

Stina Ovesen

Masteroppgave

# Hvordan kan avdelingsmøter bidra til faglig utvikling i barnehagen?



**Master i barnehageledelse**

Trondheim, våren 2024



DMMH  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning

## Innhold

Forord .....	3
Sammendrag .....	4
<b>Kapittel 1: Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Bakgrunn og valg av tema .....	5
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	6
1.3 Begrepsavklaring .....	7
1.4 Oppbygning av oppgaven .....	8
<b>Kapittel 2: Forskning og teoretisk innramming</b> .....	<b>8</b>
2.1 Tidligere forskning .....	8
2.1.1 større studier .....	9
2.1.2 Masteroppgaver .....	11
2.2 Teori .....	12
2.2.1 Valg av teori .....	12
2.3 Barnehagen som lærende organisasjon, og ledelse i lærende organisasjoner .....	12
2.4 Læringsfellesskaper og samskapt læring .....	16
2.5 Møter og møteledelse .....	20
<b>Kapittel 3: Metode</b> .....	<b>26</b>
3.1 Valg av metode .....	26
3.2 Kvalitative studier .....	26
3.3 Vitenskapelig ståsted .....	27
3.3.1 Sosialkonstruktivismen .....	27
3.3.2 Et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv .....	28
3.4 Observasjon .....	29
3.4.1 Observatørroller .....	29
3.5 Intervju .....	30
3.5.1 Semistrukturert intervju .....	31
3.5.2 Abduktiv tilnærming .....	31
3.5.3 Kombinasjon av metoder .....	32
3.5.4 Intervjuguide .....	33
3.5.5 Utvalg .....	33
3.5.6 Fremgangsmåte for innsamling av data .....	34
<b>Kapittel 4: Analyse og funn</b> .....	<b>35</b>
4.1 Tematisk analyse .....	35
4.1.1 Forberedelse .....	35

4.1.2 Koding .....	36
4.1.3 Kategorisering .....	36
4.1.4 Rapportering .....	37
4.2 Forskerrollen og forskningsetikk .....	37
4.3 Kvalitet på forskningen .....	38
4.3.1 Gyldighet .....	38
4.3.2 Pålitelighet (reliabilitet) og transparens .....	39
4.3.3 Generaliserbarhet .....	40
4.3.4 Refleksivitet .....	41
4.4 Presentasjon av analyse og funn .....	42
4.4.1 Analyseprosessen .....	42
4.4.2 Analyse av observasjoner .....	42
4.4.3 Kategorisering av observasjoner .....	43
4.4.4 Utdyping av kategoriene .....	44
4.4.5 Analyse av intervjuer .....	45
4.5 Presentasjon av funn .....	45
4.5.1 Møtestruktur .....	46
4.5.2 Møtenes innhold .....	48
4.5.4 Møteledelse .....	52
4.5.5 Faglig utvikling .....	56
<b>Kapittel 5: Drøfting</b> .....	59
5.1.1 Møtestruktur .....	59
5.1.2 Møtenes innhold .....	68
5.1.3 Møteledelse .....	73
5.1.4 Faglig utvikling .....	75
5.2 Oppsummering og forskningens relevans .....	79
<b>Kapittel 6</b> .....	80
6.1 Konklusjon og videre anbefalinger .....	80
6.2 Veien videre .....	82
Referanser .....	83
Vedlegg .....	85
Vedlegg 1: Vurdering av personopplysninger, godkjenning fra SIKT .....	85
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter .....	87
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	89

## Forord

Det nærmer seg slutten for dette studieløpet som startet med styrerutdanningen, og som tok meg videre til masterstudiet i barnehageledelse. Å kombinere lederjobb og studier har til tider vært krevende, men mest av alt lærerikt og interessant. Tilførsel av ny kunnskap har gjort jobben min enda mer spennende, samtidig som jeg nå står stødigere i rollen som leder.

Takk til informantene som åpnet døren for meg slik at jeg fikk realisert prosjektet mitt. Takk også til min veileder, høgskolelektor Laila Skjei Flormælen for å ha tro på prosjektet mitt, og for grundige tilbakemeldinger når jeg har hatt behov for det. Det har vært av stor betydning å ha deg som refleksjonspartner.

Kollegaer i Horneberg FUS barnehage – Takk for at dere har ført skuta trygt og stødig de dagene jeg har vært borte. Jeg håper og tror min tid på skolebenken vil komme dere, og barna i barnehagen til gode. En ekstra takk til Tove som er god på å lette min dårlige samvittighet.


Arnt – takk for at du har gitt meg rom og tid. Jeg har tidvis i denne prosessen ikke vært den beste versjonen av meg selv – noe jeg håper vil bedre seg når skuldrene nå skal senkes til et litt mer normalt nivå.

Ludvik, Ine og Olav – takk for tålmodigheten, mamma ser frem til å bli mer tilgjengelig i tiden som kommer. Det håper jeg dere setter pris på, selv om jeg mistenker at dere vil savne hyppigheten av «takeaway-mat» i helgene som kommer.

Ingvild og Marit – takk for heiarop og motivasjon. Og ikke minst for feiring av alle milepæler underveis. Det har vært høyst nødvendig.

Stian – det har vært ekstra motiverende å gjøre dette sammen med deg. Våre faglige refleksjoner gir meg alltid nye perspektiver.

Janne – dette studiet hadde vært fattigere uten deg. Du har vært en stor støtte og motivator gjennom arbeidskrav, eksamensperioder og ikke minst nå i innspurten med masteroppgaven. We did it!

Mamma – du introduserte meg for Dronning Maud allerede mens jeg lå i magen din. Du ville vært mest stolt av alle over at jeg greide dette 

Trondheim 03.06.2024

Stina Ovesen

## Sammendrag

For å omsette rammeplanen i praksis trenger barnehagene kontinuerlig endrings- og utviklingsarbeid. Dette arbeidet må inkludere hele personalgruppen, og være preget av læring og refleksjon. Som leder i barnehage har jeg erfart viktigheten av å ha lærende møter som en del av endrings og utviklingsarbeidet vi har vært igjennom de senere år.

Siden pedagogene er viktige driverne for dette arbeidet, da de er nærmest de ansatte i hverdagen har jeg valgt å ha fokus på avdelingsmøtet.

I min kvalitative studie hvor jeg har observert fire avdelingsmøter, og intervjuet pedagogene som ledet disse møtene belyser jeg i denne masteroppgaven problemstillingen; hvordan kan avdelingsmøter bidra til faglig utvikling i barnehagen?

Møte kvalitet er avgjørende for å lykkes med implementering og læring. Erfaring, og forskning fortrinnsvis fra skolesektoren har vist at gode møter kan bidra til å bedre praksis og føre til større profesjonalitet.

Det er variasjoner i barnehagene i hvor stor grad avdelingsmøter fungerer som arenaer for faglig utvikling. Mine funn viser at barnehager kan ha strukturerte planer for å inkludere faglig utviklingsarbeid i møtene sine. Mens jeg har flere funn som tyder på at avdelingsmøtet preges av å være en arena hvor personalet på gruppen kan ta opp saker knyttet til praktiske oppgaver, organisering og saker knyttet til barnegruppa og enkeltbarn. De fleste av møtene jeg observerte bærer i liten grad preg av refleksjon og planlagte prosesser med faglig fokus.

Avdelingsmøtene har et stort potensial for å være arena for faglig utviklingsarbeid, men om de skal kunne fungere som det er det nødvendig med tilrettelegging og oppfølging fra ledelsen. Dette inkluderer kunnskap om lærende møter, støtte gjennom koordinering, systematikk og målsetting.

## Kapittel 1: Innledning

Internasjonalt har søkelyset på viktigheten av profesjonell utvikling av barnehageansatte fått en stadig større oppmerksomhet. Økt kvalitet hos ansatte vil i større grad gi barna et tilbud som stimulerer til mer positiv utvikling og læring. Det er nettopp kvaliteten i det tilbudet ansatte gir som er nøkkelfaktoren. For å lykkes med utvikling i barnehagesektoren kreves det at vi jobber systematisk. Dette forutsetter god planlegging, tydelige implementeringsstrategier og en god struktur i den daglige driften (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 17).

### 1.1 Bakgrunn og valg av tema

Som daglig leder i barnehage har jeg de senere årene blitt opptatt av at vi skal ha lærende møter i barnehagen som en del av vår implementeringsstrategi. Gjennom å ha tilegnet meg mer kunnskap om møtестruktur, møteledelse og hvordan møtene kan være en viktig faktor i implementering av faglig satsing ser jeg at gode møter er avgjørende for å lykkes med å skape endring og utvikling i barnehagen.

Omtrent samtidig som det ble vedtatt at alle barn skal ha lik rett til barnehageplass ble *Kvalitet i barnehagen* publisert (St.meld.nr.41, 2008-2009). Her gis det et tydelig signal om hva politikernes hovedbudskap for barnehagevirksomheten skal være. Flere stortingsmeldinger etter dette vektlegger kvalitetsarbeid i barnehagen, men det viktigste pedagogiske arbeidsdokumentet for ansatte i barnehagen er rammeplan for barnehagen som ble innført i 2017 (Udir, 2017). I rammeplanen gis det føringer for hva barnehagen skal arbeide med, og hvilke oppgaver som skal løses for å nå målene i de politiske dokumentene. Rammeplanen er barnehagens viktigste arbeidsdokument, men i innføringen av denne sies det lite om *hvordan* barnehagene kan iverksette dette arbeidet (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 15-16).

For å konvertere rammeplan til praksis har barnehagene behov for ulike former for endrings- og utviklingsarbeid. Endringsarbeid kan være en konstant del av barnehagens stadige utvikling, eller være basert på kortere prosjekter. Men uavhengig av hvilken form man velger er det et stort behov for å i tillegg se på hva vi skal arbeide med, også se på *hvordan* man kan arbeide for å lykkes med det man ønsker å oppnå. (Roland & Ertesvåg, 2018, s. 16).

Barnehagen er en lærende organisasjon hvor personalet skal være i kontinuerlig utvikling blant annet gjennom utviklingsarbeid og refleksjon. Det er i tillegg til styrer, pedagogisk leders ansvar ifølge rammeplanen å sørge for at dette skjer (Udir, 2017, s. 16). Det er mange måter å jobbe med endrings- og utviklingsarbeid på for å oppfylle kravene i rammeplanen. Noen barnehager har

faglige satsninger som går over år, noen har kortere prosjekter, og andre barnehager har en tydelig profil som skal gjenspeile arbeidet i barnehagen, men uansett hva som vektlegges blir implementering av faglig arbeid en viktig del av barnehagens arbeid.

Møteledelse er et ord som ikke er nevnt som et mål for læringsutbytte i DMMH sin studieplan for barnehagelærerutdanning (dmmh.no, 2013). Det beskrives at studentene skal ha ferdigheter som: «ha endrings- og utviklingskompetanse, kan lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og i innovasjonsprosesser for fremtidens barnehage» (dmmh.no, 2013). Det står hva studenten, eller pedagogen etter endt studie skal kunne mestre – men hvordan en skal gjøre det står det mindre om.

I samtaler og samarbeid med andre ledere og pedagoger i barnehager de senere årene, gjennom blant annet videreutdanning, deltakelse i REKOM (Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage) og i diverse andre nettverk har jeg blitt oppmerksom på at hvordan endrings- og utviklingsarbeid drives i barnehager varierer stort. Utfordringen slik jeg erfarer det er at vi i sektoren har for liten kunnskap om implementering i barnehagen, og at møtenes kvalitet er av betydning for å lykkes med implementering og læring. Jeg som leder har hatt god nytte av å erfare hva møtekvalitet har gjort for vårt implementeringsarbeid, men desto like viktig har det vært at pedagogene i vår barnehage har fått kompetanse om implementering og hva som skal til for å ha lærende møter. Det er pedagogene som er de viktigste implementeringsdriverne da de er tette på de ansatte i sin gruppe i hverdagen.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av det jeg skriver i innledningen har jeg valgt for min studie å rette fokus mot avdelingsmøtets rolle som arena for faglig utviklingsarbeid i barnehagen. Jeg vil derfor belyse følgende problemstilling:

### **Hvordan kan avdelingsmøter bidra til faglig utvikling i barnehagen?**

Avdelingsmøtene i barnehagene ledes vanligvis av pedagogen på gruppen, for å belyse problemstillingen ytterligere er det relevant og også høre hvordan pedagogene opplever å være møteledere, og hvilken kompetanse de vektlegger i sin møteledelse.

Det er også relevant å se på om det finnes en overordnet struktur for møtene i barnehagen og om eier eller leder i barnehagen har noen føringer, eller rammer for innhold i avdelingsmøtene som pedagogene må forholde seg til.

Jeg har også utarbeidet noen forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen:

- Hvordan er møtestrukturen i barnehagen bygget opp med tanke på at møter skal være en utviklingsarena?
- Hvordan inngår læringsprosesser som en del av møtene?
- Hvilken kunnskap har pedagoger om sin rolle som møteleder, og hvilke tanker har de rundt hvilket utbytte møtetiden i barnehagen har for organisasjonen?

Jeg har valgt kvalitativ metode, hvor jeg har observert avdelingsmøter i fire ulike barnehager og gjennomført semistrukturerte intervjuer med pedagogene som ledet møtene for å belyse problemstillingen.

### 1.3 Begrepsavklaring

I denne besvarelsen har jeg intervjuet en barnehagelærer, en avdelingsleder og to pedagogiske ledere, jeg velger som samlet begrep å omtale de som pedagoger i denne besvarelsen. Noen barnehager omtaler alle pedagoger som pedagogiske ledere, mens andre skiller mellom pedagogiske ledere og barnehagelærere i sin organisasjon. Jeg utdyper ikke dette nærmere da det ikke er relevant for oppgaven. Det som er relevant er at de har samme grunnutdanning, og har til felles at de er ledere for sin gruppe, noe som innebærer at de har ansvar for å lede avdelingsmøtet. Det vil derfor ikke ha betydning for besvarelsen om jeg bruker tittelen deres gjennom oppgaven.

Masterprosjektet mitt tar utgangspunkt i avdelingsmøtet i barnehagen. Det finnes mange former for møter i barnehagene, og det er stor variasjon i hyppighet og varighet. Jeg har valgt meg avdelingsmøtet, men det er også der variasjoner i hva møtene kalles. Noen kaller det også gruppemøte eller refleksjonsmøte. Jeg har i min jakt på informanter beskrevet hvilket av møtene i barnehagen jeg ønsker å observere og definert avdelingsmøtet som det møtet i barnehagen der en pedagog har møte sammen med ansatte for «sin» barnegruppe/avdeling. Møtene inkluderer da både pedagoger, fagarbeidere og ufaglærte. Møtene ledes av gruppens leder som kan være pedagogisk leder eller barnehagelærer – som jeg omtaler som pedagogen. Som nevnt kan disse møtene ha ulikt navn, men jeg velger å omtale alle som avdelingsmøte for å gjøre det ryddigere å både skrive og lese teksten.

Barnehagens møtestruktur er også viktig å komme innpå selv om det er avdelingsmøtet jeg først og fremst skal forske på. Dette fordi innholdet i de ulike møtene, og intensjonen med de ulike møtene også varierer fra barnehage til barnehage. Ved å spørre om møtestrukturen i hele barnehagen vil det bidra til at jeg kan danne meg et bilde av hvordan møtene er organisert i en større sammenheng i barnehagen.



Når jeg i problemstillingen spør hvordan avdelingsmøtet kan bidra til faglig utvikling berører jeg et omfattende begrep da «faglig utvikling» kan innebære så mye. Jeg har valgt å se veldig bredt på dette for å kunne fange opp hva det jobbes med ute i de ulike barnehagene. Det meste av faglig utviklingsarbeid er rettet mot å oppfylle kravene i rammeplanen for barnehagen (Udir, 2017), men det finnes mange forskjellige tilnærminger til hvordan dette kan gjøres. Jeg vil derfor inkludere faglige satsninger, temaarbeid og arbeid mot barnehagens mål og visjoner i dette. Det vil si det arbeidet som er planlagt og utføres over en bestemt tidsperiode.

#### 1.4 Oppbygning av oppgaven

Jeg har delt inn oppgaven i 6 kapitler. Kapittel 1 som forteller om bakgrunnen for valg av tema, og presentasjon av problemstillingen er snart lagt bak oss. Jeg presenterer så teori og tidligere forskning i kapittel 2. Forskningen som presenteres belyser noe av det som er gjort av tidligere forskning innen samme tema, og skal sammen med relevant teori bidra til å belyse problemstillingen sammen med mine forskningsfunn. I kapittel 3 går jeg inn på metodevalg, vitenskapsteoretisk forankring og jeg presenterer utvalget. Kapittel 4 byr på forskningsresultater fra observasjon og intervjuer før jeg i kapittel 5 drøfter mine funn opp imot problemstillingen og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. I kapittel 6 rundes oppgaven av med et kapittel som inneholder konklusjon og jeg ser på hva som kan være en interessant vei videre for forskning innen samme tema.

### **Kapittel 2: Forskning og teoretisk innramming**

#### 2.1 Tidligere forskning

Deler av dette kapittelet er arbeid som er videreført fra arbeidskrav gjort som ble gjort som en del av forberedelse til masteroppgaven.

Her vil jeg presentere funn fra tidligere forskning innen tema møtestruktur og møteledelse først og fremst knyttet til barnehagen som organisasjon. Formålet er å finne ut om det som kan finnes av forskning på området kan støtte under noen av mine funn i min forskning.

Jeg har systematisert søkene mine skjematisk for å ha oversikt over ulike søkeord og ulike søkemotorer. Jeg har benyttet meg av søkemotorene; Oria, Google Scholar, Google og DMMH sitt bibliotek sin søkemotor.

Søkeordene jeg fikk treff på var «møteledelse», «møtestruktur» og «møtekultur» i sammenheng med søkeordet «barnehage». Jeg fikk få treff som var direkte knyttet til barnehage og ingen treff på «avdelingsmøte» satt sammen med «barnehage».

### 2.1.1 større studier

Det er få treff på store studier på området, det er noen funn knyttet til skole som også kan være relevant for barnehagen da vi begge tilhører undervisningssektoren, og noe forskning fra andre profesjoner. Det er lærerikt å se på andre profesjoner innen lignende sektorer med likhetstrekk til barnehagen gjør, men det er barnehagen og barnehagens egenart som for meg er mest interessant å se på.

Noen av masteroppgavene jeg fant i mitt søk etter tidligere forskning førte meg også til relevant forskning jeg ellers ikke ville funnet da søkeordene mine ikke traff på disse kildene. I så måte var det fint å se hvilke kilder andre med samme tematikk hadde brukt.

I en FAFO rapport om tidstyver i barnehagen har tre forskere på oppdrag for bydel Alna sett på tidstyver i bydelens barnehager (Nicolaisen, Seip, & Jordfald, 2012:01). I sin undersøkelse bruke de spørreskjema og intervju. Her har de sett på ulike elementer i barnehagehverdagen og spurt ansatte om i hvor stor eller liten grad de ser på det som tidstyv eller ikke. Jeg så spesifikt på den delen av rapporten som omhandlet møter. I spørreskjema kom det frem blant pedagogene at møter og planlegging var den aktiviteten de så på som den nest største tidstyven i barnehagen. I intervju utdypes dette og flere pedagoger opplever mange møter som overflødige og unyttige. Her trekkes blant annet felles pedagogmøte frem som møter som ikke gir noe og noe de heller kunne unnvært. Det trekkes også frem at tidsbruken handler om holdninger, at mange ikke er forberedte og at det brukes mye tid på informasjon. Jeg leser ut ifra det det refereres til i intervjuene at møtene ikke følger en fast struktur og plan. På en annen side påpeker de at det daglige morgenmøte på 15-20 minutter oppleves nyttig da det gir oversikt over dagen og organisere seg praktisk ut ifra det. Denne undersøkelsen gjelder barnehager i en spesifikk bydel i Oslo og jeg vil anta at organiseringen av møter vil ha likhetstrekk i disse barnehagene ettersom de hadde en del felles møter. Jeg vil derfor også anta at svarene får større likehetstrekk enn om en tilsvarende undersøkelse hadde et større geografisk område. Samtidig er det en såpass stor undersøkelse at jeg vil gå ut ifra at dette er noe som kan reflektere feltet andre steder i landet også. (Nicolaisen, Seip, & Jordfald, 2012:01).

I et kapittel i en fagfelleverdert antologi som tar for seg kompetanse for inkluderende praksis har Ohna og Hillesøy et kapittel hvor de presenterer forskning på samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten (Ohna & Hillesøy, 2023). Antologien omhandler hvordan en kan styrke samarbeidet mellom barnehage/skole og PP-tjenesten for å styrke «laget rundt barna», og hvordan

en skal kunne utvikle kompetanse for en mer inkluderende praksis. Et kapittel i antologien heter «månedsmøtet som arena for gjensidig profesjonslæring for barnehage og PP-tjeneste» (Ohna & Hillesøy, 2023, ss. 91-116).

De referer til Sivertsen et al. som i sin evaluering av barnehagebasert kompetanseutvikling har kommet frem til at barnehagen må håndtere en stor faglig spennvidde når alle ansatte skal inkluderes i læringsprosesser. De stiller spørsmål rundt den organisatoriske kapasiteten i barnehagen, og om den er stor nok til å kunne forvente å håndtere så store og tidskrevende arbeidsformer som barnehagebasert kompetanseutvikling er (Sivertsen, Janninger, Ljunggren, & Lorentzen, 2021).

Det vises til profesjonslæring og deltakelse i profesjonelle fellesskap som en godt egnet strategi for individuell og kollektiv læring med mål om å forbedre eksisterende praksis. De har sett på infrastrukturen i en seks avdelings barnehage der de har gjort om et av de ukentlige møtene styrer har med pedagogene til et prosjektmøte en gang i måneden. De ønsker å etablere en infrastruktur som skal bidra til økt inkluderende praksis. Møtet de innfører skal være en arena for felles refleksjon og kompetanseutvikling. Dette innovasjonsprosjektet inkluderte også et moment som skulle sikre at hele barnehagen skulle involveres, dette momentet var at ped.leder og pp-rådgiver i etterkant av månedsmøtet deltar på et avdelingsmøte, et oppfølgingsmøte. Der skal de informere resten av avdelingen om hva som er diskutert på månedsmøtet og hvilke tiltak de kom frem til. Det er interessant å se på at de innførte en struktur på dette månedsmøtet, en tredelt struktur som sier hva møtet skal inneholde og i hvilken form det skal gjennomføres. Det er angitt tid til de ulike delene, med presentasjon i del en, spørsmål, kommentarer og forslag til tiltak i del to. Del to fungerer også som en form for kollegaveiledning og erfaringsutveksling. 40 -60 minutter er satt av til dette. Siste del er satt av til metarefleksjon rundt det som det har vært diskutert i møtet. Møtet avsluttes med en oppsummering og avtaler om hvordan pedagogisk leder skal følge opp forslaget til tiltak på sin avdeling (Ohna & Hillesøy, 2023, ss. 91-116).

Det jeg ofte velger å omtale som organisering betegnes her som infrastruktur og omhandler selve møtestrukturen, hvilken type møte er det, hvem deltar og hvordan inngår dette møtet som en del av de andre møtene på huset. I tillegg til infrastrukturen har selve månedsmøtet en form hvor de omtaler at møtet består av to sykliske prosesser, men en indre og ytre syklus. Den indre syklusen handler om selve månedsmøtet og dets tredelte struktur som jeg har omtalt over. Den ytre syklusen handler om prosessen mellom to månedsmøter og skal involvere personalet på avdelingene.

Denne studien som fra den startet i 2019 og frem til 2021 inkluderte 17 gjennomførte månedsmøter (noe utgikk og noe ble digitalt pga. pandemi) som ble til en fast møteordning midt i perioden. De

skriver avslutningsvis i publikasjonen noen ord rundt den organisatoriske infrastrukturen i barnehagen som danner rammen rundt samarbeidet med PP-tjenesten. De skriver at god forankring i barnehagens praksis i hverdagen er et premiss som øker treffsikkerheten på kompetansehevings tiltakene som settes i gang. Infrastrukturen gir rom for felles refleksjon og kollektive læreprosesser. Infrastrukturen legger også opp til at læringsprosessene videreføres gjennom oppfølgingsmøtet og dermed inkluderer hele virksomheten som øker sannsynligheten for større inkludering og kollektive forpliktelser. Det er interessant å lese at en modell for møtестruktur med utgangspunkt i å først ta tak i infrastrukturen gir rom og betingelser for det faglige arbeidet som skal foregå i barnehagen. Strukturen på møtene og mellomarbeidet er med på å sikre at innholdet holdes «i live» fra system til individ.

### 2.1.2 Masteroppgaver

Da det ikke er veldig mye forskning på området knyttet til barnehage tar jeg også med noen masteroppgaver som er skrevet rundt samme tema.

I en masteroppgave fra Oslo Met i 2019 problematiseres møtестruktur og deltakelse på ledermøter når pedagognormen økte (Røsnes, 2019). Ny pedagognorm fra 2018 har påvirket ledelsen i barnehagen, og pedagognormen utfordrer slik barnehagens møtестruktur. Oppgaven problematiserer utfordringer rundt avvikling av møter og sårbarhet ved at mange ansatte skal delta. Oppgaven kommer ikke inn på selve innholdet i møtene og møteledelsen, men den refererer til at pedagogiske avgjørelser skjer på møter, og at møtene i barnehagen er en viktig arena for avgjørelser knyttet til den pedagogiske virksomheten. Det henvises til forskning som viser til at pedagogisk ledelse skjer på møter (Larsen, 2019, s. 95). Studenten påpeker at lederne må være nytenkende rundt utfordringer knyttet til møtестruktur, da møtестruktur er viktig for å få tid til å sikre rolleavklaring, planlegging, evaluering og kompetanseheving. Studenten skriver avslutningsvis at det kan være behov for videre forskning på barnehagelærerrollen, og pedagogens rolle som leder (Røsnes, 2019).

En masteroppgave fra NTNU i 2018 ser på refleksjon for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon. Kandidaten ser på hvordan pedagogiske ledere bidrar til at barnehageansatte reflekterer over egen praksis og om refleksjonen bidrar til endring av praksis (Schröder, 2018). Studien kom blant annet frem til at pedagogiske ledere stort sett forbinder refleksjon med praksisfortellinger og at det er metoden som er mest utbredt i barnehagene. Kandidaten antar at mye av arbeidet i en barnehage gjøres intuitivt og mye ved bruk av magefølelsen, det handles ofte før en får gjort vurderinger eller refleksjoner. Hun ser også på at pedagogisk leder har stor påvirkning på hvordan arbeidsoppgaver løses bla gjennom refleksjon og praksisfortellinger og derav skape ny innsikt som kan påvirke praksis positivt. Hun kommer inn på at refleksjon ofte knyttes til enkelt

barn, og at samkjørt praksis kan dreie seg om hva barn skal få lov til å ikke. Informantene sier de blir enige om hvordan de skal handle fremover, men at de lett faller tilbake på tidligere praksis. Slik blir samme episode eller samme barn tema på senere møte. Hun fant også at det stilles nokså enkle spørsmål til praksisfortellingen for å skape refleksjon, dette ses på som veiledning (Schrøder, 2018).

I masteroppgaven; «Personalmøter i barnehagen, En del av en lærende organisasjon?» fra 2020 studeres sammenhengen mellom personalmøte og kunnskapsutvikling i barnehagen (Olsen, 2020). Kandidaten ser på arbeidsplassmøtene som kan brukes til å strukturere og drive prosesser som kan utvikle forståelse gjennom samarbeid og meningsutveksling. Hun fant at det tyder på at det er en kobling mellom personalmøter og kunnskapsutvikling og læring. Hennes studie viser også at personalmøtene ofte inngår i en større møtestruktur som er satt i system, hvor det legges til rette for kunnskapsutvikling og læring (Olsen, 2020).

Denne studenten ser også på hvilken forberedelse som gjøres i forkant av personalmøte og hva møtene fører til av faglig utviklingsarbeid etter møtene, og mellom møtene. I denne studien finner kandidaten en struktur i personalmøtene der en av delene er satt av til refleksjonsprosesser i fellesskap med intensjon om å bidra til læring og kunnskapsutvikling. Ulike metoder og verktøy er tatt i bruk for å systematisere arbeidet, som skal bidra til at møtet ikke sklir ut og dreier mot å omhandle den praktiske driften i barnehagen (Olsen, 2020).

## 2.2 Teori

### 2.2.1 Valg av teori

For å kunne svare ut problemstillingen har jeg valgt teori om barnehagen som lærende organisasjon og ledelse i lærende organisasjoner. Jeg har også valgt teori rundt læringsfellesskaper og samskapt læring. I tillegg har jeg tatt med det jeg har funnet av teori knyttet til møter og møteledelse i lærende organisasjoner.

Møtestruktur knyttes også opp til begrepet logistikk, og møter omtales også i teorien som systematiske samtaler.

### 2.3 Barnehagen som lærende organisasjon, og ledelse i lærende organisasjoner

Senge mener at «en lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den» (Senge, 1991 i Wadel, 2014, s. 13). Han skrev i 1990 boken "The Fifth Discipline" som man i ettertid kan si omhandlet begrepet lærende organisasjon. Denne teorien er relevant for min oppgave da jeg er interessert i å se om avdelingsmøtet bærer preg av å være en brikke i barnehagen som lærende organisasjon.

Senges teori ser på læring i organisasjonen som en helhet. Han ønsket å knuse illusjonen om at problemer lot seg lettest løse om man deler de opp i mindre biter, da han mente det tok fra oss evnen til å se ting i en større sammenheng. Han mente at når vi gir slipp på illusjonen om at verden består av adskilte og usammenhengende krefter kan vi bygge lærende organisasjoner.

Organisasjoner der mennesker kan videreutvikle sine ferdigheter til å oppnå de resultatene de ønsker, og der det oppfordres til nye tankemønstre, ambisjoner, og der mennesker blir bedre på å lære i fellesskap (Senge, 2004, ss. 9-10).

Senge dro paralleller til forretningsvirksomhet der en verden i endring krever at arbeidet må bli mer lærende. Dette er også gjeldende for barnehageverdenen som stadig må tilpasse seg endringer i samfunnet, og i så måte blir relevant for endrings- og utviklingsarbeid. Han presiserte at det ikke er nok at en person i organisasjonen lærer, og at det ikke lenger er mulig at kun toppsjefen skal være den som sørger for læring nedover i organisasjonen. Dette er meget relevant sett opp mot rollen som pedagogisk leder har i barnehagen som implementeringsdriver. Organisasjonen som vil lykkes må oppdage hvordan de kan motivere mennesker og gi de tro på sin evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen (Senge, 2004, ss. 10-11).

Senge mener alle mennesker ønsker å utforske og å lære, læring er derfor naturlig lystbetont hos oss. Når en gruppe fungerer godt der mennesker stoler på hverandre, utfyller hverandres sterke sider og kompenserer for de svake kan gruppearbeid skape flotte resultater. Gruppens felles mål blir større enn den enkelte deltakers mål. Slikt samarbeid med felles måloppnåelse gir for mange mersmak, og det de da opplever er å være en del av en lærende organisasjon. Fra et enkelt utgangspunkt kan de få til noe stort ved å lære seg hvordan man kan skape resultater (Senge, 2004, ss. 9-10).

### Den lærende organisasjons disipliner

Senges fem disipliner er utviklet hver for seg, men han tror de må sees i sammenheng for å oppnå resultater. Hver disiplin er viktig når det kommer til å skape organisasjoner som kan lære, og som til stadighet kan forbedre sine evner til å oppnå nye mål (Senge, 2004, s. 12). Jeg vil presentere de fem disiplinene; *systemtenkning*, *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjoner* og *gruppelæring* da de er avgjørende for å nettopp utvikle lærende organisasjoner og derav relevant for å belyse min problemstilling.

### Systemtenkning

Senge sier at systemtenkning er den femte disiplinen. Systemtenkningen skal binde sammen de fire andre disiplinene til en sammenhengende helhet. Denne helhetstenkningen skal bidra til å integrere

disiplinene. Systemtenkningen betegnes som hjørnesteinen i Sengens tilnærming derfor velger jeg å starte med den. Senge mener at vi legger for mye vekt på enkeltprosesser fremfor helheten og at vi da feiler i å se organisasjonen som en dynamisk prosess. Ved å fokusere på systemer kan vi forstå kompleksiteten og planlegge endringsarbeidet som hensyntar dette. Vi kan knytte dette til barnehagen ved å se på hvordan de ulike delene i driften virker sammen i en helhet (Senge, 2004, s. 18).

### Personlig mestring

Organisasjoner lærer kun ved at mennesker lærer, men kun individuell læring gir ingen garanti for organisasjonsmessig læring. Men uten individuell læring, blir det ingen organisasjonsmessig læring (Senge, 2004, s. 145). Dimensjonen personlig mestring omhandler en utvikling utover den kunnskapsbaserte- og ferdighetsbaserte utviklingen. Mestring kan ses på som en ferdighet som inkluderer et kall, eller en dragning mot å nå en visjon, mer enn å dominere et område kunnskapsmessig. Et slikt kall, eller visjon skal holde i gang en kreativ utvikling og en kontinuerlig læringsprosess. Visjonen om en ønsket fremtid skal holde en kreativ spenning i gang som driver i læringsprosesser (Ertesvåg & Roland, 2013, ss. 76-77).

### Mentale modeller

Senge peker på at mentale modeller kan være en hindring for utvikling og for innføring av ny kunnskap i organisasjonen. Mentale modeller er vår oppfattelse, påstand, bilder eller forestillinger som danner utgangspunkt for hvordan vi forstår verden. Dette vil i neste omgang påvirke våre handlinger. Vi er ofte ikke bevisste på hvilken effekt våre mentale modeller har på hvordan vi handler, og det vil derfor være et hinder for oss (Senge, 2004, ss. 190-192). For å oppdage mentale modeller må vi se innover i organisasjonen og granske den grundig, noe som krever åpenhet hvor en viser hvordan en tenker til andre, og er åpen for å lytte til den andres tenkning. Å se sin egen organisasjon i nytt lys er krevende da en blir blind på det en går i til daglig. Det kan derfor være nyttig med et blikk utenfra organisasjonen av eksterne for å avdekke mentale modeller som hemmer utvikling (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 77).

### Felles visjoner

Felles visjon er for den lærende organisasjonen avgjørende da det gir læringen fokus og energi. Gjennom felles visjon blir arbeidet et ledd i å oppnå større mål (Senge, 2004, ss. 212-213). Å handle i tråd med en felles visjon har innen ledelse vært den kapasiteten som helt klart har inspirert organisasjoner mest i mangfoldige år. Ved å danne en visjon danner vi et felles bilde av fremtiden som vi sammen skal jobbe for å skape. En visjon innebærer også en forpliktelse og lojalitet overfor

arbeidet som kreves. En konkret visjon danner et godt grunnlag for læring da den ikke baserer seg på «ordrer», men den baserer seg på at personalet sammen ønsker å jobbe for å oppnå visjonen. For at alle skal ha et eierforhold til visjonen er det viktig at alle er inkludert i visjonsutviklingen. Forankringen i personalet vil ikke bli like sterk om visjonen kun er utviklet av lederen (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 78).

### Gruppelæring

Gruppelæring handler om at prestasjonsnivået i en gruppe vil overgå prestasjonen til hvert enkelt gruppemedlem. Det er gjennom dialog at gruppemedlemmenes kapasitet styrkes, og de evner da å se utover egne forestillinger og dreies mot å ta del i en felles tenkning. Gruppelæring fordrer åpenhet og tillit mellom medlemmene, mangler dette kan det bli en barriere mot læring.

Gruppelæring kan også hemme læring og utvikling om en ikke er strukturert, ikke samarbeider eller ikke evner å jobbe mot samme mål. Kunnskap om disse barrierene og strukturene i gruppelæring kan på motsatt side føre til økt grad av endring. Men når en gruppe lærer i fellesskap vil en kunne se at medlemmene utvikler seg raskere enn de ville gjort individuelt (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 79).

Gruppelæring er derfor viktig fordi gruppen, og ikke enkelt medlemmene er den viktigste enheten for læring i organisasjonen. Om gruppen ikke kan lære, kan heller ikke organisasjonen lære. Individuell læringskultur i organisasjoner vil få utfordringer med å få gjennomført endringsarbeid (Blossom og Ertesvåg, 2011 i Ertesvåg & Roland, 2013, ss. 79-80). Hvis vi greier å utnytte potensialet som ligger i gruppelæring vil organisasjonen lettere også oppnå potensialet som ligger i de andre disiplinene (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 80).

### Ledelse i lærende organisasjoner

Senges fem disipliner er disipliner han i utgangspunktet forbinder med læring – læringsdisipliner. Men Senge påpeker også at læringsdisiplinene er viktige for de som skal lede. Læringsdisiplinene kan danne en organisering for hva man skal vektlegge for å utvikle lederegenskaper. Senge sier at de fem læringsdisiplinene også kunne blitt kalt ledelsesdisipliner. I så måte er også ledelsesdisiplinene relevant for min oppgave da jeg skal se på pedagogen som møteleder for sin gruppe, og hvilken betydning den rollen kan ha for om avdelingsmøtet blir en brikke i organisasjonens faglige utvikling. Å se på disse fem disiplinene som et krav til ledelse i lærende organisasjoner er et interessant perspektiv på organisasjon og ledelse i lærende organisasjoner (Senge, 1990 i Wadel, 2014, s. 107).



## 2.4. Læringsfellesskaper og samskapt læring

### Kollektive prosesser

Gotvassli er opptatt av at i arbeidet med utvikling av kvalitet i det pedagogiske arbeidet i barnehagen må det være kollektive prosesser også i det didaktiske arbeidet, alle må med (Gotvassli, 2020, s. 136). Han referer til en TFoU-rapport som har sett på barnehagesektorens arbeid med kvalitet (Haugset, et al., 2019). Det som kan ha relevans for min forskning i denne rapporten er blant annet det de ser på som utfordringer i implementeringen i overgangen fra plan til praksis, og pedagogens rolle som prosesseier.

Gotvassli skriver at det er viktig at hele personalet er med i drøftinger og refleksjoner rundt den pedagogiske praksisen da der er relativt stor spredning i kompetansenivået i barnehagen, men at prosesser der alle er med kan minske spredningen i kompetansegapet. Fellesskapsbaserte læringsprosesser fremmer individuelle og kollektive refleksjoner og derav også handlinger (Gotvassli, 2020, s. 136).

Gotvassli påpeker at det er sterke sammenhenger mellom endringskompetanse og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon, og at det derfor blir sentralt å utvikle den enkeltes endringskompetanse. Her vil utvikling av refleksjon over egne handlinger og egenvurdering stå sentralt, og at denne refleksjonen også finner sted i de kollektive læringsprosessene. Gotvassli sier videre at reflekterte praktikere utgjør kjernen i utviklingen av læringskultur i barnehagen, en kultur som fremmer at organisasjonen er i stadig utvikling, stiller spørsmål og er kritiske i vurderingen av den eksisterende praksisen. En slik lærende organisasjon krever også at de fellesskapsbaserte arbeids- og organisasjonsformene utvikler seg, og at kulturen er god på kunnskapsdeling og refleksjon (Gotvassli, 2020, s. 137).

### Samskapte læringsprosesser

Samskapte læringsprosesser handler om å lære sammen og å dra i samme retning, først når læringen blir kollektiv kan vi få endringer i det pedagogiske arbeidet (Gotvassli, 2020, s. 137). Fullan (2016) sier et emosjonelt engasjement i arbeidet, og den profesjonelle fagutviklingen kommer på et langt høyere nivå når prosessene er kollektivt orienterte. Gjennom slike kollektive læringsprosesser oppstår en synergieffekt som fremmer en læring langt bedre enn individuelle tilnærminger vil oppnå. Utviklingen av kvaliteten i det faglige arbeidet vil utvikles best når det skjer gjennom kollektiv innsats mellom de ansatte i hverdagen i den daglige yrkesutøvelsen. Gjennom tett samarbeid med en kollega får en lett tilgang til ny kunnskap, og det vil samtidig dannes et annet engasjement når samarbeidsrelasjoner dannes (Fullan, 2016 i Gotvassli, 2020, s. 137).

## Enkeltkretslæring og dobbelkretslæring

All teori om læring i organisasjoner tar utgangspunkt i at de har en kunnskapskomponent og en læringskomponent, og teoriene tar utgangspunkt i en definisjon av læring som en prosess som fører til endring av praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 347). Chris Argyris med kollegaer har utviklet en læringsteori som får oss til å reflektere rundt hva vi egentlig lærer, og om hvordan man egentlig skal endre praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2019, ss. 347-348). Teorien tar utgangspunkt i læring som forsøk på å endre atferd med ønske om å oppnå noe nytt, eller nå et nytt mål. Argyris teori beskriver hva som skjer når tilstrekkelig endring, eller resultater ikke oppstår selv om man blir bedre på et område. I Argyris teori setter han fokus på *hvorfor* skal vi gjøre ting bedre, kontra *hvordan* skal vi gjøre det. Slik endres fokus fra *hvordan* man skal gjøre ting bedre, til å stille spørsmål til kjernen i målene og vurdere situasjonen på nytt. Gjennom modellen enkeltkretslæring og dobbelkretslæring viser Argyris at «hvordan-læring» er en annen læring enn «hvorfor-læring» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, ss. 347-348).

I enkeltkretslæring er det tatt for gitt hvilke mål eller verdier som styrer atferden, man vil derfor ikke stille spørsmål rundt om det egentlig er dette man ønsker, men blir kun opptatt av at atferden skal forbedres. I slik type læring blir det ikke stilt moralske, eller etiske spørsmål og man har en ubevisst holdning til om det man jobber mot er viktig og det riktige å gjøre. Det kommer frem gjennom forskning at en slik type læring er utbredt i stor grad (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 348).

Dobbelkretslæring kjennetegnes imidlertid av at man begynner å stille spørsmål om hvorfor det man gjør ikke gir den virkningen man ønsker når man over tid ser at resultatene ikke gir ønsket effekt. Den viktigste forskjellen mellom enkeltkrets- og dobbelkretslæring er å alltid vurdere kritisk i diskusjon med andre om de mål man setter seg, og de verdiene man har er de rette (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 348).

Argyris mener i tillegg til at man bør vektlegge tre ting som fremmer evnen til læring:

1. Å få så «sann» informasjon som mulig må prioriteres høyt.
2. Det bør veie tungt at *handlingsalternativene er kunnskapsbaserte*.
3. Det er viktig å kontinuerlig *vurdere konsekvensene* av handlingene man foretar seg, og stille spørsmål til om det er dette man egentlig vil oppnå.

(Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 348).

## Profesjonelle læringsfellsskap

Roland og Ertesvåg (2018) mener profesjonelle læringsfellsskap handler om å utvikle læring fra individnivå, via gruppenivå til organisasjonsnivå. Personalet i barnehagen vil utvikle en felles forståelse for den daglige praksisen om den faglige praksisen bygges opp kollektivt. For å lykkes med dette må ledelsen i barnehagen legge opp til endringsprosesser der det er rom for at de ansatte kan lære sammen gjennom å kontinuerlig reflektere over praksis sammen. Slike kollektive læringsprosesser bidrar til å bygge bro mellom teoretiske perspektiver og det praktisk-pedagogiske arbeidet i hverdagen, det vil igjen bidra til at profesjonaliteten i organisasjonen øker (Roland & Ertesvåg, 2018, ss. 141-147).

Målet for denne arbeidsformen, profesjonelle arbeidsfellesskap, er å skape en kultur i organisasjonen som fremmer profesjonell utvikling hos alle ansatte (Hall & Hord, 2015 i Roland & Ertesvåg, 2018, s.141-142). Denne kulturen må preges av felles verdier og visjon, støttende kollegaer og relasjonelle forhold som fremmer deling og refleksjon (Stoll et.at, 2006 i Roland & Ertesvåg, 2018).

Irgens skriver også om profesjonelle læringsfellsskap. Han peker på at forventningene til de profesjonsutdannede har økt, og at det forventes at de samarbeider om sin egen profesjonsutvikling og om utviklingsarbeid på arbeidsplassen. Det virker også som at det har vært en økning i at dette skal skje systematisk og inkludere alle, og at de profesjonsutdannede skal begrunne sine valg. Å levere i forhold til disse forventningene er lettere om man er en del av et fagmiljø der en har et refleksjonsfellesskap hvor man kan ta opp dilemmaer, og har noen å drøfte utfordringer, erfaringer og ta beslutninger med (Irgens, 2021, s. 175).

Det var Shirley Hord som i 1997 tok i bruk begrepet profesjonelle læringsfellsskap hvor hun beskrev slike lærende profesjonsgrupper (Irgens, 2021, s. 175). Det er mange som skriver om profesjonelle læringsfellsskap, men noen kjennetegn går igjen.

Kjennetegn ved profesjonelle læringsfellsskap:

1. en *gruppe* som
2. møtes *jevnlige* (ikke bare sporadisk), der
3. alle tar *ansvar* og *engasjerer* seg og
4. *deler erfaringer* fra egen praksis på en
5. *kritisk* (men ikke dermed kritiserende) undersøkende måte for å
6. *analysere* og *forbedre* praksis.

*Figur 1 kjennetegn ved profesjonelle læringsfellsskap (Irgens, 2021, s. 175)*

Profesjonelle læringsfellsskap er også i bruk i politiet, Irgens refererer til Joel F. Shults, som med sin bakgrunn som politisjef i Colorado i USA deler av sin erfaring med dette. I yrker der mange situasjoner må løses ved improvisasjon og skjønn kommer en stadig opp i dilemmaer, og man har liten tid til å foreta gjennomtenkte valg. I politiet, og som jeg tenker også er relevant for barnehagen snakker man sammen over en kaffekopp i pausene og når en har tid innimellom, men disse samtalepreges sjelden av at det diskuteres løsninger og forbedringer av de opplevde erfaringene som deles. I slike yrker er det spesielt viktig at de ansatte og ledere har et profesjonsfelleskap hvor en kan dele erfaringer og drøfte disse for å lære sammen med mål om å forbedre praksis. Gjennom å dele og drøfte erfaringer og dilemma en har stått i i profesjonelle læringsfellsskap får en «kvalitetssikret» eget skjønn og egen dømmekraft (Irgens, 2021, s. 176).

Et profesjonelt læringsfellsskap skal være kjennetegnet av tilrettelegging, systematikk, støttende ledelse og delt lederansvar mellom deltakerne. Å dele personlige erfaringer fra egen praksis og et fokus på læring og forbedring skal være sentralt (Irgens, 2021, s. 178).

Shults presiserer også at for å få til et profesjonelt læringsfellsskap krever det tilrettelegging og at ledelsen skaper rom for det. Innholdet i allerede eksisterende rutinemessige møter som informasjonsmøter, avdelingsmøter og teammøter kan endres slik at møtene går fra å inneholde informasjons- og driftssaker til å få et lærings- og forbedringsfokus. Dette kan igjen føre til en praksis med sterkere samhold hvor visjon og formål blir tydeligere og kan føre til en større profesjonalitet. Det profesjonelle skjønnet kan også bli bedre, noe som kommer brukerne (barna i barnehagen) til gode. For at profesjonsfelleskapene skal fungere godt og være utviklende må virksomheten fungere som en lærende organisasjon. Organisering, ledelse, kultur, styringssystemer på arbeidsplassen må legge til rette for og stimulere til felles læring, og kunnskapen som utvikles må bli en del av hele organisasjonen (Irgens, 2021, s. 177).

Irgens skriver også om profesjonelle fellesskap i skolen hvor en forskergruppe han var en del av fant store forskjeller mellom skolene, mellom rektorer og i lærerkollegiene for hvordan lærerteam fungerte som profesjonsfelleskap. Forskergruppen fant ut at samarbeidet på teamnivå var avgjørende, men i hvor stor grad skolene lyktes med innføringen av et nytt utviklingsprogram var igjen avhengig av hvordan skolen som organisasjon fungerte. Det er nødvendig med en viss tilrettelegging og oppfølging fra ledelsens side for at det skal skapes tid og rom, og at samarbeidet skal bli effektivt. I denne tilretteleggingen ligger det både muligheter, men også fallgruver. Hvis ledelsen blir for førende og strukturen blir for stram kan det føre til lite nyskaping. Forskerne fant at tilstrekkelig er et sentralt ord. Tilstrekkelig koordinering, systematisk og målrettet. Det må være hverken for lite, eller for mye struktur for at profesjonelle læringsfellsskap skal fungere lærende var

forskernes konklusjon. Irgens presiserer at uansett så kan deltakerne ha god nytte av metodekunnskap om ferdigheter i møteledelse og møtedeltakelse, og at møtene skal ha fokus på læring og forbedring. Det trengs kunnskap om lærende møter i arbeidslivet (Irgens, 2021, s. 178).

I artikkelen «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» ser Halland og Winje (2022) på hvordan nyutdannede barnehagelærere posisjonerer seg i barnehagen. Artikkelen baserer seg på studier hvor de har gjort funn av at majoriteten av nyutdannede barnehagelærere tilpasser seg barnehagens eksisterende «diskurser» og møter disse med liten motstand. Barnehagelærerne tenderer til å møte dette med resignasjon og lite motstand for så å ta en svak posisjon i barnehagens eksisterende fellesskap (Halland & Winje, 2022).

Gjennom å henvise til en rekke tidligere forskning på området skriver Halland og Winje i denne artikkelen at nyutdannede barnehagelærere hevder de står i maktkamp med assistentene, og at de tilpasser seg og justerer sine handlinger for å kunne passe inn. Det var også viktig for de nyutdannede barnehagelærerne at medarbeiderne skulle kjenne at de var verdsatt og akseptert, og at de opplevde å få brukt sitt potensiale i arbeidet. Faglig kunnskap som posisjonerer barnehagelæreren som leder utad svekkes internt da det strider imot en demokratisk likhetskultur. Den største utfordringen de står ovenfor er å være leder for personalet på egen avdeling. Kunnskapsutvikling i barnehagen avhenger av pedagogisk lederes kunnskap og innflytelse i praksisfellesskapet, og det utøves derfor på betingelse av erfaring og profesjonskunnskap. Det betyr at det tar tid for barnehagelærere å bruke og å bygge kompetanse slik at de ikke blir dominert av ufaglærte med lengre erfaring (Halland & Winje, 2022).

Det viser seg altså at nyutdannede barnehagelærere blir møtt med mye motstand på initiativene sine, men det er også en minoritet av nyutdannede barnehagelærere som våger å møte motstand. De som utfordrer den dominerende «erfaringsdiskursen» opplever å slik få virke inn og utjevne maktfellesskapet mellom de med lang og kort erfaring. Det viser seg å være enklere å utfordre «erfaringsdiskursen» med kunnskap etter å ha vært i yrket en stund (Halland & Winje, 2022).

## 2.5 Møter og møteledelse

Kommunikasjon betyr å gjøre felles, for å unngå forvirring i arbeidslivet tas det i bruk mange systemer og arbeidsformer for å greie å skape forståelse for hvordan oppgaver skal håndteres. I arbeidslivet blir derfor de organiserte samtalene viktige, det vil si de samtalene som er planlagte, strukturerte eller avtalte. Disse samtalene skaper arenaer for å blant annet å skape tillit, koordinere oppgaver, lære og evaluere. Det vil si, de gjør det kun om de fungerer godt. For at disse samtalene skal ha verdi er det viktig at profesjonsutøvere har kunnskap om hvordan systematiske samtaler kan gjennomføres. Møter tar tid og trenger ikke være relevante for primæroppgavene til den enkelte

ansatte. Det er variasjoner i forskningen når det kommer til hvor mye tid som brukes, og på hvor nyttig møtene i arbeidslivet oppleves som. Møter er meget sentralt, men også utfordrende slik at kompetanse om møteledelse og møtedeltakerne i vårt arbeidsliv blir viktig. Den mest hyppige formen for planlagt samtale i virksomheter er arbeids- eller jobbmøtet (Irgens, 2021, ss. 179-180).

### Lærende arbeidsmøter

Arbeids- eller jobbmøter er det vanligste formen for systematiske samtaler i arbeidslivet, med arbeidsmøte menes et møte som er avtalt og planlagt. Likevel er det i norske pensumbøker skrevet lite om gjennomføring av møter (Irgens, 2021, s. 186).

I hvor stor grad et møte er planlagt kan variere, noen møter kan være preget av lite planlegging, men et arbeidsmøte i motsetning til et tilfeldig møte på arbeidsplassen skiller seg ut ved at:

1: noen er innkalt, eller det forventes at en skal komme. 2: møtet dreier seg om koordinering av arbeidsoppgaver, informasjonsutveksling, planlegging, problemløsning eller lignende punkter som er relatert til drift, produksjon eller hva som har skjedd, eller skal skje. Møtet kan også ha et utviklingsfokus. Det er ikke et sosialt møte primært for hyggenes skyld. Det er heller ikke et politisk møte, da de har mer bestemte prosedyrer for møteledelse og avstemming (Irgens, 2021, s. 187).

Arbeidsmøter kommer i flere former: prosjektmøter, planleggingsmøter, avdelingsmøter, ledergruppemøter mm. Ved å se på de møtene som gjennomføres regelmessig, for eksempel ukentlig slik som avdelingsmøtet eller ledermøtet kan vi illustrere hvordan møter kan utvikle seg i en uheldig retning. Disse møtene kan falle inn i et forutsigbart mønster der du vet hvem som leder møtet, hvem som vil reagere på de samme tingene, hvem som kommer til ordet og hvem som ikke blir hørt. Slike møter kan bli forutsigbare og preget av å følge et manuskript med bestemte roller. Å delta i møter som fungerer dårlig kan oppleves frustrerende og som sløsing av dyrebar tid. Men møtet er viktig for alle virksomheter da informasjon her blir utvekslet, fortolket og gitt mening. Det ligger makt i møter, å ikke delta i møter kan oppleves risikabelt da en kan gå glipp av at viktige beslutninger blir tatt (Irgens, 2021, s. 187).

Tradisjonelle møter kjennetegnes ved at lederen (avdelingslederen, gruppelederen) leder møtet og er den som har bestemt hva som skal tas opp. Man sitter gjerne ved et bord med sakspapirene foran seg. Slike møter kan fungere godt, men i mange tilfeller fungerer de ikke. Det er vanskelig å komme seg ut av en etablert form når formen først har satt seg. For å skape bedre møter kan man forsøke å endre både de strukturelle rammene og endre på hvordan vi gjennomfører møtet (Irgens, 2021, s. 187).

## 10 trinn for bedre møter

Irgens har satt opp 10 trinn for bedre møter, basert på Ib Ravn sin forskning på møter i arbeidslivet. Ti trinn for hvordan møter kan bli bedre om møteleder får en tydeligere rolle som fasilitator (Ravn, 2018 i Irgens, 2021, s. 188).

10 trinn for bedre møter	
<i>Trinn 1</i>	<i>Møter bør ledes av en tilrettelegger</i> I møter med fire deltakere eller flere bør det være en tilrettelegger som sørger for struktur i møtet og styre tiden, uten derav å styre innholdet.
<i>Trinn 2</i>	<i>Som tilrettelegger bør du sikre ditt mandat</i> Tilretteleggeren minner deltakerne på sin rolle, f.eks. ved å si: «det er min oppgave at vi holder oss på sporet og at vi kommer frem til tiltak».
<i>Trinn 3</i>	<i>Vær vennlig og myndig fra begynnelsen</i> Som tilrettelegger får du myndighet til å bidra til at alle får utrettet det de er der for innen tiden en har til rådighet. Det er fint å ha blikkontakt med alle når du innehar denne rollen slik at de minnes på hva som er ditt ansvar.
<i>Trinn 4</i>	<i>Begynn møtene i tide – uansett om alle deltakerne er kommet eller ikke</i> Hvis man alltid venter til siste deltaker er kommet vil det dannes en kultur der det ikke får betydning om man kommer til rett tid eller ikke. Om noen kommer for sent skal de gjøre det så lite forstyrrende som mulig.
<i>Trinn 5</i>	<i>Som tilrettelegger må du våge å avbryte og fokusere samtalen</i> Om diskusjoner «sporer av» er tilretteleggerens viktigste oppgave å vennlig og anerkjennende avbryte møtedeltakerne.
<i>Trinn 6</i>	<i>Se til at det er en dagsorden for hva som skal utrettes</i> Møteinnkallinger bør gjøres konkrete ved at agenda sendes ut i forkant, og hvor det kommer frem hva som skal diskuteres og avklares i møtet. Om ikke agenda sendes ut på forhånd bør en bruke de første minuttene til å sammen velge ut og prioritere saker som skal tas opp.
<i>Trinn 7</i>	<i>Strukturer møtet i tre faser</i> 1. <i>Høring:</i> Hør først hva folk føler, eller har opplevd som er relevant for saken som skal behandles. 2. <i>Konstruering:</i> La deltakerne diskutere og forhandle på en konstruktiv måte. 3. <i>Konklusjon:</i> I slutfasen skal du som tilrettelegger sørge for at dere tar stilling og konkluderer.
<i>Trinn 8</i>	<i>Oppsummer og konkluder underveis</i> Tilrettelegger bør oppsummere underveis slik at møtet følger en rød tråd frem til det skal konkluderes.
<i>Trinn 9</i>	<i>Unngå at du som tilrettelegger blir en søppelbøtte for «foreldreløse» beslutninger</i> Som tilrettelegger har du ansvar for at handlingsansvar fordeles, og at det avklares hvem som skal gjøre hva når møtet er ferdig.
<i>Trinn 10</i>	<i>Avklar om det er nødvendig å skrive referat</i> Om det er nødvendig å skrive referat avhenger av hvilken type møte det er. Det bør avklares i starten av møtet. Det som er viktig er at møtedeltakerne noterer hva de skal gjøre og når. Tilrettelegger skal også notere hva møtet kom frem til, og følge opp dette i neste møte.

Figur 2 10 trinn for bedre møter (Irgens, 2021, ss. 188-189)

## Om lærende møter

Tresselt, Andreassen og Lund (2018) skriver i artikkelen «Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter?» om utfordringer med å endre møtepraksis i lærerteam fra forvaltningsorienterte møter til mer kunnskapsutviklende møter. Studien fant blant annet at det å utvikle gode lærendemøter tar tid, og at den allerede etablerte samtalekulturen kan bremse farten på utviklingen (Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018, s. 78).

De fleste skolereformer i Norge initieres av sentrale myndigheter og det forutsettes at de som lokalt skal igangsette endringsarbeidet er lojale mot myndighetene som har initiert dem (Røvik, Eilertsen & Lund (2014) i Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018). For å lykkes med dette arbeidet må det kollektive prosesser til i skolene. Og gode og hensiktsmessige møteplasser blir avgjørende for om de vil lykkes med kollektive prosesser. Lærere har samtidig i større grad fått oppdraget med å lede dette utviklingsarbeidet på sin skole. Grootenboer, Edwards-Groves og Rønnerman (2014) omtaler at læreren her har fått en mellomlederrolle uten å få en formell status som leder (Grootenboer, Edwards-Groves og Rønnerman, 2014 i Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018). Det er dette som er bakgrunnen for at tema er aktuelt, og derav viktig å forskes på. I tillegg viser studier at lærere mener det brukes for lite tid på planlegging på fagnivå, og at det brukes for mye tid på fellesmøter til informasjon, noe som signaliserer et behov for endring om myndighetenes ambisjon om mer utviklingsarbeid skal innfris (Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018, s. 79).

Viderer refererer Tresselt, Andreassen og Lund (2018) til Hargreaves (2003) som har kommet frem til at for å kunne lykkes i endringsarbeid, eller reformarbeid må lærere føle at de selv får utvikle de nye praksisene på egne premisser. Det viste seg at lærere hadde dårlige erfaringer av ytre endringer som ble pålagt de. Fraværet av å få mulighet til å påvikre prosessene førte til motstand da det ble oppfattet som at man ikke ble tatt på alvor i yrkesutøvelsen. Hargreaves sitt hovedpoeng var at lærere må få tid til å implementere forandringer så de selv kan kjenne på at de er en del av utviklingsarbeidet (Hargreaves, 2003 i Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018, s.79-80). Dette var bakgrunnen for en forskning med ønske om å endre møtepraksis i lærerteamet fra fokus på praktiske hverdagsutfordringer til mer fokus på læring (Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018, s. 80).

En form for slike møter som skal ha fokus på læring er lærende møter, begrepet er hentet fra Kunt Roald. Med bakgrunn i studier av nettopp møtepraksis i skoler har han utviklet tolv råd og kjennetegn for at møtepraksisen skal styres mer i retning av et mer pedagogisk innhold og systematikk i skoleutviklingen (Roald, 2012). Tresselt, Andreassen og Lund sin studie har valgt å bruke seks av Roald sine tolv råd og kjennetegn (Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018, s. 80).



Students forskningsspørsmålet var: «Hvordan kan et lærerteam endre møtepraksis fra å i hovedsak handle om logistikk til å handle mer om læring?». Erfaringer fra studien viste blandt annet at endringsarbeid i teammøter krever gode strukturer og tydelig møteledelse. I tillegg fant de at for å holde retningen i møtene var det av betydning å legge til rette for metasamtaler, medbestemmelse og medskapning. Blant annet trekkes frem å metakommunisere hva møtene inneholdt for å kunne reflektere rundt hva man egentlig snakket om og hvordan man kan løse det sammen (Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018, ss. 96-97).

Knut Roald (dr.philos.) er emeritus ved Høgskolen på Vestlandet og har gitt ut en rekke bøker og fagartikler innenfor sitt forskningsfelt ledelse, kvalitetsarbeid og organisasjonslæring i utdanningssektoren (Cappelen Damm, 2024). Hans forskning på lærende møter blir blant annet referert til hos Udir som anbefalte metoder for å arbeide med kvalitet og kompetanse i barnehager (Udir.no, 2022).

Knut Roald har som nevnt ovenfor utviklet tolv råd og kjennetegn for kunnskapsutviklende møter, eller «karakteristiske trekk ved produktive møter i kvalitetsarbeid» (Roald, 2012, s. 223). Møter som kan ha betydning for utviklingstiltak i kvalitetsarbeid bør ha en mer kunnskapsutviklende tilnæringsmåte enn forvaltningsorienterte møter skriver Roald. Kunnskapsutviklende tilnæringsmåter i møter vil ofte føre til en større grad av felles ansvar, dypere analyser og mer bærekraftige utviklingstiltak (Roald, 2012, s. 223)

<b>Roald sine tolv råd og kjennetegn for kunnskapsutviklende møter</b>
Medskapning framfor medbestemming.
Spørsmål framfor forslag
Bevisst utelate motforestillinger i søkefasen
På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker
Vurdere positive resultat før negative resultat
Møteledelse på omgang
Heterogene arbeidsgrupper
Prioritering framfor avstemming
Milepæler, underveisvurdering og ansvarsfordeling
Handlingsorienterte tilbakemeldinger om kompetanseutvikling
Pauserommet er ikke et godt arbeidssted
Skille mellom utviklingssaker og forvaltningssaker

Figur 3 *Knut Roald sine tolv råd og kjennetegn for kunnskapsutviklendemøter (Roald, 2012, ss. 223-227).*

I likhet med Tresselt, Andreassen og Lund (2018) har ikke Udir heller trukket fram alle tolv, men syv av prinsipp for lærende møter på sin nettside (Udir.no, 2022).

Det finnes også flere læringsvideoer av Roald på nettet hvor han beskriver dette arbeidet, og det virker som hans forskning og virke har bidratt til at hovedprinsippene fra 2012 (Roald, 2012) har spredd seg i utdanningssektoren da det finnes ulike varianter i bruk å finne som kilder.

Jeg velger derfor her og også presentere udir sin versjon om prinsipp for lærende møter da den er lettere å finne for de som eventuelt ønsker å se nærmere på det, og denne kilden kan være enklere å omsette til praksis da udir har utviklet denne for barnehagesektoren (Udir.no, 2022).

Spørsmål fremfor forslag	I steder for saksforberedelse er det bedre å utforme problemstillinger som møtedeltakerne skal bruke som forberedelse før et møte. Det gir møtet preg av å være mer søkende og kunnskapsutviklende da det er større sjanse for at alle deltakerne bidrar i møtet og at de har bidrag som faktisk er verdifulle.
Bevisst utelate motforestillinger i søksfasen	Det er konstruktivt at alle deltar åpent med å spille inn ideer og refleksjoner tidlig i fasen. Det vil styrke det felles ansvaret og bidra til en mer konstruktiv prosess, enn om noen skal være opptatt med å slå ned forslag. Når alle ideer er «lagt på bordet» deltar heller alle aktivt i en kritisk gjennomgang av innspillene til slutt.
På jakt etter sammenhenger mer enn årsaker	Barnehager og skoler er komplekse organisasjoner der flere forhold påvirker barnas og de ansattes daglige arbeid. Det ser derfor ut til at det er gunstig at utviklingsarbeid har dette som et utgangspunkt og trekker inn flere forhold i analyse- og tiltaksfasene av utviklingsarbeidet. Enkeltfaktorer gir sjelden gode svar på komplekse og sammensatte problemer.
Positive erfaringer før negative erfaringer	Å bevisst hente frem de positive vurderingene før de negative kan være en fordel når en skal vurdere daglig drift eller utviklingsarbeid. Å systematisk sortere sterke og svake sider ved en sak vil gjøre prosessen mer konstruktiv.
Møteledelse på omgang	Felles ansvar for utviklingsprosesser kan styrkes av at møteledelse går på omgang. Det vil styrke utviklingen av kunnskap om andre enn kun den formelle lederen i barnehagen leder møter og medførende ansvar.
Heterogene arbeidsgrupper	De organiserte faste strukturene i den daglige driften kan motvirke kunnskapsutviklende prosesser. Om deltakeren grupperes på tvers av enhetene kan man oppleve at utviklingsprosessene blir dypere og mer dynamiske.
Milepæler og ansvarsfordeling	Uklare prosedyrer om hvem som har ansvaret for oppfølging av enkeltspørsmål kan være utydelig, det vil derfor styrke utviklingsarbeidet om en har klare milepæler og tydelig fordeling av ansvar for oppfølging. Vurderinger av fastsatte milepæler underveis er like viktig som en omfattende sluttvurdering, siden man da kan justere kursen underveis.

Figur 4 Prinsipp for lærende møter (Udir.no, 2022).

I en læringsvideo med tilhørende nettside som Knut Roald har laget for KS basert på prinsipper for lærende møter trekkes det også frem at det i lærende møter kan være lurt å skille mellom forvaltnings- og utviklingssaker. Å jobbe med utviklingsspørsmål er mer tidkrevende og komplekse arbeidsprosesser enn forvaltningssaker. I grupper hvor man er bevisst hva som kreves av utviklingssaker så reduseres tidsbruk på forvaltningssaker. Praktiske spørsmål kan i stor grad avgjøres i andre fora uten å gjennomgå allmenne diskusjoner (ks.no, 2018).

## Kapittel 3: Metode

### 3.1 Valg av metode

All empirisk forskning tar utgangspunkt i at man må velge et forskningsdesign som er det mest ideelle for å kunne svare ut problemstillingen (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 61). For å besvare problemstillingen min har jeg måtte ta et valg i forhold til hvilken metodisk tilnærming jeg ønsket å bruke, kvalitativt eller kvantitativt. Kvalitative- og kvantitative studier har ulike svakheter og styrker, som jeg som forsker må være klar over når jeg skal velge metode. Det er en forutsetning for å kunne foreta en grundig refleksjon rundt forholdet mellom forsker, forskning, kunnskap og virkelighet (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 89).

I starten av oppgaven når problemstillingen ennå ikke var klar vurderte jeg ulike tilnærminger for å kunne belyse det jeg ønsket å forske på best mulig. Ut ifra teori jeg har funnet om møtestruktur og møteledelse kunne jeg slik jeg ser det ha funnet ut en del om avdelingsmøter i barnehagen også gjennom en kvantitativ studie. Kvantitative metoder omhandler å innhente et materiale som kan telles og derifra behandles kvantitativt ut ifra at tallene vil gi oss svar av statistisk art (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 16).

Men etter hvert som problemstillingen kom mer på plass falt valget på en kvalitativ studie da jeg blant annet ønsket å finne ut hvilke opplevelser og tanker pedagogene i barnehagen har rundt avdelingsmøtet som arena for faglig utvikling, og hvordan de ser på sin rolle som møteledere.

### 3.2 Kvalitative studier

Det er ikke mulig å kunne studere virkeligheten direkte, men vi kan forsøke å få en forståelse av andre menneskers forståelse og fortolke virkeligheten. For å få innsikt i hvordan en annen ser verden blir nærhet mellom forskningsdeltaker og forsker viktig. Å velge et forskningsdesign som retter seg imot å forstå enkeltmenneskers forståelse og fortolkning av virkeligheten blir derfor viktig (Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 61-62).

Siden kvalitative studier ofte forholder seg til et mer fortolkende perspektiv der man vektlegger informantenes opplevelse og meningsdanning, og hva meningene fører til vil denne tilnærmingen være bedre egnet for å belyse min problemstilling (Tjora, 2018, s. 12). Møter, og da også avdelingsmøtet kan i forskningssammenheng sees på som et fenomen, og kvalitative studier bruker metoder som er godt egnet til å beskrive fenomener ut ifra en gitt kontekst, og på dette grunnlaget levere en tolkning som har til hensikt å skape forståelse for fenomenet (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 17).

Ut ifra dette har valget om å foreta en kvalitativ studie gitt meg flere svar knyttet til min problemstilling enn en kvantitativ tilnærming ville gjort, da hovedmålet med kvalitative forskning er nettopp å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

### 3.3 Vitenskapelig ståsted

Analysen av datamaterialet mitt vil jeg vitenskapsteoretisk plassere innenfor sosialkonstruktivismen, men med et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Siden sosialkonstruktivisme ligger tett opp mot fenomenologien er det vanskelig å dra noen klare skillelinjer.

Som metoder for å belyse min problemstilling har jeg valgt observasjon og intervju. Jeg posisjonerer observasjon vitenskapsteoretisk innenfor sosialkonstruktivismen da den ser på virkeligheten som samfunnsskapt, og vi forstår virkeligheten ut ifra ulike gitte sosiale faktorer. Konstruktivismen bygger på antagelsen at vår erkjennelse av verden er på en eller annen måte konstruksjoner av virkeligheten (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 26).

#### 3.3.1 Sosialkonstruktivismen

Sosialkonstruktivisme ligger som sagt tett opp mot fenomenologien, og betrakter virkeligheten som samfunnsskapt sett ut ifra at vi forstår den på bakgrunn av forskjellige sosiale faktorer. At forskjellige folk kan ha total ulik oppfatning av det samme fenomenet forklares godt ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Samfunnet er et menneskeskapt «produkt» som er en objektiv virkelighet. På samme måte blir da også mennesket et «sosialt» produkt. Sosialkonstruktivismen ser på mennesker som eksisterer og handler ut ifra en sosial orden som danner vaner og mønstre (Tjora, 2018, ss. 32-34). I min studie ser jeg på pedagogen som møteleder og på avdelingsmøtet som et fenomen som eksisterer i barnehagene. Både barnehager og møter er samfunnsskapt arenaer som innehar mange likehetstrekk, men som likevel er et fenomen forskjellige mennesker vil ha ulike opplevelser av. Dette samsvarer med et sosialkonstruktivistisk ståsted for studien min.

Kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Metodene omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 73). Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik de involverte selv opplever det (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 44).

### 3.3.2 Et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv

Jeg har i min studie gjennomført intervjuer med fenomenologisk tilnærming. Jeg har intervjuet pedagogiske ledere og da sett mer spesifikt på deres rolle som møteledere, og prøvd å få en forståelse av deres opplevelse rundt hva det for dem innebærer å inneha denne rollen.

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener sett ut fra deltakernes egne perspektiv, og å forsøke å beskrive verden slik informantene opplever den. Dette ut ifra en forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 45).

Fenomenologiske studier beskriver menneskers mening, eller oppfattelse av egne erfaringer. Jeg velger å ta utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologi, da hermeneutikken er fortolkende, altså fortolkende fenomenologi (Van Manen, 1990, 2016). Van Manen (2016) sier at fenomenologiske studier har som mål å prøve å forstå essensen av et fenomen. I hermeneutiske fenomenologiske studier skal ikke forskeren bare beskrive, men også fortolke meningen knyttet til livserfaringene forskningsdeltakerne har erfart (Van Manen, 1990, 2016 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75-76).

Dette sammenfaller med mitt mål som er å forske på avdelingsmøtet og hvordan ledelse og bevissthet rundt bruk av møter og møteledelse kan påvirke faglig utvikling i barnehagen. I fenomenologien er man opptatt av å få svar på spørsmålene «hva» og «hvordan». I slike studier må forskeren stille spørsmål som gir svar på hva som erfares, hvordan erfares det og i hvilken kontekst er fenomenet erfart. Slik skaffer forskeren første-ordensbeskrivelsen, det vil si deltakerens direkte beskrivelse av erfaringen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Det er nettopp denne første-ordensbeskrivelsen fra informantene jeg er ute etter, det å få høre deres erfaringer rundt fenomenet avdelingsmøte.

Som jeg nevnte innledningsvis, er observasjon og intervju datainnsamlingsmetodene jeg har valgt for å tilnærme meg min problemstilling. Jeg valgte å både observere avdelingsmøter og å intervjuer pedagogen som ledet møtet i ettertid.

Jeg har vært på besøk i fire ulike barnehager og observert ett avdelingsmøte i hver av dem. Tre private og en kommunal barnehage. I etterkant av møtene har jeg intervjuet pedagogen som ledet

møtet. Tre av intervjuene ble gjort via Teams dagen etter observasjonen da pedagogene ikke hadde anledning til å delta i intervju rett etter møtet.

### 3.4 Observasjon

Jeg vil først redegjøre metode knyttet til observasjonene, og deretter metode for intervjuene.

Observasjon har blitt sett på som den mest grunnleggende måten en kan samle inn data på (Adler og Adler, 1994 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113). Og ha observert avdelingsmøter har vært en måte for meg å tilnærme meg problemstillingen min på. I kvalitativ forskning utføres observasjoner i naturlige situasjoner slik de utspiller seg, observasjonene blir derfor kalt naturalistisk (Angrosino & Perez, 2000 i Postholm og Jacobsen, 2018 s.113). Observasjoner skjer ikke som et kontrollert eksperiment og derfor kan forskeren i observasjoner fange opp både menneskelig aktivitet og den fysiske situasjonen hvor observasjonen finner sted (Angrosino & Rosenberg, 2011; Wolkott, 2008 i Postholm & Jacobsen, 2018, ss. 113-114). Å ha fått deltatt som observatør av avdelingsmøter har gitt meg informasjon om hva møtene inneholder, hvordan de gjennomføres og jeg har fått se møtelederen i den fysiske settingen som avdelingsmøtet er. Det har gitt meg relevant informasjon, og et bedre grunnlag for intervjuene som ble gjennomført etter møtet.

Gjennom observasjon vil forskeren observere naturlige settinger der deltakerne befinner seg, settinger som en ved observasjon vil prøve å forstå gjennom å se, men også ved å bruke sansene våre og prøve å oppfatte og forstå det vi ser. I observasjon i forskningssammenheng har forskeren et fokus for observasjonen, såkalte fokuserte observasjoner (Angrosino & Perez, 2000 i Postholm og Jacobsen, 2018 s.114). I min observasjon av avdelingsmøtet har fokuset vært å se etter saker eller metoder hvor faglig utvikling fremmes. Jeg observerte også med fokus på hvordan møteleder involverer møtedeltakerne i møtet, og hvor mye tid som brukes på de sakene jeg definerer som utviklingssaker. Det var viktig for meg å sette dette fokuset på forhånd, da det hjalp meg med hva som var relevant å ha søkelys på sett opp mot problemstillingen.

#### 3.4.1 Observatørroller

Det er ulike måter å observere på og det finnes ulike observatørroller. I Postholm og Jacobsen (2018) refereres det til Gold (1958) som har laget en modell som beskriver fire ulike observatørroller. Golds (1958) modell beskriver forskerens deltakelse og forskerens avstand. Fra «deltaker-som-observatør» til «fullstendig deltaker». Og «Fullstendig observatør» til «observatør som deltaker».

		Forskerens deltakelse	
		Liten	Stor
Forskerens avstand	Liten	Deltaker-som-observatør	Fullstendig deltaker
	Stor	Fullstendig observatør	Observatør-som-deltaker

Figur 5, ulike observatørroller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115)

Som «Fullstendig observatør» vil observatør sitte på sidelinja og kun observere uten noe som helst forbindelse med situasjonen som observeres, i motsetning til «fullstendig deltaker» hvor forskeren er en del av det som observeres. For eksempel en lærer som observerer egen undervisning. I rollen «observatør som deltaker» er forskeren mest observatør og ikke deltakende i det som observeres. I «deltaker-som-observatør» har forskeren en tydeligere observatørrolle enn ved «fullstendig deltaker». Å avklare hvilken rolle en har er hensiktsmessig for egen bevissthet, men også for å skape klarhet og avklare forventninger hos forskningsdeltakerne.

I min forskning har jeg ut ifra denne modellen kunne tatt rollen som «fullstendig observatør» eller «deltaker-som-observatør». Jeg ønsket å observere møter i barnehager jeg ikke kjenner til fra før, og jeg ønsket ikke å være en deltakende part i møtet. I rollen som «fullstendig observatør» ville jeg hatt stor avstand, noe jeg tenker kunne ha gjort det vanskelig å oppnå den tilliten og tryggheten jeg ønsket. Jeg ønsket å kunne svare på spørsmål som kunne komme underveis, og å trygge deltakerne på at de kunne involvere meg om det ble aktuelt. Med bakgrunn i dette valgte jeg «deltaker-som-observatør» som min observatørrolle i denne studien. Jeg befant meg i rommet, deltok ikke i aktiviteten som observeres, men kunne likevel spørres om noe var uklart eller svare på spørsmål knyttet til min rolle. Jeg hadde ifølge figur 5 liten avstand og liten deltakelse (Postholm og Jacobsen, 2018 s.115-116).

Å velge denne observatørrollen bidro til at det var enklere å forklare min rolle når jeg tok kontakt med de barnehagene jeg skulle observere i, men først og fremst føler jeg at valg av rolle ble ekstra viktig når jeg presenterte meg og fortalte hvorfor jeg var til stede for de resterende møtedeltakeren som jeg ikke hadde snakket med på forhånd. Jeg forklarte hvorfor jeg satt litt på siden, og hva fokuset i observasjonen var. Jeg kunne trygge de med at om det var noe de lurte på underveis kunne de bare spørre meg. Jeg opplevde dette som noe som skapte tillit mellom informantene og meg

### 3.5 Intervju

Et forskningsintervju har til hensikt å tilegne kunnskap tilknyttet et bestemt tema, og et forskningsintervju vil være mer dyptgående innenfor et gitt tema enn en vanlig hverdagssamtale

(Postholm & Jacobsen , 2018, s. 117). For å få besvart problemstillingen har jeg i tillegg til observasjon valgt intervju. Innenfor kvalitativ forskning er intervju en av de mest brukte forskningsmetodene. Det kvalitative forskningsintervjuet handler om å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, ut fra denne personens eget perspektiv. Forskningsintervjuet setter søkelys på den som intervjues sin opplevelse av emnet (Kvale & Brinkmann, 2022, s. 42). Intervju har vært viktig for at jeg også har fått fremmet pedagogens oppfattelse, opplevelse og stemme i tillegg til mine observasjoner. Intervjuet har også bidratt til at jeg har fått bekreftet eller avkreftet mine antakelser etter observasjonene. Gjennom intervju skapes kunnskapen i møte mellom forsker og forskningsdeltakere (Guba & Lincoln, 1998 i Postholm & Jacobsen , 2018, s. 117).

### 3.5.1 Semistrukturert intervju

Det finnes ulike former for intervju, og i Postholm og Jacobsen, 2018 beskrives tre typer: det strukturerte, det ustrukturerte og det semistrukturerte intervjuet (Fontana & Frey, 2000, Kvale & Brinkmann, 2015 i Postholm & Jacobsen , 2018, s. 120). Jeg har valgt semi-strukturert intervju for min forskning da det passer best inn i mitt forskningsdesing og vil være best egnet sett opp i mot min problemstilling.

I det semi-strukturerte intervjuet har forskeren tema og forslag til spørsmål klart på forhånd, men forskeren vil ikke være like opptatt av at spørsmålene kommer i en bestemt rekkefølge, eller hvilket tema som blir mest belyst. Jeg hadde en intervjuguide klar på forhånd, men i og med at observasjonene av møtene ble gjort i forkant av intervjuet dannet de også grunnlag for spørsmål. Den semi-strukturerte intervjuformen gav meg det rom jeg trengte for å kunne stille spørsmål knyttet til observasjonen og utdypende spørsmål til det intervjudeltakeren kom inn på underveis i intervjuet.

I et semi-strukturert intervju er også forskeren åpen for at det kan lanseres tema forskeren ikke har tenkt ut på forhånd. Dette kan føre til at forskeren ønsker å stille spørsmål som ikke var tenkt ut på forhånd (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 121). Dette ble aktuelt for med da opplevelser og oppdagelser fra møtene jeg hadde observert førte til at det kom opp spørsmål jeg i forkant ikke hadde forutsett. På denne måten oppstår en variasjon mellom deduksjon og induksjon, som betegnes som abduksjon (Alvesson & Skjølberg, 2009 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

### 3.5.2 Abduktiv tilnærming

Abduksjon er en kontinuerlig veksling mellom empiri og teori. Forsker og informant prøver å forstå og finne meningen i det som blir sagt, og det vil kontinuerlig foregå en analyse som påvirker hvilke spørsmål forskeren stiller (Postholm & Jacobsen, 2018, s.103).



Kort sammenfattet baserer en induktiv tilnærming seg på at forskeren går fra empiri til teori. Forskeren sitt innsamlede datamateriale systematiseres og omdannes til teori ut ifra det. Ved en deduktiv tilnærming starter man i motsatt ende med en forventning eller hypotese om hvordan virkeligheten er og samler så inn empiri for å se om den stemmer med virkeligheten. Der deduktiv og induktiv er ytterpunktene, finner vi abduktiv imellom (Postholm & Jacobsen, 2018, s.101-103).

Et semi-strukturert intervju med abduktiv tilnærming passet best inn i mitt forskningsdesign, og har vært best egnet for å tilnærme min problemstilling. Jeg ønsket å ha mulighet til å stille utdypende spørsmål underveis i intervjuet for å få frem intervjupersonens perspektiv best mulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s.120). Målsettingen med det semi-strukturerte intervjuet er å oppnå forståelse for deltakernes perspektiv (Kvale & Briknmann, 2015 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121), noe jeg føler jeg har oppnådd gjennom å kunne stille utdypende spørsmål knyttet til observasjonene jeg baserte intervjuet mitt på i tillegg til de forhåndsdefinerte spørsmålene.

### 3.5.3 Kombinasjon av metoder

Teorien sier også noe om det å kombinere metoder som jeg har gjort ved å både observere og intervju forskningsdeltakerne. Det å knytte observasjon og intervju sammen kan fungere som likeverdig og komplementær datainnsamlingsstrategi. Problemstillingen og forskningsspørsmålene definerer hva forskeren ser etter i observasjonen, forskeren retter da fokuset mot de områdene en har bestemt seg for å se etter (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 128).

For min del har fokus vært på å observere møteleder, strukturen i møtene, og se etter innhold i møtene som jeg vil definere som utviklingsorienterte. Fokuset har altså vært å samle materiale som kunne besvare mine forskningsspørsmål. Erfaringer og teori som forskeren har lest former antakelser som forskeren har med seg i møtet med forskningsfeltet. Subjektiviteten til forskeren vil derav kunne påvirke hva som vektlegges i observasjonen. En del av observasjonen vil derfor ikke være objektiv eller verdinøytral (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 128). Det å observere møter i forkant av intervjuene har bidratt til å åpne opp for nye perspektiver til intervjuene. Ved kun å intervju hadde jeg fått svar på mine forhåndskonstruerte spørsmål, mens jeg etter å ha observert har oppdaget momenter i møter jeg på forhånd ikke kunne ha forutsett og derfor heller ikke hadde kommet til å spørre om.

Det har derfor vært viktig at i tillegg til intervjuguiden at også observasjonene dannet bakgrunn for spørsmål som ble tatt med inn i intervjuet. Ved å kombinere disse metodene kan forskeren få deltakerens meninger om det som er blitt observert. I en slik prosess vil det hele tiden være en pending mellom forskerens antakelser og møte med datamaterialet. Forskerens forståelse for hver av delene, observasjon og intervju, vil bidra til en helhetsforståelse på fokusområdet det forskes på

(Postholm & Jacobsen , 2018, ss. 128-129). Å kombinere metodene observasjon og intervju har vært en prosess som for meg har bidratt til å belyse problemstillingen med flere perspektiv og større forståelse.

#### 3.5.4 Intervjuguide

Intervjuguiden jeg utviklet består i tillegg til selve spørsmålene også av inngående spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Rubin & Rubin, 2005 i Postholm & Jacobsen, 2018, s.122). Intensjonen til spørsmålene i intervjuguiden er at de skal bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Oppfølgingsspørsmålenes formål er å få tak i forklaringer tilknyttet tema eller begreper som forskningsdeltakeren kommer med i løpet av intervjuet. De inngående spørsmålene skal bidra til å holde fokus mot forskningen og signalisere et nivå når det kommer til dybden i intervjuet (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 122). Jeg har underveis i observasjonene notert meg spørsmål i margin som jeg har tatt med i intervjuet. I tillegg har åpne spørsmål tilknyttet observasjonen ofte ført til oppfølgingsspørsmål. Spesielt har dette vært knyttet til på hvilken måte agenda for møtene ble utarbeidet da det her var flere variasjoner enn jeg hadde forutsett.

#### 3.5.5 Utvalg

For å velge informanter til kvalitative studier er hovedregelen at man velger informanter som vil kunne utale seg reflektert rundt det aktuelle temaet, det vi kaller et strategisk utvalg. Informantene er ikke tilfeldig plukket ut, men plukket ut for å representere et syn, eller en posisjon (Tjora, 2021, s. 145). I min studie er utvalget basert på utdanning og stilling.

I hermeneutisk fenomenologiske studier oppfattes også kroppen som en kilde for å forstå og erfare et fenomen, når forskeren skal beskrive erfaringer knyttet til et fenomen må også kravet til deltakerne være at de har erfaring med fenomenet som forskeren ønsker å forstå (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 118). Mine deltakere måtte ha erfaringer knyttet til ledelse av avdelingsmøtet som et kriterium.

Slik jeg ser det kan problemstillingen min besvares ved å hente empiri fra hvilken som helst barnehage. Jeg hadde derfor ikke så mange kriterier til et utvalg annet enn at informantene var utdannet barnehagelærer, jobber som pedagogisk leder (evt. barnehagelærer) og at de leder møtene på sin avdeling.

Jeg ønsket å se på mellomstore til store barnehager da det var greit om barnehagene har noen likhetstrekk, da det har gjort det lettere å se etter likheter eller ulikheter rundt møtestruktur i organisasjonen.

Jeg jobber selv i en kjedebarnhage og har derfor kunnskap om hva også andre barnehager innen samme kjede jobber med da vi har felles satsningsområder. Å rekruttere barnehager fra samme kjede var derfor ikke aktuelt for meg da jeg tror mine forkunnskaper ville stått i veien for å møte de barnehagene på samme måte som jeg ville møtt de øvrige barnehagene. Jeg synes også det har vært mer interessant å rekruttere informanter fra barnehager jeg ikke har kjennskap til fra før. Å ikke ha kjennskap til barnehagen tenker jeg bidrar for min del til at det blir lettere å møte informantene med et åpent sinn uten for mange forutinntatte forestillinger. Det å få lov å få innblikk i barnehager jeg ikke har hatt særlig stor kjennskap til fra før har også gjort selve prosessen mer spennende for min egen del. Det å ha fått oppleve et nytt mangfold av barnehager har også bidratt til refleksjoner ut over det jeg kom for å se etter i utgangspunktet da barnehager har ulike måter å organisere seg på også når det kommer til møtestruktur.

### 3.5.6 Fremgangsmåte for innsamling av data

Jeg startet med å rekruttere informanter ved å henvende meg til styrer i første omgang. Styrer er barnehagens «dørvakt» og en ryddig vei inn til barnehagen. Jeg startet med å forsøke å rekruttere fra en rekke barnehager i to nabokommuner uten å lykkes. Jeg endte derfor opp med å gå gjennom kontakter i sektoren. Det førte til mer positiv respons. Jeg holdt meg likevel til barnehager jeg hadde lite kjennskap til, og pedagoger jeg ikke kjente fra før. Jeg endte opp med en kommunal og 3 private barnehager.

Barnehage	Eierform	Informant	Informantbakgrunn
A	Kommunal	A	Barnehagelærer, 27 år, jobbet i barnehage siden 2019.
B	Privat – større kjedebarnhage	B	Pedagogisk leder, 39 år, videreutdanning i veiledning, jobbet i barnehage siden 2008.
C	Privat - frittstående	C	Pedagogisk leder/fagkoordinator, 32 år, videreutdanning i veiledning, jobbet i barnehage siden 2015.
D	Privat - frittstående	D	Avdelingsleder, 32 år, videreutdanning i spes.ped. og veiledning, jobbet i barnehage siden 2015.

Tabell 1 Oversikt over informanter

Gjennom informasjon via mail og ved samtale på telefon i forkant informerte jeg både styrer og pedagog om hva jeg forsker på og hvordan jeg vil gjennomføre forskningen. Jeg opplyste informanten om estimert lengde på intervjuet, og at det vil bli brukt lydopptaker. Jeg informerte om studiet generelt og vektla å informere om anonymitet og diskresjon. At studien er godkjent av SIKT var også relevant informasjon. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133-138).

Alle deltakerne i møte fikk informasjon skriftlig og alle skrev under på deltakelsen i studiet.

## Kapittel 4: Analyse og funn

### 4.1 Tematisk analyse

Jeg har valgt å bruke tematisk analyse som metode for å bearbeide mitt datamateriale. Tematisk analyse innebærer at jeg skal finne temaer i dataene jeg har samlet inn. Med tema menes en gruppering av data med viktige fellestrekk. Hvert tema er en kategori som innehar fellestrekk som er gruppert. Temaene skal til sammen belyse forskningsspørsmålet. (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 279-280).

Å bruke denne metoden vil hjelpe meg til at analyseprosessen blir grundig og systematisk. Den tematiske analysen jeg har valgt består av fire steg (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 282-283).

1. Forberedelse
2. Koding
3. Kategorisering
4. Rapportering

#### 4.1.1 Forberedelse

Første steg som er forberedelse, er å innhente data og å få oversikt over data. Jeg har som beskrevet tidligere i oppgaven innhentet data gjennom observasjon og intervju. Intervjuene er tatt opp på diktafon, eller på opptaksfunksjon i Teams, deretter transkribert slik at jeg har fått data i skriftform.

Observasjonene har jeg kategorisert, dette beskriver jeg nærmere i kapittel 4.4.2 og 4.4.3. Dette er basert på de notatene jeg gjorde meg for hånd underveis i møteobservasjonene. Kategoriseringen av observasjonene var til god hjelp for å analysere materialet.

### 4.1.2 Koding

Steg 2 som er koding går ut på å trekke frem viktige poenger og funn i datamaterialet. Hensikten med koding er å få oversikt over innholdet i datamaterialet, få dypere innsikt i dataene og tilrettelegge data for videre kategorisering (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 284-285).

Gjennom å lese transkriberingene, og bearbeide funn ved å markere de med farge og utheve tekst fikk jeg bedre kjennskap til materialet mitt. Jeg har også gjort meg notater underveis og fikk etter hvert en pekepinn på hvilke deler av intervjuene som kunne egne seg som sitater i analysen.

Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) bruker begrepene markering, stikkordoppsummering og refleksjoner om denne prosessen.

Ved de første rundene med lesing og koding ble all potensiell data fremhevet, såkalt grovkoding (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 287). Etter hvert ble fokuset mer rettet mot data jeg fant som hadde større relevans for problemstillingen, og som jeg så var mer interessante enn andre funn. Disse ble også uthevet i teksten, men i tillegg fulgt av notater, og refleksjoner rundt hvordan funnene kunne belyse problemstillingen. Dette betegner Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) som grundig koding. I grundig koding ligger det å bruke datanær tilnærming der man noterer grundigere underveis, og gjør notater som gjenspeiler innholdet på en grundigere måte enn kun stikkord. Grundig koding og en datanær oppsummering bidrar til at det skal bli enklere å oppdage uventede mønstre og sammenhenger (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 290-291).

Johannessen, Rafoss, & Rasmussen (2018) tar også opp om koding bør skje for hånd eller på PC, de tar ikke stilling til hva som er best, men reflekterer litt rundt det. Jeg brukte PC for å flytte materialet i ulike kategorier ved bruk av «klipp og lim», for så å skrive ut materialet for å markere funn i teksten, og notere refleksjoner i marginen underveis (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 294).

### 4.1.3 Kategorisering

Å kategorisere dreier seg om å sortere data i overordnede kategorier, eller tema. Innenfor disse temaene grupperer vi data som har ting til felles. For at det ikke skal bli for omfattende å rapportere om i oppgaven anbefaler Johannessen, Rafoss, & Rasmussen (2018) å ha rundt 3-5 ulike kategorier. Forsknings spørsmålene bidro til å hjelpe meg å finne retning for kategoriseringen (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 295-296).

Jeg falt ned på 4 kategorier i denne fasen av analysen. Dette var et utfordrende arbeid da jeg skulle samkjøre informasjon fra både observasjoner og intervju i disse kategoriene. Johannessen, Rafoss, & Rasmussen (2018) sier også at det stilles krav om at kategoriene bør ha en «passe tykkelse», i

det legger de at det skal være nok å si om hvert av temaene, men heller ikke for mye. Temaene bør også ha en intern konsistens, at funn i grupperingen har likheter, og en ekstern konsistens; at de ikke overlapper hverandre i for stor grad (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 299). Å ha kjennskap til disse kriteriene har vært til hjelp for meg i denne fasen, selv om det er flytende overganger og vanskelig til tider å vurdere hva som er likt nok og ulikt når man forsker innenfor et begrenset emne.

Johannessen, Rafoss, & Rasmussen (2018) anbefaler at neste steg i den tematiske analysen er å lage en grundig disposisjon for resultatdelen av oppgaven, jo mer detaljert desto bedre hevder de. Den videre disposisjonen for min opphavsstrukturerte jeg ved hjelp av kategoriene jeg hadde kommet frem til.

#### 4.1.4 Rapportering

Rapportering innebærer at man skriver frem temaene i resultatdelen av oppgaven, Johannessen, Rafoss, & Rasmussen (2018) kaller det rapportering isteden for skriving. I tematisk analyse som jeg har valgt som metode er formålet å skrive frem svarene på forskningsspørsmålet i resultatdelen av oppgaven.

Resultatdelen bør kjennetegnes av å ha en ryddig struktur, en grundig og nyansert presentasjon av hvert tema, og at poenger «fargelegges» med funn fra daten med blant annet sitater og andre funn som er relevante for å belyse forskningsspørsmålet (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 301-302). Jeg valgte å ta med relativt mange sitater til resultatdelen for nettopp å «fargelegge», eller vise mine funn knyttet til problemstillingen.

#### 4.2 Forskerrollen og forskningsetikk

En viktig del av arbeidet til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er å utvikle forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Formålet med dette arbeidet er å fremme fri, god og forsvarlig forskning som bidrag til god vitenskapelig praksis (NESH, 2021, s. 5).

En forutsetning for å få lov til å forske er at de etiske retningslinjene ivaretas. Gjennom min søknad til SIKT har jeg redegjort for behandlingsansvarlig institusjon som er DMMH, og fulgt skolens forskningsetiske retningslinjer. Som forsker har jeg et selvstendig ansvar for ha satt meg inn i disse. DMMH sine etiske retningslinjer (DMMH, 2017:10) bygger på de generelle forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

Når vi driver med forskning har vi tatt på oss ansvaret for alle som deltar i vår forskning, og et av punktene i NESH er hensynet til personer som deltar i studien. Vi skal respektere menneskeverdet

og hensynta deres integritet og sikkerhet, informert samtykke er et forskningsetisk hovedprinsipp (NESH, 2021, s. 20).

Alle informanter i min studie har signert samtykkeskriv, dette inkludert også alle som har deltatt i møtene jeg har observert. De jeg har intervjuet har også signert samtykke for at intervju blir tatt opp på lydopptaker for senere transkribering.

Men et underskrevet samtykke er ikke det samme som en kontrakt, og jeg som forsker har fremdeles ansvaret for at forskningsdeltakerne er ivaretatt og har forstått hva de deltar på. (Ruyter, 2015, ss. 45-46). Jeg informerte derfor om samtykke på forhånd, men også før observasjonen når jeg fikk møte alle som skulle delta i møtet. Det var viktig for meg å selv få fortelle alle at observasjon og intervju ville bli gjennomført i samsvar med etiske retningslinjer, og at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt.

Ett intervju ble gjort i etterkant av observasjonen og da med lydopptaker. Tre intervju ble gjort på Teams, da med opptaksfunksjon i Teams. Jeg gjentok da for deltakeren også i intervju at det ble gjort opptak. På denne måten har jeg ivaretatt prinsippene om samtykke som prosess (Ruyter, 2015, ss. 45-46).

Det ble ikke gjort opptak av møtene, der var jeg kun observatør. Det var vanskelig å skulle forutse hvilke saker som kunne komme opp i møtene noe som gjør det etisk utfordrende å skulle forholde seg til prinsipp om samtykke om jeg skulle brukt opptak. Jeg noterte underveis i observasjonene, notaene ble anonymisert ved at jeg ikke brukte navn på barnehagen eller ansatte.

I forhold til behandling av personopplysninger har jeg fulgt de krav som SIKT stiller til innsamling, anonymisering, oppbevaring og sletting. Lydopptak på lydopptaker og i Teams ble slettet fortløpende etter hvert som de ble transkribert. Transkripsjonene er lagret forsvarlig på passord beskyttet PC. Transkripsjonene er anonymisert slik at de deltakende pedagogene og barnehagene ikke er identifiserbare i besvarelsen.

### 4.3 Kvalitet på forskningen

Kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning knyttes ofte til tre kriterier som indikatorer på kvalitet; Pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet. Tjora legger i tillegg til to kvalitetskriterier, transparens og refleksivitet (Tjora, 2021, ss. 259-260).

#### 4.3.1 Gyldighet

Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man forsøker å finne svar på. Om svarene jeg har funnet i min forskning er et svar på det

spørsmålet jeg har stilt. At forskningen foregår innenfor rammer av faglighet og er forankret i annen relevant forskning er den viktigste kilden til høy grad av gyldighet (Tjora, 2021, ss. 260-263).

Gjennom forskningsfunn og ved bruk av relevant teori mener jeg at jeg har greid å belyse problemstillingen min. Jeg har også ved å se på tidligere forskning forsøkt å dra paralleller til perspektiver i min forskning. Forskningen kvalifiserer til å tilhøre kategorien naturalistisk generalisering, som vil gi leseren mulighet til å knytte refleksjoner rundt mine funn til egen erfaring fra praksis i sektoren.

Å sammenligne funn fra beslektet forskning betyr at man i praksis forholder seg bevisst til relevante teorier og perspektiv for å skape en kommunikativ gyldighet. Tjora skriver at dette kravet vil gjøre forskningen konservativ, men det at forskning er konservativt er med på å opprettholde høy kvalitet på forskningen da kunnskap utvikles i meget små skritt (Tjora, 2021, s. 262). I så måte tenker jeg at mine små funn blir mere gyldig når det kan ses i sammenheng med andre funn fra forskning rundt samme tema, og om mulig være grobunn for ytterligere forskning på tema.

#### 4.3.2 Pålitelighet (reliabilitet) og transparens

Et grunnlag for pålitelighet er transparens, det å redegjøre for valg jeg har tatt gjennom oppgaven gjør at leseren kan ta stilling til forskningens kvalitet. Innledningsvis i oppgaven utdyper jeg hva som er min motivasjon og hensikt med å forske på avdelingsmøtet, og jeg har i metoddelen redegjort for hvordan jeg har rekruttert informanter og beskrevet hvordan jeg har gått frem.

Pålitelighet handler om intern logikk og sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet.

Pålitelighet krever tydelige krav til datagenerering, og hvordan teori gjøres relevant på et abduktivt stadium senere i arbeidet (Tjora, 2021, s. 259). Jeg har gjennom å bruke tematisk analyse forholdt meg til en valgt metode for å kunne vise til hvordan jeg har jobbet for å analysere funnene mine, og hvordan jeg har kategorisert de. Å jobbe etter denne metoden vil bidra til at leseren får innsikt i hvordan data er behandlet og slik gi pålitelighet når funn presenteres i analysedelen av oppgaven.

Et viktig punkt for pålitelighet er transparens i forhold til hvorvidt egen posisjon kan prege forskingsarbeidet. I positivistisk tradisjon vil det anses som støy i prosjektet at forskeren er engasjert i tematikken det forskes på da det tradisjonelt sett er det nøytrale og objektive som er idealet. Men innenfor kvalitativ forskning som er basert på en fortolkende tradisjon, ser man at fullstendig nøytralitet ikke er mulig. Her ser en forskerens engasjement og kjennskap også som en ressurs da en spesialinteresse og samfunnsengasjement kan være en drivkraft for å ønske utvikling. For at engasjement og kjennskap skal betraktes som ressurs må det være veldig tydelig hvordan egen posisjon kan prege forskningsarbeidet (Tjora, 2018, s. 83).



Det er mitt engasjement og nysgjerrighet rundt emnet som har gjort at jeg har satt i gang arbeidet med denne oppgaven. Min bakgrunn med over 25 års erfaring fra yrket og erfaringer fra praksis som både pedagogisk leder og styrer fører med seg en viss forutinntatthet som jeg har måtte være veldig bevisst i rollen som forsker. Jeg har bevisst forsøkt å distansere meg fra rollen som daglig leder og gått inn i observasjoner og intervjuer med åpent sinn og med «forskerbrillene på». Men det har vært utfordrende å gjennom hele prosessen prøve å være bevisst hvor mye av min erfaring og interesse for emnet som kan farge mine refleksjoner. Å blande rollene vil svekke min pålitelighet, men transparens gjennom å hele tiden begrunne valg og særskilt påpeke hva som er mine egne analyser vil bidra til å styrke påliteligheten.

Jeg har brukt lydopptaker på intervjuene, det gjør det mulig å legge frem ordrette sitater fra informantene. Det å synliggjøre informantenes «stemme» gjennom direkte sitater vil styrke påliteligheten i undersøkelsen da de når frem til leseren på en mer synlig måte (Tjora, 2018, s. 83). Jeg har valgt å trekke frem nokså mange sitater i analysen min, først og fremst for at det er mange spennende funn, men det bidrar også til å styrke påliteligheten til leseren da det klart skiller min og informantens «stemme».

Det er vanskeligere å vise til like klare funn fra observasjonene hvor jeg ikke hadde lydopptaker, slik at datamateriale fra observasjonene bærer mer preg av å være mine analyser. Å skille på hva som er datamateriale fra intervju og observasjon er derfor poengtert i analyse- og drøftingsdelen. Jeg vil i tillegg prøve å skrive frem hva jeg baserer inntrykk fra observasjonene ut ifra i drøftingsdelen.

#### 4.3.3 Generaliserbarhet

Tjora knytter generaliserbarhet til forskningens relevans ut over de enheter man har undersøkt, det vil være et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen. Det vil si at resultatet av forskningen bør ha verdi også i andre kontekster enn i den spesifikke settingen som er studert (Tjora, 2021, s. 267).

Tjora vektlegger at man innen kvalitativ forskning har behov for å tenke annerledes rundt generaliserbarhet enn i kvantitativ forskning, og at noen forfattere heller velger å omtale det som overførbarhet i kvalitative studier. Tjora betegner dette som uheldig da begrepet generaliserbarhet er et bedre etablert begrep, og at overførbarhet er et ord med mer begrensninger enn begrepet generalisering (Tjora, 2021, s. 267).

Postholm og Jacobsen bruker uttrykket overførbarhet uten å problematisere begrepet slik Tjora gjør. De presiserer også i likhet med Tjora at forskningsprosjekter i stor grad har implisitt, eller eksplisitt,

en klar intensjon om overførbarehetsverdi utover det en selv har studert. Hvis ikke hadde det ikke vært noen verdi av å diskutere forskningen med andre enn de som var involvert (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 238).

Tjora (2021) skisserer to former for generalisering i kvalitativ forskning, moderat- og konseptuell generalisering. Postholm og Jacobsen (2018) bruker begrepene naturalistisk- og statistisk generalisering, definisjonen av disse begrepene samstemte bedre til min tematiske analyse og jeg ser at min forskning faller inn under naturalistisk generalisering.

Statistisk generalisering handler om at det også i kvalitativ forskning også kan være mulig å generalisere funn i en gruppe over til en større gruppe, en populasjon. Spørsmålet som stilles er om funnet i den gruppen det er forsket på kan overføres til populasjonen (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 240). Jeg forsker på 4 barnehager, et lite antall når det gjelder å kunne generaliserbare funn, spesielt innen statistisk generalisering.

Likevel er det flere likhetstrekk i flere av barnehagene som jeg i analysen vil si noe om. Funnene kan i seg selv først og fremst si noe om de barnehagene jeg har vært i, men også bidra til å avdekke tendenser i sektoren som leseren kan kjenne seg igjen i, eller knytte til lignende erfaringer. Jeg vil derfor si at min forskning kan knyttes til naturalistisk generalisering.

Naturalistisk generalisering vil i et kvalitativt perspektiv være knyttet til om en beskrivelse er gjenkjennbar. Forskningsteksten kan slik fungere som et utviklings- og tankeredskap for praksis (Gudmundsdottir, 2001 i Postholm & Jacobsen , 2018, s. 238). Et tankeredskap hvor leseren kjenner seg igjen og kan oppleve erfaringer som har verdi for egen situasjon (Postholm & Jacobsen , 2018, s. 239).

#### 4.3.4 Refleksivitet

Refleksivitet i denne sammenheng handler om egen evne til å reflektere over, og være kritisk til egen rolle og innflytelse i forskningsprosessen. I all empirisk forskning tolker man data, og denne tolkningen må suppleres med refleksjon rundt hvordan tolkningen kommer frem. Kort sagt en tolkning av egen tolkning (Tjora, 2021, s. 278). Jeg må ha en bevissthet om at min tolkning er påvirket av hvem jeg er og hvilken rolle jeg har.

Som jeg skrev rundt reliabilitet og transparens kan kjennskap til- og et engasjement for sektoren være en styrke og drivkraft for forskningen (Tjora, 2018, s. 83). Men det er viktig at jeg er klar over at min tolkning av data vil være påvirket av min yrkesbakgrunn og nåværende rolle som styrer i barnehage. Jeg må derfor redegjøre for hva som påvirker min tolkning for å gjøre forskningen refleksiv. Å redegjøre for mitt utgangspunkt og hvordan det kan farge forskningsarbeidet er en

forutsetning for refleksivitet (Tjora, 2021, ss. 278-279). Jeg har innledningsvis skrevet om mitt utgangspunkt og min bakgrunn som motivasjon for min forskning, og vil i analysedelen av oppgaven være nøye med å vise til hva som er mine tolkninger for å styrke troverdigheten overfor leseren.

#### 4.4 Presentasjon av analyse og funn

##### 4.4.1 Analyseprosessen

En vitenskapelig analyse skal være preget av grundighet og bevissthet, og som skal gi begrunnede og redelige svar på forskningsspørsmålet mitt (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 26). Jeg har derfor brukt en del tid på å finne ut hvordan jeg spesielt skal systematisere funn fra observasjonene mine.

Observasjonsmaterialet er omfattende i den forstand at jeg i tillegg til transkriberingen av de fire intervjuene også har mange sider med notater fra observasjon av møtene. Jeg starter med å presentere hvordan jeg har bearbeidet materialet, og systematisert og kategorisert funn fra observasjonene.

##### 4.4.2 Analyse av observasjoner

Under observasjonene noterte jeg i en bok hvilke typer saker de tok opp. Jeg noterte klokkeslett for når en sak startet og sluttet. Jeg noterte hvilken type sak det var, og noen ord om tanker og refleksjoner jeg gjorde underveis knyttet til blant annet møteledelse, faglig innhold, om det ble konkludert med noe osv.

I ettertid har jeg valgt å skjematiskere disse notatene slik at jeg fikk bedre oversikt over type saker møtene inneholdt. En kategorisering av sakene ga meg bedre grunnlag for å se likhetstrekk og ulikheter mellom møtene. Det ble en del punkter i kategoriseringen min da en sak i agenda kunne ende opp med å komme innom mange ulike emner. Tabell 2 viser møtenes innhold i type saker og hvordan jeg har slått sammen sakene til ulike kategorier. Tidsbruk på de ulike sakene har jeg i ettertid valgt å ikke vektlegge i stor grad.

Etter denne bearbeidningen strukturere jeg data fra observasjonene gjennom å kategorisere de. En kategori er en gruppering gjort i utgangspunkt om at det finnes likhetstrekk, og kategorisering er det som gjøres for å plassere noe i en kategori. Kategorisering vil alltid forenkle virkeligheten, så det er viktig å påpeke at ting alltid er mer komplekse enn en kategori tilsier. Kategorier er med på å forenkle det som kan virke som kaotisk og komplisert. (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 124-126). For meg var kategoriseringen med på å gi bedre oversikt og var til god hjelp for å finne de ulike kategoriene for funnene mine.

Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) omtaler finmaskede kategorisystemer der det blir viktig å få frem detaljer innen kategoriene og fremheve forskjellene. Mitt kategorisystem vil jeg ikke anse som finmasket da det ikke er like relevant for å belyse problemstillingen. Å ta med oversikten over kategoriene mine i oppgaven gir et bilde på hvilke saker møtene jeg observerte inneholdt. Å ha noe søkelys på hva møtene brukes til utenom det jeg definerer som faglig innhold vil gi leseren innblikk i hva møtetiden i sin helhet blir brukt til som gir et større bilde av «sannheten» selv om mitt fokus har vært å se etter innhold som kan gi faglig utvikling for å belyse problemstillingen. Jeg tenker dette kan være interessant for at oppgaven skal ha større allmenn interesse for de som i likhet med meg er interessert i møtene i barnehagen.

Etter første analyse av observasjonene og forsøk på å samle kategoriseringene kom jeg frem til 18 ulike typer møteinnhold, eller møtesaker. Da flere av disse har likhetstrekk eller kan defineres innenfor samme tema valgte jeg å samle de i større kategorier for å kunne gjøre sammenligningen av de ulike møtene mer oversiktlig.

#### 4.4.3 Kategorisering av observasjoner

Ulike kategorier jeg kom frem til i analyse av observasjon av avdelingsmøter					
1. Kategorisering	2.kategorisering	A	B	C	D
Faglig	<b>Faglig innhold</b>		x	x	x
Evaluering			x		x
Rammeplan/årsplan				x	
Mellomarbeid				x	
Refleksjon				x	x
Lek	<b>Temaarbeid</b>		x	x	x
Lekemiljø			x		x
Temaarbeid			x	x	x
Trivsel	<b>Status i gruppa</b>	x	x		x
«Ståa»/status i gruppa					x
Praktisk informasjon	<b>Organisering</b>	x	x		x
Organisering		x	x		x
Struktur			x		x
Enkelt barn	<b>Barn</b>	x	x	x	x
Barnegruppa			x		x
Foreldresamtaler			x		
Avsporing				x	
Eventuelt		x	x		

Tabell 2 Funn av møteinnhold fra observasjon

#### 4.4.4 Utdyping av kategoriene.

Kategorien; **faglig innhold** er den kategorien jeg har størst interesse av da den i stor grad vil belyse problemstillingen. Det har vært utfordrende å sette en klar definisjon eller begrensning av hva som skal sees på som faglig innhold i denne sammenhengen. Det varierer veldig hva som er tema på de ulike møtene, og det har variert hvordan pedagogene i intervju definerer faglig innhold. Derfor har jeg valgt å se på det nokså breitt. Jeg tenker faglig innhold i denne sammenhengen er saker som kan bidra til å skape refleksjon og utvikling. Det kan være utviklingsarbeid, pedagogens faglige betraktninger, evalueringsarbeid og planlegging av aktiviteter som skal bidra til barns utvikling.

**Temaarbeid**, det vil si arbeid rundt tema avdelingen har valgt å ha fokus på. Dette slår jeg sammen med lek og lekemiljø da disse sakene i møtene var knyttet til hverandre. Fokus på lek kan også defineres som faglig arbeid, men da tenker jeg det må innebære barnets utvikling i lek og ikke minst voksenrollen i lek for at det skal defineres som faglig innhold i denne sammenhengen. Når fokus rundt lek gikk mer på det praktiske i bruk av rom og materiell har jeg i denne sammenhengen valgt å kategorisere det utenom faglig innhold.

**Status i gruppa**, de fleste møtene startet med en runde der alle fikk si litt om hvordan de hadde det, hvordan det er på jobb og om det er noe som rører seg i gruppa de vil snakke om.

Under **organisering** har jeg samlet funn av saker som omhandler praktisk informasjon, organisering og struktur. Det vil si de sakene som omhandler daglig drift og praktisk organisering av barnehagehverdagen. Jeg var i tvil om jeg skulle kalle kategorien organisering eller struktur, men for meg er struktur mer gjennomarbeidet og definert enn organisering. Mine observasjoner tyder på at tiden brukt på organisering i møtene var knyttet til enkeltdeler av dagen. Derfor organisering, fremfor struktur som begrep i denne sammenheng.

Kategorien, **barn**, samler sakene knyttet til enkeltbarn, barnegruppa og foreldresamtaler. I mange saker kom personalet inn på enkeltbarn, mens det i andre sammenhenger ble snakket om enkeltbarn på bakgrunn av at pedagogen ønsker informasjon fra personalet til innhold i foreldresamtaler. Noen saker omhandlet barnegruppa som helhet, eller deler av barnegruppa knyttet til bandt annet lekegrupper eller bordplassering.

Siste kategori som inneholdt eventuelt-saker og avsporing har jeg valgt å ikke ta videre i presentasjon av funn da saker under denne kategorien også kan plasseres innunder en av de andre kategoriene.

#### 4.4.5 Analyse av intervjuer

De transkriberte intervjuene ble systematisert ved å samle alle svar som kan bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Etter tematisk analyse som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven valgte jeg å sette funnene inn i en tabell. En slik kategorisering var kun til hjelp for meg selv og som bidro til å gi bedre oversikt på veien til å definere mine hovedfunn.

	Funn, kategorisert	Notater fra tematisk analyse i stikkord
1	Avdelingsmøtet i tilknytning til andre møter. <b>Møtestruktur</b>	Infrastruktur, logistikk, sammenheng, ledelsen i barnehagen, sammenheng med satsningsområder
2	Type saker avdelingsmøtet består av, <b>møtenes innhold</b>	Funn fra observasjoner, intervju, omsorg/personal
3	<b>Møteledelse</b>	Opplevelsen, erfaringsbasert, føringer, bruk av verktøy, flat struktur. Forberedelse, mellomarbeid.
4	Påvirkning på praksis, <b>faglig utvikling</b>	Utbytte, læringsarena, merverdi, utvikling

Tabell 3 Funn fra analyseprosess av intervju

På bakgrunn av denne analyseprosessen har jeg har kategorisert funnene mine i fire overordnede tema; **møtestruktur, møtenes innhold, møteledelse og faglig utvikling.**

#### 4.5 Presentasjon av funn

For at det skal bli oversiktlig å forholde seg til barnehagene og informantene bruker jeg betegnelsen barnehage A, B, C og D, og omtaler pedagogene i barnehagene med samme bokstav, pedagog A, B, C og D (jfr. Tabell 1 s.35).

Det er flere sammenfallende funn i tre av de fire barnehagene jeg har brukt som informanter, barnehage A, B og D. Det som overordnet kjennetegner funnene fra disse barnehagene er at avdelingsmøtet ikke ser ut til å i stor grad inngå i en større sammenheng i barnehagens møtestruktur, og at sakene ikke bærer preg av å være knyttet til satsningsområder barnehagen har, eller at barnehagen har tydelige føringer på faglig innhold. Det som skiller disse barnehagene, er at det er ulikt hvilke andre typer møter barnehagene har i tillegg til avdelingsmøtet og innhold i disse. Jeg har ikke gått grundig inn i innholdet på barnehagens andre møter, men spurt litt rundt det i intervjuene og vil komme nærmere tilbake til det i drøftingen.

Det blir naturlig for meg videre i presentasjon av funnene mine, og i drøftingen å se disse tre barnehagene mer i sammenheng. Å påpeke ulikhetene er også naturlig å gjøre, og viktig for å belyse

at det er mange måter å gjennomføre møter på. Den siste av de fire barnehagene jeg observerte, barnehage C skilte seg ut ved å ha en tydeligere struktur på møtets innhold, og føringer for møtets agenda. I observasjon gjenspeiles barnehagens satsningsområde tydelig i avdelingsmøtet.

Jeg har i presentasjonen av funnene tatt med mange sitater for å gi deg som leser et tydeligere bilde på hvordan informantene svarer på de ulike tema. Jeg trekker også inn oppdagelser og inntrykk jeg har fått i observasjonene og vil da presisere at det er nettopp mine betraktninger fra observasjon.

#### 4.5.1 Møtestruktur

Under punktet møtestruktur har jeg sett litt på hvordan barnehagene organiserer avdelingsmøtene sine for å finne ut i hvor stor grad avdelingsmøtet blir prioritert. Alle barnehagene organiserer dette forskjellig. To barnehager hadde møte på dagtid og to på kveldstid.

Barnehage A har møter på dagtid, 1 time hver andre uke:

*«Så vi har møte hver andre torsdag, i sovetid, sånn at vi hjelper hverandre med å ta hverandre sine barn som er våken».*

Barnehage B har møter på kveldstid en gang per måned:

*B: Nei altså tidligere, så har jeg jo erfaring med at vi har det på dagtid. Men det er veldig vanskelig, for før så har det vært lettere organisert, så vi har fått hjelp i fra andre avdelinger, men nå er det vanskelig å få til, så jeg tenker at til barns beste så er jo det det veldig positivt at vi har det på ettermiddagen.*

Barnehage D pleier å ha møter på dagtid, men har på kveldstid nå da det har vært utsatt på grunn av sykefravær i barnehagen.

*D: «Spesielt de dagtidmøtene er sårbare med sykdom og sånn. Vi skal prøve å holde på dem så godt som vi kan. Vi ser at det lar seg ikke alltid gjøre. Det henger litt bakpå på møter ofte».*

Jeg har også undersøkt litt rundt avdelingsmøtet i tilknytning til andre møter. For eksempel om det er definert om pedagogmøtet skal ha *en* type innhold og avdelingsmøtet ett annet for eksempel. Her er jeg nysgjerrig på om det er noen tanker rundt avdelingsmøtets funksjon i et helhetlig perspektiv på et organisatorisk nivå fra styrer sin side. I datamaterialet basert på funn fra observasjon og intervjuer virker det på meg som avdelingsmøtet i tre av barnehagene står utenfor en større møtestruktur. Det vil si at jeg i observasjoner ikke opplever at det er en klar struktur som forteller meg at det er føringer for at møtet skal ha et innhold som for eksempel gjenspeiler barnehagens satsningsområde, rammeplan, eller at det er med saker fra barnehagens øvrige møter inn i

avdelingsmøtet. Dette bekreftes på oppfølgingsspørsmål i intervjuene, at det i de tre barnehagene, A, B og D er det lite, eller ingen systematikk eller føringer fra styrer hva avdelingsmøtet skal inneholde knyttet til faglig utvikling.

Jeg spør pedagog i barnehage D: *Har dere gjort noen bevisste valg på barnehagen i forhold til faglig innhold i møtene?*

D: *«Ikke på avdelingsnivå, noe veldig mye, nei».*

Det hender det er saker på agenda tatt med fra leder, eller fra andre møter sporadisk i barnehage B.

Barnehage C skiller seg ut da de har en tydelig struktur som kommer til syne i observasjonen, og også gjennom at pedagogen uttyper grundig i intervjuet hvordan strukturen er. Der er halve møtet satt av til å omhandle barnehagens satsingsområde. Barnehage C kaller møtene for refleksjonsmøte.

Informant C:

*«De aller fleste møtene har en samme type struktur, og en samme type form, kan man si. Hvor vi ønsker å basere det meste på vår egen årsplan, og det prosjektet vi holder på med».*

Jeg spør litt mer utdypende om tanken bak måten de organiserer møtene sine på og hvordan de kommer frem til innholdet i møtene:

*C: Vi har alltid i barnehagen årlig hatt et utviklingsprosjekt, hvor vi som personale får velge selv noe vi er beredt for her og da, som på en måte skal gå over det hele året. Og de prosjektene skal alltid prege alle refleksjonsmøtene i stor grad. Om det tar halve biten av møtet, eller en større del, ser vi an der og da, selvfølgelig. Men det er et av de store, viktigste tematikkene vi snakker om.*

Informant C utdyper videre:

*C: Et år begynte vi å jobbe med trygghetssirkelen. Vi brukte et helt år på å jobbe bare med trygghetssirkelen, og bli kjent med det som et konsept. Og året etterpå var det mer det her med å praktisere trygghetssirkelen. Hvordan bruker vi det i overgangen, i leken, i alle mulige situasjoner i løpet av en hverdag. Refleksjonsmøtene skal i all hovedsak utvikle personalet. Det er vi som skal øke vår kompetanse og kunnskap om et fagfelt som vi brenner for.*

Barnehage C har laget seg en felles struktur for avdelingsmøtene:



*C: Vi ser på det i to deler. En del må og bør basere seg litt på prosjektet vårt. Den andre delen kan ofte handle om barnesaker, eller viktige saker som angår hele personalet egentlig. Men som samtidig skal utvikle oss. Det skal alltid være en konklusjon eller en vei videre. Det er litt av premisset på møtene.*

Barnehage C har en struktur fra ledernivå som setter føringer for innholdet i avdelingsmøtet, her er det også en sammenheng i innholdet mellom avdelingsmøtet og de øvrige møtene i barnehagen. I barnehagene A, B og D er det opp til gruppen og pedagogen hva avdelingsmøtet skal inneholde og jeg finner ingen klare sammenhenger knyttet til barnehagens øvrige møter. Jeg finner heller ikke en sammenheng med barnehagens satsningsområde, tema eller annet felles faglig fokus i avdelingsmøtene til barnehage A, B og D.

#### 4.5.2 Møtenes innhold

Avdelingsmøtene viser seg å bestå av mange ulike type saker. Jeg observerte at å starte møtet med en runde for å høre «hvordan vi har det» går igjen i flere av møtene, en barnehage kaller det «energi-runde» hvor de snakker om hva som gir og hva som tar energi. Jeg observerte tilsvarende runde i alle de fire møtene. Barnehage C skilte seg ut da runden de startet møtet med dreide seg om det som var tema for møtet, men også her tok de en litt mer uformell runde til å starte med. Det ble i samtlige barnehager brukt lite tid på denne runden selv om alle fikk snakke etter tur.

I intervju kommer det frem at pedagogene synes det er viktig å høre hvordan de ansatte på gruppa har det og spesielt siden de føler de ikke får snakket så mye sammen om dette i hverdagen når de er med barna.

I barnehage A som kaller denne runden for «energirunde» forteller informant A:

*A: «Energi-runden vi tok først den tar vi hver gang da, for å snakke litt om hva som gir og tar. Det føler vi har en veldig god effekt på hverandre da».*

Jeg: «Ja, kan du utdype litt?»

*A: Ja. Noen ganger så kan det være veldig heavy. Det er jo barnehage, så det kan jo være mye. Og det er ikke alltid vi får tid til å snakke på avdelingen. Og det å snakke litt om hvordan vi har det, det tror jeg er veldig undervurdert. Eller noen ganger så har jeg det skikkelig tungt, det er tøft, det er slitsomt. Kanskje en kollega kan lette noe til meg, hvis jeg forteller dem at det er litt mye. Ja, men hva om vi gjør det sånn og sånn? Det er en fin måte å starte på. Mye er løst av å fortelle hvordan man har det og.*

Jeg: «Føler du at det har effekt».

*A: Ja, absolutt. Og så gjør det noe med oss som gruppe også. Vi er jo, ja vi jobber i barnehage, men vi er mennesker også. Det er arbeidsplassen vår, vi skal jo ha det fint sammen på jobb også, som personal. Så det er jo ofte her vi har tida til å snakke noe om akkurat det.*

I tre av de fire barnehagene har leder i barnehagene gitt ansvaret for innhold til pedagogene, det er altså opp til pedagogene hva møtene skal inneholde. I barnehage A, B og D tar pedagogen med seg saker inn i møtet fra de andre møtedeltakerne. Det virker ut ifra observasjon og fra intervju at alle i personalgruppa i disse barnehagene har tilnærmet like stor påvirkning på møteinnhold da agenda består av saker innsamlet fra alle ansatte på gruppa. I barnehage C som har en tydeligere struktur hvor minst halve møtet satt av til barnehagens satsningsområde står pedagogen friere til å sette agenda i den andre halvdel, men det er i større grad pedagogen, enn øvrige ansatte som setter agenda for det resterende halve møtet. Denne barnehagen ønsker også at eventuelle saker fra andre ansatte meldes inn på forhånd. Og her sier pedagogen i intervju at han tar med de fleste saker som meldes inn, men tar ikke med saker han tenker hører hjemme i et annet fora, eller ikke har relevans for møtet.

Jeg observasjoner det jeg opplever som forholdsvis flat struktur på de fleste møtene, selv om det er tydelig hvem som er møteleder observerer jeg at pedagogen tar lite plass. I refleksjonsnotat fra observasjoner har jeg skrevet at pedagogen ikke prater mer enn de andre møtedeltakerne. I intervjuer begrunner pedagogene dette med at det er viktig for dem at alle de andre får komme med det de har behov for å ta opp i møtet. I barnehagene A, B og D tolker jeg svarene fra intervju at øvrige ansatte på gruppa har like stor påvirkning på agenda som det pedagogen har. I en barnehage opplever jeg ut ifra observasjonen at pedagogen ikke har egne saker på agenda, eller aldri rekker å komme til sine saker i løpet av møtet. At alle ansatte er delaktige i å danne agenda for møtet begrunnes i intervju med at det legges stor vekt på å få med alle. Det verdsettes at alle er delaktige og får lov å ta opp det de har behov for i møtet forteller pedagogene.

*B: jeg tenker jo som ped.leder at det er kjempeviktig å involvere alle medarbeidere på avdelingen. Men hovedregelen er at den (agenda) er utarbeidet i en periode i forkant og sendt ut i forkant og med åpning for eventuelt saker som kan dukke opp etter hvert.*

Agenda i barnehage A, B og D lages av personalet i sin helhet. Det er ulike praktiske måter de gjør dette på. En barnehage har ei bok på avdelingen hvor saker skrives opp i fortløpende som de dukker opp, i en barnehage meldes saker inn til pedagogen på e-post eller muntlig og i en barnehage har de en lapp hengende på avdelingen hvor ansatte kan skrive opp saker de ønsker å ta med til møtet. Slike innkomne, eller oppskrevne saker danner møtets agenda.

B: «Vi bruker jo å skrive ei saksliste som er litt sånn levende i forkant. Da skriver vi på etter hvert da hva som er nødvendig å ta opp da».

Jeg finner at i de tre barnehagen det gjøres slik, A, B og D, så justerer ikke pedagogen sakslista ved å evt. prioritere saker før møtet. Samtidig er dette barnehagens rutine så jeg får inntrykk av en etablert kultur rundt hva som hører til i agenda og at det er basert på erfaring fra tidligere møter.

Agenda blir ikke alltid sendt ut i forkant, men tatt med til møtet. I de barnehagene agenda ligger på avdelingen og dannes over tid vil agenda på denne måten være kjent i forkant.

*C: Men vanligvis så sender vi alltid en mail på agenda i forkant av møter. Vi prater jo så mye sammen på avdelingen, så det kommer jo ut i flyten der også, kan man si. Men vi sender ofte en generell agenda som ikke er så altfor utdypende heller, men som forklarer tematikken egentlig. Så det går gjennom mail.*

En pedagog forteller at de skiller litt på hvilke saker de tar med til gruppemøte og hva de tar med til avdelingsmøte. Denne barnehagen deler møtet i to der en del brukes med ansatte på gruppen så brukes andre del med avdelingen. De er en småbarnsbase som samarbeider mye i hverdagen, men definerer seg som to ulike grupper. Det er en viss struktur på hvilke saker som skal hvor mellom disse møtene, men alle er delaktige i utarbeidelse av agenda.

*D: Vi bruker egentlig å samle litt saker etter hvert som de dukker opp. Det er noe som kommer opp i hverdagen. Alle de større spørsmålene bruker vi å ta med oss til avdelingsmøtene. Det er jo spørsmål om hvilke saker som skal i hvilket møte. Vi har jo ulike typer møter. Da har vi satt litt ord på hva som skal i pedagogmøte, hva som skal i gruppemøte, hva som skal på avdelingsmøte. Ofte kan vi ha diskutert ting med pedagogene før vi tar det med til avdelingsmøtene. Sånn at vi er litt samkjørte.*

### Om uanmeldte saker

I tillegg til hvordan agenda utarbeides har jeg spurt om hvordan de som møteledere forholder seg til det jeg kaller spontane saker, saker som møtedeltakere kan komme på underveis i møtet, eller eventuelt saker som kommer opp uten å være en del av opprinnelig agenda.

Det kom ikke opp så mange eksempler på slike saker i observasjonene, men i ett møte hadde noen på hjertet som ble møtt med at de setter inn saken på slutten av møtet. Det var flere eksempler på at saker underveis tok en annen vending og fikk et annet innhold enn det som opprinnelig sto på agenda. Da var det eksempler på at saken fikk gå sin gang, men også at pedagogen sa at nå må vi

tilbake til det vi skulle snakke om. Dette er basert på notater fra observasjoner. I intervjuene spurte jeg om de tok med saker utenfor agenda inn i møtene og alle synes det er viktig å ta med det som andre ansatte har behov for å ta opp. Informant A, B og D har aldri opplevd å avvise saker som kommer utenfor agenda.

*B: Nei, jeg tenker at når det kommer litt sånn spontane ting, så er det, da tenker jeg at da skjer det fordi at folk har et behov for det, og da tenker jeg at det er viktig å prioritere det. Men, som du ser, møtene går jo fryktelig fort, men som regel så er jeg veldig sånn velkommen på det som kollega ønsker å ta opp da. For da tenker jeg at det er viktig for dem, og da er det viktig på en måte å få bli hørt og få lagt fram den saken og belyst den da.*

Unntaket er informant C som har forbehold om at saken helst bør meldes i forkant av møtet så han kan vurdere om saken kan tas i annet fora:

*C: Hvis det er i forkant av møte, så finner vi selvfølgelig tid til det. Hvis det kommer underveis i møte, så prøver vi selvfølgelig å få tid til det. Fordi vi ser jo litt an, er dette en infosak? Kan det tas på en senere anledning eller på mail? Så ønsker vi helst det da. Hvis det er en sak som må tas opp, som må diskuteres, så bør det selvfølgelig prioriteres. Så da har vi snakket om på jobb da, at hvis det skal være saker, så må det helst være saker som ikke bare er en infosak, som tar for mye tid. For det så vi tidligere at en infosak plutselig blir en sånn her pratesak. Vi bare prater om det egentlig.*

Pedagog D om hvorfor det er viktig å ta med spontane saker fra andre:

*D: Jeg tenker at det er viktig at det er en plass der alle kan få lov å bli hørt. Og få lov å oppleve at det de sitter og tenker er viktig. Og også bli tatt på alvor. Så jeg prøver jo ofte at... Det viktigste jeg tenker er... Altså, jeg skal ikke sitte og prate så mye. Jeg skal på en måte lytte litt på hva de andre har å si og hva man tenker.*

Pedagog A tar også inn saker som kommer utenfor agenda:

*A: «Det er ikke om å gjøre å lage sakslister så lange for det er alltid noen som har noe, eller kommer på noe underveis. Så da er det greit å ha litt tid til det».*

På spørsmål om møtene som regel blir som de har tenkt svarer de både og. Informant B synes digresjonene er viktig, men prøver å holde tråden i møtene og ta seg tilbake til sakens kjerne.

*B: Ja. Men det blir ofte en del sånn digresjoner, og så synes jeg det er viktig med de digresjonene. Og så er det å nøste tilbake når vi glir litt for langt ut, så vi kan starte her, men beveger oss hit til ditt.*

Informant C synes det er spennende med de andre møtedeltakeres syn i saker og verdsetter møtenes dynamikk.

*C: Nei, og det synes jeg er kjempeartig (om møtene blir som han har tenkt). Det er utfordrende, og det er spennende, og jeg vet aldri hva som skjer. Og jeg tror aldri jeg går ut av et møte og tenker det ble som jeg forventet. Det tror jeg aldri.*

Informant A uttrykker det slik om møtene blir som hun har tenkt:

*A: «Både ja og nei, tenkte jeg å si det varierer jo litt. Noen ganger rekker vi ikke å ta alt, og da må vi jo flytte til neste møte».*

#### 4.5.4 Møteledelse

På spørsmål om hvordan pedagogene opplever å være møteleder svarer samtlige deltakere at de synes det er greit, men at det også kan være utfordrende innimellom. De opplever det som en naturlig del av rollen sin og at det går fint å lede avdelingsmøter. Informant A og B trekker frem at det en fin gjeng de er på gruppe med så da går det fint å være møteleder. Jeg får forholdsvis korte svar i intervjuene på hvordan de ser på rollen som møteleder. Det virker på meg gjennom svar i intervju som de ikke har reflektert så mye rundt denne «bi-rollen», men at det er en rolle som naturlig henger sammen med rollen som pedagog.

På oppfølgende spørsmål trekker to av informantene frem erfaring som en faktor for at de er blitt tryggere i rollen og at de gjør ting annerledes nå enn tidligere.

*A: Jeg har blitt mer og mer rygg på rollen min, som pedagog og møteleder. Men det er jo ikke artig når man er 22 og sitter der, der jeg var for fem år siden. Da er jo alt skummelt igjen. Det handler jo om.... mye blir bedre av å ha den tryggheten, og vite at de som jeg er satt til å holde møte for da, er ikke ute etter at jeg skal være ukomfortabel når jeg gjør det. Så det går veldig bra det, ja.*

Informant C om å erverve erfaring som møteleder:

*C: Erfaring. Og snuble og krasje, og mestre og få det til....jeg har jobbet som barnehagelærer nå i 6-7 år, og har ledet møter i 6-7 år. Og den jeg var for syv år siden er ikke den jeg er i dag.*

## Om møteledelse

På spørsmål om deltakerne har formell kompetanse (kurs, gjennom utdanning el.) på det å lede møter svarer alle fire nei. Informant C trekker frem kunnskap om ledelse, men ikke direkte til møteledelse. Flere av deltakerne har videreutdanning i veiledning, og to trekker frem denne kunnskapen som noe de ser i sammenheng med møteledelse. Alle fire sier at måten å lede møter på er erfaringsbasert. En trekker frem at styrer er et forbilde og at hun plukker opp inspirasjon derfra.

B: *«nei jeg har gode rollemodeller i (lederen navngis) sant, og man plukker opp litt her og der og lærer av andre og lærer av egen erfaring også da».*

Flere sier de har hentet sin erfaring om møteledelse gjennom å ha deltatt på møter med andre møteledere gjennom praksis eller i arbeidslivet.

Informant A på spørsmål om hun føler hun har kompetanse på møteledelse:

A: *Nei, egentlig ikke. Det baserer seg mye på erfaring. Og det jeg på en måte har sett de med-pedagogene mine har gjort. For jeg har jo, jeg startet jo da jeg var 22, under ei som var veldig ... hadde veldig mye erfaring, og var veldig god på akkurat det der. Så liksom første årene gikk jo mest til å observere, og så ble jeg litt sånn ... etterlatt til seg selv tenkte jeg å si, at man bytta avdeling, og så ble jeg eneste pedagog.*

Informant D om hvordan det oppleves å være møteleder:

D: *Jeg synes det er spennende. Men også utfordrende. Og for at jeg skal passe på at jeg prøver å få alle sammen til å ytre meningene sine. Og at det ikke er de samme som hele tiden prater og... Ja, til å på en måte fange alle. Det synes jeg kan være utfordrende.*

Pedagog D nevner erfaring fra videreutdanning i veiledning som en formell kompetanse som benyttes i møteledelse.

D: *«Jeg tar med meg litt av ting fra veiledningen. Ikke noe utenom det».*

På spørsmål om møteledelse og møtestruktur har vært tema i barnehagen svarer to at det ikke har vært tema så langt i deres karriere, mens en svarer at de har snakket om møtestruktur på ledermøter, men at det ikke har vært fokus på det å lede møter, men at man kan få veiledning fra styrer på det om man ønsker. En svarer at de har vært innom det.

B: *Ja struktur har vi hatt litt om, jeg husker ikke hvordan forum det var, men det har vi liksom snakket litt om i forhold til det her med at det skal foreligge ei sakliste. Det skal være en plan med møte, og vi skal ha ting klart i forkant av møtet, at vi ikke sitter der og ja,*

*hva skal vi snakke om i dag? Så det ligger det en forventning i fra ledelsen at det skal foreligge (saksliste/agenda).*

Informant C snakker om det det har vært lite spesifikt om møteledelse, men at de har utviklet en møtekultur over tid. Barnehagen har valgt å endre navn på avdelingsmøtet til refleksjonsmøte:

*C: Det er en kultur vi har utviklet, tidligere, før vi hadde refleksjonsmøter. Hvis vi snakket om et barn som hadde utfordringer, så ble det mye tid på å snakke om hva som var problemet. Hva var utfordringen? Hva synes vi var kjipt med dette barnet? Hva trenger dette barnet fremover? Hvilket tiltak setter vi egentlig? Vi ble mye mer bevisst på det her med at når vi brukte ord og begreper, hva legger vi egentlig i det? Hva er definisjonsmakten bak det? Vi sier ofte at vi må være nær barnet. Vi må være påkoblet barnet. Men hva vil det egentlig si å være nær barnet? Vi innså egentlig i starten at de fleste tenkte at det betydde å være nær sånn, centimetersvis. Så vi innså at vi ble veldig bevisst på at vi må ha en veldig tydelig struktur, og en tydelig retning for alt vi prater om. Hvis ikke så blir det bare at vi alle sitter og nikker og er enig, og så går vi på avdelingene og ingenting skjer.*

Om det å inkludere alle:

Møteleder C virker etter observasjonen å ha en struktur, eller lederstil som han ser ut til å bruke bevisst, blant annet gjennom å sørge for at alle bidrar i refleksjon. Han spør f.eks. «enn du Lisa, hva tenker du?» om Lisa ikke har sagt noe. Jeg spør etterpå i intervju om dette er bevisst møteledelse:

*C: For meg er det en veldig bevisst handling. Og det er noe som man, den dag i dag, enda må tenke på. Hvordan får jeg inkludert alle? Og det er jo ikke alltid du får responsen du ønsker fra alle som deltar på møtet. Og noen er nervøse, det kan komme noe som kanskje ikke er relevant. Så det er en sånn spennende utfordring, synes jeg, egentlig.... Noen har jo tusen ting å fortelle, i dype variasjoner, mens noen er litt mer tilbaketrukket og litt mer reservert rundt sine tanker. Men det er veldig bevisst, ja. Det er noe jeg har jobbet i mange år med, å prøve å inkludere alle tanker og meninger på et møte.*

Verktøy/metoder

I observasjoner så jeg i barnehage A, B og D ingen bruk av metoder eller verktøy i møtene. I barnehage C ble det brukt både film, bilder og konkrete objekter som bidrag i refleksjon i møtet.

På spørsmål i intervju om de innimellom bruker metoder eller «verktøy» i møter virker dette ukjent i utgangspunktet, men når jeg nevner eksempler på ulike verktøy som IGP (individuell, gruppe,

plenum), praksisfortellinger, film mm. er det flere som sier de har brukt praksisfortellinger, men at det sjelden blir tid til det.

*A: Men det er som regel ikke vanskelig å finne hva vi skal snakke om. Og når vi bare har en time og, så er det litt begrenset hvor mye man rekker å se film og diskutere rundt og egentlig da. Har man litt mer tid så er det noe annet.*

Deltaker B nevner også tid som et hinder i bruk av eksempelvis praksisfortellinger.

*B: Tidligere, så hadde vi ofte at en skulle komme med ei praksisfortelling, at vi ofte starter med det, men så er det jo, og det er jo så fint og så viktig. Og så er det med den her tida da. Så det er så synd at det oppstod sånne prioriteringer da, så det synes jeg er kjempesynd og det er jo, det kjenner vel sikkert du også igjen? Og har man hatt mer tid, for man vet jo gevinsten av det, så det skulle vi gjerne ha tid til å kunne bare egentlig ha brukt hele møtetiden på det, men sånn er det dessverre ikke.*

Deltaker C har reflektert rundt bruken av et navngitt verktøy de har brukt i sammenheng med praksisfortellinger:

*C: Ja, vi har brukt... et veldig artig verktøy synes jeg.....hvor vi skal fortelle praksisfortelling gjerne med et visst tema. Da skulle man beskrive hendelsen, tankene rundt hendelsen, følelsene dine rundt hendelsen, og tankene dine i etterkant av hendelsen og refleksjoner. Sånt verktøy har fungert veldig fint. Det gir det noe veldig håndfast å bruke som også er lett forståelig for hele personalet. Hvis det bare var en løssluppen fortelling så var det sjelden at de skjønnte formålet med det, men da vi brukte (navngitt verktøy) var det veldig oppstykket og vi kunne gå veldig i dybden.*

Deltaker D sier at det hender de tar med en filmsnutt eller noe teoretisk i møtene i forbindelse med kompetanseløft. Det kan være at de tar med noe fysisk eller et bilde av noe som de kan prate og diskutere rundt. Pedagogen opplever dette som gode verktøy.

*D: Det har jeg fått tilbakemelding på, at man skjønner det litt mer. Uten at man skal være belærende. Vi har jo assistenter som ikke har den samme pedagogisk utdanning som oss. Ofte retter jeg mot meg selv at jeg ikke vet hvilke ord som skal brukes. Hvilke begrep. Det er fint å ha med seg noen ting.*



#### 4.5.5 Faglig utvikling

Ut ifra mine observasjoner er det i 3 av 4 møter lite eller ingen form for planlagt faglig arbeid. Unntaket er barnehage C som jeg har nevnt tidligere har bestemt at halve møtet er satt av til utviklingsarbeid med satsningsområdet. Det kommer tydelig frem når jeg observerer at dette er planlagt da det ligger forberedelser bak møtet i form av forarbeid personalet har gjort og at møteleder har med film og bilder. I barnehage B kommer de innom et prosjekt de har rundt selvstendighet i garderoben, men gjennom observasjon ser jeg ikke at det er satt av tid til forberedt utviklingsarbeid rundt dette i det møtet jeg observerer. Det er kun i barnehage C jeg observerer at det i forkant av møtet er planlagt hvordan gruppen skal arbeide med det faglige utviklingsarbeidet. Her blir det veldig tydelig da det både er gjort et forarbeid så alle deltakerne stiller forbedret, pedagogen bærer preg av å være godt forberedt og det avtales et mellomarbeid som skal gjøres på avdeling før neste møte.

I barnehage A, B og D kommer de inn på at faglig arbeid er noe som i større grad inngår i andre møter de har i barnehagen. Når jeg i intervju spør om eksempler på hva det kan være varierer det hva de svarer. Det er ingen av de tre som navngir et bestemt satsningsområde eller utviklingsarbeid. Jeg greier ikke ut ifra intervjuene å sitte igjen med et tydelig svar på hva det er barnehagene jobber med knyttet til endrings- og utviklingsarbeid, eller hvilket satsningsområde de har, for eksempel ut ifra barnehagens årsplan.

I intervju med pedagog i barnehage D spør jeg om de har gjort noen bevisste valg på barnehagen i forhold til faglig innhold i møtene? Svarer pedagogen at de ikke har noe slikt innhold på avdelingsnivå. På oppfølgingsspørsmål om det da er faglig innhold i andre møter som personalmøter eller ped.møter svarer pedagog D:

*D: Ped.møter bruker vi kanskje. Da har vi en litt mer faglig agenda. Jeg synes ikke vi bruker nok pedagogisk dokumentasjon, for eksempel praksisfortelling av ting vi ønsker mer av. Ja, vi prøver kanskje å tenke litt mer på systemnivå nå. Framfor at vi henger så mye oppi enkeltbarn, for eksempel. Eller enkeltepisode. At vi prøver å tenke litt mer helhetlig da.*

Oppfølgingsspørsmål til informant D: Men hvis dere har faglig innhold på ped.møter eller personalmøter. Hva kan det være for noe? Har du noen eksempler?

*D: Det kan være at vi prater om hvordan vi vil at de didaktiske planene våre skal se ut. Hvordan vi vil... Hvordan vi på en måte bruker kartleggingsverktøy. Hvordan vi vil jobbe*

*med tilvenning fremover. Hvordan vi vil fornye oss på en måte. Hvordan vi vil jobbe med mangfoldet vi har. Det kan være ulike ting som vi vil gripe oss i og reflektere mer på.*

B om faglig innhold i møter:

*B: Ja av og til, så er det det. Da kan det være ting som liksom er satt i ifra (styrer navngis) eller andre, altså andre ting som liksom må tas opp som blir sånn generelle eller som blir saker på hver avdeling, og av og til så er det avdelingen kun sin egen saksliste som står, så det er litt varierende alt ettersom hva som står i årshjulet og det kan være ting som brenner og litt forskjellig da så det er litt sånn både og.*

Informant A svarer at faglig arbeid ikke er en del av avdelingsmøtet.

*A: «...akkurat det med faglig utvikling tar ikke jeg ansvar for, tenkte jeg å si. Det er det nestleder og leder som står mest for å ordne egne møter til. Gruppemøter, de er egentlig mest satt sammen for å snakke, sånn som vi gjorde nå, om ferieavvikling, eller det vi ikke får til helt å snakke om ned på basen, da».*

Informant A svaret på oppfølgingsspørsmål ang. mulighet til å ta med faglig innhold i avdelingsmøte:

*A: Jeg står jo litt sånn fritt til å bestemme. Hvis jeg har lyst til å ta opp, hvis jeg kjenner på noe at vi er nødt til å ta opp akkurat det med kommunikasjon, for eksempel, så gjør jeg jo det. Men det går, ja, alt sånn faglighet, kall det det da, det er sånn felles greie. Da er det nestleder og leder som inviterer, eller at de deltar på et gruppemøte, da. Da er det de som kommer med det.*

Utbytte/påvirkning på praksis

Samtlige informanter mener at møtetiden har påvirkning på praksis, det refereres da i stor grad til forbedring i rutiner, avklaring rundt praktiske oppgaver på avdelingen og informasjon. Det å få pratet sammen er noe de fremhever som viktigst.

*B: «ja, altså utbytte av møtene er jo kjempebra, og jeg skulle ønske vi kunne hatt mye mer tid til å sitte sånn ned i lag for at jeg tror gevinsten til ungene er kjempestor med at vi får snakket».*

*A: «Positivt å få pratet og diskutert sammen, endre rutiner. Evaluere om vi skal fortsette slik eller slik».*

På spørsmål om hvordan de merker at møtene har verdi på praksis:

*B: Nå hadde vi nå den her selvstendige påkledningen som vi dypdykker litt i, og vi diskuterer jo ting som omhandler hvordan vi kan tilrettelegge ungene sin hverdag på best mulig måte da, og det skulle jeg ønske at vi kunne ha mye mer av, og jeg ser jo gevinsten av det, for vi endrer jo praksis, ofte underveis etter de her felles refleksjonene for at det skal påvirke barna sin hverdag. Så jeg føler jo at de er veldig matnyttig og viktig, men som vi skulle hatt mer tid til ja.*

Informantene knytter i stor grad utbytte av møter til endring av praktiske oppgaver og organisering i hverdagen som kommer barna til gode.

Det å ha felles strategier for hvordan de skal møte og håndtere barn som utfordrer er også noe som trekkes frem da jeg spør hvilken verdi møtene har for barna.

*A: At vi får en felles forståelse om at da gjør vi det. Sånn at Ina ikke gjør noen annen ting, og Kari gjør noe annet, og Line gjør ikke det der. Og jeg gjør noe helt annet igjen. Det er bare det å få snakke oss sammen om at da gjør vi det som vi sier nå. Og så er alle innforstått med hva som skjer. Det har de jo veldig gode effekter av.*

Informant C skiller mellom gode og dårlige møter når det kommer til om møtene har en betydning for barna. Han mener at et ustrukturert møte ikke har samme utbytte.

*C: «Altså det er jo det her med at vi ønsker at det skal videreføres og skal på en måte holdes i live. Så hvis det er gode møter, ser vi virkning. Vi ser noe som gagnar ungene og personalet».*

Han utdyper videre:

*C: Hvis vi er dårlig på struktur og innhold så er det sløsing av tid. Jeg har gått ut av sånne møter og sagt at nå kastet vi bort en halvtime av møtet fordi vi ikke kommer til konklusjon om hvordan vi skal hjelpe et barn som hadde utfordringer. Vi brukte alt for mye tid på bare å snakke tull og hva som var utfordringen uten å komme noen vei. Så det det kan både være fantastisk for avdelingen og det kan være sløsing av tid.*

Informant C tenker at et dårlig strukturert møte gir motsatt effekt, at det er sløsing av tid som ville hatt større positiv innvirkning på barna om de ansatte heller hadde vært med barn enn i møte.

*C: Jeg tenker det må være en tanke rundt møtet og det må være en god struktur og en god plan. Hvis du kommer inn på et sånt møte uten en god nok plan, så risikerer du alt for lett å*

*sløse tid. Og det er tid barn kunne hatt med deg på avdeling, med nærhet og trygghet der som er borte.*

Informant D mener møtene har stor påvirkning på praksis og merker godt effekten i perioder når de får til å gjennomføre alle møter som er planlagt. Når pedagogene får hatt sine møter opplever hun at de har en mer samstemt praksis. Hvis de ikke får snakket sammen kan det føre til en del misforståelser. Hun påpeker at møtene er viktig for større tilstedeværelse i hverdagen.

*D: Det er veldig viktig det. Også for å være til stede i hverdagen. Til stede med barna. Så det ikke skal bli masse prating om alt mulig både praktisk og caser og sånn i hverdagen. For det er ikke alltid at det passer.*

Informant D synes det er merkbart på praksis i perioder der de ikke fått hatt møter på grunn av blant annet sykefravær i personalgruppen.

*D: Ja, jeg merker at vi ikke har fått kommunisert på en stund. Vi har ikke pratet om noe sammen. I hverdagen blir det mer småprating og frustrasjon og misforståelser. Har vi blitt enige om det? Det har ikke jeg hørt. Vi er seks ansatte på avdelingen. Det er sjelden vi rekker å prate så mye sammen i løpet av dagen. Da er det viktig å få tid på møte.*

Hun synes også å merke frustrasjon blant personalet når de ikke får hatt møter da de trenger å få snakket om hvordan de skal jobbe sammen.

## **Kapittel 5: Drøfting**

Drøftingen deler jeg inn i de samme fire kategoriene som jeg presenterte funnene mine etter: møtestruktur, møtenes innhold, møteledelse og faglig utvikling. Jeg drøfter funnene opp mot tidligere forskning og teori og vil gjennom dette belyse problemstillingen min; Hvordan kan avdelingsmøter bidra til faglig utvikling.

### **5.1.1 Møtestruktur**

Under dette punktet ser jeg på hvordan barnehagen organiserer sine avdelingsmøter, og om barnehagen har en struktur, eller mål for møtevirksomheten sin. Jeg kommer også inn på hvilken møtekultur som preger barnehagene. I denne delen støtter jeg meg til forskningsspørsmålet «Hvordan er møtestrukturen i barnehagen bygd opp med tanke på at møter skal være en

utviklingsarena». Det vil derfor også være relevant å se på om pedagogene har støtte i form av systemene rundt faglig utviklingsarbeid i organisasjonen generelt, og om møtene preges av dette.

I alle barnehagene jeg har brukt som informanter er avdelingsmøtet et fast møtepunkt, men det er ulikt hvordan det organiseres. Det varierer om de har avdelingsmøter en eller to ganger i måneden, og om møtene er en time, halvannen eller to timer. Det er også variasjon i hvilke andre møter de har i barnehagen. Jeg vil ikke vektlegge dette i drøftingen da det ikke er like relevant for problemstillingen, men jeg vil komme innom det da innholdet i øvrige møter kan påvirke innholdet i avdelingsmøtet, og hva som er intensjonen med avdelingsmøtet i den enkelte barnehage.

Mine funn tyder på at ledelsen i barnehagene ser verdien av, og gir rom til at ansatte har arenaer som avdelingsmøter, da det er lagt opp til møter på dette nivået i alle barnehagene jeg var i kontakt med. Pedagogene i samtlige barnehager jeg hadde som informanter forteller samtidig at det kan være utfordrende å få til avdelingsmøter så ofte som planlagt på grunn av sykefravær blant ansatte. Ved fravær blir voksentettheten veldig lav i denne perioden. Grunnen til at to av møtene jeg observerer er på kveldstid er fordi pedagogene forteller at det er krevende å få til møter på dagtid. Slik pedagog D forteller: «Spesielt de dagtidmøtene er sårbare med sykdom og sånn. Vi skal prøve å holde på dem så godt som vi kan. Vi ser at det lar seg ikke alltid gjøre. Vi henger litt bakpå på møter ofte». At det er lagt opp til å kunne ha møter på kveldstid kan være et uttrykk for at ledelsen ser verdien av avdelingsmøtet i den forstand at de legger til rette for at det kan gjennomføres på tross av utfordringene med å få det til.

Jeg vil videre sette søkelys på om ledelsen i barnehagene har etablert en struktur for møtene som kan bidra til organisasjonens faglige utvikling.

Roland og Ertesvåg (2018) mener at profesjonelle læringsfellsskap handler om å utvikle læring gjennom kollektive prosesser som skal bygge bro mellom det teoretiske og det praktiske arbeidet i hverdagen, da det vil øke profesjonaliteten i organisasjonen. Men for å lykkes med dette må ledelsen i barnehagen gi rom for å kunne reflektere over praksis sammen. Som nevnt så tolker jeg funnene mine dit hen at ledelsen legger til rette for at gruppene kan reflektere over praksis sammen. Samtidig ser jeg lite innhold i møtene i barnehage A, B og D gjennom observasjon og intervju som gjør avdelingsmøtet til en arena som brobygger mellom teori og praksis som Roland knytter til profesjonelle læringsfellsskap (Roland & Ertesvåg, 2018).

Barnehage C var derimot en kontrast til de andre barnehagene da de hadde en intensjon med avdelingsmøtet og med barnehagens møtestruktur som var tydelig i både observasjon og intervju. Informant C uttyper grundig rundt dette og forteller blant annet: «Vi har alltid i barnehagen årlig

*hatt et utviklingsprosjekt. Og de prosjektene skal alltid prege alle refleksjonsmøtene i stor grad». Han forteller videre: «Refleksjonsmøtene skal i all hovedsak utvikle personalet. Det er vi som skal øke vår kompetanse og kunnskap om et fagfelt som vi brenner for».*

I lys av teorien til Roland og Ertesvåg (2018) om profesjonelle læringsfellsskap tolker jeg det som at ledelsen i barnehage C har lagt til rette for kollektive prosesser ved å ha en møtestruktur som vil øke profesjonaliteten i deres organisasjon.

Målet for arbeidsformen profesjonelle læringsfellsskap er en kultur som skaper profesjonell utvikling hos ansatte, en kultur preget av blant annet felles verdier og visjon, støttende kollegaer og forhold som fremmer deling og refleksjon (Mordal, 2014 i Gotvassli 2020). Jeg ser få tegn i observasjon på at barnehage A, B og D har en felles visjon og kultur for å skape profesjonell utvikling av ansatte. Utydelige eller mangelfulle svar i intervju rundt hva eksempel på faglig innhold i møter kan være forsterker dette inntrykket da jeg ikke får så klare og tydelige svar.

Unntaket er barnehage C som har et tydelig svar på hvordan de i organisasjonen jobber med årets satsningsområde. Han uttrykker det slik:

*Vi ser på det (møtet) i to deler. En del må og bør basere seg litt på prosjektet vårt. Den andre delen kan ofte handle om barnesaker, eller viktige saker som angår hele personalet egentlig. Men som samtidig skal utvikle oss.*

Det er også tydelig i observasjonen at det er pedagog C som sørger for at møtet har et lærings og utviklingsfokus. Det kommer også frem i intervju. Jeg kommer tilbake til dette i drøftingen under punktet møteledelse.

I antologien til Ohna og Hillesøy (2023) er de også i sin studie inne på månedsmøtet som læringsarena, og de har sett på infrastrukturen rundt møtene i en stor barnehage. De overfører læring fra månedsmøtet til avdelingsmøtet for at møtene skal bli en arena for kompetanseutvikling som inkluderer hele personalgruppa. For å få til dette var ett av tiltakene å innføre en tredeling av møtet som definerte hvilke deler som var satt av til presentasjon, refleksjon og veiledning og oppsummering med hvordan en skal følge opp tiltak. Det kan se ut som barnehage C har tenkt noe i samme retning som barnehagen Ohna og Hillesøy (2023) viser til ved å dele møtet i to.

## Om møtekultur

Det jeg ser i observasjon hos alle de fire barnehagene er det jeg opplever som støttende kollegaer og tegn til felles verdier som også er et mål for profesjonelle læringsfellsskap (Mordal, 2014 i Gotvassli 2020). Jeg baserer mine inntrykk på at møtene er preget av en god tone, og av kollegaer med omsorg for hverandre. Møtene starter med en runde hvor de forteller hvordan de har det, som informant A forteller om: «*Energi-runden vi tok først den tar vi hver gang da, for å snakke litt om hva som gir og tar. Det føler vi har en veldig god effekt på hverandre da*».

Pedagogene forteller i intervju at det å ivareta personalet sitt gjennom å vedsette deres innspill og spørre hvordan de har det er viktige verdier for dem. Dette er også tegn som kan tyde på at avdelingsmøtene bærer preg av en støttende kultur med felles verdier.

Med en slik kultur forstår jeg ifølge Mordal at det ligger til rette for deling og refleksjon (Mordal, 2014 i Gotvassli 2020). Jeg observerer en støttende kultur i det kollegiale hos alle informanter gjennom det jeg opplever som god og positiv stemning, latteren sitter løst og jeg opplever det som personalet har en god tone seg imellom. Flere av kriteriene for å være et profesjonelt læringsfellsskap er derfor til stede, men det kan se ut til at det ikke er avdelingsmøtet ledelsen i barnehage A, B og D benytter som arena for deling og refleksjon rundt praksis i et teoretisk perspektiv.

Læringsfellsskap handler om å utvikle læring fra individnivå, via gruppenivå til organisasjonsnivå (Roland & Ertesvåg, 2018) og slik jeg tolker det ville avdelingsmøtet vært en godt egnet arena for læringsutvikling nettopp til det pedagogene viser til når de snakker om gode relasjoner i gruppa som jeg anser tyder på støttende kollegaer og felles verdier.

Roland og Ertesvåg (2018) sine prinsipper for å bygge profesjonelle læringsfellsskap har mange likehetstrekk med Irgens (2021) teori. Slik jeg har observert møtene oppfyller de de fleste av det Irgens (2021) omtaler som kjennetegn for å kunne være profesjonelle læringsfellsskap.

Felles for alle informanter er at avdelingsmøtet er møtet hvor de som jobber tettest på hverandre møtes jevnlig, som svarer til Irgens (2021) punkt 1 og 2 i kjennetegn på profesjonelle læringsfellsskap (figur 1). Punkt 3 omhandler at alle tar ansvar og engasjerer seg, og punkt 4 om de deler erfaringer fra egen praksis (Irgens, 2021). Jeg ser ut ifra observasjoner og svar fra informantene i intervjuene at de opplever at alle møtedeltakerne tar ansvar og engasjerer seg i stor grad. Møtedeltakerne melder inn saker til møtet og pedagogene ønsker at alle skal delta aktivt, noe pedagogene opplever at de ansatte også gjør. Dette kommer til syne i observasjoner da jeg observerer at alle prater i møtene, og ved at pedagogene forteller i intervju at de vektlegger å få med

alle, og at alle skal oppleve at deres stemme i møtet er viktig. Punkt 5 og 6 (figur 1) går på om man deler erfaringer kritisk for å analysere og forbedre praksis (Irgens, 2021).

Flere av pedagogene refererer i intervju til at avdelingsmøtet har betydning for praksis og er viktig nettopp for å endre og forbedre praksis, for eksempel slik informant A svarer: «*Positivt å få pratet og diskutert sammen, endre rutiner. Evaluere om vi skal fortsette slik eller slik*».

På en annen side har jeg få funn der jeg observerer at delte erfaringer fra praksis analyseres på en *kritisk* måte da jeg observerer få tegn til dybdykk eller diskusjon rundt saker. Jeg observerer få kritiske spørsmål fra møteleder og mellom møtedeltakerne. Tiden de bruker per sak sier også noe om at det er lite rom for å være kritisk og analytisk slik punkt 5 og 6 vektlegger som kjennetegn for profesjonelle læringsfellsskap. I barnehage C observerer jeg at pedagogen virker å være mer på jakt etter møtedeltakernes synspunkter da han kommer med konkrete spørsmål og går aktivt runden rundt bordet for å få med alles refleksjoner. Han ser ut til å avvente med selv å svare og bekrefter mer det de andre møtedeltakerne forteller. I lys av teorien til Irgens bidrar i så måte pedagogen i barnehage C til å kunne oppfylle kjennetegnene på profesjonelle læringsfellsskap i større grad. I tillegg har denne barnehagen færre saker på agenda og kan da gå mer i dybden.

Shults (i Irgens, 2021) presiserer at det for å få til en dreining mot profesjonelle læringsfellsskap i allerede eksisterende møter som avdelingsmøter må møtene gå fra å inneholde informasjons- og driftssaker til å få et lærings- og forbedringsfokus. En slik praksis kan føre til større profesjonalitet, og et profesjonelt skjønn som kan komme barna i barnehagen til gode. Shults mener dette krever tilrettelegging av ledelsen for å lykkes med (Irgens, 2021).

Om ledelsen har føringer for møtene

Funn i min forskning tyder på at møtene i barnehage A, B og D inneholder i større grad informasjons- og driftssaker, og færre saker med læring og forbedring i fokus. Antall saker i løpet av forholdsvis kort møtetid og uttalelser fra pedagogene som at det er vanskelig å rekke saker som for eksempel innebærer refleksjon rundt praksisfortellinger understøtter dette. Barnehage A, B og D forteller at de ikke har føringer fra ledelsen som styrer møteinnholdet. Et eksempel er spørsmål jeg spurte pedagog i barnehage D, om de hadde gjort noen bevisste valg i barnehagen i forhold til faglig innhold i møtene? D: «Ikke på avdelingsnivå, noe veldig mye, nei».

Barnehage C sitt møte kan tyde på i større grad å være preget av et mer lærings- og forbedringsfokus med strukturen for møtene ledelsen har lagt opp til. Pedagog C forteller: «*De aller fleste møtene har en samme type struktur, og en samme type form, kan man si. Hvor vi ønsker å basere det meste på vår egen årsplan, og det prosjektet vi holder på med*». Dette kommer blant



annet til uttrykk i delen av møtet knyttet til tema i årsplan. Ved å ha god tid til en sak hvor alle stiller forberedt observerer jeg i større grad refleksjon i gruppa som kan være et uttrykk for det Shults peker på som lærings- og forbedringsfokus.

Teorien peker på at om profesjonsfelleskap skal fungere godt må hele organisasjonen fungere som en lærende organisasjon. At ledelse, systemer og kultur bærer preg av å stimulere til felles læring (Irgens, 2021). I barnehage A, B og D fikk jeg ikke noe klart svar i intervju hva som var barnehagens faglige satsningsområde, eller tema de jobbet med. Det bekreftet inntrykket fra observasjon hvor fokuset mitt var å se etter innhold for faglig utvikling. De samme barnehagene fortalte at de ikke hadde noen rammer eller føringer fra ledelsen for innholdet i avdelingsmøtene. Sett i lys av Irgens teori kan det antyde at ledelse og systemer i denne sammenheng kan være noe mangelfullt for at hele organisasjonen skal fungere godt som et profesjonsfelleskap.

Irgens viser samtidig til forskning fra skolen, om innføring av utviklingsprogram, at det heller ikke må være for stramme føringer fra ledelsen før det virker mot sin hensikt. Tilstrekkelig koordinering, systematikk og mål var det mest gunstige. Dette kan tyde på at det kan være for frie tøyler i barnehage A, B og D, med få føringer fra ledelsen rundt innhold i møtene, om man ønsker avdelingsmøter med mer innhold som gir faglig utvikling. Mens det kan være at barnehage C har gunstigere forhold for at avdelingsmøtet er et profesjonelt læringsfelleskap med sin to-delning av møtet der en del av innholdet er bestemt av ledelsen og den andre delen er bestemt av pedagogene.

### Senges 5 disipliner

Før jeg går videre til å drøfte møtenes innhold vil jeg også se på Senge (2004) sin teori om de fem disipliner for en lærende organisasjon og drøfte disse rundt mine funn omkring organisasjonens rolle for å legge til rette for en struktur som fremmer faglig utvikling.

De fem disiplinene; *systemtenkning*, *personlig mestring*, *mentale modeller*, *felles visjoner* og *gruppelæring* sier Senge (2004) er avgjørende for å nettopp utvikle lærende organisasjoner.

Senge påpeker risikoen av å vektlegge enkeltprosesser i organisasjoner for mye fremfor å se helheten. Når det gjelder å planlegge et endringsarbeid må man ha fokus på *systemtenkning* så man kan se hele organisasjonen i en helhet (Senge, 1990). Vi kan knytte dette til barnehagen ved å se på hvordan de ulike delene i driften virker sammen i en helhet.

Jeg observerer det som kan være uttrykk for systemtenkning i barnehage C hvor avdelingsmøtet inngår som en del av en helhetlig plan for utviklingsarbeidet i barnehagen. I barnehage A, B og D hvor innholdet i møtene er pedagogenes ansvar kan det i lys av Senges (1990) teori om

systemtenkning være at møtene fremstår som en enkeltprosess, og ikke som en del av organisasjonens systemtenkning.

Det å lære som enkeltmennesker og det å lære i gruppe problematiserer Senge i disiplinen *personlig mestring*. Det skjer ingen utvikling uten at mennesker lærer, men kun individuell læring er heller ingen garanti for at organisasjonen lærer og utvikler seg (Senge, 2004). Likevel har organisasjoner ifølge Senge behov for at enkeltmennesker har en draging mot å nå mål og visjoner, og har et ønske om å holde læringsprosesser i gang. Det er mangelfulle funn i min forskning rundt om barnehagene har et tydelig mål og visjon i den forstand at jeg ikke har spurt direkte etter dette. Jeg ba om informasjon om satsningsområder eller eksempler på faglig innhold i barnehagens øvrige møter, noe jeg opplevde å ikke få et klart svar på i barnehage A, B og D. Det kan være et uttrykk for at barnehagene ikke har etablerte visjoner som kommer til syne i denne sammenhengen. Samtidig så observerer jeg at pedagogene på gruppa driver møtet fremover, og jeg opplever gjennom det pedagogene forteller meg i intervju et engasjement og ønske om at gruppa skal fungere godt til beste for barna. Spesielt i intervju med pedagog B og C kommer dette engasjementet til syne i måten de blir ivrige på når vi snakker om deres rolle i møtet slik pedagog B forteller: «*jeg tenker jo som ped.leder at det er kjempeviktig å involvere alle medarbeidere på avdelingen*». Pedagog C har også tanker rundt dette: C: «*Altså det er jo det her med at vi ønsker at det skal videreføres og skal på en måte holdes i live. Så hvis det er gode møter, ser vi virkning. Vi ser noe som gagnar ungene og personalet*». Deres engasjement og ønske om utvikling i hele personalgruppa kan bety at pedagogene har et ønske om å holde læringsprosesser i gang. Dette er slik jeg forstår Senge (2004) er viktig for at organisasjonen skal utvikle seg. Pedagog C var også godt forberedt til møtet og engasjerte de andre gjennom bilder og film som grunnlag for refleksjon. Dette kan også være et uttrykk for *personlig mestring* og et ønske om å holde en kreativ spenning i gang som driver for læringsprosessen.

I sine fem disipliner peker Senge på at *mentale modeller* kan være et hinder for utvikling, da vi i egen organisasjon kan se oss blind på det etablerte (Senge, 2004). Jeg opplever avdelingsmøtene som godt etablert i barnehagene, og at de drives «slik vi alltid har gjort det». Jeg baserer dette rundt svar på spørsmål rundt møtestruktur, og om møter og møtekultur hadde vært tema i barnehagen. Det virker som det har vært lite fokus rundt dette i barnehage A, B og D, da jeg får korte svar og lite refleksjoner rundt dette fra pedagogene. I barnehage A kom det gjennom intervju frem at ikke har hatt om møter og møteledelse i andre fora i barnehagen, og at måten man fasiliteter avdelingsmøtet på er «arvet» av tidligere kollegaer som man har lært av ved å se hvordan de gjør det. Barnehage B har tatt opp i organisasjonen at møter bør ha en sakliste, og at man skal være forberedt til møter, og barnehage D har gjort noen endringer i møtestrukturen sin som kan tendere mot at de ser at man kan

gjøre endringer i det etablerte. Barnehage C har endret tittel på møtene fra avdelingsmøte til refleksjonsmøte for å endre definisjonen for hva møtet skal være. Pedagog C beskriver:

*Det er en kultur vi har utviklet, tidligere, før vi hadde refleksjonsmøter. Hvis vi snakket om et barn som hadde utfordringer, så ble det mye tid på å snakke om hva som var problemet. Hva var utfordringen? Hva synes vi var kjipt med dette barnet? ...Så vi innså at vi ble veldig bevisst på at vi må ha en veldig tydelig struktur og en tydelig retning for alt vi prater om. Hvis ikke så blir det bare at vi alle sitter og nikker og er enig, og så går vi på avdelingene og ingenting skjer.*

De endringene barnehage C har gjort kan indikere at de har brutt med det Senge (2004) omtaler som *mentale modeller* og skapt en endring for å komme ut av det etablerte.

I Senges teori for arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon inngår det at organisasjoner bør danne en *felles visjon* som skal være ledestjernen i dette arbeidet. Organisasjonen må ha et felles fremtidsbilde de sammen jobber mot. Når jeg i min drøfting referer til «føringer fra ledelsen» er det viktig for å lykkes med endringer ifølge Senge at slike føringer ikke er basert på ordrer, men at det baserer seg på noe man i organisasjonen sammen er blitt enige i å jobbe mot (Senge, 2004). Et eierforhold i det vi skal oppnå blir drivkraften og vil føre til større lojalitet.

På spørsmål i intervju hva som er eksempler på faglig arbeid de jobber med i barnehagen får jeg i barnehage A, B og D nokså vage og varierende svar. To av de svarene at de må tenke litt, eller at det var vanskelig å svare på «på stående fot». Informant D har flere eksempler på hva som kan være faglig innhold i andre møter, men ikke ett tydelig satsningsområde, eller mål de jobber mot. For å belyse problemstillingen så kan det tyde på at arbeidet mot barnehagens eventuelle visjon ikke i stor grad inngår som en del av avdelingsmøtet i barnehagen. Barnehage C har en profil og satsningsområde i årsplan som kommer tydelig frem gjennom det pedagogen forteller i intervju. Det kommer også frem i intervju at personalet er involvert i valget av utviklingsprosjekt. Pedagog C svarer på hvordan de jobber:

*Vi har alltid i barnehagen årlig hatt et utviklingsprosjekt, hvor vi som personalet får velge selv noe vi er beredt for her og da, som på en måte skal gå over det hele året ....Et år begynte vi å jobbe med trygghetssirkelen. Vi brukte et helt år på å jobbe bare med trygghetssirkelen, og bli kjent med det som et konsept. Og året etterpå var det mer det her med å praktisere trygghetssirkelen.*

Det kan tyde på at organisasjonen i større grad har skapt en *felles visjon* for arbeidet sitt og dette gjenspeiles også i avdelingsmøtet.

En slik visjon vil gi pedagogene en retning å jobbe mot, men samtidig ikke en detaljstyring for hvordan de skal gjøre det. Det ser vi også i disiplinen *gruppelæring* som Senge påpeker som vesentlig å lykkes med for å utnytte potensialet i de andre disiplinene. Gruppelæring handler om at det man greier å oppnå som gruppe står sterkere og har større effekt enn at enkeltindivider utvikler seg (Senge, 2004). Gruppelæring fører også til raskere utvikling, enn individuell læring. Slik gruppelæring fordrer at gruppen er åpne og trygge på hverandre og er lojale mot et felles mål. Funn fra observasjoner og intervju kan tyde på at medlemmene i gruppen er trygge på hverandre. Uttalelser fra pedagogene om at de er en «fin gjeng», at de har jobbet sammen lenge, og at de bryr seg om hverandre er tegn på dette. Det vises også gjennom at informantene i barnehage A, B og D vektlegger å bruke starten på møtet til å høre hvordan det står til med hverandre som beskrevet tidligere. Informant C starter også med en mindre formell runde, men knytter dette til deres opplevelse av møteforberedelsene. Men om gruppen ikke jobber strukturert nok, eller ikke jobber mot samme mål vil ikke *gruppelæring* ha like stor effekt på læring og utvikling (Senge, 2004). Slik jeg skrev ovenfor kommer ikke en felles visjon og tydelig målsetting for det faglige arbeidet i barnehage A, B og D klart frem for meg gjennom observasjon og intervju. Barnehage C vil derimot kunne ha større forutsetninger for å lykkes med gruppelæring da det ser ut som forutsetningene er mer til stede med sitt mer måltettede arbeid.

Senges (2004) teori har mye til felles med det Fullan (2016, i Gotvassli, 2020) skriver om samskapte læringsprosesser. Også han refererer til at læring først blir kollektiv når man greier å dra i samme retning. Dette samsvarer til Senges disiplin om *gruppelæring* og *felles visjoner* som kriterier for å lykkes med læringsprosesser. Fullan sier også at et emosjonelt engasjement fremmer læring og bidrar til høyere nivå på prosessene som det også refereres til i Senges disiplin *personlig mestring*.

Ut ifra mine funn, får jeg som beskrevet inntrykk av at møtene og det kollegiale bærer preg av å være en trygg og etablert arena. At alle deltakerne snakker i møtet, og at det er en god tone mellom menneskene er tegn som gir meg det inntrykket. Dette kan være et uttrykk for at alle barnehagene har grupper som utfyller egenskapene i det Senge beskriver for en godt fungerende gruppe. Senge (2004) mener læring ligger naturlig lystbetont hos oss mennesker, og når en gruppe fungerer godt vil mennesker utfylle hverandre og som gruppe sammen oppnå gode resultater. Å oppnå slike resultater kan gi motivasjon for videre arbeid og det vil slik oppleves positivt å være en del av en lærende organisasjon.

Fullan viser i likhet med Senge til at kollektive læringsprosesser i gruppe er der faglig arbeid gir best uttelling, og at gode relasjoner og samarbeid fremmer samskapte læringsprosesser (Fullan,

2016, i Gotvassli, 2020). Det vil si at Fullan sin teori rundt samskapte læringsprosesser også kan kunne knyttes til mine funn da de har store likehetstrekk med Senge sine disipliner for en lærende organisasjon. Avdelingsmøtene innehar derfor verdier som tilsvarer det Fullan (2016, i Gotvassli, 2020) og Senge (2004) trekker frem som gode kriterier for å kunne være arenaer hvor det ligger til rette for å kunne lykkes med læringsprosesser.

### 5.1.2 Møtenes innhold

Irgens (2021) skriver at arbeids- eller jobbmøter er den vanligste formen for systematiske samtaler i arbeidslivet. Slike møter er planlagte og følger en struktur. Et arbeidsmøte har blant annet som intensjon å koordinere arbeidsoppgaver, utveksle informasjon og planlegging. Møtet kan også ha et utviklingsfokus. Et sosialt møte for hyggens skyld er ikke et arbeids- eller jobbmøte (Irgens, 2021). Avdelingsmøtene jeg har observert innfrir kriteriene til å være et arbeidsmøte da samtlige er planlagte i form av å være et fast og gjentakende møtepunkt og alle inneholder saker som dreier seg om utveksling av informasjon og planlegging. Det viser jeg eksempler på i tabell 2. Pedagogene svarer i intervju på at møtet jeg observert var beskrivende for hvordan møtene deres generelt er, slik kan jeg støtte meg til at møtene er representative for barnehagens avdelingsmøter generelt.

Irgens (2021) skriver at slike møter kan utvikle seg i en uheldig retning da de kan falle inn i et forutsigbart mønster som bærer preg av å følge et manuskript med bestemte roller. I de møtene jeg har observert kan man på den ene siden si at det ikke følges et manuskript i den forstand at det varierer hvilke saker som står på agenda, og at alle møtedeltakerne kan påvirke innholdet i form av å melde inn saker til møtet. Men i den form for manuskript at det er samme type saker som tas opp hver gang ser dette se ut til å stemme, det bekreftes i intervju at sakene jeg observert er den type saker møtet vanligvis består av (tabell 2). Det er pedagogen på gruppa som leder møtet så slik sett har man bestemte roller knyttet til avdelingsmøtet. Pedagogene bekrefter i intervju at det møtet jeg har observert gjenspeiler hvordan møtet deres vanligvis er, og derfor kan sees på som et mønster, eller rammer som en etablert form.

Om møter havner i et dårlig spor med forutsigbarhet og lite nyttig innhold kan møter oppleves som frustrerende og som sløsing av tid (Irgens, 2021). Pedagog C, i barnehage C forteller om sin opplevelse:

*Hvis vi er dårlig på struktur og innhold så er det sløsing av tid. Jeg har gått ut av sånne møter og sagt at nå kastet vi bort en halvtime av møtet fordi vi ikke kommer til konklusjon om hvordan vi skal hjelpe et barn som hadde utfordringer.*

Hans erfaring med møter som ikke fungerer godt kan være et uttrykk for det Irgens (2021) beskriver som møter som har utviklet seg i en uheldig retning.

FAFO rapporten om tidstyver i barnehagen jeg referer til i kapittelet om tidligere forskning, der Nicolaisen, Seip og Jordfald (2012) fant at pedagoger opplever mange møter som overføldige og unyttige kan sammenfalle med Irgens (2021) teori som sier at tradisjonelle arbeidsmøter kan fungere godt, men i mange tilfeller fungerer de ikke. Han sier også at det kan være vanskelig å endre møter som har etablert seg i en bestemt form, og at det kanskje annet må endres på rammene for møtet om endring skal skje (Irgens, 2021). Barnehage C ser ut til å ha utfordret det etablerte ved å endre navn på møtet fra avdelingsmøte til refleksjonsmøte. Ved å endre navn ble det samtidig gitt noen forventninger til innholdet i møtet som bidro til å skape en endring i form av å få møter som skulle bære preg av mer refleksjon enn informasjon. Dette samsvarer også med det Senge (2004) beskriver som mentale modeller. Om vi har en forestilling hvordan avdelingsmøtet skal være vil det påvirke hvordan vi handler. Og ikke være bevisst på at det etablerte også kan endres, eller utvikles vil være til hinder for utvikling i organisasjonen.

#### Lærende møter

Tresselt, Andreassen og Lund (2018) skriver også i sin artikkel «Teammøter i skolen – fra logistikkmøter til lærende møter?» at det tar tid å utvikle gode lærende møter, og at den etablerte samtalekulturen kan bremse en slik utvikling. Det at pedagogene i flere av barnehagene fremhever at det å få snakket sammen er en viktig del av avdelingsmøtet kan tyde på at avdelingsmøtene tenderer til å ha en samtalekultur fremfor i stor grad å være lærende møter. Et eksempel på det henter jeg fra barnehage A: «*Gruppemøter, de er egentlig mest satt sammen for å snakke, sånn som vi gjorde nå, om ferieavvikling, eller det vi ikke får til helt å snakke om ned på basen, da*».

Jeg vil også i denne sammenhengen trekke frem pedagog C sin opplevelse:

*Hvis du kommer inn på et sånt møte uten en god nok plan, så risikerer du alt for lett å sløse tid. Og det er tid barn kunne hatt med deg på avdeling, med nærhet og trygghet der som er borte.*

Han har opplevd at møter er sløsing av tid når møter mangler struktur, og setter det opp i mot at tiden da heller kunne blitt brukt på barna. Jeg forstår Pedagog C slik han uttrykker seg at han opplever at møter har større verdi når de er strukturerte. Barnehage C har også jobbet en del med å endre møtene og han sammenligner med hva de gjorde før.

*...Så vi innså at vi ble veldig bevisst på at vi må ha en veldig tydelig struktur og en tydelig retning for alt vi prater om. Hvis ikke så blir det bare at vi alle sitter og nikker og er enig, og så går vi på avdelingene og ingenting skjer.*

I lys av Tresselt, Andreassen og Lund (2018) sin artikkel så kan det tyde på at barnehage C har greid å bryte den gamle samtalekulturen, og nå har møter som dreier mot å være mer lærende.

Møteinnholdet i barnehage B og D hadde til felles at de var innom veldig mange saker i løpet av møtet (jfr. tabell 2). Barnehage A var ikke innom like mange saker, men møtet besto for det meste av forvaltningssaker som blant annet ferieavvikling og tilrettelegging for plantid. Knut Roald (2012) sier om prinsipper for lærende møter at det kan være lurt å skille mellom forvaltnings- og utviklingssaker. Roald sier videre at det å jobbe med utviklings spørsmål er et tidkrevende og mer komplekst arbeid.

Pedagogene trekker frem i intervjuer at de har behov for å snakke sammen og å få en samkjørt praksis, noe som tyder på at avdelingsmøtet er en viktig area for å ta opp forvaltningssaker. Slik som pedagog D beskriver:

*Ja, jeg merker at vi ikke har fått kommunisert på en stund. Vi har ikke pratet om noe sammen. I hverdagen blir det mer småpratning og frustrasjon og misforståelser. «Har vi blitt enige om det?» «Det har ikke jeg hørt». Vi er seks ansatte på avdelingen. Det er sjelden vi rekker å prate så mye sammen i løpet av dagen. Da er det viktig å få tid på møte.*

Pedagog A setter også ord på at de har behov for å ta opp forvaltningssaker: «Positivt å få pratet og diskutert sammen (i møtet), endre rutiner. Evaluere om vi skal fortsette slik eller slik».

Men to av pedagogene trekker også frem tid som en grunn til at de ikke bruker mer tid på refleksjonsarbeid, for eksempel knyttet til praksisfortellinger, som pedagog B forteller om:

*Tidligere, så hadde vi ofte at en skulle komme med ei praksisfortelling, at vi ofte starter med det, men så er det jo, og det er jo så fint og så viktig. Og så er det med den her tida da... Og har man hatt mer tid, for man vet jo gevinsten av det, så det skulle vi gjerne ha tid til å kunne bare egentlig ha brukt hele møtetiden på det, men sånn er det dessverre ikke.*

Roald (2012) sier at praktiske spørsmål kan i stor grad avgjøres i andre fora. Informant C ser ut til å ha en større bevissthet rundt hvilke saker de tar med i møtet da han i intervju sier at de prøver å unngå å ta med infossaker til møtet, saker de for eksempel heller kan sende det på mail.

Om man ønsker at avdelingsmøtet skal kunne bidra til faglig utvikling kan det se ut som at barnehage A, B og D ifølge Roald (2012) sin teori har en del å gå på for å være lærende møter, da møtene i stor grad preges av forvaltningssaker fremfor utviklingssaker. Barnehage C har prioritert utviklingssaker og lagt opp til en praksis hvor de legger mer vekt på kunnskapsutviklende tilnæringsmåter fremfor forvaltningsorienterte møter noe Roald vektlegger om man ønsker kunnskapsutviklende møter (Roald, 2012).

Om å inkludere alle

Pedagogene trakk frem i intervju at det var viktig for dem at alle ansatte får bidra og oppleve å bli hørt. Det å ta vare på personalet sitt og inkludere de er viktige verdier for pedagogene, dette kommer frem i intervju og viser seg blant annet ved at samtlige vektlegger å ta inn saker som øvrige ansatte ønsker de skal ta opp i avdelingsmøtet. Slik pedagog D uttrykker det: *«Jeg tenker at det er viktig at det er en plass der alle kan få lov å bli hørt. Og få lov å oppleve at det de sitter og tenker er viktig. Og også bli tatt på alvor»*. Noe også pedagog B opplever:

*B: Men som regel så er jeg veldig sånn velkommen på det som kollega ønsker å ta opp da. For da tenker jeg at det er viktig for dem, og da er det viktig på en måte å få bli hørt og få lagt fram den saken og belyst den da.*

Pedagog B sier også at hun vektlegger å lytte til de andre og ikke selv prate for mye i møtet. Kun pedagog C sa at saker som ble meldt noen ganger ikke ble tatt med, men heller tatt opp i annet fora: *«Fordi vi ser jo litt an, er dette en infosak? Kan det tas på en senere anledning eller på mail? Så ønsker vi helst det da»*. Det er i stor grad assistentene og fagarbeiderne som avgjør hvilke saker som havner på agenda i barnehage A, B og D.

I rammeplanen er pedagogene gitt ansvaret for å lede det pedagogiske arbeidet nettopp i form av å være fagpersonen i gruppa (Udir, 2017). Halland og Winje (2022) har i en artikkel samlet en del forskning angående hvordan nyutdannede barnehagelærere posisjonerer seg i barnehagen, og funnet at barnehagelærerne tilpasser seg barnehagens eksisterende «erfaringsdiskurser» i barnehagen, som i hovedsak betyr at erfaring veier tyngre enn formell kompetanse. Det er viktig for nyutdannede barnehagelærere at øvrige medarbeidere skal kjenne seg verdsatt og akseptert, og de justerer så sine handlinger for å passe inn (Halland & Winje, 2022). Nå hadde mine informanter noen år med erfaring og er i så måte ikke nyutdannede, men jeg observerer det jeg opplever som flat struktur på møtene. Selv om det er tydelig at det er pedagogen som leder møtet er møtene slik jeg observerte det preget av at alles mening i en sak vektlegges i like stor grad som pedagogens. Et eksempel på dette er fra pedagog D:



*Jeg tenker at det er viktig at det er en plass der alle kan få lov å bli hørt (avdelingsmøtet). Og få lov å oppleve at det de sitter og tenker er viktig. Og også bli tatt på alvor. Så jeg prøver jo ofte at... Det viktigste jeg tenker er... Altså, jeg skal ikke sitte og prate så mye. Jeg skal på en måte lytte litt på hva de andre har å si og hva man tenker».*

Et interessant unntak jeg observerte er en sak som kommer opp helt i slutten på møtet i barnehage D, der en ansatt stiller spørsmål til håndtering av et barn, der pedagogen hadde «tatt over» en situasjon hun selv ønsket å håndtere. Pedagogen mente derimot at hun tok over situasjonen ut ifra barnets perspektiv. I denne situasjonen skjer det noe spennende og pedagogens rolle som fagperson blir tydeligere. Hun argumenterer faglig for hvorfor hun handlet som hun gjorde, og at hun gjorde det ut ifra barnets behov. Saken kom uventet opp i møtet så pedagogen var ikke forberedt, men det var fint å se et faglig engasjement, og å få observere hvordan pedagogen brukte sin kompetanse i argumentasjonen for hvorfor hun handlet som hun gjorde. Det var synd saken kom på slutten av møtet og det ble lite tid. Denne situasjonen i form av en praksisfortelling hadde vært et spennende utgangspunkt for refleksjon med alle ansatte hvor pedagogen kunne stilt reflekterende spørsmål.

Majoriteten av barnehagelærerne i forskningen som Halland og Winje (2022) viser til resignerer og tilpasser seg barnehagens flate struktur, mens det finnes en minoritet som utfordrer denne diskursen, disse greier å påvirke ujevnheten mellom lang og kort erfaring (Halland & Winje, 2022). I barnehage C opplever jeg at pedagogen utøver en mer tydeligere faglig rolle i måten han legger frem sakene på, og at han har tydelig en regi på det som skal skje i møtet. Et eksempel på hvordan han har reflektert rundt dette synes jeg kommer til syne i dette sitatet:

*C: Vi ble mye mer bevisst på det her med at når vi brukte ord og begreper, hva legger vi egentlig i det? Hva er definisjonsmakten bak det? Vi sier ofte at vi må være nær barnet. Vi må være påkoblet barnet. Men hva vil det egentlig si å være nær barnet? Vi innså egentlig i starten at de fleste tenkte at det betydde å være nær sånn, centimetersvis. Så vi innså at vi ble veldig bevisst på at vi må ha en veldig tydelig struktur og en tydelig retning for alt vi prater om. Hvis ikke så blir det bare at vi alle sitter og nikker og er enig, og så går vi på avdelingene og ingenting skjer».*

Dette kan være et uttrykk for at pedagogen utfordrer den dominerende «erfaringsdiskursen» som Halland og Winje viser til ved at han fremstår med et mer faglig fokus. Inntrykket av at pedagog C fremstår i tydeligere grad som fagperson forsterkes også av at informant C er tydelig forberedt til møtet, noe som synes da han har med både film og bilder som grunnlag for refleksjon.

### 5.1.3 Møteledelse

I denne delen av drøftingen har jeg støttet meg til forskningsspørsmålet om hvilken kunnskap pedagogene har rundt rollen som møteleder, og hvilke tanker har de rundt hvilket utbytte møtetiden i barnehagen kan ha for organisasjonen.

Samtlige pedagoger svarte i intervju at de anså at rollen som møteleder var basert på erfaringer fra praksis. Pedagogene hadde sett hvordan andre pedagoger leder møter og på denne måten tilegnet seg erfaring med møteledelse. For eksempel svarer pedagog A på om hun føler hun har kompetanse på møteledelse slik: «*Nei, egentlig ikke. Det baserer seg mye på erfaring. Og det jeg på en måte har sett de med-pedagogene mine har gjort*».

Pedagog B trakk frem at hun så hvordan lederen på barnehagen ledet møter og hadde tatt med seg en del av det inn i sin møteledelse. B: «*jeg har gode rollemodeller i (lederen navngis) sant, og man plukker opp litt her og der og lærer av andre og lærer av egen erfaring også da*». Ingen av informantene hadde ifølge dem selv hatt fokus på møteledelse formelt i andre fora i barnehagen. Pedagog C nevnte at han kunne søke veiledning til leder om han hadde behov for det. To pedagoger hadde med seg elementer fra videreutdanning i veiledning inn i det å lede møter, og pedagog C dro paralleller fra ledelsesfaget.

Senge påpeker at hans fem læringsdisipliner også kan bli kalt ledelsesdisipliner da de er viktige for de som skal lede. Det vil si at pedagogene kunne hatt nytte av mer kompetanse på ledelse for å oppnå å kunne lede mer i retning av å være lærende organisasjoner (Senge, 1990 i Wadel, 2014).

Senge (2004) trekker frem under punktet *personlig mestring* i sine fem disipliner at kun individuell læring ikke gir noen garanti for organisasjonsmessig læring. Men ønsket om personlig mestring vil være motivasjon til å bli bedre på et område. Flere av pedagogene opplever at erfaring er noe som har gjort de tryggere i rollen som møteleder slik som pedagog A forteller: «*Jeg har blitt mer og mer trygg på rollen min, som pedagog og møteleder. Men det er jo ikke artig når man er 22 og sitter der, der jeg var for fem år siden. Da er jo alt skummelt*». Pedagog C peker også på at erfaring er en faktor for at han opplever å ha blitt en bedre møteleder:

*«Erfaring. Og snuble og krasje, og mestre og få det til...jeg har jobbet som barnehagelærer nå i 6-7 år, og har ledet møter i 6-7 år. Og den jeg var for syv år siden er ikke den jeg er i dag».*

Ser jeg på *personlig mestring* som en ledelsesfunksjon opp imot mine funn kan det se ut som at pedagogene opplever at erfaring har gjort de tryggere i å lede møter. En trygghet i denne rollen slik

jeg tolker informantene mine kan være et uttrykk for at de kjenner på *en personlig mestring* og at de føler seg mer kompetent for oppgaven nå enn tidligere i karrieren.

Møteledelse blir også viktig for å ha en mer kunnskapsbasert tilnærming til sakene i møtet. I Roald sine prinsipper for lærende møter (2012) er det en del punkter til hvilken møteledelse som vil fremme læring. I tillegg til å skille mellom utviklings- og forvaltningssaker som jeg har nevnt tidligere i drøftingen anbefales det også å prioritere saker fremfor å ha en avstemming om hva som skal tas opp (Roald, 2012).

I agenda for møtene jeg observerte var alle innmeldte saker prioritert å ta med i avdelingsmøtet i barnehage A, B og D. Det ble ut ifra mine observasjoner ikke gjort en prioritering i fellesskap på hvilke saker som var viktigst å prioritere i møtet. Barnehage A hadde forholdsvis få saker og jeg observerte at de rakk å komme gjennom sakslista. I Barnehage B og D var det saker de ikke rakk å komme seg gjennom. I barnehage B og D observerer jeg at noen avsporinger får bruke forholdsvis lang tid av møtet før pedagogen henter de inn igjen. Disse møtene ble avsluttet ved at pedagog B sa at «*nå rakk vi ikke alt vi skulle, men*». I likhet med pedagog D som sa «*det var flere saker på lista mi, men det rakk vi ikke*».

Jeg observerer at alle møtene har en agenda og at det er tydelig hvem som leder møtene. Det er få andre tegn til struktur i møtene til barnehage A, B og D som jeg tydelig ut i fra observasjonene og informasjon i intervju kan knytte til Irgens 10 trinn for bedre møter (2021), eller Rolands kjennetegn på lærende møter (2012). For eksempel gjør det at jeg etter mine observasjoner er i tvil om hva som er konklusjonen i enkelte saker, og om det blir skrevet ned. Jeg er også usikker på om alle sider av en sak er blitt belyst før de kommer frem til en plan. Men som utenforstående er det også en taus kunnskap og etablert kultur jeg ikke har tilgang til som jeg anser som gjeldende i enkelte saker. Det er mulig at noen saker er drøftet tidligere, og det at jeg ikke kjenner til dagsrytmen, barnegruppa og arbeidsfordelingen i avdelingen gjør at jeg ikke har full innsikt i sakene.

I barnehage C finner jeg noen flere punkter som kan sammenfalle med Roald (2012) og Irgens (2021) sine punkter for kunnskapsutviklende og bedre møter. Et punkt i Roalds prinsipper for lærende møter er å stille spørsmål fremfor forslag. Han mener saksforberedelse utformet som en problemstilling er bedre som forberedelse til et møte da det vil gjøre møtet mer kunnskapsutviklende enn at møtedeltakerne forbereder seg på sak. I barnehage A, B og D var det slik jeg så det i observasjon ingen forberedelser i forkant av møtet annen enn at sakslista var gjort kjent. I barnehage C hadde personalet sett en film i forkant som omhandlet tema i den faglige delen av møtet. Ved at personalet i barnehage C var forberedt på innholdet i møtet hadde de et felles

grunnlag for refleksjon og i så måte har de et bedre grunnlag til å ha et lærende møte (Roald 2012 i Udir.no, 2022).

Pedagogen i barnehage C skilte seg i mine observasjoner ut ved at han virket opptatt av å stille gode og gjennomtenkte spørsmål til de ansatte i møtet. I oppfølgingsspørsmål i intervju utdypet han at dette var en bevisst handling. *«Det er veldig bevisst ja. Det er noe jeg har jobbet i mange år med, å prøve å inkludere alle tanker og meninger på et møte»*. Ved å som møteleder være mer søkende er det større sjanse for at deltakerne bidrar i møtet, og at deres bidrag blir av verdi (Roald 2012 i Udir.no, 2022). Selv om pedagog C har jobbet med dette i mange år påpeker han at det må jobbes kontinuerlig med; *«og det er noe man, den dag i dag, enda må tenke på. Hvordan får jeg inkludert alle? Og det er ikke alltid du får den responsen du ønsker fra alle som deltar i møtet»*. Å stille spørsmål øker sannsynligheten for at alle deltakerne bidrar i møtet og at deres bidrag vil ha en verdi, noe som kan bidra til å fremme faglig utvikling i avdelingsmøtet. Ved sin møteledelse vil jeg si at informant C oppfyller flere av punktene til både Irgens (2021) og Roald (2012). Gjennom å fortelle hva de skal gjøre både i starten av møtet og underveis holder han på fokus i møtet, og det virker tydelig for alle hva som er på dagsorden både gjennom agenda og ved at de har gjort forarbeid. Jeg observerer at han søker deltakernes meninger og oppsummerer underveis gjennom metakommunikasjon.

#### 5.1.4 Faglig utvikling

Tabell 2 viser at de fleste møtene inneholder mange saker i et forholdsvis kort møte, det gjør at det brukes lite tid på hver enkelt sak. Det kommer også frem i observasjon at de ikke rekker å komme gjennom agendaen i to av møtene. Jeg observerer at de gjennom å snakke om praksis i barnehage A, B og D enes i måter de ønsker å jobbe på, for eksempel i saker knyttet til valg av sanger til samlingsstund, påkledning, eller bordplassering. Begrunnelsene for tiltak knyttes til enkeltbarn, eller utfordringer barn kan ha. Jeg observerer lite faglige argumentasjoner som begrunnelse for tiltak, eller at pedagogen bidrar til at det blir refleksjoner rundt den pedagogiske virksomheten generelt.

I masteroppgaven til Schrøder (2018) som jeg har med i delen som omhandler tidligere forskning fant hun at refleksjon ofte knyttes til enkeltbarn. Hun antar også at mye av arbeidet i barnehagen gjøres intuitivt og mye ved bruk av magefølelsen, og at det handles før en får gjort vurderinger eller refleksjoner. Informantene sier de blir enige om hvordan de skal handle fremover, men at de lett faller tilbake på tidligere praksis (Schrøder, 2018). Jeg har ikke grunnlag for å si noe om praksis etter møtene, men jeg kan se nyanser av det Schrøder referer til i sine funn knyttet til at jeg observerer få vurderinger og refleksjoner, og at flere saker er knyttet til enkeltbarn.

Jeg opplever at nesten ingen av sakene i møtene i barnehage A, B og D bærer preg av å være forberedt eller planlagt da det ikke refereres til noen form for forberedelse pedagoger eller personalet har gjort på forhånd. Sakene drøftes ut ifra at den som eier saken gir ytterligere informasjon i møtet. Jeg noterer i observasjonene at det brukes forholdsvis kort tid per sak, noe som indikerer at en ikke får gått i dybden. Det kan ut ifra mine observasjoner se ut til at de fleste sakene i møtene preg av enkeltkretslæring (Jacobsen & Thorsvik, 2019). I Argyris sin teori rundt enkelt- og dobbeltkretslæring bør man for å fremme læring gå mer i dybden og ha stort fokus på at de ulike handlingsalternativene er kunnskapsbaserte. Et eksempel fra observasjon er at garderobesituasjonen kommer opp som sak. Det argumenteres for at man vil endre garderobesituasjonen for å hindre at enkeltbarn skaper kaos, gruppen snakker sammen og kommer frem til at det er lurt om «Per og Lars» kles på først og sendes ut. I enkeltkretslæring blir man ifølge Argyris opptatt av å forbedre atferd, men det stilles få spørsmål til holdninger, verdier og hva det er som fører til atferden (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Jeg observerer lite kunnskapsbaserte handlingsalternativer som ifølge Argyris vil fremme læring i personalgruppen (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Et annet eksempel er fra barnehage B som jeg i møtet observerte snakket om «selvstendig påkledning». Jeg fikk utdypet i intervju at de hadde hatt det som tema over en periode. I lys av teorien til Argyris (Jacobsen & Thorsvik, 2019) samsvarer dette bedre med dobbeltkretslæring da de hadde gått i dybden på garderobe og påkledning som en pedagogisk aktivitet og jobbet med det over tid. Det vil samsvare bedre til å fremme generell læring da de har gått til kjernen for aktiviteten.

Dobbeltkretslæring kjennetegnes også av at man kontinuerlig vurderer om valg av handlinger fører til at man oppnår det man vil oppnå (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Jeg observerer noe bruk av evaluering i møtene, det jeg observerte i barnehage D var knyttet til temaarbeid, og i barnehage A og B knyttet til rutiner rundt utetid og praktisk arbeid.

På spørsmål til pedagog D om de i barnehagen har gjort noen bevisste valg på om avdelingsmøtet skal inneholde faglig innhold svarer pedagogen at de ikke har noe slikt innhold på avdelingsnivå, men at de kanskje bruker det på pedagogmøter.

*D: Ped.møter bruker vi kanskje. Da har vi en litt mer faglig agenda. Jeg synes ikke vi bruker nok pedagogisk dokumentasjon, for eksempel praksisfortelling av ting vi ønsker mer av. Ja, vi prøver kanskje å tenke litt mer på systemnivå nå. Framfor at vi henger så mye oppi enkeltbarn, for eksempel. Eller enkeltepisode. At vi prøver å tenke litt mer helhetlig da.*

Hun kunne tenkt seg mer fokus på blant annet pedagogisk dokumentasjon, og at de burde tenkt mer på systemnivå. Hun tenker det ville ført til mer helhetlig tenkning i barnehagen noe som kan være et uttrykk for et ønske om en praksis som peker mer i retning av dobbeltkretslæring. Argyris i sin teori

om enkeltkrets- og dobbeltkretslæring setter søkelys på at vi må spørre oss selv *hvorfor* vi skal gjøre ting bedre, kontra *hvordan* (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Ved å spørre om hvorfor vi gjør som vi gjør vil det fremme en større bevissthet rundt handlingene, og hvorfor er et spørsmål som legger opp til mer refleksjon enn hvordan. Dette kjennetegner også profesjonelle læringsfellsskap der det å ha et kritisk blikk på praksis, og å analysere for å forbedre er viktige punkter når man deler erfaringer fra praksis (Irgens, 2021).

I dobbeltkretslæring hvor man må vektlegge kritisk tenkning i større grad ved å kontinuerlig vurdere konsekvensene av hvordan man handler, og hva det er man egentlig ønsker å oppnå. Slik vil man flytte søkelyset på et mer overordnet nivå (Jacobsen & Thorsvik, 2019). I studien «Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende møter?» fant Tresselt, Andreassen og Lund at endringsarbeid i teammøter krever gode strukturer og tydelig møteledelse, og at for å holde på retningen i møtene var det viktig å legge til rette for blandt annet medbestemmelse og metasamtaler for å skape refleksjon. Slik metakommunikasjon kan bidra til å rette fokus på hva det er vi egentlig snakker om og hvordan vi kan løse ting sammen (Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018). I deres studie trekkes møteledelse frem som et perspektiv for å holde retning og fokus i refleksjoner. Roald sier også i sin teori at man med et større faglig fokus med vektlegging på kunnskapsutviklende saker vil oppnå større en grad av dypere analyser og mer bærekraftige utviklingstiltak (Roald, Kvalitetsvurdering som organsiasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap, 2012).

Det varierer i hvor stor grad informantene mener barnehagen inkluderer utviklingsarbeid i gruppemøtene, eller i andre møter. Informant B svarer at det av og til kan være faglig arbeid i avdelingsmøter om ledelsen kommer med noe, men at avdelingsmøtet stort sett går i generelle saker som avdelingen trenger å ta opp. Pedagog A svarer at faglig arbeid ikke er en del av avdelingsmøtet, og at det med faglig utvikling er noe leder tar seg av og ordner egne møter til. Hun sier at gruppemøtene er mest til for å snakke sammen. Dette er funn som kan indikere at det er andre møter enn avdelingsmøtet som barnehage A, B og D bruker som arena for faglig utviklingsarbeid. Noe som igjen kan tyde på at det er styrer i barnehagen som blir barnehagens prosesseier for utviklingsarbeid.

TFoU-rapporten til Haugset et. al. (2019) peker på at det kan være utfordrende arbeide knyttet til utvikling av kvalitet i overgangen fra plan til praksis, og om en skal sørge for at alle er med har pedagogens rolle som prosesseier og prosessleder for det faglige arbeidet en stor betydning (Haugset, et al., 2019). Også Gotvassli vektlegget at det er viktig å få med hele personalet i drøftinger og refleksjoner i faglig arbeid, og dermed minske spredningen i kompetansegapet.

Pedagog D forteller at hun har positive erfaringer med å reflektere rundt noe konkret som en filmsnutt eller et bilde som tas med i møte for å nå alle bedre:

*D: Det har jeg fått tilbakemelding på, at man skjønner det litt mer. Uten at man skal være belærende. Vi har jo assistenter som ikke har den samme pedagogiske utdanning som oss. Ofte retter jeg mot meg selv at jeg ikke vet hvilke ord som skal brukes. Hvilke begrep. Det er fint å ha med seg noen ting.*

Dette kan være et eksempel på det Gotvassli (2020) kaller fellesskapsbaserte læringsprosesser, noe som fremmer individuelle og kollektive refleksjoner og vil skape forbedring i handlinger.

Om «verktøy» og metoder

Et av forskningsspørsmålene mine er hvordan læringsprosesser inngår som en del av møtene, i dette legger jeg om pedagogene følger en plan for faglig arbeid i barnehagen som jeg skrev om i første del av drøftingen. Men også om pedagogene støtter seg til metoder eller verktøy. På spørsmål om pedagogene bruker noen form for metoder eller verktøy inn i møtene svarer de bekreftende når jeg trekker frem praksisfortellinger som et eksempel. Praksisfortellinger er noe pedagog B ser verdien av men som blir lite brukt da det sjelden blir tid til det.

*B: Tidligere, så hadde vi ofte at en skulle komme med ei praksisfortelling, at vi ofte starter med det, men så er det jo, og det er jo så fint og så viktig. Og så er det med den her tida da.*

I en masteroppgave fra NTNU i 2018 kom kandidaten frem til at pedagogiske ledere stort sett forbinder refleksjon til praksisfortellinger, og at det er denne metoden som er mest kjent i barnehagene (Schrøder, 2018). Kandidaten ser også at pedagogisk leder har stor påvirkning på om refleksjon og praksisfortellinger kan skape ny innsikt som igjen kan påvirke praksis, samtidig fant hun at det stilles nokså enkle spørsmål til praksisfortellingene for å skape refleksjon (Schrøder, 2018). Barnehage C har brukt et verktøy for å nettopp kunne gå mer i dybden på praksisfortellingene. De knyttet praksisfortellingene til et system for å oppnå større grad av refleksjon. C: «Hvis det bare var en løssluppen fortelling så var det sjelden at de skjønnte formålet med det, men da vi brukte (navngitt verktøy) var det veldig oppstykket og vi kunne gå veldig i dybden».

Refleksjon og vurdering av egne handlinger og at denne refleksjonen finner sted i kollektive læringsprosesser vil være sentralt (Gotvassli, 2020). Jeg tolker Gotvassli dit hen at kollektive prosesser hvor man har fokus på refleksjon rundt egne handlinger og egenvurdering bør derfor være

en del av møter hvor hele personalet er delaktig om man ønsker å minske spredningen i gapet på kompetanse mellom ufaglæte og profesjonsutøvere.

I masteroppgaven; «Personalmøter i barnehagen, En del av en lærende organisasjon?» fra 2020 studerte kandidaten sammenhengen mellom personalmøte og kunnskapsutvikling i barnehagen (Olsen, 2020). Hun fant at de ved å ta i bruk ulike metoder og verktøy kan systematisere arbeidet, noe som kan bidra til at møtet ikke sklir ut og dreier mot å handle om praktisk drift av barnehagen (Olsen, 2020).

Andre møter i barnehagen vil kunne innebære kollektive prosesser hvor alle deltar, som for eksempel personalmøter. Om slike prosesser kun knyttes til pedagogmøter fordrer det at pedagogen i så fall tar rollen som prosessleder for det faglige arbeidet og tar dette på avdelingsnivå for at barnehagen skal være en lærende organisasjon for alle ansatte i barnehagen. Irgens påpeker at for at virksomheten skal fungere som en lærende organisasjon må det gjennom organisering, ledelse, kultur, styringssystemer på arbeidsplassen legges til rette for og stimulere til felles læring. Kunnskapen som utvikles må bli en del av hele organisasjonen (Irgens, 2021, s. 177).

## 5.2 Oppsummering og forskningens relevans

Gjennom å rette fokus mot avdelingsmøte som arena for faglig utviklingsarbeid i barnehagen har jeg gjennom å drøfte mine funn fra observasjoner og intervju opp mot tidligere forskning og teori belyst problemstillingen: «Hvordan kan avdelingsmøter bidra til faglig utvikling i barnehagen?». Forsknings spørsmålene har jeg brukt som en støtte i prosessen med å skrive drøftingen. Jeg har i tillegg prøvd å strukturere funn og drøfting rundt punktene møtestruktur, møtenes innhold, møteledelse og faglig utvikling, noe som har vært utfordrende da funn og teori ofte er relevante under flere punkter.

Oppsummert belyser mine funn hvilken funksjon avdelingsmøtet har i de barnehagene jeg har besøkt. Jeg har også forsøkt å formidle hvordan pedagogene opplever det å være møteleder, og hva de vektlegger i sin møteledelse. Jeg har også drøftet funn rundt hvilken rolle avdelingsmøtet har som brikke i barnehagens arbeid med faglig utvikling.

Funnene har sine begrensninger da analysen er basert på observasjon og intervju i kun fire barnehager. I besvarelsen kommer jeg inn på ledernes rolle som ansvarlig for hele organisasjonen, og siden jeg ikke har intervjuet styrerne vil deres perspektiv ikke være belyst.



## Kapittel 6

### 6.1 Konklusjon og videre anbefalinger

Så, tilbake til problemstillingen: Hvordan kan avdelingsmøter bidra til faglig utvikling i barnehagen?

Som jeg har vært inne på gjennom oppgaven er det mange sammenfallende funn i barnehage A, B og D, mens barnehage C skiller seg ut da det ser ut til at de har en langt mer strukturert og gjennomtenkt plan for hvordan møtene deres skal inkludere faglig utviklingsarbeid. Denne variasjonen, eller kontrasten mellom i barnehagene gjorde forskningsmaterialet mitt veldig interessant og jeg fikk en spennende tilnærming til problemstillingen.

Det kommer frem at avdelingsmøtet i barnehage A, B og D ikke i stor grad er en arena for faglig utvikling gjennom svar som «det å få pratet sammen er viktigst» fra informant B, og fra informant A: «faglig utvikling er leder sitt ansvar». Det kommer frem at innhold på andre møter som ped.møter eller personalmøter kan ha mer faglig rettet innhold, i så måte kan barnehagene ha mer innhold som kan bidra til faglig utvikling i andre fora enn i avdelingsmøtet.

I barnehage C har ledelsen lagt opp til at avdelingsmøtet skal være en arena for endrings- og utviklingsprosesser gjennom å sette kriterier for faglig møteinnhold. Avdelingsmøtet deres vil derfor være en arena som kan bidra til faglig utvikling i større grad enn i barnehage A, B og D.

For å skape profesjonelle læringsfellsskap er det nødvendig med tilrettelegging og oppfølging fra leder. Tilstrekkelig støtte gjennom koordinering, systematikk og mål var konklusjonen rundt tilsvarende arbeid i skolen, og jeg vil tro mye av det samme vil gjelde for barnehagene. En mer helhetlig tenkning i struktur må til for at avdelingsmøtet skal kunne bli en arena for faglig utvikling i personalgruppa. Senge som belyser dette i sin teori rundt den femte disiplinen, systemtenkning, problematiserer at organisasjoner legger for mye vekt på enkeltprosesser fremfor helheten (Senge, 2004). Basert på mine funn kan avdelingsmøtet i barnehage A, B og D fremstå mer som en enkeltprosess som gjør at de i mindre grad blir en brikke i organisasjonens faglige utviklingsarbeid.

Pedagogene forteller at de synes det er greit å være møteledere, men at de ikke har noen formell kunnskap om møteledelse. De har hentet erfaringer gjennom praksis og fremhever at erfaring har gjort de tryggere i rollen som møteleder. Samtidig er en slik tilnærming basert på å observere kollegaer en form for læring som ikke er kunnskapsbasert. Jeg vil anta at denne formen for læring vil føre til større sprik i kunnskapsgrunnlaget til pedagogene enn hva man ville oppnådd med en kollektiv teoribasert kompetanseheving. Irgens presiserer at det trengs kunnskap om lærende møter

i arbeidslivet, og at deltakerne i møter har god nytte av metodekunnskap, om ferdigheter i møteledelse og møtedeltakelse, og at møtene skal ha fokus på læring og forbedring (Irgens, 2021, s. 178).

Det er i barnehage A, B og D i stor grad avdelingens øvrige ansatte som former agenda for avdelingsmøtet. Pedagogene legger stor vekt på at det er viktig for dem at alle ansatte opplever å være inkludert. Samtidig ønsker pedagogene at de skulle hatt mer tid til refleksjon da de ser verdien av det. Ved at pedagogene i større grad tar regi på avdelingsmøtet vil de kunne prioritere mer refleksjon, noe jeg tenker ville gjort læringsutbyttet av avdelingsmøtet større.

Sivertsen, Janninger, Ljunggren og Lorentzen referer til Sivertsen et al.(2021) som i evalueringen av barnehagebasert kompetanseutvikling kom frem til at barnehagen må håndtere stor faglig spennvidde for å inkludere alle ansatte i læringsprosesser. De stiller spørsmål rundt barnehagens organisatoriske kapasitet, og om den er stor nok til å håndtere store og tidskrevende arbeidsformer som barnehagebasert kompetanseutvikling (Sivertsen, Janninger, Ljunggren, & Lorentzen, 2021). Irgens peker også på at forventningene til de profesjonsutdannede har økt. Det virker også som at det har vært en økning i at dette skal skje systematisk og inkludere alle, og at de profesjonsutdannede skal begrunne sine valg (Irgens, 2021, s. 175).

Shults (i Irgens, 2021) presiserer at for å få til et profesjonelt læringsfellsskap krever det tilrettelegging og at ledelsen skaper rom for det. Innholdet i allerede eksisterende rutinemessige møter som informasjonsmøter, avdelingsmøter og teammøter kan endres slik at møtene går fra å inneholde informasjons- og driftssaker til å få et lærings- og forbedringsfokus. Dette kan igjen føre til en praksis med sterkere samhold hvor visjon og formål blir tydeligere og kan føre til en større profesjonalitet (Irgens, 2021, s. 177).

Gjennom å ha belyst problemstillingen min har jeg kommet frem til at avdelingsmøtet har et stort potensial for å være en arena som kan bidra til faglig utviklingsarbeid i barnehagene. Avdelingsmøtene inkluderer alle ansatte, og er en liten, trygg og etablert arena som er gode forutsetninger for å kunne skape aktiv deltakelse i refleksjoner.

For å lykkes med dette er det nødvendig med tilrettelegging og oppfølging fra ledelsen. Leder må sammen med personalet lage en tydelig visjon og mål for det faglige arbeidet. Organisasjonen bør også ha en overordnet plan for møtene sine, og leder må sørge for at pedagogene er en del av et læringsfellsskap, og at de får kompetanse til å lede møter med mer faglig fokus.

## 6.2 Veien videre

Det finnes omfattende forskningslitteratur på barns utvikling, men det finnes lite litteratur som legger spesiell vekt på hvordan man skaper endring i pedagogiske virksomheter, og lite av denne litteraturen omhandler barnehagen sammenlignet med skolen (Griffin, 2010 i Roland & Ertesvåg, 2018, s. 16). Men mye av implementeringslitteraturen beregnet på skolen er også relevant for barnehagen. Durlak (2010) hevder hovedutfordringene og prinsippene er de samme for barnehage og skole trass i noen ulikheter i organisasjonene (Durlak, 2020 i Roland & Ertesvåg, 2018, s.16).

Samtidig som det påpekes en del likheter med skolen, og at vi kan støtte oss til litteratur og forskning derfra skiller barnehagen seg ut ved å ha flere ufaglærte ansatte, og at møtetid med alle ansatte er en meget knapp ressurs. Å kunne utnytte møtetiden på best mulig måte blir viktig, og det krever mer forskning i barnehagesektoren for å kunne oppnå dette.

Med bakgrunn i mine funn ville det vært interessant for videre forskning også å belyse styrernes perspektiv på avdelingsmøtets betydning for faglig utvikling i barnehagen.

Det ville også vært interessant å se på hvilken kompetanse pedagogene selv tenker de har behov for om avdelingsmøtet skal være en arena for faglig utviklingsarbeid.

## Referanser

- Cappelen Damm. (2024). Hentet fra <https://cappelendamm.no/forfattere/Knut%20Roald-scid:24272:https://cappelendamm.no/forfattere>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2024, mars 25). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no:https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/om-nesh/>
- DMMH. (2017:10). *Etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning*. Trondheim: Fastsatt av Styret ved DMMH.
- dmmh.no. (2013, april 18). Hentet fra Studieplan for Barnehagelærerutdanning 2024-27: <https://studier.dmmh.no/nb/program/BLUHO>
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen, fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget AS.
- Haugset, A. S., Ljunggren, E. B., Mordal, S., Nissen, K., Fagerholt, R. A., Gotvassli, K. Å., . . . Stene, M. (2019). *Evaluering av arbeidet med kvalitet i barnehagesektoren*. TOFU, Trøndelag Forskning og Utvikling. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/08e78d77a9634d2a8de9e55b22ec2591/evaluering-kvalitet-i-barnehagen--tfou-2019.pdf>
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels forlag.
- ks.no. (2018, 01 10). Hentet fra [www.ks.no](http://www.ks.no): <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/metoder-og-verktoy/larende-moter/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2022). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2019). Tid och rum för pedagogisk ledning - förskolechefers utövande av pedagogisk ledning i förskolan. I K. o. I Malmberg, *Ledning i förskola*. Gleerups.
- NESH. (2021). *De nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (5.utg.)*. De nasjonale Forskningsetiske komiteene.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A., & Jordfald, B. (2012:01). *Tidstyver i barnehagen Tidsbruk i barnehager i Bydel Alna*. Fafo-rapport.
- Ohna, S. E., & Hillesøy, S. (2023). Månedsmøtet som arena for. I S. E. Ohna, M. Mjøs, S. Hillesøy, & V. Moen, *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten*. (ss. 97-116). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Olsen, L. M. (2020). *Personalmøter i barnehagen, En del av en lærende organisasjon?* Høgskolen i Østfold.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.

- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigarar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Roland, P., & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal.
- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I H. J. Fossheim, & H. Ingjerd, *Etisk skjønn i forskning* (ss. 39-49). Universitetsforlaget.
- Røsnes, B. B. (2019). *Hvordan påvirker skjerpet pedagognorm ledelse i barnehagen?* OsloMet - storbyuniversitetet.
- Schr der, M. (2018). *Felles praksis gjennom samstemmighetsledelse - En kvalitativ studie av hvordan pedagogiske ledere bruker refleksjon for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon*. NTNU.
- Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B., & Lorentzen, R. (2021). *Kompetanse for fremtidens barnehage*. SINTEF.
- St.meld.nr.41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt, kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tresselt, M. A., Andreassen, S.-E., & Lund, T. (2018, 05 13). Teammøter i skolen – fra «logistikkmøter» til lærende m ter? *Forskning & Forandring*, ss. 78-100.
- Udir. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Udir.no. (2022, 11 25). [www.udir.no](http://www.udir.no). Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/ideer-til-levende-moter-og-hvordan-utvikle-praksis/>: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/ideer-til-levende-moter-og-hvordan-utvikle-praksis/prinsipper-for-gode-moter/#a190332>
- Wadel, C. (2014). *En lærende organisasjon, Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.

<a href="#">Tabell 1 Oversikt over informanter</a> .....	34
<a href="#">Tabell 2 Funn av møteinnhold fra observasjon</a> .....	43
<a href="#">Tabell 3 Funn fra analyseprosess av intervju</a> .....	45

<a href="#">Figur 1 kjennetegn ved profesjonelle læringsfellsskap (Irgens, 2021, s. 175)</a> .....	18
<a href="#">Figur 2 10 trinn for bedre m�ter (Irgens, 2021, ss. 188-189)</a> .....	22
<a href="#">Figur 3 Knut Roald sine tolv r�d og kjennetegn for kunnskapsutviklendem�ter (Roald, 2012, ss. 223-227).</a> .....	24
<a href="#">Figur 4 Prinsipp for lærende m�ter (Udir.no, 2022)</a> .....	25
<a href="#">Figur 5, ulike observ�torroller (Postholm &amp; Jacobsen, 2018, s. 115)</a> .....	30

## Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av personopplysninger, godkjenning fra SIKT

# Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

16.01.2024

**Referansenummer**

418764

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

16.01.2024

**Tittel**

Møtestrukturer i barnehagen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**

Laila Skjei Flormælen

**Student**

Stina Ovesen

**Prosjektperiode**

15.01.2024 - 30.09.2025

**Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.09.2025.

Meldeskjema**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

#### **Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

#### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

# Vil du delta i forskningsprosjektet Møtekultur i barnehagen

### Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- se nærmere på møtekultur og møtestruktur i barnehagene.  
Jeg ønsker å se på hvordan avdelingsmøtene er utformet, hva som avgjør innholdet på avdelingsmøtene, og hvordan pedagogen opplever å være møteleder for avdelings-/gruppemøter?
- Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi

- Jeg ønsker informanter i nærheten, men helst ikke fra barnehager jeg har nært kjennskap til.
- Jeg har fått hjelp til å finne aktuelle barnehager gjennom kontaktnett.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### Hva innebærer det for deg å delta?

- For å samle inn data vil jeg benytte meg av observasjon og intervju som metoder.
- Jeg ønsker å observere et gruppemøte og intervju møteleder (ped.leder) etter møtet. Varighet ca.45 minutter.
- Personopplysninger som samles inn er alder, kjønn og kort om faglig bakgrunn og erfaring.
- Opplysningene registreres via notater og lydopptak. Ved møteobservasjonen benyttes notater, og ved intervju benyttes lydopptak som slettes etter transkribering.

### Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Laila Skjei Flormælen  
Prosjektansvarlig/veileder

Stina Ovesen  
Forsker/student

- Du kan lese mer om personvern på neste side.

### Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Kun student vil ha tilgang til personopplysningene.



- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30.09.2025.

Opplysningene vil da anonymiseres og slettes.

### **Spørsmål**

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Laila Skjei Flormælen, høgskolelektor ved Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning, [lsf@dmmh.no](mailto:lsf@dmmh.no), 73568380
- Vårt personvernombud: Tomas Christensen, [personvern@dmmh.no](mailto:personvern@dmmh.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller på telefon: 73 98 40 40.

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «møtestruktur og møteledelse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av gruppemøte
- å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

Møter i en lærende organisasjon: Møtestruktur og møtekultur

### **Hvilke erfaringer og opplevelse har pedagoger rundt hvordan møteledelse kan fremme faglig utvikling?**

Tilrettelegging og organisering – rammer for møter – rammer for faglig utvikling.

#### 1. Løst uformell prat.

Takke for at jeg har fått lov til å observere møtet, og at du nå stiller til intervju.

Hvordan var det å ha med seg en observatør i møtet?

Tror du det påvirket møtet? Hvordan?

#### 2. Informasjon

Litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)

Forklarer hva intervjuet skal brukes til og om taushetsplikt og anonymitet

Bruk av lydopptak

Intervjuer presenterer seg.

Respondenten gir sine personalia.

Spørre om informantens bakgrunn. Utdanning, erfaring, ant. år som leder. Litt om barnehagen og gruppa.

Navn:	Alder:	Stilling:	Faglig bakgrunn:	Erfaring:

#### 3. Innledende spørsmål:

På hvilken måte er dette møtet representativt for hvordan møtene deres vanligvis er?

Stille noen spørsmål rundt det jeg har observert hvis noe trenger avklaring.

#### 4. Nøkkelspørsmål:

##### **Møtestruktur:**

Kan du fortelle hvordan møtene i denne barnehagen organiseres?

Hvordan blir innholdet til avdelingsmøtene bestemt?

Fordeler / ulemper ved å organisere det slik?

På hvilken måte informeres personalet om innholdet i møtene?

Hvordan forholder du deg til at «spontane» uanmeldte saker kommer opp i møtene?

Tar du inn alle spontane/uanmeldte saker? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Gjennomføres som regel møtene slik det er tenkt?

Hvor stor del av møtet tror du i snitt går med til faglig jobbing?

### **Møteledelse:**

Hvordan opplever du det er å være møteleder?

Hvilken kunnskap har du om møteledelse?

Hvordan har du ervervet denne kunnskapen?

På hvilken måte jobber dere med møteledelse i barnehagen?

Hvilke verktøy og metoder brukes for å engasjere alle deltakerne i møtet? (som f.eks. IGP, SWOT, praksisfortellinger, film mm.).

### **Utbytte:**

På hvilken måte har utbyttet av møtetid påvirkning på praksis?

Hvilken betydning tenker du møtene har for barna? Hvordan kan du se det?

### 5. Avslutning/oppsummering

Er det noe rundt dette tema du synes er viktig eller interessant du ikke har fått sagt noe om?

Oppsummere litt av det vi har snakket om

Hva jeg forstått deg riktig hvis jeg sier...?

Noe du lurer på?

Takke for at de har brukt av tiden sin på dette.