

Gruppeledere i barnehager og skoler – betingelser for å utøve lederrollen



Knut Olav Nordseth
*Universitetslektor, Senter for praksisrettet
utdanningsforskning, Universitetet i
Innlandet*



Hilde Forfang
*Førstemanuensis, Senter for praksisrettet
utdanningsforskning, Universitetet i
Innlandet*



Veronica Grøtlien
*Universitetslektor, Senter for praksisrettet
utdanningsforskning, Universitetet i
Innlandet*



Karoline Hansen
*Stipendiat, Senter for praksisrettet
utdanningsforskning, Universitetet i
Innlandet*

Distribuering av ledelsen av utviklingsprosesser til gruppeledere har blitt en vanlig praksis blant styrere og rektorer. Denne utviklingen aktualiserer behovet for mer kunnskap om hvilke betingelser som må være til stede for at gruppelederne skal kunne utøve rollen på en hensiktsmessig måte. Denne artikkelen undersøker disse betingelsene i et utvalg norske barnehager og skoler. Studien er en kvantitativ tverrsnittsundersøkelse. Resultatene viser at visse betingelser, som rammer for organisering av møter, gruppelederen som prosessleder og lederstøtte, påvirker

utøvelsen av gruppelederrollen uavhengig av om rollen er formell eller uformell. Disse funnene kan være nyttige for ledere i barnehage og skole når de planlegger utviklingsarbeid som involverer gruppeledere i egen virksomhet.

Styringsdokumenter for både barnehage og skole fastslår at alle ansatte skal være en del av et profesjonsfaglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b). Rammeplanen for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017b) tydeliggjør at barnehagen er en lærende organisasjon og at barnehagelærerprofesjonen skal bidra i barnehagens utvikling. Overordnet del av læreplanverket for grunnskole og videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017a) uttrykker at skolen er et profesjonsfellesskap som skal ha et fokus rettet mot skoleutvikling, og understreker at lærere skal ta del i profesjonsfellesskapet for å videreutvikle skolen. I denne artikkelen forstås profesjonsfellesskap som grupper av ansatte som samhandler i utviklingsprosesser i egen barnehage eller skole.

Det profesjonelle samarbeidet i barnehage og skole forutsetter god ledelse (NOU 2022:13). Ledelse innebærer ofte utøvelse av sosial innflytelse for å oppnå et kollektivt mål gjennom gode utviklingsprosesser i organisasjonen (Leithwood, 1999). Effektive ledere vil fordele ledelsen mellom flere, og en av de mest lovende løsningene for dette er distribuert ledelse (DuFour & Marzano, 2015; Hargreaves & Shirley, 2012). Det distribuerte ledelsesperspektivet omfatter lederes handlinger på alle nivåer i organisasjonen og kan ha en positiv innvirkning på kvaliteten i pedagogisk prak-

sis og på barnas læring, trivsel og utvikling (Hargreaves & Shirley, 2012; Leithwood et al., 2019; Spillane, 2006). Distribuert ledelse fokuserer på organisasjonen og lederoppgaver, og ikke nødvendigvis på hvor man befinner seg i hierarkiet (Spillane et al., 2004), og kan dermed deles mellom formelle og uformelle ledere (Harris, 2005; Woods & Woods, 2013).

De siste tiårene har det vært et sterkere søkelys på distribuerte ledelsesformer og på den betydningen «teacher leadership» kan ha i ledelsen av lokale utviklingsprosesser i den enkelte barnehage og skole (Harris & DeFlaminis, 2016; Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). I denne artikkelen defineres gruppeledere synonymt med begrepet teacher leadership (Wenner & Campbell, 2017; York-Barr & Duke, 2004). Teacher leadership i skolen relateres gjerne til en lærer uten tilknytning til skolens ledergruppe, mens i barnehagen er teacher leadership oftest knyttet til rollen som pedagogisk leder (Bøe & Hognestad, 2017; Nguyen et al., 2020).

Teacher leadership, forstått som gruppeledere i denne studien, har gjennom en distribuert ledelsesform fått oppdraget med å lede møter i profesjonsfellesskapene og å være pådrivere i lokale utviklingsprosesser. Tidligere forskning tyder på at det er hensiktsmessig å involvere lærere i ledelsen av slike prosesser (Mujis & Harris, 2003), og Gustavsen og Vennebo (2024) fremhever viktigheten av gruppeledelse for å sikre læring i profesjonsfellesskapet.

Tidligere studier har avdekket faktorer som både hemmer og fremmer teacher leadership (Nguyen et al., 2020; Wenner & Campbell, 2017). Likevel er det begrenset kunnskap om hvilke betingelser som potensielt kan påvirke utøvelsen av gruppelederrollen. I tillegg er skandinaviske studier sterkt underrepresentert (Lorentzen, 2020), og kun et fåtall av studiene er fra barnehagesektoren (Li, 2015). I norsk kontekst

mangler det kunnskap om teacher leadership generelt og om de grunnleggende betingelsene for utøvelse av gruppelederrollen i både barnehage og skole knyttet til utviklingsprosesser i profesjonsfellesskap. Hensikten med denne artikkelen er derfor å undersøke: *Hvilke betingelser ligger til grunn for å utøve gruppelederrollen i barnehager og skoler?*

Teacher leadership

Helt siden 1980-tallet har utdanningsforskere rettet oppmerksomheten mot begrepet teacher leadership, til lærere som har et oppdrag ut over undervisning (York-Barr & Duke, 2004). Teacher leadership kan defineres som «*prosessen der lærere, individuelt og kollektivt, påvirker sine kolleger, rektorer og andre medlemmer av skolesamfunnet til å forbedre undervisning og praksis med sikte på økt læring og prestasjoner hos elevene*» (York-Barr & Duke, 2004). Begrepet stammer delvis fra forståelser om organisasjonsutvikling og ledelse, og antyder at aktiv involvering av individer på alle nivåer og roller i en organisasjon er nødvendig når det kommer til gjennomføring av utviklingsprosesser i barnehager og skoler (Spillane et al., 2004). En utvidet forståelse legger til at «teacher leaders» har et formelt mandat til å utøve ledelsesoppgaver for å oppnå bedre pedagogisk praksis (Struyve et al., 2014), noe som finner resonans i distribuert ledelse (De Nobile, 2018; Mujis & Harris, 2003).

Faktorer som fremmer og hemmer «teacher leadership»

Det er en rekke faktorer som fremmer teacher leadership (Nguyen et al., 2019; Wenner & Campbell, 2017). Først trekkes det frem viktigheten av å forberede teacher leaders på hva rollen innebærer, kombinert med en form for kompetanseutvikling. For det andre har barnehagens og skolens kultur betydning, blant annet knyttet til felles formål og engasjement for barns trivsel, utvikling og læring. Deretter løftes det

frem behovet for strukturer som bidrar til at teacher leaders får en aktiv rolle i lokale utviklingsprosesser. Videre anses kollegialt samarbeid som en påvirkningsfaktor, da kvaliteten på teacher leadership avhenger av den profesjonelle relasjonen mellom dem og deres kolleger og ledere. Den siste faktoren som fremheves er lederstøtte, der ledere bygger relasjoner, støtter og løfter frem teacher leaders og tydeliggjør oppdraget og ansvaret knyttet til rollen.

Wenner og Campell (2017) trekker frem fire faktorer som hemmer teacher leadership. Den første dreier seg om at det gis for lite tid til å gjennomføre oppgavene som ligger til rollen. Stor arbeidsmengde fører derfor til at oppgavene knyttet til teacher leadership nedprioriteres. Den andre faktoren er knyttet til dårlige relasjoner til ledere og kollegaer. Den tredje hemmende faktoren handler om at organisasjonen preges av en lite endringsvillig kultur, og den fjerde kan relateres til personlige egenskaper hos den enkelte teacher leader, som manglende vilje og kompetanse til å lede. I denne artikkelen anvendes videre begrepet gruppeleder for teacher leadership.

Gruppelederrollen i barnehage og skole

Gruppeledere i skolen er relatert til en lærer uten formell tilknytning til ledergruppa, mens gruppelederen i barnehage oftest også er pedagogisk leder i en formell mellomlederposisjon (Bøe & Hognestad, 2017; Nguyen et al., 2020). Dette innebærer at gruppeledere kan ha enten en formell eller en uformell lederrolle (York-Barr & Duke, 2004).

Gruppeledere har stor påvirkningskraft på barnehagens pedagogiske arbeid gjennom veiledning og oppfølging av ansatte, og er i sin formelle lederrolle oftest en del av pedagogisk praksis med mulighet til å modellere god pedagogisk praksis i barnehagen (Bøe & Hognestad, 2017; Hognestad & Bøe, 2014). I skole er gruppelederne sentrale i prosesser

som påvirker både individnivå, kollegaer som gruppe og skolen som helhet (Nguyen et al., 2020; Wenner & Campbell, 2017). På individnivå er betydningen størst for gruppelederne selv, ved at de øker sine kunnskaper og ferdigheter innenfor ledelsesområdet, men gruppeledere kan også oppleve en utfordring i balansen mellom lærer- og lederrollen, usikkerhet knyttet til lederrollen, og om de er forberedt på ansvaret og oppgavene som ligger til rollen (Nguyen et al., 2020; Wenner & Campbell, 2017). På gruppenivå kan gruppeledere oppleve at de påvirker kollegaer og bruker sine kunnskaper og ferdigheter til å bidra til forbedret pedagogisk praksis, mens de på organisasjonsnivå kan bidra med å skape en positiv kultur og å etablere profesjonsfelleskap (Nguyen et al., 2020).

Gruppelederne i vår studie har fra sin ledelse fått oppdraget med å lede profesjonsfelleskapene og å drive lokale utviklingsprosesser, men det er uklart om betingelsene for å utøve gruppelederrollen er definert. Med bakgrunn i tidligere empiri, er det tydelig at gruppelederen må mestre en rekke ferdigheter for å lede disse prosessene i profesjonsfelleskapet (Dufour & Marzano, 2015; Ranta et al., 2025). Dette betyr at gruppelederen kan anses som en prosessleder som planlegger, gjennomfører, sørger for god samhandling og gjør nødvendige oppsummeringer og beslutninger (Hjertø et al., 2021). Møtene i profesjonsfelleskapene bør være strukturerte, gjennomføres regelmessig og ha avsatt nok tid for at arbeidet får betydning (Hjertø et al., 2021; Truijen et al., 2013; Vangrieken et al., 2015; Wenner & Campbell, 2017). Gustavsen og Nordahl (2024) anbefaler at møtene gjennomføres annenhver uke og at det settes av 90 minutter til hvert av møtene i profesjonsfelleskapet. Størrelsen på et profesjonsfelleskap kan ha betydning, og det foretrukne antall medlemmer er mellom seks til ti personer (Truijen et al., 2013; Aasen, 2018). Om et profesjonsfelleskap består av mer enn ti personer, vil det

ha problemer med å fungere optimalt (Hjertø, 2013). Alt dette ser ut til å være relevante betingelser for utøvelse av gruppelederrollen og som derfor undersøkes i denne studien.

Metodisk tilnærming

For å få kunnskap om betingelser for utøvelsen av gruppelederrollen i barnehager og skoler ble det høsten 2023 gjennomført en tverrsnittstudie. En tverrsnittstudie samler informasjon på en planlagt måte i et definert utvalg på et gitt tidspunkt (Jacobsen, 2018). Utvalget bestod av gruppeledere fra ulike barnehager og skoler i en region i Norge. Totalt ble 84 gruppeledere invitert til å svare på undersøkelsen, hvorav 58 besvarte, 31 gruppeledere fra barnehage og 27 fra skole. Dette gir en svarprosent på 69 %, og betraktes som tilfredsstillende. Barnehagene varierer i størrelse fra små en-avdelings barnehager til store barnehager med flere enn seks avdelinger. Når det gjelder skolene er utvalget fra hele grunnskolen, med både små og store enheter. Barnehagene og skolene i denne regionen har de siste to årene hatt et spesielt søkelys på kompetanseheving og utvikling av gruppeledere, med mål om å forbedre den pedagogiske praksisen. Om trent halvparten av utvalgets gruppeledere har gjennomført en kompetansepakke om prosessledelse.

Spørreundersøkelse

Spørreundersøkelsen er utarbeidet av forskere ved Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) med bakgrunn i relevant empiri og teori. I spørreundersøkelsen anvendes rangeringsskalaer for å kvantifisere gruppelederens vurderinger. Bruk av rangeringsskalaer er et relativt effektivt verktøy for å kunne summere informantenes oppfatninger. Spørreskjemaet ble gjennomført ved hjelp av nettskjema, en løsning utviklet av Universitetet i Oslo (nettskjema@usit.uio.no). Forskningsprosjektet ble registrert og søkt om til SIKT høsten 2023. Samtykke til å delta i studien ble gitt ved å besvare spørreskjemaet.

Rammer for organisering av møtene i profesjonsfelleskapet

Spørsmålene er utarbeidet av forskere fra SePU, inspirert av Gustavsen og Merkelbach (2022), Hjertø (2013) og Truijen et al. (2013). Gruppelederne vurderte enkeltspørsmål relatert til:

- Størrelse på profesjonsfelleskapet (1–4 deltakere, 5–7 deltakere, 8–10 deltakere og flere enn 10 deltakere).
- Lengde på møter i profesjonsfelleskapet (0–30 min, 30–60 min, 60–90 min, 90 min eller mer).
- Møtehyppighet (en gang i uka, annenhver uke, en gang pr. mnd., annenhver mnd., en gang i semesteret eller sjeldnere). For mange møter, passe mengde møter eller få møter.
- Møtehyppighet mellom gruppeledere og barnehagens eller skolens ledelse (en gang i uka, annenhver uke, en gang pr. mnd., annenhver mnd., en gang i semesteret eller sjeldnere). For mange møter, passe mengde møter eller få møter.

Gruppeleder som prosessleder

Skalaen er utarbeidet av forskere ved SePU, med bakgrunn i DuFour og Marzano (2015) og Hjertø et al. (2021). På en firedelt verdiskala (1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = I stor grad og 4 = I svært stor grad) vurderte gruppelederne blant annet i hvilken grad de kaller inn til møter, gjennomgår møteplan, setter i gang arbeidet og inkluderer og involverer alle deltakerne i profesjonsfelleskapet. Cronbachs alpha: 0,96.

Støtte fra ledelsen i gruppelederrollen

Skalaen er utarbeidet av forskere ved SePU, inspirert av Nguyen et al. (2020) og Wenner og Campbell (2017). På en firedelt verdiskala (1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = I stor grad og 4 = I svært stor grad) vurderte gruppelederne opplevd støtte fra barnehagens eller skolens ledelse i rollen som grup-

peledere, med utsagn som «Jeg opplever at ledelsen viser at oppgavene tilknyttet gruppelederrollen har prioritet» og «Jeg opplever at ledelsen har gitt meg oppgaver som er forventet når det gjelder gruppelederrollen». Cronbachs alpha: 0,82.

Støtte fra ledelsen i møtene

Skalaen er utarbeidet av forskere ved SePU, inspirert av Nguyen et al. (2020) og Wenner og Campbell (2017). På en firedelt verdiskala (1 = I svært liten grad, 2 = I liten grad, 3 = I stor grad og 4 = I svært stor grad) vurderte gruppelederne opplevd støtte fra sine ledere i forbindelse med møter i profesjonsfelleskapet, som for eksempel: «Jeg opplever at ledelsen setter av tid til gjennomføring av læringsgruppemøtene», «Jeg opplever at ledelsen viser liten interesse for arbeidet i læringsgruppene» og «Jeg opplever at ledelsen følger aktivt opp arbeidet som er gjort i læringsgruppemøtene». Cronbachs alpha: 0,90.

Statistiske analyser

Alle analyser ble gjennomført ved bruk av SPSS versjon 29. For å få en innledende oversikt over materialet, både når det gjelder det substansielle innholdet og spredningen i svarene, ble det gjennomført frekvensanalyser for alle variablene. Videre ble det gjort faktoranalyser med bruk av Principal Component-analyse med Direct Oblim-rotasjon, og det ble vurdert at faktorene hadde en egenverdi over ett (Kaisers kriterium) (Christophersen, 2012). For så langt som mulig å undersøke pålitelighet eller stabilitet i faktorene, ble det

foretatt reliabilitetsanalyser ved bruk av Cronbachs alpha. I spørreundersøkelser anses Cronbachs alpha større enn .70 som tilfredsstillende (Christophersen, 2013).

Presentasjon av resultater

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke betingelser som ligger til grunn for å utøve gruppelederrollen. I denne delen presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen fordelt på barnehage og skole.

Rammer for organisering av møtene i profesjonsfelleskapet

Rammer for organisering av møtene i profesjonsfelleskapet er vurdert ut fra fire spørsmål om profesjonsfelleskapet (størrelse, møtehyppighet, vurdering av møtehyppighet og lengde på møtene) og spørsmål om møtehyppighet mellom gruppeledere og ledelsen. I tabellene nedenfor presenteres resultater fra frekvensanalysene fordelt på barnehage og skole.

Resultatene under viser at størrelsen på profesjonsfelleskapene varierer både i barnehage og skole. I skole leder 66 % av gruppelederne et profesjonsfelleskap på flere enn ti deltakere, mens det i barnehage er 19 % av gruppelederne som leder like store profesjonsfelleskap. 48 % av gruppelederne i barnehage leder profesjonsfelleskap på inntil syv deltakere. I skole gjelder dette 22 % av gruppelederne. En tredjedel av gruppelederne i barnehage leder ei

Svaralternativ	Barnehage		Skole	
	N	Prosent	N	Prosent
1-4 deltakere	11	35,5	4	14,8
5-7 deltakere	4	12,9	2	7,4
8-10 deltakere	10	32,3	3	11,1
Flere enn 10 deltakere	6	19,4	18	66,7
Total	31	100,0	27	100

Tabell 1: Størrelse på profesjonsfelleskapet.

gruppe på mellom åtte og ti deltakere, i skole er det 11 % som har dette antallet deltakere i profesjonsfellesskapet.

Som vist i tabell 2 er det i både barnehage og skole stor variasjon i møtehyppighet i profesjonsfellesskapene. I barnehage oppgir 38 % av gruppelederne at de har møter i profesjonsfellesskapet hver måned, mens dette i skole gjelder for 18 % av gruppelederne. I skole svarer flest gruppeledere, 40 %, at de har møter i profesjonsfellesskapet sjeldnere enn en gang i semesteret. I barnehage utgjør dette 22 %. Både i barnehage og i skole sier 22 % av gruppelederne at de har møter en gang i uka eller annenhver uke.

Tabell 3 viser at 74 % av gruppelederne i barnehage og 59 % av gruppelederne i skole vurderer at det er for få møter i profesjonsfellesskapet.

Resultatene i tabell 4 viser en variasjon i lengden på møtene i profesjonsfellesskapene. I barnehage svarer flest gruppeledere at møtene varer mellom 60 og 90 minutter. I skole er det like mange gruppeledere som svarer at møtene varer mellom 30 og 60 minutter og 60 og 90 minutter. 32 % av gruppelederne i barnehage og 25 % i skole uttrykker at møtene varer under en halv time.

Svaralternativ	Barnehage		Skole	
	N	Prosent	N	Prosent
En gang pr. uke	2	6,5	5	18,5
Annenhver uke	5	16,1	1	3,7
En gang pr. måned	12	38,7	5	18,5
En gang i semesteret	5	16,1	5	18,5
Sjeldnere	7	22,6	11	40,7
Total	31	100	27	100

Tabell 2: Møtehyppighet i profesjonsfellesskapet.

Svaralternativ	Barnehage		Skole	
	N	Prosent	N	Prosent
Vi har passe mengde møter	8	25,8	10	37
Vi har for få møter	23	74,2	16	59,3
Total	31	100	26	96,3
Missing	0	0	1	3,7

Tabell 3: Gruppeleders vurdering av møtehyppigheten i profesjonsfellesskapet.

Svaralternativ	Barnehage		Skole	
	N	Prosent	N	Prosent
0-30 minutter	10	32,3	7	25,9
30-60 minutter	7	22,6	9	33,3
60-90 minutter	13	41,9	9	33,3
90 minutter eller mer	1	3,2	-	
Total	31	100	25	92,6
Missing			2	7,4

Tabell 4: Lengde på møtene i profesjonsfellesskapet.

I tabell 5 viser resultatene at det er stor variasjon i møtehyppigheten mellom gruppelederen og ledelsen. Dette gjelder både barnehage og skole. I barnehage svarer 51 % av gruppelederne at de møter ledelsen hver måned, mens 29 % oppgir at de har møter med ledelsen sjeldnere enn en gang i semesteret. For skole oppgir 40 % at de har møter med ledelsen sjeld-

ner enn en gang i semesteret, mens 30 % sier de har møter med ledelsen hver uke.

Tabell 6 viser at 64 % av gruppelederne i barnehage svarte at de hadde for få møter med sin ledelse. I skole svarte 55 % av gruppelederne det samme.

Svaralternativ	Gruppeledere barnehage		Gruppeledere skole	
	N	Prosent	N	Prosent
En gang pr. uke	-	-	8	29,6
Annenhver uke	2	6,5	-	-
En gang pr. måned	16	51,6	4	14,8
Annenhver måned	2	6,5	-	-
En gang i semesteret	2	6,5	4	14,8
Sjeldnere	9	29,0	11	40,7
Total	31	100	27	100

Tabell 5: Møtehyppighet med ledelsen.

Svaralternativ	Gruppeledere barnehage		Gruppeledere skole	
	N	Prosent	N	Prosent
Vi har passe mengde møter	11	35,5	11	40,7
Vi har for få møter	20	64,5	15	55,6
Total	31	100	26	96,3
Missing	0	0	1	3,7

Tabell 6: Gruppeleders vurdering av møtehyppigheten med ledelsen.

Gruppelederen som prosessleder

Denne faktoren inneholder spørsmål om gruppelederens vurderinger av oppgaver knyttet til prosessledelse, som å kalle inn til møter, gjennomgå møteplan og inkludere alle deltakerne i profesjonsfellesskapet.

Resultatene i tabell 7 viser at snittet for gruppeledere i barnehage er 2,37 og i skole 2,42, på en skala fra 1–4. Standardavviket viser imidlertid at det er stor va-

riasjon i hvordan gruppelederne vurderer sin utførelse av oppgavene knyttet til det å være prosessleder i både barnehage og skole.

Lederstøtte

Lederstøtte omhandler støtte fra ledelsen til gruppeledere både når det gjelder selve rollen som gruppeleder og opplevd støtte fra sine ledere i forbindelse med møter i profesjonsfellesskapet. For å synliggjøres hva

Faktor	Tema	Svarverdier	Barnehage		Skole	
			Snitt	St.av	Snitt	St.av
Prosessledelse	Gruppelederens oppgaver i møter i profesjonsfellesskapet	1-4	2,37	0,89	2,42	0,93

Tabell 7: Gruppelederen som prosessleder.

lederstøtte faktisk dreier seg om i denne undersøkelsen, er det i tillegg til resultater på faktornivå også presentert noen resultater fra noen enkeltspørsmål i dette avsnittet.

Resultatene i tabell 8 viser at gruppelederne i både barnehage og skole opplever lite støtte fra sine ledere. I barnehage vurderer gruppelederne møtestøtten, med snitt på 2,68, litt høyere enn rollestøtten. I skole er snittet på 2,35 likt for både rolle- og møtestøtte fra ledelsen. Standardavviket indikerer at det er ulik opplevelse av støtten gruppelederne får innad i så vel barnehage som i skole. Denne spredningen indikerer at noen gruppeledere opplever å få god støtte fra sine ledere,

mens andre opplever å få mindre støtte. Funn fra noen av enkeltspørsmålene viser for eksempel at på utsagnet «Jeg opplever at ledelsen viser liten interesse for arbeidet i læringsgruppene», svarer 72 % av gruppelederne at de opplever at ledelsen viser liten interesse for arbeidet som skjer i profesjonsfellesskapet. På utsagnet «Jeg opplever at ledelsen setter av tid til gjennomføring av læringsgruppemøtene», vurderer 55 % av gruppelederne at ledelsen i liten grad setter av tid til gjennomføring av møter i profesjonsfellesskapet. Gruppelederne svarte også på utsagnet «Jeg opplever at ledelsen har gitt meg flere uventede arbeidsoppgaver knyttet til gruppelederrollen». 82 % av gruppelederne opplevde dette i stor eller svært stor grad.

Faktor	Tema	Svar verdier	Barnehage		Skole	
			Snitt	St.av	Snitt	St.av
Lederstøtte	Rollestøtte fra ledelsen	1-4	2,67	0,63	2,35	0,69
	Møtestøtte fra ledelsen		2,68	0,80	2,35	0,79

Tabell 8: Lederstøtte.

Drøfting

Denne artikkelen undersøker betingelser som ligger til grunn for å utøve gruppelederrollen i barnehager og skoler. Gruppelederrollen er forankret i teacher leadership, en form for distribuert ledelsespraksis. Nedenfor drøftes resultatene, under overskriftene «rammer for organisering av møtene i profesjonsfellesskapet», «gruppelederen som prosessleder» og «lederstøtte».

Rammer for organisering av møtene i profesjonsfellesskapet

Resultatene i denne studien viser at flertallet av gruppelederne i skole leder et profesjonsfellesskap på mer enn ti personer. Dette skiller seg fra gruppelederne i barnehage, der profesjonsfellesskapene i hovedsak har under ti deltakere. Tidligere forskning tyder på at et profesjonsfellesskap på mellom seks og ti personer ser ut til å være fordelaktig, og at de på over ti perso-

ner vil ha utfordringer med å fungere optimalt (Hjertø, 2013; Truijen et al., 2013). Det kan derfor virke som om en del gruppeledere ikke har like gode forutsetninger for å lykkes, tatt antall deltakere i profesjonsfellesskapet i betraktning (Aasen, 2018).

Videre viser resultater at et flertall av gruppelederne i skole gir uttrykk for at de har møter med profesjonsfellesskapet en gang i semesteret eller sjeldnere, mens 35 % av gruppelederne i barnehage har møter i profesjonsfellesskapet like sjeldent. Samtidig oppgir 22 % av gruppelederne i både barnehage og skole at de har møter i profesjonsfellesskapet minst annenhver uke. Strukturer for samhandling i profesjonsfellesskapet ser ut til å styrke gruppelederen (Nguyen et al., 2020), og eksisterende kunnskap indikerer at møter i profesjonsfellesskapet bør være regelmessige og strukturerte (Vangrieken et al., 2015; Wenner & Campell, 2017). Utbyttet av

arbeidet som skjer i profesjonsfellesskapet kan påvirkes av møteregelmessigheten (Wenner & Campbell, 2017). Møter i profesjonsfellesskapet bør skje annenhver uke (Gustavsen & Nordahl, 2024). Dette betyr at det kun er de gruppelederne som oppgir å ha møter med profesjonsfellesskapet annenhver uke eller oftere som kan betraktes å ha regelmessige møter. Studiens resultater viser også at et flertall av gruppelederne i både barnehage og skole ønsker flere møter i profesjonsfellesskapet. Dette indikerer at det er for få møter, og kan være et resultat av at det er ikke er satt av tid til regelmessige møter.

Våre resultater viser at lengden på møter i profesjonsfellesskapet varierer i både barnehage og skole. 32 % av gruppelederne i barnehage og 25 % i skole oppgir at møtene har en varighet på under 30 minutter. Samtidig oppgir 41 % av gruppelederne i barnehage og 33 % i skole at møtene i profesjonsfellesskapet varer mellom 60 og 90 minutter. Tidligere forskning sier at det bør være avsatt nok tid til gjennomføringen av møter i profesjonsfellesskapene (Truijen et al., 2013; Vangrieken et al., 2015). Gustavsen og Nordahl (2024) antyder at det bør avsettes 90 minutter til møtene. Samtidig bør det legges til grunn at lengden på møter må sees i sammenheng med oppgavene som skal løses. Uansett må kombinasjonen av få og korte møter betraktes som lite hensiktsmessig.

Knyttet til møtehyppighet med ledelsen, opplever over halvparten av gruppelederne i skole å ha møte med ledelsen en gang i semesteret eller sjeldnere. Dette gjelder også i barnehage. I skole er det en del gruppeledere som har møte med ledelsen hver uke, mens gruppeledere i barnehagen oppgir at de har møte med ledelsen annenhver uke eller månedlig. Det kan tyde på at det spiller liten rolle hvorvidt gruppelederen har en formell lederrolle i barnehage eller en uformell lederrolle i skolen. Resultatene viser at et flertall av gruppelederne i både barnehage og skole ønsker fle-

re møter med ledelsen. Dette kan dreie seg om behovet for tett samarbeid, strukturer som bidrar til at gruppeledere får en aktiv rolle i lokale utviklingsprosesser og en tydeliggjøring av gruppelederens oppgaver og oppdrag (Wenner & Campbell, 2017).

Gruppelederen som prosessleder

På dette området viser studiens resultater at gruppelederne i liten grad utfører oppgavene knyttet til prosessledelse i møtene i profesjonsfellesskapet, selv om det er variasjon både i barnehage og skole. Tidligere forskning antyder at læring i grupper styrkes gjennom tydelig prosessledelse fra gruppeledere (Gustavsen & Vennebo, 2024; Hjertø et al., 2021). Gruppelederens kompetanse er viktig, og manglende prosesslederferdigheter kan hindre utøvelse av ledelse i profesjonsfellesskapet (DuFour & Marzano, 2015; Nguyen et al., 2020; Ranta et al., 2025; Wenner & Campbell, 2017). Gruppelederne i denne studien har kanskje ikke god nok kompetanse i å planlegge, gjennomføre og ta nødvendige avgjørelser i arbeidet som skjer i profesjonsfellesskapet, og har trolig behov for økt kompetanse og trening i å utøve rollen. Kompetanseheving kan både organiseres kollektivt gjennom å samle gruppeledere fra ulike enheter til felles samlinger og skje på arbeidsplassen i form av god samhandling med ledelsen (Nguyen et al., 2020).

Studios resultater knyttet til gruppelederens oppgaver som prosessleder kan også dreie seg om en etablert kultur som ikke aksepterer at ledelsen er distribuert til gruppeledernivået (Wenner & Campbell, 2017). I barnehager og skoler som har liten tradisjon for en distribuert ledelsespraksis kan gruppelederen møte motstand i sitt lederoppdrag (De Nobile, 2018). Denne motstanden kan komme fra lærerkollegaer som utfordrer gruppelederen i balansen mellom lærer- og lederrollen, eller fra ledernivået ved at gruppelederen verken blir myndiggjort, involvert eller gitt handlingsrom til å utøve rollen (Nguyen et al., 2020).

Lederstøtte

Resultatene knyttet til lederstøtte viser at 82 % av gruppelederne opplever å få uventede arbeidsoppgaver av barnehagens eller skolens ledelse. Ledere som tydeliggjør oppdraget og ansvaret knyttet til gruppelederrollen, utøver distribuert ledelse og fremmer ledelse fra gruppeledernivået (Wenner & Campbell, 2017). Resultatene kan tyde på at det er uklart for både ledere og gruppeledere hva som er gruppeledernes oppgaver og ansvar, noe som kan føre til usikkerhet om hva det å være gruppeleder faktisk innebærer.

Samtidig viser resultater at omtrent halvparten av gruppelederne vurderer at de får god støtte fra sine ledere i rollen som prosessleder, og det er ikke særlige forskjeller mellom hvordan gruppeledere i barnehage og gruppeledere i skole opplever støtten. Riktignok uttrykker gruppelederne i barnehage noe bedre lederstøtte enn det gruppeledere i skole gjør. Dette kan være en konsekvens av deres formelle lederrolle som pedagogiske ledere (Bøe & Hognestad, 2017), selv om andre resultater i denne studien ikke indikerer at det er tettere samhandling i barnehage enn i skole. Lederstøtte er betydningsfullt for gruppelederne (Nguyen et al., 2020). Studiens resultater viser at hele 72 % av gruppelederne uttrykker at ledelsen viser liten interesse for arbeidet som blir gjort i profesjonsfelles-

skapet. Dette kan bety at distribusjonen av ledelse til gruppelederne har medført at ledelsen er lite involvert og dermed ikke er en støtte for gruppelederne i disse prosessene.

Videre viser resultatene at et flertall av gruppelederne ikke opplever at ledelsen setter av tid til samarbeid i profesjonsfelleskapet, og at det ikke er tilstrekkelig møter mellom gruppelederne og barnehagens eller skolens ledelse. En viktig betingelse for utøvelsen av gruppelederrollen og for prosessene i et profesjonsfelleskap virker å være at det settes av nok tid (Nguyen et al., 2020; Vangrieken et al., 2015; Wenner & Campbell, 2017).

Avslutning og implikasjoner for praksis

Hensikten med denne artikkelen har vært å få kunnskap om betingelser som ligger til grunn for utøvelse av gruppelederrollen i barnehager og skoler. Betingelsene er relatert til rammer for organisering av møtene i profesjonsfelleskapene, gruppelederen som prosessleder og lederstøtte.

Uavhengig av om gruppelederen har en formell rolle i barnehagen eller en uformell lederrolle i skolen, tyder resultatene i denne studien på at det er de samme betingelsene som bør ligge til grunn for å utøve gruppelederrollen, se tabell 9.

Kategori	Betingelser
<i>Rammer for organisering av møtene i profesjonsfelleskapene</i>	Antall deltakere i profesjonsfelleskapet Møtehyppighet i profesjonsfelleskapet Lengde på møtene i profesjonsfelleskapet Møtehyppighet med ledelsen
<i>Gruppelederen som prosessleder</i>	Prosesslederkompetanse
<i>Lederstøtte</i>	Tydeliggjøring av oppdraget som gruppeleder Forberede gruppelederne på hva rollen innebærer Tid til gruppelederrollen Strukturer for distribuert ledelse

Tabell 9: Betingelser for å utøve gruppelederrollen.

I første kategori, *rammer for organisering av møtene i profesjonsfelleskapene*, kommer det frem flere betingelser for å utøve gruppelederrollen. Profesjonsfelleskapet bør ideelt sett bestå av mellom seks og ti deltakere, det bør være regelmessige møter både i profesjonsfelleskapet og mellom gruppeledere og ledelse, samt at møtene bør ha en viss varighet (Gustavsen & Nordahl, 2024; Truijen et al., 2013; Vangrieken et al., 2015; Wenner & Campell, 2017; Aasen, 2018).

Betingelsene til kategorien *gruppelederen som prosessleder* er relatert til prosesslederkompetanse. Prosessledelse i denne sammenheng dreier seg om planlegging, gjennomføring, fasilitere samhandling i gruppa og oppsummere og ta nødvendige beslutninger (Hjertø et al., 2021). Resultatene indikerer at gruppelederen bør ha noen grunnleggende prosesslederferdigheter for å kunne lede profesjonsfelleskapet i utviklingsprosesser.

Betingelser knyttet til den siste kategorien *lederstøtte* innebærer først og fremst en tydeliggjøring av hva det betyr å være gruppeleder (Wenner & Campbell, 2017). Også tid og etablering av strukturer for å prak-

tisere distribuert ledelse er betingelser for å utøve gruppelederrollen (De Nobile, 2018; Vangrieken et al., 2015). Det kan tyde på at ledelsen i både barnehage og skole i større grad bør avklare oppdraget sammen med gruppelederne og gi støtte slik at gruppelederne kan bruke rollen til å forbedre pedagogisk praksis (Struyve et al., 2014).

Denne studien har begrensninger. Utvalget av gruppeledere er lite, og informantene kommer fra samme region. Slik sett kan ikke utvalget betraktes som representativt. Likevel gir studien innsyn i hvilke betingelser som bør ligge til grunn for utøvelsen av rollen som gruppeleder knyttet til rammer for organisering av møtene i profesjonsfelleskapet, rollen som prosessleder og støtte fra ledelsen. Dette gir leseren mulighet til selv å tilpasse og overføre resultater fra denne studien til egen kontekst (Stake, 1978). Både ut fra tidligere empiri om teacher leadership og gruppelederrollen i denne studien, kan det se ut som at det er behov for ytterligere kunnskap om gruppeledere i norsk kontekst. Det er behov for en dypere kunnskap om gruppelederens rolle i forbedringsarbeid, samt ledelsens syn på gruppelederrollen i barnehage og skole relatert til distribuert ledelse.

Litteraturliste

- Bøe, M., & Hognestad, K. (2017). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: Best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>
- Christophersen, K.-A. (2012). *IBM SPSS / AMOS: Databehandling og statistisk analyse*. Akademia.
- Christophersen, K.-A. (2013). *Introduksjon til statistisk analyse: Regresjonsbaserte metoder og anvendelse (Introduction to statistical analysis: Regression-based methods and application)*. Gyldendal akademisk.
- De Nobile, J. (2018). Towards a theoretical model of middle leadership in schools. *School Leadership & Management*, 38(4), 395-416. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2015). *Ledere af læring*. Dafolo.
- Gustavsen, A. M., & Merkelbach, F. (2022). *Evaluering av "Kompetanseutvikling Sør-Troms": Et partnerskap i desentralisert ordning for kompetanseutvikling mellom regionen "Sør-Troms" og Senter for praksisrettet utdanningsforskning, 2019-2022*.
- Gustavsen, A. M., & Nordahl, T. (2024). Pedagogisk analyse: En modell for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. I J. Paulsen, Merok & H. Forfang (red.), *Ledelse av kvalitetsarbeid i skolen* (s. 111-136). Fagbokforlaget.

- Gustavsen, A. M., & Vennebo, K. F. (2024). Group discussions: An active learning resource for school and kindergarten leaders? *Educational research (Windsor)*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2433958>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *Den fjerde vei: En inspirasjon til endring i skolen*. Gyldendal akademisk.
- Harris, A. (2005). Leading or Misleading? Distributed Leadership and School Improvement. *Journal of curriculum studies*, 2005-05, 37(3), 255-265. DOI: 10.1080/00220270500038602
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Hjertø, K., B. (2013). *Team*. Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T., & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Hognestad, K., & Bøe, M. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *Nordisk barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.492>
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/contentassets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Leithwood, K. (1999). Changing Leadership for Changing Times. *International Journal of Educational Management*, 13(6), 301-302. <https://doi.org/10.1108/ijem.1999.13.6.301.4>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Li, Y. L. (2015). The Culture of Teacher Leadership: A Survey of Teachers' Views in Hong Kong Early Childhood Settings. *Early childhood education journal*, 43(5), 435-445. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0674-1>
- Lorentzen, M. (2020). Teacher Specialists and the Boundaries They Encounter: Towards a Nuanced Understanding of Teachers' Perspectives of Specialised Teacher Roles. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 677-691. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595719>
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher Leadership—Improvement through Empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management & Administration*, 2003-10, 31(4), s. 437-448.
- NOU 2022:13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet
- Nguyen, D., Harris, A., & Ng, D. (2020). A Review of the Empirical Research on Teacher Leadership (2003-2017): Evidence, Patterns and Implications. *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Ranta, S., Heiskanen, H., & Kahila, S. (2025). Team leadership profiles in Finnish early childhood education centres – Teachers' experiences of team leadership. *Educational management, administration & leadership*, 53(2), 298-317. <https://doi.org/10.1177/17411432231168234>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X007002005>
- Struyve, C., Meredith, C., & Gielen, S. (2014). Who am I and where do I belong? The perception and evaluation of teacher leaders concerning teacher leadership practices and micropolitics in schools. *Journal of Educational Change*, 15(2), 203-230. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9226-5>
- Truijen, K. J. P., Slegers, P. J. C., Meelissen, M. R. M., & Nieuwenhuis, A. F. M. (2013). What makes teacher teams in a vocational education context effective?: A qualitative study of managers' view on team working. *The journal of workplace learning*, 25(1), 58-73. <https://doi.org/10.1108/13665621311288485>

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
 - Wenner, J. A., & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
 - Woods, P. A. & Woods, G. J. (2013). Deepening Distributed Leadership: A democratic perspective on power, purpose and concept of the self. *Leadership in Education*, 2, 17-40.
 - York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership?: Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
 - Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen* (2. udgave). Fagbokforlaget.
-

