultatene fra studien viste betydelig større potensiale for kollektiv læring når temaet i møtene var å analysere og vurdere læringsmiljøet opp mot enkeltelevers læring og utvikling, enn når temaet var diskusjon om og deling av læringsaktiviteter (Popp & Goldman, 2016, s. 355). I møter der temaet var diskusjon om og deling av læringsaktiviteter, holdt diskusjonen seg til å omhandle lærernes aktiviteter, og kom ikke inn på hvilket læringsutbytte aktivitetene ga den enkelte elev. I møter der temaet var analyse og vurdering av læringsmiljøet, ble diskusjonene utforskende, presise, og avdekket endringer som måtte gjøres i læringsmiljøet for å forbedre forutsetningene for den enkelte elevs læring (Popp & Goldman, 2016, s. 355).

## *Metode*

### **Vitenskapsteoretisk grunnlag**

Vitenskapsteoretisk plasserer studien seg innenfor fenomenologi og hermeneutikk. Hensikten er forståelse av barnehagens teammøte som arena for kollektiv læring, slik det fremstår og oppleves for deltakerne, med utgangspunkt i den underliggende antakelsen i fenomenologi som er at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Analysen er gjort med utgangspunkt i den hermeneutiske sirkel, som innebærer fortolkning i en kontinuerlig bevegelse mellom deler og helhet, kontekst og forskerens egen forforståelse (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

---

## **Design**

Studien er en liten N-studie. En liten N-studie har fellesnevner med case-design, men skiller seg fra case-designet ved å nedtone betydningen av en spesifikk kontekst. Studien konsentrerer seg mer om fenomenet som undersøkes enn av konteksten den undersøkes i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Valget er gjort med bakgrunn i at personalet i de aller fleste norske barnehager er organisert i team, og arrangerer teammøter. Slik spiller ikke konteksten de enkelte barnehagene studien er foretatt i en spesifikk rolle, bortsett fra at det er i en barnehagekontekst.

## **Utvalg**

I tråd med en liten N-studie er det valgt et formålstjenlig utvalg bestående av fire team fra to ulike barnehager. En formålstjenlig utvelgelse omtales også som en pragmatisk utvelgelse av intervjuobjekter som på en formålstjenlig måte kan representere populasjonen (Befring, 2015, s. 129). Studien har ikke til hensikt å generalisere funn som representative for populasjonen, men det er gjort valg av team som man i sin sammensetning vil kunne finne igjen i mange norske barnehager.

## **Metode for datainnsamling**

Det er anvendt semistrukturert fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling. Fokusgruppeintervju gir et rikt datagrunnlag og gir anledning til å belyse temaene fra flere perspektiver (Tjora, 2021, s. 137). Fokusgruppene i studien besto av eksisterende team i barnehagene. Intervjuene ble gjennomført i deres barnehage, på deres naturlige teammøtearena, med bakgrunn i en mest mulig trygg kontekst for deltakerne, som Tjora hevder er en fordel (Tjora, 2021, s. 138).

## **Intervjuguiden**

Intervjuguiden var delt inn i to temaer; læring i team og lærende møter. Spørsmålene var deduktivt orientert, med utgangspunkt i teori om læring i team og teori om lærende møter. Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte, der temaene var bestemt på forhånd, men det var åpenhet for å endre rekkefølge og for å følge fokusgruppens refleksjoner og diskusjoner med hverandre underveis (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuguiden er i sin helhet presentert i vedlegg 2.

## **Analyse**

Dataene er analysert med utgangspunkt i tematisk analyse, der forskeren jakter på mønster eller mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Datasettet ble først deduktivt kodet

---

med utgangspunkt i intervju spørsmålene, før det ble foretatt en mer induktiv koding etter ulike tema som utmerket seg. Det ble til slutt sett på forbindelser mellom tema og slått sammen tema til overordnede tema som er presentert som funn i artikkelen (Braun & Clarke, 2006, s. 92). En skjematisk fremstilling av analysen ligger i vedlegg 3.

### **Validitet og reliabilitet**

Kvalitativ forskning er nært knyttet til fortolkning hvor hensikten er å søke å forstå et sosialt fenomen slik det fremstår for deltakerne. Målet er derfor ikke generaliserbarhet, og det er utfordrende å teste prosjektets validitet og reliabilitet på samme måte som i kvantitativ forskning. Tjora hevder imidlertid at man kan forholde seg til en kommunikativ gyldighet der funnene testes i dialog med forskersamfunnet eller med deltakerne selv (Tjora, 2021, s. 260). I studien fikk deltakerne mulighet til å oppsummere og utfylle med egne refleksjoner til slutt i alle intervjuene. Funnene er også vurdert mot funn fra tidligere forskning.

Reliabilitet omhandler forskningsprosjektets pålitelighet. Forskerens forforståelse og tilnærming kan være en sårbarhet i et kvalitativt prosjekt. Det er søkt å styrke studiens reliabilitet gjennom transparens i gjengivelsen av prosess og presentasjon av funn, som ifølge Tjora er en viktig forutsetning (Tjora, 2021, s. 264).

### **Forskningsetiske vurderinger**

Deltakerne i studien ble informert om formål og innhold i studien, og de har gitt skriftlig samtykke. Opplysningene er behandlet konfidensielt og lagret forsvarlig i nettskjema. Det ble søkt og gitt godkjenning til studien av Norsk senter for forskningsdata.

Når man benytter seg av intervju som metode, er forskeren til stede og påvirker situasjonen i intervjuet. En viktig etisk betraktning i studien ble hva forskeren representerer for de som intervjues (Thagaard, 2018, s. 104). I kraft av sitt yrke kunne forskeren assosieres med yrkeskategorien leder eller arbeidsgiver, og det ble viktig å presisere i intervjuene at det ikke fantes riktige eller uriktige svar på spørsmålene, men at formålet var å få frem hvordan deltakerne selv opplevde teammøtet som arena for kollektiv læring.

I en fokusgruppe som er valgt med utgangspunkt i eksisterende sammensatte team, var det også nødvendig med bevissthet omkring eventuelle etablerte maktstrukturer mellom teammedlemmene. I barnehagens team har pedagogiske ledere en formell maktposisjon som faglige ledere, som kunne ha innvirkning på relasjonene og svarene fra deltakerne. Moderatorrollen ble i intervjuene særdeles viktig knyttet til dette, og å etablere felles



---

forståelse i starten av intervjuene for at en suksessfaktor var å få alle i tale. I tillegg var det hensiktsmessig at forskeren hadde bevissthet rundt og var forberedt på å etablere trygghet tidlig i intervjuene.

### **Forforståelse**

En betingelse for hermeneutikken er at man alltid forstår noe på bakgrunn av visse forutsetninger. Forskeren i denne studien har nærhet til tematikken det forskes på, og hadde en forforståelse om at teammøter i barnehager kunne ha potensiale for å være mer lærende arenaer enn de er i dag. Denne forforståelsen var vesentlig å inneha erkjennelse om, for å holde fokuset i intervjuene rettet mot det deltakerne faktisk delte av sine tanker og erfaringer.

### *Presentasjon av resultater*

Hensikten med undersøkelsen som ligger til grunn for denne artikkelen, var å få innsikt i hvordan ansatte i barnehagen opplever teammøtet som arena for kollektiv læring. Funn fra undersøkelsen er beskrevet gjennom tre temaer; *lærer om hverandre og sitt teamsamarbeid, løser utfordringer, og erfaringsutveksling og refleksjon.*

### **Lærer om hverandre og sitt teamsamarbeid**

I alle intervjuene kommer det frem at relasjonene teammedlemmene har til hverandre, og tryggheten dem imellom, anses som viktig for at de skal kunne lære av hverandre og sammen i teammøtet. Teamene har ulik fartstid sammen som team, men alle teamene formidler at det er brukt tid i teammøtene på å bli kjent med hverandre, for å etablere trygghet i teamsamarbeidet. De har alle tatt opp forventningsavklaring til hverandre på et teammøte i oppstarten av barnehageåret, og flere har også skrevet teamkontrakt. Denne dialogen er fra et av teamene:

- *Det er jo den tryggheten man får..til kollegaene sine da...som gjør at man våger å lære..at man ikke føler at man driter seg ut..men at de er der og backer opp.*
- *Ja..*
- *Men jeg tror sånn...i hvert fall for akkurat i vårt team...så tror jeg det er viktig at vi kan ha det litt gøy sammen...at vi tør å le av hverandre og vi ler av oss sjøl..*
- *Også at vi kan vise litt følelser...det og..*
- *Ja..men det er det...tørre å være sårbar..også.*

Det kan synes som det dialogen understreker er at tillit og psykologisk trygghet mellom individene i teamet er en viktig forutsetning for at de skal være åpne for læring i teammøtet.

---

Flere av teamene har også tema som hvordan det går, eller hvordan har vi det på agendaen for møtet.

Et mønster som avdekkes i materialet, er også at ansatte trekker frem at det er viktig for dem at alle stemmer høres, og at alle meninger tillegges like mye vekt. Samtlige team forteller at de benytter seg av metoder som IGP (Individuelt – Gruppe – Plenum), rekkefremlegg, eller runder rundt bordet, fordi det er viktig at alle kommer til orde. Dialogen i et av teamene illustrerer dette:

- *Tenk på hvor viktig det faktisk er det man gjør da.*
- *I hvert fall så er det noe med at alle stemmer betyr noe.*
- *Mm., ja, mm.*
- *Uansett om du sier det først eller sist.*
- *( )..hvis du og jeg (henvender seg til kollegaen) sier det samme, så sier vi det med ulike ord, så det er viktig at hver stemme og hvert ord kommer frem da.*
- *Og at alle liksom..jeg opplever jo at alles ord er like mye verdt da, at vi blir lytta til alle sammen..lytte til hverandres erfaringer og sånt da.*

Det fremstår som at teamene har som utgangspunkt at alle har noe å lære av alle, og at det kommer barna til gode at alle de ansattes perspektiver blir løftet frem. Det kan også tolkes som om det er en slags underliggende demokratisk forventning om at alles mening skal tillegges like mye vekt når beslutninger skal tas.

Et interessant funn er knyttet til læring i forbindelse med å gi tilbakemeldinger til hverandre i møtet. Det synes å være stor enighet om at tilbakemeldinger er viktig på et normativt nivå. En ansatt presenterer det slik: *«Vi må være rausere med tilbakemeldinger, og åpne for å ta de i mot.»* Det beskrives også at det gis tilbakemeldinger til hverandre i møtet når noen har gjort noe bra, og at det bidrar til læring. *«Det er bevisstgjørende at noen sier man gjorde noe bra, da tenker du kanskje var det det, da bør jeg kanskje gjøre mer av det.»* Den ansatte trekker frem at å få gode tilbakemeldinger gir motivasjon til å gjøre mer av det andre anerkjenner som bra.

Å gi hverandre kritiske tilbakemeldinger fremstilles imidlertid annerledes. På spørsmål om det er rom for å utfordre hverandre, stille kritiske spørsmål og være uenige i tilnærming til pedagogisk praksis, svares det gjennomgående at det er det rom for. På oppfølgingsspørsmål om det har skjedd, er det imidlertid et tydelig mønster at det har det ikke. Gjentakende uttalelser likner på denne fra en ansatt: *«Jeg tror vi kan være uenige med hverandre, men jeg har ikke opplevd det enda.»* Det kan synes som at ansatte, til tross for at alle teamene

---

beskriver at de har investert i psykologisk trygghet, og de opplever at teammøtet er en trygg arena, velger bort å stille hverandre kritiske spørsmål eller å gi hverandre kritiske tilbakemeldinger knyttet til pedagogisk praksis. Denne dialogen beskriver at dette kan oppleves vanskelig:

- *Det er vanskelig å ha forskjellige meninger. Ja for jeg tenker at hvis noe skal tas opp, så kjenner man jo at man må liksom tenke ut..hvordan skal jeg gjøre det? På hvilken måte er det greit? Det er jo noe man må øve på.*
- *Ja, man sier jo at man lærer veldig mye av tilbakemeldinger, men da må man være veldig forsiktig med hvordan man sier det. Man skal liksom jobbe sammen. Det er veldig fort at folk føler seg krenka eller såra eller..*

I dialogen synliggjøres et ubehag de ansatte fornemmer knyttet til å gi hverandre kritiske eller konstruktive tilbakemeldinger, eller å diskutere hverandres praksis. Ubegrepet synes å være koblet til en frykt for kollegaers følelsesmessige relasjoner. Vissheten om at man skal tilbake i avdelingen og jobbe tett sammen etter møtet, ser også ut til å bidra til et ønske om å opprettholde en slags harmonisk stemning i møtet, og unngå å gå inn i diskusjoner som innebærer en risiko for emosjonelle reaksjoner.

### **Løser utfordringer**

Et funn i undersøkelsen er at teamene bruker tid i teammøtet på å løse ulike utfordringer, og at de opplever både å lære av hverandre og sammen gjennom dette. Det skildres ulike utfordringer som bringes inn i møtet, både praktiske og organiseringsmessige utfordringer, og innholdsmessige og pedagogiske utfordringer tilknyttet barnegruppa som helhet, eller relatert til enkeltbarn.

- *Vi bruker tid på å lete etter den beste strukturen.*
- *Ja, også lærer vi av hverandre, hva de andre gjør, det funka, da blir vi enige om å gjøre det sånn.*
- *Hva er det som fungerer, hvilke grupper kan settes sammen, vi lærer hele tiden.*
- *Ja, vi er flinke til å si fra til hverandre hvis vi har funnet noe som funker.*

Dialogen viser at de ansatte opplever at teammøtet er en nødvendig arena for å diskutere og reflektere seg frem til en god struktur og organisering for læringsmiljøet på avdelingen, og at det innebærer læring for de ansatte. Møtet brukes også for å diskutere pedagogisk innhold, etablere felles regler, og til å planlegge og legge frem ideer for eksempel knyttet til prosjektarbeid.

Det går igjen i datamaterialet at ansatte ser på seg selv som nøkkelen til å løse utfordringer, og at det er en underliggende holdning at ansatte må endre sin praksis dersom det skal skapes endring for barnegruppa. En ansatt sier: *«Når man har jobba litt, med den voksne, med seg sjøl da, så ser en jo at det skjer en forandring, uten at du har gjort noe annet enn med deg sjøl..( ), det er liksom alltid du sjøl som gjør en forskjell da.»* Dette ser ut som et avgjørende utgangspunkt for at teammøtet også løftes frem som en viktig arena for å drøfte situasjoner de ansatte har stått i med ett eller flere barn, med formål om å lære og å løse situasjonen annerledes neste gang.

- *Alle spiller inn caser fra hverdagen...når vi har barn med utfordringer...hva kan det handle om? Kan vi gjøre det på en annen måte?*
- *Når vi diskuterer noe i møtet, kan det hende at jeg tenker litt annerledes om en situasjon jeg har vært i for eksempel.*
- *Ja..litt sånn at du kanskje får et litt mer objektivt syn da. For når du står i det er du veldig nær saken. Så er det en annen som begynner i en helt annen ende, så tenker du..ja hallo, det er noe i det. Hvis du skjønner hva jeg mener.*

Dialogen kan tolkes som at ansatte gjennom diskusjoner i teammøtet, opplever å få muligheten til å se seg selv og situasjoner utenfra, og kunne få kontakt med taus kunnskap hos seg selv, og samtidig få innblikk i kollegaers tause kunnskap.

En annen underliggende holdning som synes å ligge implisitt i teamene, er de ansattes ansvar for at alle barn skal oppleve å ha verdi, bli sett og anerkjent i barnehagen. Det fremstår som om de ansatte har kollektiv kunnskap om at voksnes relasjoner til barna har en avgjørende betydning for barnas opplevelse av trygghet og verdi, og at det i dette også ligger en utfordring da ikke alle voksen-barn relasjoner er like gode til enhver tid. Denne utfordringen ser det ut til at teamene forsøker å løse gjennom jevnlige former for relasjonsskartlegginger i teammøtet. Et av teamene bruker kartleggingsmetoden relasjonssirkler:

- *Det er veldig spennende når vi jobber med relasjonssirkelen, da oppdager man..oi..du har det barnet helt innerst, jeg har han litt sånn ut i her.*
- *Eller her er det et barn som ingen av oss har noen særlig relasjon til da..*
- *Ja, og da blir det jo, bare at man har sagt det høyt, gjør jo at alle sammen tar kontakt på en annen måte da..*
- *Ja, vi har jo snakka, for eksempel i forhold til et barn, at vi må pøse på med positive tilbakemeldinger..*
- *..( )..hvis det er et barn som er langt ute i sirkelen på alle, vet man at man må gjøre noe.*

At teamene benytter seg av slike verktøy i møtene, kan forstås som at de søker å gjøre også mer ubevisste og tause utfordringer eksplisitte. På den måten kan de ta tak i dem, lære sammen, og forbedre sin praksis med barna.

### **Erfaringsutveksling og refleksjon**

At teammøtet er en arena for erfaringsutveksling synes å være viktig for ansatte.

Erfaringsutveksling knyttes også til læring. En ansatt trekker det frem på denne måten: «*Jeg tenker jeg lærer mye av disse her i forhold til tidligere erfaringer, sånn som desember og jul. Hva er lurt å tenke på, hva har..hvilke behov og erfaringer har man fra før av..*».

En annen ansatt sier:

*Jeg lærer masse av det der å høre på erfaringene og synspunktene...jeg lærer jo masse av å høre på hvordan de ser på ting. For jeg har jo ikke svaret liksom, og det er det jo ingen av oss som har. Svaret ligger her ute et sted..også må vi prøve å liksom ..nærme oss det sammen da.*

En måte å forstå behovet for å utveksle erfaringer på, kan være med utgangspunkt i barnehagens kompleksitet. Ansatte i barnehager forholder seg til en kompleks virkelighet som består av utallige behov og utfordringer. Å inneha erfaring synes for den enkelte å tillegges verdi og trygghet, samtidig som at teammedlemmenes samlede erfaringer anses å være verdifull kompetanse i møte med komplekse utfordringer.

Et mønster i datamaterialet er også at ansatte bruker teammøtene for å drøfte ulike erfaringer fra situasjoner de har stått i med hverandre. Flere kaller det å «lufte ut» erfaringer, som ser ut til å omhandle at man selv har gjort noe i praksis som man ikke er så stolt av: «*Jeg synes det er lærerikt at jeg tenker noen ganger atte...å gudameg...der gjorde jeg sånn...så kan jeg liksom lufte det ut...ikke sant.*» Den ansatte fremmer at det er fint å reflektere sammen med de andre i teamet over situasjoner man selv ikke opplever at man løste så bra. Det kan synes som denne «utluftingen» har flere formål; både å lære sammen over hvordan man kan løse en tilsvarende utfordring en annen gang, men også for å få en slags bekreftelse og forståelse fra de øvrige teammedlemmene på hvorfor det ble som det ble. En ansatt beskriver denne bekreftelsen slik: «*Det er fint å kunne snakke om min egen haimusikk (noe som trigger en følelsesmessig, noe man bli irritert av) som dukker opp i situasjoner..fint å vite at de andre også kjenner litt på det...da er det ikke bare meg liksom.*»

Et annet funn er at de ansatte opplever å lære av å reflektere sammen over erfaringer knyttet til enkeltbarns trivsel og utvikling. Det er tydelig at dette er et tema som går igjen i

teammøtene, og at det anses som viktig å få frem alles refleksjoner: « *I forbindelse med foreldresamtaler vil jeg jo gjerne høre med de andre om det er noe spesielt de tenker på med enkeltbarna...vi ser jo mye likt, men samtidig er det alright at vi har litt forskjellige perspektiver.*» Pedagogen beskriver her at hen gjerne vil reflektere sammen med de andre i teamet over barnets trivsel og utvikling før hen skal inn i foreldresamtalen. Det fremstår som hen tenker at den felles refleksjonen vil gi et rikere, mer utvidet bilde over barnets situasjon som hen kan ta med seg inn i samtalen med foreldrene.

Alle teamene beskriver også at de jevnlig har refleksjon over barnegruppa og enkeltbarn på agendaen i teammøtene. Et av teamene har denne dialogen:

- *Vi har barnegruppa og enkeltbarn på agendaen*
- *Ja..innimellom tar vi en sånn..nå bare snakker vi om alle barna*
- *Ja. Du klarer jo ikke å få med deg alt det som skjer rundt hvert barn hele tiden, så vi trenger hverandre..*
- *Og det er viktig med møtet, ellers blir vi bare stående på kjøkkenet og snakke om det isteden*

Dialogen synliggjør at teamet anser det som viktig å få frem og reflektere sammen over ulike erfaringer og perspektiver knyttet til barnegruppa og enkeltbarn, for å optimalisere læringsmiljøet som tilbys, og bli enige om formålstjenlig pedagogisk praksis.

Å få mer tid til felles refleksjon trekkes også frem i intervjuene som ønskelig. Dette kommer frem i denne dialogen:

- *Jeg skulle ønske at..jeg selv skulle ønske at vi får mer tid til å reflektere. For det er når vi reflekterer at vi blir bedre synes jeg. At når vi har erfart noe som..noe spesielt som utfordrer meg...ja når det er en utfordring, så det å ha muligheten til å snakke sammen som et team. Kanskje du har en god tanke, eller kanskje du kan begrunne det pedagogisk.*
- *Ja, det er alltid rom for forbedring. Som du sier, kanskje mer refleksjon. For eksempel når vi deler utfordringer og suksesser...så kunne vi reflektere mer. Nå er det mest sånn at vi forteller hverandre hva som er utfordring og hva som er suksess, også ferdig med det. Men kanskje...altså..mer av sånne derre samtaler rundt det ikke sant...kanskje spørre hverandre..og snakke litt mer om de forskjellige situasjonene da.*

Dialogen er et eksempel på at ansatte beskriver at de opplever å lære sammen gjennom refleksjon, og at å reflektere sammen er noe de gjerne gjør mer av. Å reflektere sammen knyttes av ansatte både til kollektiv læring og til forbedring av praksis.

---

## *Drøfting og konklusjon*

Teammøtet i barnehagen som fenomen dannet utgangspunktet for undersøkelsen i denne artikkelen, og ansatte i barnehagens opplevelse av møtet som arena for kollektiv læring står i fokus. Funnene indikerer at ansatte opplever at det skjer læring i møtearenaen. Drøftingen ser nærmere på funnene i lys av relevant teori og tidligere forskning.

At teamene i undersøkelsen opplever å lære om sitt eget teamsamarbeid i teammøtene, kan samsvare med at de utvikler det Senge kaller alignment, eller fininnstilling; det som skjer når en gruppe mennesker fungerer som et hele. De ansatte lærer om hverandre og samarbeidet seg imellom, for å kunne utnytte det den enkelte bringer inn til fordel for et felles hele som er større enn summen av det hver enkelt ansatt bringer inn (Senge, 1999, s. 237).

Det at de ansatte i teamet lærer om samarbeidet sitt innebærer også at de investerer i teamets intellektuelle kapital, som Hjertø påpeker er vesentlig for organisasjoners læring. Teamets intellektuelle kapital består ifølge Hjertø av de tre dimensjonene; humankapital, strukturkapital og sosial kapital (Hjertø, 2013, s. 85). Et spørsmål man imidlertid kan stille til funnene i datamaterialet er hvorvidt alle de tre dimensjonene kommer til uttrykk og utnyttes til fordel for teamets fininnstilling og kollektive læring. På den ene siden kan det at teamene ser det som viktig at alles stemmer høres og skal tillegges like stor vekt, anses som en grunnholdning til at alle har noe å lære av alle, og slik sett være en utnyttelse av humankapitalen. På den andre siden er teamene sammensatt av ansatte med ulik formell kompetanse; pedagogene har en formell utdanning de øvrige teammedlemmene ikke har. Legger man det til grunn kan man reise spørsmål ved om humankapitalen pedagogene bringer inn blir nyttiggjort til fordel for kollektiv læring, hvis det viktigste til enhver tid er at alles stemmer tillegges like mye vekt.

Det investeres i psykologisk trygghet i teamene, som Paulsen beskriver som en grunnleggende forutsetning for at de skal kunne lære sammen (Paulsen, 2021, s. 124). Dette er også et bidrag til teamets sosiale kapital, som omhandler kunnskaper, følelser og kompetanser som gjøres tilgjengelig ved interaksjoner mellom individer (Hjertø, 2013, s. 86). Det er imidlertid interessant at ansatte i intervjuene på den ene siden beskriver at samarbeidet i teamet oppleves trygt, det er trygt å vise følelser og sårbarhet. På den andre siden kommer det frem at de mer eller mindre unngår å gi hverandre kritiske tilbakemeldinger eller stille kritiske spørsmål og å diskutere hverandres pedagogiske praksis.

---

Å unngå situasjoner som kan oppleves ubehagelige, omtaler Irgens som forsvarsmekanismer som kan stå i veien for læring. Forsvarsmekanismer kan ifølge Irgens særlig stå i veien når læringen innebærer å undersøke og utforske etablerte verdier og holdninger. Slike forsvarsmekanismer vil prege hvordan teamet håndterer sitt fellesskap, og kan dermed gå fra å være individuelle til organisatoriske (Irgens, 2007, s. 124). Når teamene velger bort kritiske spørsmål og tilbakemeldinger, kan de da i ytterste konsekvens slik Irgens hevder det, velge bort læring. Det kan virke som om de ansatte på et normativt plan har en bevissthet omkring dette, gjennom at de fremhever at det er viktig med tilbakemeldinger, og at det også er rom for kritiske tilbakemeldinger, samtidig kan man reise spørsmål ved om en slags kollektiv forsvarsmekanisme hindrer dem i å gi hverandre kritiske tilbakemeldinger eller stille hverandre spørsmål av kritisk karakter i praksis.

Irgens skiller videre mellom komfortable soner og læringssoner (Irgens, 2007, s. 67). Et relevant spørsmål som reiser seg er hvorvidt teamene gjennom unngåelse av spørsmål og temaer som innbefatter et slags ubehag tilknyttet hverandres mulige følelsesmessige reaksjoner, opprettholder sin tilstedeværelse i den komfortable sonen. Med dette utgangspunktet kan det se ut som teamene kan ha potensiale for mer kollektiv læring ved å våge å gå over i læringssonen og utfordre hverandre i større grad. Å ta dette skrittet ville også være en investering i teamets sosiale kapital gjennom å kunne undersøke sammenhenger og interaksjoner ytterligere (Hjertø, 2013, s. 86). Teamets strukturkapital, som omhandler arbeidsprosesser, organisering og rutiner (Hjertø, 2013, s. 85), kunne trolig også profitere på at teamene i større grad beveget seg ut av den komfortable sonen ved at det ville skapes strukturer for prosesser som i enda større grad åpner for utforskning og læring.

Funn i undersøkelsen samsvarer med funn i Van den Bossche et al. sin undersøkelse av kollektiv læring i teammøter i business-skoler i Nederland, der de fant at mellommenneskelige aspekter spiller en vesentlig rolle for kollektiv læring (Van den Bossche et al., 2006, s. 514). Den nederlandske undersøkelsen støtter også opp under at team som beveger seg fra komfortsonen til læringssonen og våger å utfordre hverandre kritisk, har bedre betingelser for læring (Van den Bossche et al., 2006, s. 515). Det kan imidlertid se ut som funn i inneværende undersøkelse knyttet til ansattes tilbakemeldinger til hverandre i teammøtet skiller seg fra funn i Talis-undersøkelsen der de fant at henholdsvis 69% av ansatte som jobber med barn under 3 år, og 70% av ansatte som jobber med barn over 3 år i norske barnehager svarte at de daglig eller ukentlig gir tilbakemelding til kolleger på deres



---

arbeid. Norge skiller seg i denne undersøkelsen ut i internasjonal sammenheng med dette resultatet, og forfatterne spekulerer i om det kan tilskrives nettopp norske barnehagers teamsamarbeid (Gjerustad et al., 2021, s. 66). Ansatte i Talis-undersøkelsen ble spurt om hvor ofte de ga tilbakemeldinger til kolleger på deres arbeid, og ikke hva slags tilbakemeldinger de ga, eller hvorvidt de også kunne ha en kritisk karakter. Slik sett kan undersøkelsen i denne artikkelen kanskje virke som et supplement til Talis-undersøkelsen på dette området, ved at den har gått mer i dybden av tilbakemeldingene sett i lys av kollektiv læring.

Datamaterialet viser at teammøtene har trekk som kjennetegner det Knut Roald omtaler som lærende møter. Gjennomgående beskriver ansatte i undersøkelsen sine teammøter som møter med en induktiv tilnærming der det legges opp til samhandling og medskaping, fremfor en deduktiv tilnærming som kjennetegner mer forvaltningsorienterte møter (Roald, 2012, s. 223). Det synes åpenbart at ansatte i undersøkelsen er forberedt på å komme med innspill, og være medskapende og aktive i møtet. Det kan imidlertid diskuteres om team i barnehagen er en heterogen eller en homogen arbeidsgruppe. Gjennom sin sammensetning av ulike formelle kompetanse er teamene i utgangspunktet heterogene, og burde kunne nyttiggjøre seg dette i læringsprosesser. Spørsmålet er likevel om det gjensidige ansvaret de har for barnegruppen, og hvor tett de jobber på hverandre, innebærer en så fast struktur at teamet blir mer å regne som en homogen arbeidsgruppe. Refleksjonene om organisatorisk forsvarsmekanisme og komfortsone versus læringszone er med på å tale i den retningen. Slik får kanskje ikke teamene utnyttet sin i utgangspunktet heterogenitet maksimalt. Ansatte trekker også frem selv at de tenker på det som utfordrende hvis det skulle bli temperatur og dårlig stemning i møtet, fordi de skal ut og jobbe tett sammen i avdelingen etterpå.

Funnene knyttet til å løse utfordringer har i seg elementer av forvaltningsorientert praktisk art, gjennom at teamene benytter seg av teammøtet til å løse organiseringsmessige og strukturmessige utfordringer de står i. De ansatte opplever imidlertid selv at de lærer sammen i teammøtet også gjennom disse sakene, og er tydelig opptatt av at å finne en god struktur og organisering vil styrke barnas læringsmiljø. Teamene tilnærmer seg også å løse utfordringer gjennom å benytte seg av ulike former for verktøy, som relasjonskartlegginger. I disse prosessene forbereder de ansatte seg før møtet, og relasjonene utforskes, undersøkes og reflekteres over i fellesskap. Denne tilnærmingen synes å motiveres ut fra kunnskap om at det kan ligge utfordringer i voksen-barn relasjoner som er ubevisste og tause. Slik kan det samsvare med flere kjennetegn for lærende møter som Roald omtaler som; spørsmål fremfor

---

forslag, å bevisst utelate motforestillinger i søkefasen, og å jakte på sammenhenger mer enn årsaker. De ansatte i teamene formidler gjennomgående at de alltid lærer mye av disse prosessene.

Datamaterialet viser at ansatte opplever å ha en dialogisk kommunikasjon i sine teammøter. Funnene knyttet til erfaringsutveksling og refleksjon beskriver en nysgjerrig tilnærming til hverandres erfaringer og synspunkter, og det fremheves at det oppleves som læring å belyse situasjoner og relasjoner fra ulike perspektiver. Analysen viser også at taus kunnskap avdekkes, gjøres eksplisitt og foranderlig, og at de ansatte opplever at læringen de erverver seg i teammøtene fører til at de endrer sin pedagogiske praksis med barna. Disse funnene ser ut til å være i tråd med det Paulsen hevder kreves for at gruppen har oppnådd reell læring; at den har endret sitt handlingsrepertoar og praksis (Paulsen, 2021, s. 91).

Et kritisk spørsmål som melder seg, er imidlertid om teamene kommer seg tilstrekkelig i dybden av temaer når de utveksler erfaringer og reflekterer over dem. De ansatte sier i intervjuene at de opplever å lære av hverandre og sammen gjennom erfaringsutveksling og refleksjon. Det kan formodentlig likevel ligge en risiko for at man ved å lytte til og reflektere over erfaringer, kun beveger seg i overflaten av temaer. Slik kan det stilles spørsmål ved om prosessene i møtet er tilstrekkelig preget av fininnstilling, og får frem systematiske analyser av den pedagogiske praksisen, som er et av kjennetegnene på lærende møter (Roald, 2012, s. 223). Det at ansatte selv trekker frem at de gjerne skulle hatt mer tid til å reflektere, kan også tolkes dithen at de kjenner på at det er mer kollektiv læring å hente dersom man kan få til refleksjoner og analyser på et dypere nivå. Popp og Goldman fant i sin undersøkelse i Denver at hvilke temaer som ble tatt opp i møtet hadde innflytelse på det kollektive læringsutbyttet. Et av funnene var at det var større læringsutbytte når temaet i møtet var å analysere og vurdere læringsmiljøet opp mot enkeltelevers læring og utvikling enn når temaet var diskusjon om og deling av læringsaktiviteter (Popp & Goldman, 2016, s. 355). Deres funn understøtter at det å få til en dypere analyseprosess av pedagogisk praksis og barnas læringsmiljø, kan gi potensiale for ytterligere kollektiv læring i teammøtet.

## **Konklusjon**

Studien har hatt til hensikt å belyse problemstillingen: «*Hvordan opplever ansatte i barnehagen teammøtet som arena for kollektiv læring?*» Det er lite tilgjengelig tidligere forskning på teammøter i barnehagen spesielt, og heller ikke på møter i arbeidslivet generelt,

---

til tross for stor møteaktivitet. Studien kan derfor representere en inspirasjon til videre forskning på dette området.

Funn i undersøkelsen viser gjennomgående at ansatte opplever å lære av og med hverandre i teammøtet, og de fremstiller møtet som en viktig arena for kollektiv læring i barnehagen. Funnene er drøftet i lys av relevant teori, og opplevelsene ansatte beskriver av teammøtet har tydelige elementer av teoretiske tilnærminger til kollektiv læring, læring i team, og læring i møter.

Funnene anses imidlertid også å avdekke et potensiale for ytterligere og dypere kollektiv læring i teammøtene. Til tross for uttalt psykologisk trygghet ser det ut som det kan ligge en defensivitet i relasjonene i teamene, og en søken etter å bevare en form for harmoni i møtet. Dette kan begrense mulighetene for kollektiv læring. Om barnehagens tradisjonelle organisering i flat struktur spiller inn i dette, kunne være aktuelt å se nærmere på. I tillegg reflekteres det gjennom funnene over om det kan ligge mer potensiale i barnehageteamenes heterogene sammensetning av yrkesgrupper med ulik kompetanse. En relevant problemstilling å forske videre på kunne være hvorvidt pedagogenes kompetanse blir utnyttet fullstendig som kilde til kollektiv læring for hele teamet.

En ytterligere mulighet funnene frembringer, er at det kan være anledning til økt kollektiv læring gjennom kunnskapstilegnelse om lærende møter og prosesser. Det kan se ut som øvelse i å utfordre hverandre og tilrettelegge for dyptgående kritisk refleksjon i møtearenaen, kunne gi teamene utvidede muligheter for å lære sammen.

---

## Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Edmondson, A. C. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science (Providence, R.I.)*, 13(2), 128–146.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforlaget.
- Gjerustad, C., Bergene, A. C., & Lynnebakke, B. (2021). Faglig utvikling, samarbeid, mestring og ledelse i norske barnehager: Andre dybderapport med norske resultater fra den internasjonale barnehageundersøkelsen TALIS Starting Strong. I *NIFU-rapport*. <http://hdl.handle.net/11250/2733774>
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Fagbokforlaget.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Nordisk Barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.492>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt: Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Popp, J. S., & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riis, P., & Paulsen, J. M. (2022). *Ledelse som praksis: Å utvikle skolen gjennom lærende møter og prosesser* (1. utgave.). Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Van den Bossche, P. G. C., Gijssels, W. H., Segers, M. S. R., & Kirschner, P. A. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490–521.

---

## Artikkel 2: Pedagogiske lederes ledelse av teamet i forbedringsarbeid

### *Ingress*

Artikkelens utgangspunkt er en kvalitativ liten N- studie. Studiens hensikt var å undersøke pedagogiske lederes egen opplevelse av hvordan de leder forbedringsarbeid i sitt team. Datamaterialet er innhentet gjennom intervjuer av fire pedagogiske ledere, og analysert i lys av rammeverket for koherens. Rammeverket presenteres av Fullan og Quinn som avgjørende for å utvikle kapasitet, og oppnå reell forbedring i utdanningsinstitusjoner. Funnene er presentert gjennom rammeverkets fire drivere ; *å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskultur, å tilrettelegge for dybdelæring, og å skape en ansvarskultur* (Fullan & Quinn, 2017, s. 33). Det konkluderes med at de pedagogiske lederne leder forbedringsarbeid i teamet sitt i samsvar med elementer for koherens, samtidig som det avdekkes et potensiale for større klarhet og systematikk. Det reflekteres også over om det avdekkes en «missing link» i de pedagogiske lederes kunnskap og kompetanse tilknyttet å lede mot sammenheng og koherens i forbedringsarbeidet, slik at det kommer barns trivsel, læring og utvikling til gode.

### *Innledning*

Barnehager er kunnskapsorganisasjoner som skal sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet. Å være en kunnskapsorganisasjon innebærer en kontinuerlig søken etter forbedring av praksisutøvelsen som er i tråd med ny kunnskap (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 5). Det presiseres i rammeplan for barnehager at «barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15).

Arbeidet med å tilegne seg, utvikle, og ta i bruk ny kunnskap for å forbedre pedagogisk praksis må nødvendigvis ledes. Pedagogiske ledere har iverksettingsansvaret for arbeidet med forbedring og utvikling av praksis i sitt team. De pedagogiske lederne er også den stillingsgruppen i barnehagens team med formell høyere pedagogisk utdanning, og de har et veiledningsansvar overfor resten av teamet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

Robinson trekker et begrepsskille mellom å lede endringsarbeid og å lede forbedringsarbeid. Hun fremhever at resultatet av å lede endring kan være både en bedre tilstand enn før, en verre tilstand enn før, og en tilsvarende tilstand som før. Resultatet av å lede forbedring vil

---

derimot alltid innebære å føre teamets arbeid til en bedre tilstand enn før (Robinson, 2018, s. 23).

De pedagogiske lederne i barnehagen skal med utgangspunkt i Robinsons ståsted, lede sitt team til en bedre tilstand enn den eksisterende. Et vesentlig spørsmål som reises er hvordan det avdekkes om teamet har oppnådd en bedre tilstand enn før. Robinson argumenterer for at det er virkningen på barnas utvikling og læring som er indikatoren på om teamet har lyktes med forbedringen. Hun sammenstiller indikatoren med det moralske formålet med utdanning som det er bred enighet om; « å gjøre barn og unge mennesker i stand til å lykkes med intellektuelt engasjerende og berikende oppgaver, og ved hjelp av denne prosessen, bli selvsikre og oppmerksomme individer som fortsetter å lære livet gjennom» (Robinson, 2018, s. 28). Robinsons utgangspunkt vil for de pedagogiske lederne innebære at de må lede mot å analysere og etterse at forbedringen har kommet barna til gode gjennom utvikling og læring. Gjennomførte forbedringstiltak, eller ansattes opplevelse av endret praksis og holdninger, er i denne sammenhengen ikke ensbetydende med at det har skjedd en forbedring for barnas utvikling og læring (Robinson, 2018, s. 29).

Å innfri rammeplanens anføring om at barnehagen er en lærende organisasjon, fordrer følgelig at pedagogiske ledere kontinuerlig leder teamet i arbeid mot å forbedre pedagogisk praksis, for å sikre alle barn gode muligheter for trivsel, læring og utvikling. Det er denne vedvarende prosessen som er gjenstand for undersøkelse i studien. Å lede teamet mot kontinuerlig forbedring av praksis som påvirker barns trivsel, læring og utvikling positivt, vil være avhengig av at de pedagogiske lederne leder en vedvarende prosess for å utvikle teamets samlede kapasitet for å lære og utvikle seg sammen (Fullan & Quinn, 2017, s. 22). Det blir derfor vesentlig å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til å utvikle teamets kapasitet.

Med sin unike posisjon, og nærhet til det pedagogiske arbeidet og kollegaene i teamet, er det rimelig å anta at pedagogiske ledere innehar en nøkkelrolle tilknyttet å utvikle og forbedre kvalitet i barnehagen. Studien har undersøkt hvordan fire pedagogiske ledere selv opplever at de leder arbeidet med forbedring, gjennom problemstillingen:

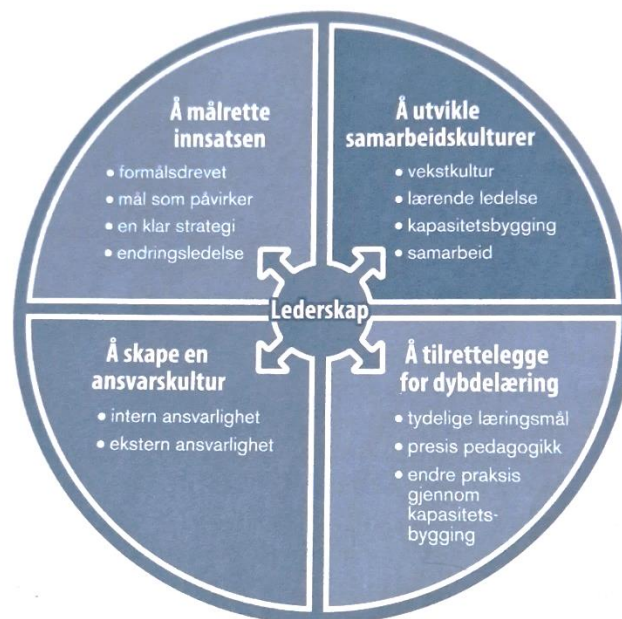
*Hvordan leder pedagogiske ledere sitt team i forbedringsarbeid?*

## Teoretisk grunnlag

### Koherens

Fullan og Quinn hevder at man for å utvikle profesjonell kapasitet er avhengig av koherens. Koherens defineres som sammenheng; «den felles dype forståelsen for formålet og for arbeidets egenart» (Fullan & Quinn, 2017, s. 22-23). I motsetning til tilfeldige separate utviklingsprosjekter som det gjerne foregår flere av samtidig, omtales koherens som et helhetlig rammeverk for kontinuerlig forbedringsarbeid. Rammeverket skal gi personalgruppen og individene opplevelse av sammenheng i forbedringsarbeidet, det skal utvikle personalets samlede kapasitet, og bidra til barns utvikling og læring (Fullan & Quinn, 2017, s. 23).

For å oppnå koherens, skisserer Fullan og Quinn at det må arbeides systematisk etter fire riktige drivere. De riktige driverne er basert på bred forskning, hovedsakelig fra Ontario-provinsen i Canada (Fullan & Quinn, 2017, s. 20). De fire riktige driverne er: *Å målrette innsatsen*, *å utvikle samarbeidskulturer*, *å tilrettelegge for dybdelæring*, og *å skape en ansvarskultur*. Kjernen i rammeverket er lederskap for sammenheng på alle nivåer, som kobler de fire driverne sammen (Fullan & Quinn, 2017, s. 35). Pedagogiske ledere innehar, i kraft av sin teamlederrolle i barnehagen, en sentral rolle når det gjelder å lede mot å oppnå koherens. Rammeverket for koherens er illustrert i figur 1:



Figur 1: Rammeverket for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33)



---

### Å målrette innsatsen

Den første driveren retter seg mot å utvikle et felles moralsk imperativ som gir tydelig retning, og som medarbeiderne forstår og forplikter seg til. Det moralske imperativet rettes typisk mot barns trivsel, utvikling og læring, og å sikre alle barn like muligheter (Fullan & Quinn, 2017, s. 38). Å målrette innsatsen omhandler også å utvikle et begrenset antall klare, transparente mål, som har en tydelig sammenheng med det moralske imperativet. Det dreier seg om å velge mål som påvirker det som betyr mest, den pedagogiske praksisen knyttet til barns utvikling og læring (Fullan & Quinn, 2017, s. 40).

Driveren skal sikre en klar og tydelig hensikt med forbedringsarbeidet som alle medarbeidere kjenner og forplikter seg til. Strategien som velges for å nå målene, må være koblet til denne hensikten. Av lederskap kreves det målrettethet, utholdenhet, og sensitivitet for når det er hensiktsmessig å presse litt på, og når det er hensiktsmessig å avvente litt for å skape tilstrekkelig forståelse (Fullan & Quinn, 2017, s. 54). Lederen må også sørge for å avverge distraksjoner som kan forstyrre klarheten og det moralske imperativet (Fullan & Quinn, 2017, s. 41).

### Å utvikle samarbeidskulturer

Fullan og Quinns driver nummer to henvender seg mot å skape en vekstkultur der lederen fremmer og utnytter medarbeidernes kompetanse til det beste for hele gruppen, samtidig som hen hjelper den enkelte og gruppen å lære og utvikle seg videre. Lederen «bruker gruppen for å endre gruppen ved å skape dype samarbeid horisontalt og vertikalt..» (Fullan & Quinn, 2017, s. 69). Driveren retter seg dermed mot det kollektive, og benytter relasjonene til å utnytte alles kompetanse og potensiale mot et tydelig felles formål (Fullan & Quinn, 2017, s. 70).

Driveren forutsetter et tankesett om at alle ansatte kan prestere godt og at de evner å lære. Det fordrer et lærende lederskap, der lederen deltar aktivt i læringsprosesser sammen med det øvrige personalet. En leder som lærer sammen med personalet, skaper strukturer og prosesser for kollektiv læring, og samarbeid om utfordringer og nye ideer. På denne måten modellerer lederen læring, og skaper en samarbeidende utforskende kultur. Det moralske imperativet som retter seg mot barns utvikling og læring, er kontinuerlig fokus for læringen og samarbeidet. Slik bidrar driveren til å utvikle teamets kapasitet (Fullan & Quinn, 2017, s. 73–81).

---

### Å tilrettelegge for dybdeløring

Den tredje driveren i Fullan og Quinns rammeverk for koherens er å tilrettelegge for dybdeløring. Driveren retter seg mot å skape en dypere forståelse for barns lærings- og utviklingsprosess og hvordan den best kan påvirkes. Den står i motsetning til en mekanisk måte å gjennomføre fastlagte utviklingsaktiviteter eller pedagogiske programmer på. Utgangspunktet er at den målrettede innsatsen i driver 1 og samarbeidet i driver 2 må rettes mot å forbedre prosesser som bidrar til barns læring og utvikling, slik at det ikke kun blir iverksatt tilfeldige forbedringsaktiviteter (Fullan & Quinn, 2017, s. 100).

Et samfunn i utvikling krever at barn, og følgelig voksne som arbeider med barn, utvikler sin dybdeløringskompetanse. Denne utvikles ved å etablere tydelige lærings- og utviklingsmål, og ved å kontinuerlig søke etter å utvikle en presis pedagogisk praksis som virker. Å tilrettelegge for dybdeløring i teamet krever derfor at man som leder bør lede teamet sitt i prosesser som kritisk analyserer sin nåværende praksis (Fullan & Quinn, 2017, s. 104–109). Analysen legges til grunn for etablering av nye mål og forbedret praksis. Den forbedrede praksisen må baseres på forskningsbasert kunnskap om praksis som virker, slik at den nye praksisen blir presis og målrettet (Fullan & Quinn, 2017, s. 110).

### Å skape en ansvarskultur

Kjernen i ansvarlighet i barnehagen er barns trivsel, utvikling og læring. Det innebærer at pedagogiske ledere må søke å skape gode betingelser for at teamet og individene teamet består av, oppnår en personlig og kollektiv ansvarlighet mot å skape hverdager i avdelingen der alle barn får utnyttet sitt potensiale (Fullan & Quinn, 2017, s. 131–132).

Denne driveren retter seg også mot å innhente transparente data og informasjon om barns utvikling og læring, noe som bidrar til å avprivatisere den pedagogiske praksisen. Å etablere en databasert praksis vil kunne fremme ansvarlighet i teamet gjennom å se sin praksis utenfra, og se den i forbindelse med barns utvikling og læring (Fullan & Quinn, 2017, s. 137). Det gir også teamet et svært godt utgangspunkt for å gjennomføre forbedringer som virker positivt.

Fullan og Quinn skiller mellom intern og ekstern ansvarlighet. Den interne ansvarligheten skapes i teamet gjennom prosessene beskrevet over. Denne rammes inn og forsterkes av ekstern ansvarlighet, som ulike standarder, myndighetsforventninger eller intervensjoner (Fullan & Quinn, 2017, s. 130).

---

### **Teamentledelse i barnehagen**

Skal teamet i barnehagen lykkes med å kontinuerlig forbedre sin praksis og å innfri sitt samfunnsmandat, hevder Aasen at den pedagogiske lederen må etablere en teamstruktur der man arbeider målrettet. Lederen må utnytte og utvikle teammedlemmenes kompetanser, slik at man trives og lærer sammen (Aasen, 2018, s. 69). Tradisjonelt er barnehagens team tuftet på en flat struktur, der demokratiske verdier, åpenhet, deltakelse og harmoni har stått sterkt. En flat struktur kan ha fordeler gjennom en kollektiv og sosial orientering, som kan virke motiverende for innsats til måloppnåelse (Aasen, 2018, s. 71). Den flate strukturen kan imidlertid også gi utfordringer. Aasen viser til Morgan som skiller mellom demokrati og åpenhet. Morgan advarer mot å tolke demokratisk ledelse i den retning at alles stemmer skal gis samme verdi når beslutninger skal tas. Han argumenterer samtidig for en åpenhet i teamlederskapet som inviterer deltakerne i teamet til omfattende analyse av ideer og mål. Morgan anbefaler derfor å anse demokratisk ledelse i team som å invitere alle medlemmer i teamet til å diskutere og gi innspill til ideer, samtidig som teamet forholder seg til retningen og beslutninger som lederen peker ut (Morgan, 1989, s. 88).

Barnehagens team er sammensatt av medarbeidere med ulik kompetanse. Den pedagogiske lederen er ofte den eneste i teamet med den formelle kompetansen som kreves for å nå kvalitetsmålene om trivsel, læring og utvikling for alle barn. De pedagogiske lederne er derfor gitt et stort ansvar i sin teamledelse tilknyttet å lede de øvrige teammedlemmenes kompetanseutvikling. Aasen uttrykker bekymring for at barnehagens tradisjonelle flate struktur har ledet pedagogiske ledere til å underkommunisere sin barnehagefaglige kompetanse for å tilpasse seg og vise solidaritet med sine medarbeidere. Hun hevder at barnehagelærernes kompetanse følgelig kan være underutnyttet som akselerator for resultat kvalitet i barnehagen (Aasen, 2018, s. 79). Dersom den pedagogiske lederen leder teamet sitt etter en likhetsideologi og harmoni, og unngår å lede mot kritisk undersøkelse og forbedring, kan det være en risiko for at uformelle maktstrukturer oppstår og at teamet ikke utnytter sin mulighet til måloppnåelse (Aasen, 2018, s. 102).

### *Tidligere empiri*

Fra 2017 til 2022 ble det gjennomført et systemomfattende forbedringsarbeid og en longitudinell intervensjonsstudie i barnehager i det tidligere Hedmark fylke, med tittelen Kultur for læring i barnehager. Arbeidet ble gjennomført i 22 kommuner, i ca. 170 barnehager (Sunnevåg et al., 2023, s. 9). I studien ble det gjennomført kvantitative

---

spørreundersøkelser rettet mot barn, foreldre, ansatte og ledere på tre ulike tidspunkt, i 2017, 2019 og 2021. Informantene svarte på spørsmål sammensatt i faktorer som forskningsdokumentert har stor sammenheng med barns trivsel, utvikling og læring (Sunnevåg et al., 2023, s. 13). Arbeidsformen i forbedringsprosjektet var basert på koherens (Sunnevåg et al., 2023, s. 30). Kultur for læring i barnehager viste positiv utvikling og forbedring på 32 av 34 faktorer fra første målepunkt, omtalt som T1, til siste målepunkt, omtalt som T3. Totalt sett var endringen i prosjektet 14 poeng målt i en 500-skala. Forskerne omtaler dette som en meget positiv endring når resultatet representerte de fleste barnehagene i et helt fylke (Sunnevåg et al., 2023, s. 11).

Kultur for læring i barnehager så ikke spesifikt på pedagogiske lederes ledelse av forbedringsarbeidet. Det var imidlertid en uttalt forventning om at pedagogiske ledere sammen med styrere tok ansvar for å lede prosjektet i egen barnehage (Sunnevåg et al., 2023, s. 12), og de var gitt gode forutsetninger for dette gjennom prosjektets oppbygging med utgangspunkt i koherens. Styreres vurdering av egen pedagogisk ledelse ble målt ved alle tre måletidspunktene, og viste en markant forbedring på 32 poeng fra T1 til T3 (Sunnevåg et al., 2023, s. 91). Et spørsmål som kan reises, er om man ville sett forbedring i samme størrelsesorden dersom man hadde vurdert pedagogiske lederes pedagogiske ledelse i samme periode.

Resultater i Kultur for læring for barnehager viste at styrerne opplevde at voksnes relasjoner til barn ble styrket, og ble bedre enn tidligere. Styrerne hevdet at ansatte ble mer sensitive, mer fleksible og årvåkne for barnas behov (Sunnevåg et al., 2023, s. 113). Prosjektrapporten uttrykker imidlertid også tydelig at det er utfordringer tilknyttet observerbare eksempler på at forbedringen har virket positivt på barnas trivsel, utvikling og læring. Forskerne kobler dette til at forbedringene særlig er knyttet til ansattes kognisjon, tanker, refleksjoner og drøfting, mer enn til endring av atferd og konkrete handlinger i praksis (Sunnevåg et al., 2023, s. 113).

Ulber og Strehmel publiserte i 2019 resultater fra en studie om pedagogiske lederes rolle i kunnskapsoverføring i tyske barnehager. Studien var iverksatt på bakgrunn av dårlige eller gjennomsnittlige resultater i studier av kvalitet i tyske barnehager og dårlige resultater i PISA - undersøkelser i tyske skoler, til tross for betydelig innsats i forbedringsarbeid og kompetanseheving (Ulber & Strehmel, 2019, s. 60). Studiens hypotese var at det var en «missing link» mellom ervervet ny kunnskap og forbedret pedagogisk praksis rettet mot barn (Ulber & Strehmel, 2019, s. 59).

---

Forskningsprosjektet hadde en multippel case design og undersøkte pedagogers ledelse av kunnskapsoverføring både i barnehager og skoler. Det var en longitudinal studie over tre perioder der 24 deltakere, fordelt i en fokusgruppe fra barnehage og en fra skole, ble observert og intervjuet under implementeringsperioder av ulike forbedringsprosjekter.

Resultatene i studien viste at en betydelig andel av informantene hadde få tanker om hvordan ny kompetanse kunne implementeres og utnyttes som forbedret praksis i institusjonen. Majoriteten av informantene ga uttrykk for å motiveres av ny kunnskap og trening, men de anså den nyervervede kunnskapen mer som nye ideer og informasjon enn som forskningsbasert innsikt i en pedagogisk praksis som burde foretrekkes og anvendes (Ulber & Strehmel, 2019, s. 66). Forskerne konkluderte med at de pedagogiske lederne manglet kompetanse om hvordan ny kunnskap kunne overføres til ny forbedret pedagogisk praksis til det beste for barns trivsel, utvikling og læring. De bekreftet følgelig hypotesen om en «missing link» i overføringen og implementeringen, og angir dette som en mulig forklaring på hvorfor innsatsen ikke ga forventede resultater i tyske barnehager og skoler (Ulber & Strehmel, 2019, s. 68).

### *Metode*

Studien er gjennomført som en kvalitativ studie, med utgangspunkt i intervjuer med pedagogiske ledere. Den analyser og undersøker mønstre og sammenhenger i de pedagogiske ledernes egne oppfatninger om sin ledelse av forbedringsarbeid i sitt team.

### **Vitenskapsteoretisk grunnlag**

Fenomenologi og hermeneutikk er studiens vitenskapsteoretiske posisjon. Hensikten er å utforske deltakernes opplevelser og oppfatninger, i tråd med fenomenologiens utgangspunkt i at virkeligheten er menneskers oppfattelse av det virkeligheten er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Analysen er gjort med den hermeneutiske sirkel som premiss, der forskeren repeterende beveger seg mellom helheten og deler av helheten i sin fortolkning, med en samtidig bevissthet om egen forforståelse og studiens kontekst (Gilje & Grimen, 1993, s. 153).

### **Design**

En liten N-studie er studiens design. I en liten N-studie er fenomenet som undersøkes fremtredende, i større grad enn studiens kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Valg av design er gjort med utgangspunkt i at alle norske barnehager har pedagogiske ledere, det

---

er de lovpålagt. Hvilke barnehager informantene tilhører er ikke tillagt oppmerksomhet. Utgangspunktet er at det er i en barnehagekontekst, der fenomenet pedagogiske leders ledelse av sitt team i forbedringsarbeid blir undersøkt.

### **Utvalg**

Utvalget er gjort formålstjenlig, med en hensiktsmessig utvelgelse av informanter (Befring, 2015, s. 129). Utvalget består av fire pedagogiske ledere, fra to ulike barnehager. Studien har ikke til hensikt å generalisere funn som representative for populasjonen, men barnehagene og rollene som informantene i studien representerer, vil sannsynlig kunne finnes i en stor andel norske barnehager.

### **Metode for datainnsamling**

Som metode for datainnsamling er det anvendt semistrukturerte dybdeintervjuer.

Semistrukturerte dybdeintervjuer ble funnet hensiktsmessig, da de gir anledning til å skape en samtale der informantene stilles åpne spørsmål, og kan utdype sine refleksjoner og erfaringer (Tjora, 2021, s. 128). Intervjuene gir et rikt datagrunnlag, og mulighet til innsikt i informantenes egen virkelighetsforståelse (Tjora, 2021, s. 128).

### **Intervjuguiden**

Intervjuguiden er deduktivt orientert, med utgangspunkt i driverne for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33). Intervjuene er gjennomført semistrukturert, temaer og spørsmål var definert på forhånd, men rekkefølgen endret seg etter samtalens forløp (Thagaard, 2018, s. 91). Intervjuguiden er presentert i sin helhet i vedlegg 4.

### **Analyse**

Dataene er analysert i lys av rammeverket for koherens, som Fullan og Quinn hevder er avgjørende for å skape sammenheng og lykkes med forbedringsarbeid i utdanningsinstitusjoner (Fullan & Quinn, 2017, s. 33). Tematisk analyse har vært arbeidsmetode, for å avdekke mening og mønstre i datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Dataene ble kodet etter intervju spørsmål, deretter deduktivt kodet etter driverne for koherens. Driverne for koherens er følgelig utgangspunkt for temaene som er presentert som funn. Analysen er skjematisk fremstilt i vedlegg 5.

### **Validitet og reliabilitet**

Hensikten med studien er å forstå og fortolke de pedagogiske ledernes egne oppfatninger av sin ledelse av sitt team i forbedringsarbeid. Slik er studien nært knyttet til fortolkning. Den er

---

kvalitativ, og har ingen hensikt om generaliserbarhet. Å teste studiens validitet og reliabilitet er derfor mer utfordrende enn det vil være i en kvantitativ studie (Tjora, 2021, s. 260). Informantene fikk imidlertid mulighet til å oppsummere og komme med utdypende kommentarer, noe flere benyttet seg av. Funnene er også vurdert mot tidligere forskning, som gir en form for kommunikativ gyldighet (Tjora, 2021, s. 264).

Forskerens forforståelse og tilnærming kan ses som en sårbarhet i en kvalitativ studie som denne. Transparent gjengivelse av forforståelse, prosess og presentasjon av funn, er gjort for å styrke studiens reliabilitet (Tjora, 2021, s. 264).

### **Forskningsetiske vurderinger**

Informantene har gitt skriftlig samtykke, og ble informert om hensikt og innhold i studien. Dataene er behandlet konfidensielt, og lagret i nettskjema. Godkjenning til studien er gitt av Norsk senter for forskningsdata. Forskeren er i kraft av seg selv til stede, og påvirker intervjusituasjonen. Det er derfor gjort en etisk vurdering av hva forskeren kan representere for informantene (Thagaard, 2018, s. 104). Det ble presisert i intervjuene at det var informantenes opplevelser og refleksjoner som skulle fremheves, og at alle svar ble ansett som like gyldige.

### **Forforståelse**

Forskeren i studien har selv nærhet til tematikken det forskes på. En slik nærhet kan utfordre tilstrekkelig avstand til fenomenet det forskes på, og til å analysere datamaterialet med et kritisk blikk utenfra (Gilje & Grimen, 1993, s. 12). Forskerens forforståelse var knyttet til at det kunne foreligge muligheter i pedagogiske leders teamledelse for systematisk arbeid med ledelse av forbedring. For å kunne innhente og analysere datamaterialet med tilstrekkelig avstand, ble det viktig å gjøre forforståelsen eksplisitt, analysere den og forholde seg kritisk til den.

### ***Presentasjon av resultater***

Studien har hatt til hensikt å undersøke hvordan pedagogiske ledere leder sitt team i forbedringsarbeid. Funn fra undersøkelsen er presentert gjennom de fire driverne i rammeverket for koherens; *å målrette innsatsen, å utvikle samarbeidskulturer, å tilrettelegge for dybdeløring og å skape en ansvarskultur* (Fullan & Quinn, 2017, s. 33).

### Å målrette innsatsen

Et tydelig funn er at de pedagogiske lederne er opptatt av å lede etter et klart formål som retter seg mot en forpliktelse for alle barns trivsel, læring og utvikling. Samtlige fremstiller at de benytter seg av rammeplanen som styringsverktøy, og formidler det tydelig i sitt lederskap. En av informantene uttrykker det slik:

*Ja..jeg tenker jo at jeg hele tiden må ha fokus på...i alt vi gjør på avdelingen..og i månedsbrev, og i alle sånne..skriftlige ting som kommer fra avdelingen..så må vi ha..så skal på en måte barnehagens visjon og barnesyn..og verdisyn komme frem der..gjennom måten vi ser barna på..og håndterer barna på..i de ulike situasjonene. Og så tenker jeg jo det..når vi skal ha refleksjoner..om det er enkeltbarn eller situasjoner..at jeg liksom sier..okei..hva står vi i barnehagen for..og hva står rammeplanen for. Det viktigste for meg er jo i hovedsak..hva sier rammeplanen at vi skal gjøre..og at vi alltid skal huske på barnets beste.*

Informanten fremhever at formålet skal være synlig gjennom samtlige sider av avdelingens virksomhet, og at hen har stor bevissthet rundt dette i sin ledelse av teamet. En annen informant beskriver at det er et viktig ledelsesgrep å investere tid til å skape felles forståelse og eierskap til formålet:

*Det handler faktisk om...å faktisk løfte frem rammeplanen..og så videre ned til årsplanen. Det kan jo være litt sånn..vanskelige ord for noen. Så man må faktisk bryte det ned. Hva er det disse ordene betyr..hva er det som faktisk forventes av rammeplanen at vi skal gjøre da..sånn som med danning for eksempel...hva legger vi egentlig i det...så vi snakker om det før vi begynner å jobbe konkret da.*

Den pedagogiske lederen beskriver en sensitivitet tilknyttet at teammedlemmene har ulike forutsetninger og utgangspunkt for forståelse av formålet, og at det er viktig for teamets samlede resultat at hen leder prosesser for å oppnå felles forståelse.

Et interessant funn er at samtidig som det fremstår som at det er viktig for de pedagogiske lederne å lede etter et tydelig formål, kan det se ut som om nedfelte målformuleringer er mer fraværende og utydelige. Informantene forteller at når det skal gjennomføres forbedringer, starter de ofte med det de kaller å så et frø, eller å lufte en tanke med de øvrige teammedlemmene uten å informere dem om at det er det de faktisk gjør. En av informantene formulerer seg slik:

*...så det jeg prøver å gjøre noen ganger da..er å være litt sånn..liksom gå litt sånn bakveien hvis jeg vil ha gjennom en endring. Så planter jeg det litt..sånn at de tror at det liksom er de som kommer på ideen..*



En annen forteller:

*Ofte så lufter jeg jo en tanke med personalet..sånn i hverdagen..før jeg organiserer det sånn at vi får tid til å prate om det på et avdelingsmøte. Da har jeg på en måte sådd et frø...som de kanskje tenker på..eller ikke..eeh..og da har jeg forberedt meg litt..så jeg vet litt sånn hvilken vei jeg vil ha det..*

Det kan se ut som de pedagogiske lederne har som utgangspunkt at dersom de fremmer behov for forbedring eksplisitt kan det oppstå motstand og uvilje mot gjennomføring av forbedringstiltak, og at de derfor velger en mer skjult strategi overfor sine medarbeidere. De beskriver også gjennomgående at de fremfor å nedfelle klare mål, benytter seg av en slags deduktiv ledelsesstrategi ved å forklare og beskrive målsetninger for medarbeiderne gjennom allerede eksisterende praksis. Dette utsagnet illustrerer dette:

*Vi hadde et forbedringsprosjekt med bruk av digitale verktøy, der vi jobbet med boka Lille larven Aldrimett. Da var det sånn..ja men okei..nå har vi fått jobbet litt innenfor dette fagfeltet her...og litt innenfor dette fagfeltet her...uten at de andre ansatte visste at jeg og den andre pedagogiske lederen gjorde det, vi spurte dem bare om ideer til kreative aktiviteter i prosjektet. Så får vi plutselig den praten der da..i teamet..om hvorfor vi jobber med dette...hva som er målet vårt.*

Det fremstår viktig for informantene å synliggjøre for teammedlemmene at det er mål og faglige vurderinger som ligger til grunn for valg av pedagogiske strategier og innhold. Samtidig gjøres det på en forklarende og beskrivende måte, med utgangspunkt i medarbeidernes forslag til aktiviteter. Det ser dermed ikke ut til at teammedlemmene deltar aktivt i målformuleringene, eller nødvendigvis har det klart for seg hva målene er når forbedringstiltak iverksettes.

### **Å utvikle samarbeidskulturer**

Informantene fremmer gjennomgående at det er viktig for dem å legge innsats i å utvikle en samarbeidskultur i teamet, der alle bidrar til felles læring og utvikling. En pedagogisk leder sier at « *det er viktig for meg å prøve å skape en kultur på avdelingen der forbedring anses som noe nyttig og nødvendig da...ikke noe som er slitsomt og utfordrende...og skummelt. For det kan det fort være...* ». Det fremstår som at den pedagogiske lederen uttrykker at det å skape motivasjon for, og kapasitet til forbedring, og avvæpne at det kan oppleves slitsomt for medarbeiderne i teamet, er en viktig del av hens lederskap.

En annen pedagogisk leder sier: « *...jeg prøver jo å ha fokus på at vi reflekterer over noe sammen...og at vi utvikler oss sammen og sånn på avdelingen...at vi har et vi.* ». Å investere i denne «vi-opplevelsen», og fremheve en form for likeverdighet i forbedringsarbeidet,

fremtrer som et sentralt funn. Det kan se ut til at de pedagogiske lederne anser det å lede teamet til en opplevelse av likeverdighet, samtidig som at alle teammedlemmene er fornøyde, er avgjørende for i hvilken grad man kan få skapt en samarbeidskultur for forbedringsarbeid. De fremhever at dette kan være en utfordrende lederoppgave, som krever sensitivitet og varsomhet. Dette kommer til uttrykk i dette utsagnet fra en av informantene:

*Jeg må trå veldig forsiktig...for det at hvis jeg går inn i et avdelingsmøte, og begynner å stille kritiske spørsmål...så kan de ta det som kritikk..eeh..og ta det personlig..selv om det er jo ikke det man mener..*

Informanten ser ut til å anse det som viktig å bevare en slags harmoni i teamet for å opprettholde motivasjon til å få til noe sammen, og at hen prøver å unngå å utfordre denne harmonien. En annen pedagogisk leder beskriver også denne utfordringen:

*Vi er jo som ped.ledere opptatt av...jeg må snakke for meg selv..jeg er opptatt av at alle skal ha sin mening...det kan av og til komme på bekostning av noe jeg kanskje tenker er riktig eller feil...Vi vil jo ha det mest mulig fredelig...så det er klart at jeg svelger nok noen kameler...som kanskje burde vært løftet frem i lyset..det tror jeg nok.*

Det kan synes som den pedagogiske lederen innimellom velger å holde tilbake sine faglige perspektiver, eller unngå å utfordre teammedlemmers oppfatninger og meninger, for å bevare en form for samstemmighet i samarbeidskulturen i teamet.

### **Å tilrettelegge for dybdelæring**

Som fremhevet under å målrette innsatsen fremstår det som sentralt for informantene å lede alt arbeid i teamet rettet mot barnehagens formål; barns trivsel, utvikling og læring. Et funn er imidlertid at det kan se ut som at valg av forbedringstiltak ofte baseres på ansattes oppfatninger og opplevelser, mer enn at de er systematisk rettet mot å forbedre barnas muligheter for læring og utvikling. En av de pedagogiske lederne forteller om et typisk utgangspunkt for å iverksette en forbedring:

*..det er når vi opplever vi voksne at det er...at det blir mye..at det er noe som gjør at det blir veldig mye stress på oss...uroelige unger...at vi liksom opplever at det er kaos..det fungerer ikke..da må vi ta tak i det..*

Den pedagogiske lederen synliggjør at de ansattes oppfatninger ligger til grunn for iverksetting av forbedringstiltak. Et funn i sammenheng med at det ser ut til at de pedagogiske lederne i hovedsak lener seg på de ansattes oppfatninger i ledelse av forbedringsarbeid, er at det i liten grad ser ut til å innhentes forskningsbasert kunnskap for å tilrettelegge for en presis praksis. De pedagogiske lederne synes å være opptatt av teori og

forskning, men mer på generell basis enn i forbindelse med valg av forbedringstiltak og evalueringer. En pedagogisk leder forteller om at hen driver med det hen kaller skjult veiledning:

*For å få inn det faglige driver jeg med litt sånn der skjult veiledning. For eksempel...så kan det være hvis man kommer over en artikkel...eller leser et eller annet...som handler om noe vi har drøftet...eller hvis man bare ser en hendelse over gjerdet i en annen barnehage, eller på en annen avdeling. Så kan jeg liksom bruke det litt sånn...ja for det der er jo sånn...det har jo vi snakket om, og vet at vi burde gjøre sånn og sånn..ikke sant. Så når det handler om noen andre...og andre situasjoner...så kan man liksom si det på en tydeligere måte da...så håper jeg det også får dem til å reflektere litt over seg selv også da.*

Det kan se ut som den pedagogiske lederen er opptatt av at den pedagogiske praksisen skal være kunnskapsbasert, samtidig som hen ser et behov for å tildekke budskapet og ufarliggjøre det på et vis, fremfor å ta det i bruk systematisk og eksplisitt i sin ledelse av teamet i forbedringsarbeid.

Utfordringen beskrevet under å utvikle en samarbeidskultur, med å bevare harmoni og opplevelse av likeverdighet i teamet, samtidig som de som pedagogiske ledere skal tilrettelegge for dybdeløring, ser informantene ut til å møte i form av å benytte seg av ulike refleksjons- og prosessverktøy. En av de pedagogiske lederne benytter seg av pedagogisk analyse: «Vi har jobbet littegrann med pedagogisk analyse på avdelingen. Det synes jeg er en fin måte å få alle til å reflektere over...fungerer det egentlig sånn som vi har tenkt..eller ikke.». Det ser ut som den pedagogiske lederen opplever det enklere å lede en forbedringsprosess gjennom et verktøy som betinger refleksjon, og hvor det er forhåndsbestemte trinn i prosessen teamet skal følge. En av de andre pedagogiske lederne forteller at hen benytter seg av det hen omtaler som påstander:

*Ja..så derfor...å få til disse avdelingsmøtene med påstander..det elsker jeg. For eksempel: «Alle barn må sitte på rompa når vi spiser» Er du enig, uenig, eller delvis enig? Altså..at alle må si noe med sin stemme om hva de tenker..du kan ikke være stille. Du må mene noe..og det er viktig. For vi har mange ulike tanker om hva som er greit.*

Det fremstår som informanten har som utgangspunkt at påstandene gjør refleksjon over egen praksis og holdninger tilgjengelig og ufarlig, gjennom at de belyser holdninger og betraktninger til pedagogisk praksis med barn, uten at de er direkte koblet til episoder eller personer på den respektive avdelingen.

## Å skape en ansvarskultur

Å skape en ansvarskultur, der teammedlemmene både erkjenner et personlig ansvar for barnas trivsel, utvikling og læring, og at teamet i fellesskap tar ansvar for å kontinuerlig forbedre sin pedagogiske praksis i tråd med barnehagens formål, trer frem som vesentlig for de pedagogiske lederne. De trekker her frem tydelige moralske imperativer som de leder mot og etter. En informant beskriver dette gjennom at hen benytter et verktøy hen kaller relasjonssirkler:

*Jeg har laget noe jeg kaller relasjonssirkler..det finnes jo mange sånne..der får man sånne aha-opplevelser om seg selv..For er det en ting vi er enige om i teamet er det at alle barna på avdelingen skal være innerst i sirkelen hos noen av oss..og når vi da ser at et barn ikke er det...så går det på følelsene våre...og vi får liksom litt sånn dårlig samvittighet. Da skaper det motivasjon til å gjøre noe..*

Informanten viser at hen tar i bruk innfallsvinkler i lederskapet, for å skape forpliktelse til personlig og kollektivt ansvar for det enkelte barns muligheter for trivsel, utvikling og læring. Det ser imidlertid ikke ut til at noen av de pedagogiske lederne leder teamet sitt til å benytte seg av noen form for datainnsamling om eksisterende praksis som kartlegginger, observasjoner eller barnesamtaler, som utgangspunkt for forbedring, eller for å bidra til en mer objektiv betraktning av praksis enn de ansattes oppfatning. En av informantene forteller:

*Det er sjelden vi bruker noe sånt egentlig..det nærmeste jeg kommer da er vel at en i personalgruppa har med seg en case på et møte, som vi kan snakke om..det er sjelden vi liksom har tenkt..eh.for eksempel..nå er det utfordrende med hvilestund..da går vi ut og observerer en stund....for så å lage mål og tiltak. Det går fort fra..okei vi synes og tenker det..også snakker vi om det...og så gjør vi noe med det....*

*Så tenker jeg det er viktig å spørre personalet..okei..hvordan synes du det går? At alle får en stemme i forhold til det..Og evaluere..hvordan de opplever endringen som er gjort..tiltakene vi har gjennomført...hvordan det har vært å jobbe med dem...hva som har fungert bra..og ikke*

Sitatet fremstiller at den pedagogiske lederen har stor tillit til teammedlemmenes oppfatninger og skjønn som utgangspunkt for og evaluering av forbedringsprosesser. Det kan imidlertid samtidig være et uttrykk for at hen ikke har skapt noen kultur for å hente inn datamateriale som kunne gi mer utfyllende innsikt, bidratt til avprivatisering av praksis, og refleksjon over dataene i forbindelse med barns trivsel, utvikling og læring.

De pedagogiske lederne påpeker også gjennomgående at de ser behov for at de som ledere må holde tak i, og kontrollere at avtalte forbedringstiltak gjennomføres:

*..altså..jeg må jo hele tiden drive det..det nytter ikke bare å sette det i gang..man må hele tiden være en pådriver for at det skal skje noe..og jeg merker jo at hvis jeg for eksempel er på hjemmekontor en dag...så kan det hende at det vi har implementert ikke har skjedd..*

Informanten fremhever at gjennomføring av forbedring krever hens ledelse i hverdagen, hen må minne teammedlemmene på at de skal utøve praksis på en ny og antatt forbedret måte. Dersom hen ikke tar dette ansvaret er det ikke sikkert at det skjer. Å omsette refleksjoner og læring til handling i praksis slik at barna får utbytte av det beskrives av flere som utfordrende:

*Vi kan snakke om sånn og sånn og sånn...men vi må ha det ut i handling. Det er vanskelig. Jeg må jo i hvert fall minne på og fremsnakke det i hverdagen, hva snakket vi om..hva ble vi enige om...for det skjer jo å mye..så har vi plutselig sporet litt av*

Det synes som denne pedagogiske lederen setter ord på at hen opplever at det kan være krevende å få teamet til å faktisk utføre noe på en forbedret måte i avdelingen, til tross for at det er reflektert over i møtearenaer. Med dette utgangspunktet kan det også se ut som hen reiser spørsmål om teamet innfrir at barna skal oppleve en forbedret tilstand for sin trivsel, utvikling og læring enn tidligere.

### **Drøfting og konklusjon**

Det er et tydelig funn i undersøkelsen at de pedagogiske lederne er opptatt av å lede etter et klart formål som skaper forpliktelse til å bidra til at alle barn trives, lærer og utvikler seg. At dette er viktig for de pedagogiske lederne, kan samsvare med det Fullan og Quinn, innenfor driveren *å målrette innsatsen*, omtaler som å utvikle et felles moralsk imperativ som gir retning og forpliktelse til arbeidet (Fullan & Quinn, 2017, s. 40). Det synes også som de pedagogiske lederne investerer i å skape felles forståelse for formålet, og i så måte er opptatt av at medarbeiderne skal oppleve at forbedringsarbeidet har en sammenheng. De utviser sensitivitet for at teamets medlemmer har ulike forutsetninger, og arbeider for å lede hensiktsmessige prosesser som gir alle eierskap til arbeidet som skal utføres. Disse ledelsesstrategiene sammenfaller godt med det å balansere mellom å presse litt på og å avvente for å skape tilstrekkelig forståelse, som er et av ledelsesaspektene Fullan og Quinn trekker frem som avgjørende under driveren *å målrette innsatsen* (Fullan & Quinn, 2017, s. 54).

Samtidig som de pedagogiske lederne fremstår grunnleggende opptatt av å lede etter et tydelig formål, ser det ikke ut til at de leder teamet mot å nedfelle klare mål for

---

forbedringsarbeidet som har sammenheng med formålet. Nedfelte målformuleringer synes nær fraværende og utydelige. Sett i lys av driveren *å målrette innsatsen*, ser man i så måte en tydelig diskrepans mellom det å lede etter et tydelig moralsk imperativ, samtidig som det ikke ledes gjennom klare, transparente mål. Et nærliggende spørsmål blir om denne diskrepansen kan gjøre det utfordrende for de pedagogiske lederne å avverge distraksjoner som kan forstyrre klarheten og det moralske imperativet, som Fullan og Quinn hevder er en vesentlig lederoppgave (Fullan & Quinn, 2017, s. 41).

I motsetning til å utvikle klare transparente mål, fortøner det seg som de pedagogiske lederne velger mer skjulte ledelsesstrategier når de har intensjoner om å iverksette forbedringer. De beskriver det som å så et frø, eller å luften en tanke overfor teammedlemmene. De omtaler også en slags deduktiv strategi, der de forklarer og beskriver målsettinger for medarbeiderne med utgangspunkt i allerede eksisterende praksis. Det kan være relevant å se dette valget om å lede mer i det skjulte, i forbindelse med Aasens uttrykte bekymring for barnehagens tradisjonelle flate struktur, og at den kan medføre at barnehagelærerens kompetanse kan bli underutnyttet i arbeidet med kvalitetsutvikling (Aasen, 2018, s. 79). Med dette utgangspunktet kunne man anta at de pedagogiske lederne ser det som hensiktsmessig at de øvrige teammedlemmene selv skal erfare forbedringen som nødvendig, og at forbedringen får bedre vilkår dersom øvrige teammedlemmer tilsynelatende oppdager behovet selv, fremfor at de som ledere nedfeller tydelige mål på bakgrunn av sin fagkunnskap. En slik innfallsvinkel kan være et resultat av det Morgan omtaler som en tolkning av demokratisk ledelse som at alles stemme skal gis samme verdi i beslutninger, fremfor å invitere teamet til diskusjon og innspill samtidig som det forholder seg til retning og beslutninger som lederen utpeker (Morgan, 1989, s. 88). Dersom de pedagogiske ledernes utgangspunkt er at de for å iverksette og gjennomføre forbedringer er avhengig av at alle teammedlemmene må være samstemte i at det er hensiktsmessig, betraktes kanskje en slik skjult ledelsesform for en slags påvirkning i riktig retning, for å oppnå ønsket enighet.

En tilsvarende tendens kommer også frem som funn tilknyttet driveren *å utvikle samarbeidskulturer*. De pedagogiske lederne er åpenbart opptatt av å lykkes med å skape en opplevelse av fellesskap i samarbeidet i teamet som baserer seg på en opplevelse av likhet og likeverdighet, og at alles stemmer skal lyttes til. Videre fremhever de at det er viktig å opptre med en varsomhet i lederskapet når de skal lede refleksjons- og forbedringsprosesser, slik at medarbeidere ikke skal oppleve å få kritikk og ta det personlig. En slik prioritering samstemmer med en flat struktur (Aasen, 2018, s. 71).

---

Opplevelsen av likhet og harmoni i teamet, og et felles vi, presiseres av de pedagogiske lederne som avgjørende for å skape motivasjon til å samarbeide om forbedringer. Dette kan på den ene siden harmonere med det Aasen trekker frem som fordeler ved den tradisjonelt flate strukturen i barnehager, gjennom at en kollektiv og sosial orientering gir kilde til motivasjon for felles innsats til måloppnåelse (Aasen, 2018, s. 71). Å skape felles motivasjon for forbedring fremheves også av de pedagogiske lederne som en nøkkelfaktor for å lykkes med forbedringsarbeidet. På den andre siden kunne en slik varsomhet anses å være til hinder for å skape det Fullan og Quinn omtaler som en vekstkultur, bestående av dype samarbeid horisontalt og vertikalt (Fullan & Quinn, 2017, s. 70). En mulig hypotese kan være at de pedagogiske ledernes beskrivelse av forsiktighet i lederskapet tilknyttet å stille medarbeiderne kritiske spørsmål, begrenser teamets mulighet for vekst. Samtidig kunne man anta at de pedagogiske lederne gjennom en slik form for likhetsfilosofi og varsomhet ikke får utnyttet sin barnehagefaglige kompetanse maksimalt til det beste for kollektiv læring i teamet, og videre til best mulig måloppnåelse for barna i avdelingen. Sett i lys av en slik forståelse kan man anta at det vil avkorte anledning til det Fullan og Quinn beskriver som « å bruke gruppen for å endre gruppen» (Fullan & Quinn, 2017, s. 69), og således utnytte den enkelte medarbeiders kompetanse til fordel for teamets kollektive læring.

Diskrepansen mellom at det synes å være viktig for de pedagogiske lederne å lede etter et tydelig moralsk imperativ rettet mot barnehagens formål samtidig som det ikke nødvendigvis ledes gjennom klare mål, fremkommer også gjennom driveren *å tilrettelegge for dybdelæring*. De pedagogiske lederne beskriver en tydelig intensjon om at alt arbeid som gjøres i teamet skal komme barna til gode. Samtidig ser det ut til at foretrukket praksis og valg av forbedringstiltak baserer seg på ansattes oppfatninger og opplevelser mer enn på forskningsbasert kunnskap og tydelige lærings- og utviklingsmål. Med en slik tilnærming kunne man spekulere i om det kan bli utfordrende å skape en dypere forståelse for hvordan man best kan påvirke barns lærings- og utviklingsprosesser, som Fullan og Quinn påpeker som avgjørende (Fullan & Quinn, 2017, s. 100).

Forbedringsprosjektet og forskningsprosjektet Kultur for læring, er et eksempel på et forbedringsarbeid som baserte seg på tydelige målformuleringer, omfattende datainnsamling og analyse av eksisterende praksis. Kompetansetiltakene i prosjektet var tilknyttet forskningsbaserte virkemidler for en mest mulig presis praksis (Sunnevåg et al., 2023, s. 30). I lys av Kultur for læring, kunne det være rimelig å reise spørsmål om de pedagogiske lederne i gjeldende studie, ved å kontinuerlig ta utgangspunkt i medarbeidernes opplevelser

---

og antakelser når arbeidet skal planlegges og forbedringstiltak iverksettes, samtidig som målene er uklare, vil tilrettelegge for mer tilfeldige resultater for barns læring og utvikling enn det man ervervet i Hedmark.

Det kan se ut som de pedagogiske lederne søker å tilrettelegge for dybdelæring for medarbeiderne i teamet gjennom å benytte seg av ulike refleksjons- og prosessverktøy. Denne innfallsvinkelen kan samsvare med det Fullan og Quinn benevner som å lede teamet sitt i å kritisk analysere eksisterende praksis (Fullan & Quinn, 2017, s. 104–109). En utfordring man kan identifisere, er imidlertid om refleksjonsprosessene kan anta en relativt generell karakter og ikke være tilknyttet faktisk eksisterende praksis på bakgrunn av varsomheten med å stille kritiske spørsmål beskrevet ovenfor. Dersom refleksjonene blir generelle, samtidig som det ikke innhentes forskningsbasert kunnskap tilknyttet hvilken praksis som best kan påvirke barns læring og utvikling, kan det spekuleres i om det ligger potensiale for å utnytte disse prosessene bedre til fordel for barns læringsmiljø.

Et funn i undersøkelsen er at de pedagogiske lederne fremstiller det som vesentlig å etablere en opplevelse av personlig forpliktelse og kollektivt ansvar i teamet for barns trivsel, utvikling og læring. En slik tilnærming kan betraktes å være i tråd med driveren Fullan og Quinn omtaler som å *skape en ansvarskultur*, og det å generere en intern ansvarlighet (Fullan & Quinn, 2017, s. 130). Det fremgår gjennomgående i datamaterialet at særlig rammeplanen betraktes av de pedagogiske lederne som en form for ekstern ansvarlighet, som Fullan og Quinn omtaler som en innramming og forsterkning av den interne ansvarligheten (Fullan & Quinn, 2017, s. 130).

Å innhente transparente data og informasjon om barna på avdelingens utvikling og læring synes imidlertid nærmest fraværende i de pedagogiske ledernes ledelse av forbedringsarbeid i teamet sitt. Et fravær av en databasert praksis, vil med utgangspunkt i Fullan og Quinn, gi reduserte muligheter for å gjøre teamets praksis eksplisitt, avprivatisere den, og betrakte den utenfra (Fullan & Quinn, 2017, s. 137).

De pedagogiske lederne poengterer selv at det oppleves utfordrende å lede teamet til å omsette refleksjoner og felles læring i møtearenaer til konkrete handlinger i praksis på avdelingen for å forbedre barns vilkår for trivsel, læring og utvikling. Det kan være aktuelt å se denne opplevde lederutfordringen i lys av Ulber og Strehmels studie om pedagogiske leders rolle tilknyttet kunnskapsoverføring i tyske barnehager. Studien hadde nettopp



---

mangel på resultater for barns læring til tross for omfattende investering i forbedringsarbeid og kompetanseheving som utgangspunkt ( Ulber & Strehmel, 2019, s. 60). Datamaterialet i studien viste at en vesentlig andel av deltakende pedagogiske ledere hadde lite kompetanse på hvordan nyervervet kunnskap og ferdigheter kunne implementeres og omsettes til forbedret praksis rettet mot barn. Forskerne konkluderte med en bekreftelse av sin hypotese om en «missing link» i de pedagogiske ledernes lederskap tilknyttet overføring og implementering av kompetanse og kunnskap ( Ulber & Strehmel, 2019, s. 68). En mulig hypotese kunne være om en tilsvarende «missing link» har betydning for det pedagogiske ledere i inneværende undersøkelse identifiserer som utfordringer tilknyttet å realisere refleksjoner, intensjoner, og læring på et kognitivt nivå, til konkrete forbedringer i barnas læringsmiljø.

### **Konklusjon**

Studiens hensikt har vært å undersøke hvordan pedagogiske ledere opplever sin ledelse av forbedringsarbeid i teamet de er satt til å lede, gjennom problemstillingen; *Hvordan leder pedagogiske ledere forbedringsarbeid i sitt team?* Det er en tydelig forventning i barnehagens styringsdokumenter at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Pedagogiske ledere er gitt iverksettingsansvar for utviklingsarbeid i sin avdeling eller base (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15–16). Styringsdokumentene gir imidlertid ingen føringer på *hvordan* de pedagogiske lederne skal arbeide for å lede teamet i forbedringsarbeid som kontinuerlig gir barn bedre muligheter for trivsel, utvikling og læring. Det er også generelt lite tilgjengelig forskning på pedagogiske lederes lederskap i barnehagen. Studien kan i så måte fungere som motivasjon til videre forskning på området.

Datamaterialet i studien, analysert i lys av Fullan og Quinns rammeverk for koherens (Fullan & Quinn, 2017, s. 33), viser gjennomgående at de pedagogiske lederne leder forbedringsarbeid i teamet sitt i samsvar med elementer for koherens. Samtidig identifiseres det avvik fra rammeverket. Avvikene er særlig tilknyttet å lede etter klare mål, å lede teamet i kritisk refleksjon, ledelse av innhenting av data om eksisterende praksis, og ledelse mot en presis praksis gjennom forskningsbasert kunnskap. Med utgangspunkt i ledelse for sammenheng og koherens, ser det ut til at det finnes et potensiale for de pedagogiske lederne for å skape bedre resultater for barns trivsel, læring og utvikling, gjennom større klarhet, systematikk og presisjon i lederskapet.

---

De pedagogiske lederne beskriver sin ledelse av forbedringsarbeid i teamet, avdekker også prioriteringer som samsvarer med en flat struktur og demokratisk ledelse. Den kollektive og sosiale orienteringen, som Aasen omtaler som fordelene ved flat struktur (Aasen, 2018, s. 71), ser ut til å utnyttes av de pedagogiske lederne som felles motivasjon til forbedringsarbeidet. Drøftingen presenterer samtidig at ledelse av forbedringsarbeidet muligvis ville profitere på at de pedagogiske lederne setter en tydeligere retning, etablerer klare målformuleringer, inviterer medarbeidere i teamet til diskusjon og refleksjon, men også tar transparente beslutninger.

Ulber og Stremel konkluderte i sin studie av pedagogiske leders rolle i kunnskapsoverføring i tyske barnehager, med en «missing link» i de pedagogiske lederne kompetanse tilknyttet å omsette og implementere ny kunnskap til forbedret praksis til fordel for barn (Ulber & Strehmel, 2019, s.68). Også i Kultur for læring fremstilles det utfordringer tilknyttet observerbare eksempler på positiv virkning på barns trivsel, utvikling og læring som resultat av forbedringsarbeidet. Utfordringen kobles i dette prosjektet til at forbedringene særlig er knyttet til ansattes kognisjon, tanker og refleksjoner (Sunnevåg et al., 2023, s. 113). Den samme utfordringen omtales av de pedagogiske lederne i studien som ligger til grunn for inneværende artikkel. En nærliggende refleksjon er om funnene i undersøkelsen avdekker nettopp en slik «missing link» i de pedagogiske lederne ledelse av forbedringsarbeid i teamet sitt. Denne «missing linken» fremstår som kunnskap og kompetanse tilknyttet å lede mot sammenheng og koherens i arbeidet, slik at det optimaliserer muligheter for forbedret praksis som virkeliggjør en bedre tilstand enn før for barns trivsel, læring og utvikling.

---

## Litteraturliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]). Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Morgan, G. (1989). *Organisasjoner i bevegelse: Hvordan utvikle lederkompetanse i en omskiftelig verden*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer—Mer utvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal.
- Sunnevåg, A.-K., Nordahl, S. Ø., Grøtlien, V., & Karlsen, A. K. (2023). Kultur for læring i barnehager: Resultater fra T1, T2 og T3 2017 - 2022. I *Oppdragsrapport*. Høgskolen i Innlandet.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Ulber, D., & Strehmel, P. (2019). Knowledge transfer in German early childhood education settings: The role of leaders. I *Leadership in Early Education in Times of Change* (1. utg.). Verlag Barbara Budrich.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.

---

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *«Kollektiv læring i barnehagens teamsamarbeid?»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke muligheter for kollektiv læring som ligger i barnehagens teamsamarbeid. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan team i barnehagen opplever team-møtet som arena for kollektiv læring, samt hvordan pedagogiske ledere forstår og forvalter sin rolle som ledere av forbedringsarbeid i barnehagen. Prosjektet er et mastergradsprosjekt ved Høgskolen i Innlandet, og omhandler en kvalitativ casestudie i en barnehage.

Masteroppgaven skal inneholde to artikler.

Problemstilling i artikkel 1: Hvordan opplever team i barnehagen teammøtet som arena for kollektiv læring?

Problemstilling i artikkel 2: Hvordan leder pedagogiske ledere sitt team i forbedringsarbeid?

Prosjektets omfang er fire fokusgruppeintervjuer av fire ulike team i barnehagen, og fire individuelle semistrukturerte intervjuer av pedagogiske ledere.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?** *Høgskolen i Innlandet* er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?** *Barnehagen er tilfeldig valgt på bakgrunn av to utvalgsriterier;*

- 1. Barnehagen har 3 eller flere avdelinger/baser*
- 2. Barnehagens pedagogiske ledere har utdanning som barnehagelærere*

*Du er spurt om å delta enten fordi du er medlem i et av barnehagens avdelings- eller baseteam, eller fordi du er pedagogisk leder.*

**Hva innebærer det for deg å delta?** Hvis du er medlem av et av barnehagens avdelings- eller baseteam og velger å delta i del 1 av prosjektet innebærer det å delta i et semistrukturert

---

fokusgruppeintervju. Du vil delta i et intervju på ca.1 time sammen med teamet du er en del av i barnehagen. Hensikten er at dere som team reflekterer sammen over spørsmålene som blir stilt i en felles samtale. Spørsmålene vil være tilknyttet problemstilling 1: *Hvordan opplever team i barnehagen teammøtet som arena for kollektiv læring?*

Det vil bli benyttet diktafon i intervjuet. Opptaket blir lagret i en kryptert databehandlingstjeneste som heter Nettskjema. Opptaket vil bli transkribert, anonymisert, og siden slettet.

Hvis du er pedagogisk leder og velger å delta i del 2 av prosjektet, innebærer det et individuelt semistrukturert intervju. Intervjuet tar ca.1 time. Spørsmålene i intervjuet vil være knyttet til problemstilling 2: *Hvordan leder pedagogiske ledere sitt team i forbedringsarbeid?*

Det vil bli benyttet diktafon i intervjuet. Opptaket blir lagret i en kryptert databehandlingstjeneste som heter Nettskjema. Opptaket vil bli transkribert, anonymisert, og siden slettet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Min veileder Mette Marit Jenssen og jeg (Kristin Amine Sund) vil ha tilgang til opplysningene. Opplysningene vil i aktiv fase av prosjektet lagres i Nettskjema, som er en kryptert datalagringstjeneste, godkjent av Høgskolen i Innlandet. Det foreligger også en databehandlingsplan til prosjektet. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.07.24. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Team vil kodes med tall, f.eks Team 1, team 2, team 3.

---

Pedagogiske ledere vil kodes med bokstaver, f.eks pedagogisk leder A, pedagogisk leder B, pedagogisk leder C

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved student Kristin Amine Sund, [kristin.amine.sund@ahus.no](mailto:kristin.amine.sund@ahus.no), eller veileder Mette Marit Jenssen, [mette.jenssen@inn.no](mailto:mette.jenssen@inn.no)
- Vårt personvernombud: Personvernombud og studentombud ved Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar, [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Kristin Sund*  
Student

*Mette Marit Jenssen*  
Veileder

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvilke muligheter for kollektiv læring ligger i barnehagens teamsamarbeid?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## Vedlegg 2: Intervjuguide artikkel 1

*Hvordan opplever team i barnehagen teammøtet som arena for kollektiv læring?*

### 1. Bakgrunnsspørsmål

- Hvor lenge har dere arbeidet sammen som team?
- Hvor ofte har dere teammøte?
- Når avholdes møtene, og hvor lenge?

### 2. Spørsmål tilknyttet læring i team

- Hvordan tenker dere at dere lærer av hverandre i teammøtene?
  - Refleksjon over praksis via f.eks. observasjoner, episodebeskrivelser, praksisfortellinger?
  - Planlegge, vurdere, evaluere praksis?
  - Veilede hverandre?
  - Prøve ut noe – øve, spille rollespill?
- Hvilke forutsetninger opplever dere må være til stede for at dere skal lære av hverandre, og utvikle dere sammen som team i teammøtene?
  - Hvordan har dere arbeidet for å oppnå tillit til hverandre, og gjøre teammøtene til en trygg arena?
  - I hvilken grad opplever dere at dere som team har tro på at dere presterer godt sammen, og våger å prøve ut ting?
- Hvordan tenker dere at det dere lærer av hverandre eller sammen i teammøtene fører til at dere endrer deres praksis med barna? Har dere et eksempel dere kan dele?
- I hvilken grad løfter dere frem forskning i teammøtene, eller reflekterer over erfaringer i lys av forskning?
- Hvordan bruker dere teammøtet til å kritisk reflektere over egen praksis?
  - Hvordan utfordrer dere hverandre i møtet? (synliggjøring av taus kunnskap)
  - I hvilken grad er det rom for å stille kritiske undersøkende spørsmål?
  - I hvilken grad er det rom for å være uenig?

### 3. Spørsmål tilknyttet kunnskapsutviklende møter

- Hvem leder møtet?
- Sendes det ut agenda? I så fall – hvordan ser den typisk ut?
- Hvordan forbereder den enkelte deltaker seg?
  - Medskapning/medbestemmelse
- Hva slags saker inneholder møtet?
  - Informasjonsaker, organisering, refleksjon over ulike problemstillinger

- Bruker dere noe form for metode eller verktøy i møtene for at alle skal komme til ordet? I så fall hva/hvordan
- Hvordan arbeider dere med å komme i dybden av saker, og undersøke ulike perspektiver, før dere tar beslutninger?
  - I hvilken grad er det rom for å dvele ved spørsmål og perspektiver uten å komme frem til løsninger?
  - I hvilken grad jaktes det på sammenhenger mer enn årsaker?
- Hvordan gir dere hverandre tilbakemeldinger i møtet?
- Skrives det referat fra møtet?



### Vedlegg 3: Skjematisk fremstilling av tematisk analyse artikkel 1



---

## Vedlegg 4: Intervjuguide artikkel 2

*Hvordan leder pedagogiske ledere sitt team i forbedringsarbeid?*

### **Bakgrunnsspørsmål**

- Hva slags team er du leder av i din barnehage?
- Er du alene som pedagogisk leder, eller er dere flere sammen?
- Hvor lenge har du arbeidet som pedagogisk leder?

### **Spørsmål tilknyttet ledelse av forbedring**

- Som pedagogisk leder har du det utøvende ansvaret for å lede forbedringsarbeidet på din avdeling. Hvilke tanker har du om det?
- Hvordan jobber du som pedagogisk leder for å tilrettelegge for at dere lærer av hverandre og sammen i teamet?
- Et av funnene i min første undersøkelse indikerte at det kunne være utfordrende å utfordre hverandre, og reflektere kritisk over hverandres praksis i avdelingsmøtene. Hvilke tanker gjør du deg som leder om dette?
- Hvordan jobber du for at det skal være sammenheng mellom barnehagens overordnede mål og deres arbeid i teamet på avdelingen?
- Hvordan oppstår/identifiseres behov for å forbedre den pedagogiske praksisen på din avdeling?
- Hvordan går du frem som pedagogisk leder når du skal lede forbedringsprosessene på avdelingen?
- Hvordan jobber du for å sette mål for deres praksis i avdelingen, og hvordan følger du opp?
- Hvordan legger du til rette for at dere henter inn data og informasjon fra praksis som utgangspunkt for å forbedre praksisen?
- Når dere setter inn tiltak for å forbedre praksisen – hvordan leder du denne prosessen for å sikre at tiltakene er faglig forankret?
- Hvordan går du frem for å skape forpliktelse hos teammedlemmene til å gjennomføre endringer dere blir enige om?
- Hvordan leder du teamet i forhold til å måle og evaluere resultatene dere oppnår sammen?

## Vedlegg 5: Skjematisk fremstilling av tematisk analyse artikkel 2

