



Sosial kapital og kunnskapsdeling i barnehagen

Camilla Skauge Hoven

Veileder: Bjarne Espedal

Masteroppgave

Executive master i ledelse

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Dette selvstendige arbeidet er gjennomført som ledd i masterstudiet, Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole og godkjent som sådan. Godkjenningen innebærer ikke at Norges handelshøyskole eller sensorer inntår for de metoder som er anvendt, resultater som er fremkommet eller konklusjoner som er trukket i arbeidet.

Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg sammenhengen mellom sosial kapital og kunnskapsdeling, og hvordan man kan arbeide for økt kunnskapsdeling. Undersøkellesobjektene er tre ledergrupper i tre ulike barnehager, og gjennom intervjuer med de enkelte medlemmene av ledergruppene har jeg fått svar som blir tolket og drøftet ved hjelp av teorier knyttet til blant annet sosial kapital, tillit, kunnskapsdeling og sosiale nettverk.

Barnehager er kunnskapsorganisasjoner hvor det både finnes taus og eksplisitt kunnskap. Å kunne lette overgangen av kunnskap mellom de ulike ansatte er en viktig lederoppgave.

Kunnskapsdeling foregår i et komplekst samspill mellom formelle og uformelle arenaer, tillit og relasjoner, og ikke minst er nok *tid* viktig for at dette skal skje viktig. I den ene barnehagen har man eksempelvis kuttet ned både på lengden og hyppigheten av avdelingsmøter, noe jeg argumenter for gir dårligere forutsetninger for kunnskapsdeling. Kunnskapsdeling foregår både horisontalt mellom avdelinger og vertikalt fra styrer, pedagogiske ledere og pedagogiske medarbeidere. Sammenhengen mellom sosial kapital og kunnskapsdeling er dermed tydelig: Sosial kapital, forstått som bånd, bridging og linking, gir gode forutsetning for kunnskapsdeling, da ulike aktører møtes, man deler og høster erfaringer og løsninger på utfordringer, noe som videre kan danne grunnlag for «kunnskapning». Hospitering og bemanningsrullering kan være viktige virkemidler for å legge til rette for dette, men ikke minst er også de uformelle båndene og tillit viktige – at man bygger relasjoner på tvers av avdelinger, at man har grunnlag for tillit, det være seg personlig tillit, kompetansetillit, eller forpliktelsestillit. Mentorordninger kan også være viktig i denne sammenhengen, hvor den nyansatte blant annet får tilgang til den tause og eksplisitte kunnskapen som eksisterer i barnehagen.

Forord

Denne masteroppgaven er siste og avsluttende del av min Executive master i ledelse ved NHH. Dette studiet har på mange måter sitt utspring i studentenes egen praksis, og det har vært lærerikt og en stor glede å kunne forske på et felt jeg gjennom snart to tiår har godt kjennskap til. På tross av all tidligere erfaring har dette arbeidet gitt meg mye ny og viktig kunnskap, og jeg håper at lesere også kan dra nytte av mine funn.

Jeg har forsket på tre ulike barnehager, og blitt tatt godt imot i alle tre. Uten de ville ikke det blitt noe av oppgaven, så til disse barnehagene vil jeg rette en stor takk. Arbeidsplassen min Tryllefløyten Steinerbarnehage fortjener også honnør for mye tilrettelegging og velvilje.

Videre vil jeg takke min veileder professor Bjarne Espedal ved NHH, som har utvist stor tålmodighet, gitt kjappe og gode tilbakemeldinger, og gjennom sine kommentarer og svar satt i gang viktig refleksjon hos meg.

Så vil jeg takke min far Terje Hoven, som har bidratt med oppmuntring og oppriktig interesse.

Til slutt vil jeg takke familien min, og ikke minst min mann Øyvind Hoven Skauge som har gitt meg tid og rom til å jobbe med dette prosjektet, og også vært en god og nyttig samtalepartner.

Bergen, 29. april 2019

Camilla Skauge Hoven

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	6
1.1 Problemstilling	7
2 Teori	8
2.1 Kunnskap, kunnskapsdeling og kunnskaping.....	8
2.2 Forutsetninger for utveksling og sammensetting av kunnskap.....	10
2.3 Kunnskapsdeling og tillit.....	15
2.4 Refleksjon.....	16
2.5 Kunnskapsdeling i nettverk.....	17
2.6 Sosial kapital og relasjoner.....	18
2.7 Ulike former for sosial kapital	20
2.8 Sosial kapital i ledergruppen i barnehagen.....	21
2.9 Sosiale nettverk og nettverksbegreper som analytiske redskaper	23
2.10 Modell	24
2.11 Oppsummering av teoretisk grunnlag.....	25
3 Metode	26
3.1 Forskningsdesign og tilnærming.....	26
3.2 Datainnsamling og analyse	26
3.3 Evaluering av metode.....	30
3.4 Forskningsetikk.....	31
4 Analyse	32
4.1 Kunnskapsdeling.....	33
4.2 Sosial kapital.....	40
4.3 En drøfting av konsekvenser og resultat	50
4.4 Oppsummering av funn.....	67
5 Avslutning og veien videre	69
5.1 Temaer for videre forskning.....	72

6 Litteraturliste	73
7 Vedlegg	

1 Innledning

En organisasjon kan inneha mange ulike former for ressurser. Kunnskap er en form for ressurs som har fått økt oppmerksomhet de siste tiårene, og for at kunnskap i størst mulig grad skal fungere som et konkurransefortrinn må kunnskapen bli delt og nyttiggjort. Kunnskap er nyttig fordi den kan bidra til å utvikle kompetanse som er viktig og relevant for å realisere barnehagens mål, noe som kan gi et konkurransefortrinn og muligheter til innovasjon.

Nettopp deling av kunnskap er vil bli gjenstand for nærmere granskning i denne oppgaven. Kunnskapsdeling handler om å få tilgang til den kunnskapen som er i organisasjonen, utnyttelse av den eksisterende kunnskapen, og det handler videre om å skape ny kunnskap gjennom å få tilgang til andres kunnskap. Det handler både om å øke kompetansen individuelt, men kanskje først og fremst øke den på et kollektivt og organisatorisk nivå i barnehagen. Det handler altså i større grad om at organisasjonen blir bedre sammen enn at den enkelte skal få fordeler.

Deling av kunnskap skjer ikke nødvendigvis av seg selv eller på medarbeiderne i barnehagens initiativ, og det er dermed viktig at det blir etablert systemer for kunnskapsdeling i barnehagen. I barnehagen foregår kunnskapsdeling og kunnskapsskaping på flere ulike arenaer. Jeg vil i denne oppgaven fokusere på *ledergrupper* og *ledermøter* som systemer og arenaer hvor dette kan foregå. Ledergrupper i barnehager består som oftest av de pedagogiske lederne og en styrer og eventuelt en styrerassistent eller stedfortreder for styrer. De pedagogiske lederne kan defineres som mellomledere og er plassert midt i organisasjonen med kontakt både oppover, nedover og til siden i organisasjonen. Denne plasseringen i barnehagen kan gjøre de til såkalte nettverksknutepunkt, og gjør at de er interessante å undersøke når det gjelder kunnskapsdeling i barnehagen. Kunnskapsdeling må være etablert i praksis, og mellomlederen kan fungere som naturlige ledere av kunnskapsdelingsprosesser - ikke fordi de er ledere, men på grunn av deres formelle plassering i barnehagens nettverk.

Det er flere faktorer som påvirker kunnskapsdeling i en organisasjon, som for eksempel ledelse, tilgang til ulike formelle arenaer og arbeidets art. Jeg vil i all hovedsak sette fokus på sosial kapital som betingelse for kunnskapsdeling, men det vil også være naturlig å skrive noe

om ledelse og barnehagearbeidet i seg selv som betingelse for kunnskapsdeling. Det er etter mitt syn en viktig lederoppgave å legge til rette for kunnskapsdeling på ulike arenaer, og ved å skape et godt og trygt arbeidsmiljø. I et sosiokulturelt syn på læring er læring forankret i praksis der samhandling og læring er knyttet sammen: *Det som først og fremst kjennetegner et sosialt og kulturelt perspektiv på læring, er at læring skjer gjennom deltagelse i praksis, der læring og kunnskap er forankret i sosial praksis* (Filstad:2016:81.) Barnehagearbeidet i seg selv er på mange måter et arbeidsfellesskap, og dermed et praksisfellesskap, og kan ut fra dette være velegnet til kunnskapsdeling.

1.1 Problemstilling

Mitt teoretiske utgangspunkt er en forestilling om at sosial kapital fremmer kunnskapsdeling, og det er denne forestillingen jeg vil undersøke. Nærmere forklart rommer problemstillingen min to spørsmål:

1. I hvilken grad kan ledergrupper utvikle sosial kapital?
2. På hvilken måte kan sosial kapital fremme kunnskapsdeling?

Mot slutten av oppgaven vil jeg også drøfte hvordan ledelsen kan arbeide for økt sosial kapital og kunnskapsdeling i barnehagen.

Innimellom vil teksten også gå inn på kunnskapning, som ifølge Nahapiet og Ghoshal (1998:248-249) kan oppstå med blant annet kunnskapsdeling som forutsetning.

Kunnskapsdeling og kunnskapning henger dermed sammen og begge deler vil kunne være gunstig for organisasjoner. Videre handler flere av teoriene som brukes i oppgaven om både kunnskapsdeling og kunnskapning, og når jeg gjennomgår disse vil det være noe kunstig å «kutte vekk» det som omhandler kunnskapning. Hovedfokuset er imidlertid altså, som problemstillingen forteller, på kunnskapsdeling.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg forklare ulike begreper og teorier som gjennom drøfting og analyse senere i oppgaven blir sentrale i arbeidet med å kaste lys og gi svar på problemstillingen. I første del presenteres teori rundt kunnskapsdeling. I andre del presenterer skriver jeg om teori som kan knyttes til den sosiale kapitalens rolle i kunnskapsdeling.

2.1 Kunnskap, kunnskapsdeling og kunnskaping

Kunnskap handler om *å vite* og ferdigheter handler om *å kunne gjøre*. Kunnskap er noe vi kan få fra bøker, utredninger eller rapporter osv. Kunnskap er også noe vi kan få gjennom andres erfaringer, eller noe som skapes gjennom å dele erfaringer med andre. I barnehager, som er denne oppgavens undersøkelsesobjekter, tilegner man seg mye kunnskap gjennom å observere andre i arbeid.

Kompetanse er ferdigheter som brukes til å nyttiggjøre seg av kunnskap. Cathrine Filstad (2016:113) skriver: *Å forstå kunnskap handler om å forstå kunnskap gjennom dens anvendelse i praksis*. For at kunnskap skal komme organisasjoner til gode må den anvendes.

En stor del av en persons kunnskap er ikke bevisst og eksplisitt men derimot implisitt eller taus kunnskap. Man er derfor ofte ikke bevisst hva man har lært eller man kan, og det er først og fremst gjennom anvendelse at denne kunnskapen kommer til uttrykk.

Kunnskapsdeling

Kunnskapsdeling er utveksling av kunnskap mellom mennesker, og i denne sammenheng i en organisatorisk kontekst – i barnehagen. Formell kunnskapsdeling skjer i nær kontekst til arbeidstedet, og eksempler på dette kan være planlagte møter som avdelingsmøter eller ledermøte eller seminarer. Uformell kunnskapsdeling skjer i det daglige arbeidet utenfor de formelle rammene, for eksempel i lunsjpausen eller mens man er sammen med barna for eksempel i sandkassen eller på tur. Den uformelle organiseringen i barnehagen er knyttet til miljø. I barnehagen arbeider man fysisk tett sammen og har gode muligheter til å observere

hverandre og dele erfaringer. Dette tette samarbeidet har en potensielt positiv effekt på kunnskapsdeling.

Kunnskaping

I barnehagen deles og konstrueres kunnskap gjennom deltagelse i daglige aktiviteter, både gjennom å delta i praksis og ha tilhørighet i fellesskap og nettverk. Kunnskap skapes innenfra i nettverkene i barnehagen.

Kunnskaping er et begrep som omhandler utvikling av kunnskap. Ikujiro Nonaka (1991:1) bruker begrepet *knowledge creation* om kunnskaping. Han mener at en organisasjon ikke kan skape kunnskap alene, men at kunnskaping springer ut fra samspillet mellom individene i arbeid i organisasjonen. Han ser videre på taus kunnskap som en forutsetning for kunnskaping.

Nonaka (1991:16) vektlegger videre mellomledernivået i organisasjonen – *middle-up-down*. Han understreker viktigheten av mellomlederens rolle for kunnskaping. Det vil med andre ord si at i barnehagen har de pedagogiske lederne en viktig funksjon med å koble teori og praksis. Dette kan også innebære å skape møteplasser slik at mennesker kan møtes, og samhandling foregå.

Ifølge Nonaka (1991:1) har suksessfulle organisasjoner en unik måte å tilnærme og håndtere skapelse av ny kunnskap. En organisasjon er ikke en maskin, men på samme måte som et menneske, en levende organisme, med en egen kollektiv identitet og bevissthet. *In this respect, the knowledge-creating company is as much about ideals as it is about ideas* (Nonaka 1991:3). Det handler dermed ikke bare om å videreformidle informasjon, men mer om få tak i organisasjonens tause kunnskap, og å gjøre den tilgjengelig for hele organisasjonen. Sentrale forutsetninger i denne prosessen er personlig engasjement, og at medarbeiderne identifiserer seg med organisasjonen og organisasjonens mål.

Eksplisitt og taus kunnskap

I arbeidslivet utvikles det kompetanse gjennom at kunnskap anvendes i praksis. Kunnskap utvikles gjennom handling, samarbeid og refleksjon med kollegaer på arbeidsplassen. Når

kunnskapen er eksplisitt (explicit knowledge) er den gjort tilgjengelig for overføring til andre, for eksempel gjennom nedskrevne rutiner, brosjyrer eller retningslinjer.

Michael Polany (1966:16) skriver at *mennesket vet mer enn det kan fortelle*. Mennesket har en form for innebygget kunnskap eller kompetanse som vi ikke er i stand til å forklare eller overføre til andre. Kunnskapen kan ikke overføres gjennom språket, men er personlig, erfaringsbasert og forankret i konteksten. Dette ligner *knowhow* og innebærer en intuitiv forståelse. Kompetansen vi har er vanskelig å få tak i, og kalles derfor taus kunnskap (tacit knowledge). Taus kunnskap er vanskelig å formidle / dele. Vi kan få tilgang til taus kunnskap ved å jobbe sammen med / observere en kompetent person. Kultur er en form for taus kunnskap, som må oppleves og læres gjennom samhandling. Å overføre og utnytte taus kunnskap tar tid.

Deling av taus kunnskap forutsetter at kollegaer har tilgang på hverandre gjennom samarbeid og deling av praksis. Overføring av taus kunnskap foregår i ulike typer arbeidsfellesskap og nettverk. Som tidligere nevnt er kunnskap det viktigste konkurransefortrinnet en organisasjon kan ha, og å få identifisert og videreformidlet taus kunnskap vil dermed være viktig for organisasjonen som helhet.

2.2 Forutsetninger for utveksling og sammensetting av kunnskap

Kunnskapsdeling handler om utveksling av kunnskap mellom mennesker. I barnehagen utveksles det kunnskap på avdelinger, i team og i samarbeid med andre mennesker. Tilegnelse av ny kunnskap i barnehagen handler i stor grad om å bruke kunnskapen i praktiske arbeidssituasjoner. Læringen foregår i situasjonen, og i sosiale relasjoner mellom kollegaer. I sosiale relasjoner har man anledning til å observere anvendelsen av kunnskapen, noe som er avgjørende da mye av kunnskapen er taus. Igjen – dette er noe som potensielt kan være positivt for kunnskapsdeling.

Som tidligere nevnt vil deling av eksplisitt kunnskap og taus kunnskap foregå på ulike måter. Den viktigste kunnskapen i en organisasjon er taus, og nedenfor vil jeg presentere fire

forutsetninger som må være tilstede for at utveksling og sammensetting av kunnskap skal skje (Nahapiet og Ghosal,1998: 249):

1. At det finnes muligheter tilstede for å gjøre en kombinasjon eller utveksling av kunnskap. Slike muligheter kan være arenaer for å møtes og tilgang på relasjoner og nettverk. Dette finnes det som oftest i barnehager – både på formelle arenaer som på ledermøter, og på uformelle arenaer som på pauserommet.
2. Aktørene må ha positive forventninger til kunnskapsdelingen. Å kombinere eller utveksle kunnskap blir neppe gjort dersom man ikke har positive forventninger knyttet til dette – da vil det kunne oppfattes som meningsløst.
3. Aktørene må være motiverte og føle at deres engasjement i kunnskapsutveksling/kombinasjon er verdifullt.
4. Kombinasjonskompetanse, eller det som også kan kalles «absorberingskapasitet». Dette handler om aktørenes kompetanse til å kunne dra til seg kunnskap. Denne kompetansen bygger på kunnskapen som de individuelle aktørene innehar i forkant av utvekslingen. De ulike pedagogiske medarbeidernes utdanning og erfaring kan altså medvirke til deres evner for å absorbere ny kunnskap. Cato Wadel (2014:54) kaller dette for mottakerferdigheter: *En sentral side ved mottakerferdigheter er å kunne plassere det en mottar inn i et tema eller de temaer som nettverksdeltaakerne til enhver tid er engasjert i.* Absorberingskapasiteten til organisasjonen som helhet handler derimot ikke om de individuelle aktørenes kompetanse, men om organisasjonens potensielle kompetanse tilgjengelig gjennom de båndene som eksisterer i organisasjonen.

The spiral of knowledge

Nonakas modell tar utgangspunkt i at kunnskap skapes gjennom menneskelig interaksjon og samhandling. Skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap danner grunnlag for fire prosesser for kunnskapsdeling (Nonaka 1991:5). Nonaka mener at organisasjonen ikke kan skape kunnskap alene og ser i den forbindelse individenes tause kunnskap som forutsetning for knowledge-creating. Ny kunnskap blir dannet i samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus og

eksplisitt kunnskap er utfyllende enheter, og nye erfaringer forandrer erfaringsgrunnlaget vårt. Sentralt i teorien er at knowledge-creating skjer på ulike nivå og de bruker begrepene individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Overført til barnehagen er medarbeiderne (assistentene og de pedagogiske lederne) på individnivå. Avdelingene er på gruppenivå, og ledergruppen og styrer på organisasjonsnivå. (Her tar jeg utgangspunkt i en klassisk avdelingsbarnehage. I tillegg sklir disse nivåene over og inn i hverandre.

I følge Nonaka (1991:5-6) finnes det altså fire forskjellige prosesser for kunnskapsdeling i en organisasjon. Dette er prosesser som viser hvordan kunnskap kan deles:

1) Fra taus til taus: *Sosialisering*

En medarbeider kan tilegne seg taus kunnskap uten å bruke språk. Taus kunnskap blir overført gjennom sosialisering i samhandling. Overføring av taus kunnskap til taus kunnskap kan skje når man arbeider sammen med en mer erfaren medarbeider i barnehagen og man lærer gjennom imitasjon og observasjon av praksis. En medarbeider kan fange opp en annens medarbeiders tause kunnskap gjennom å observere den i arbeid. Man kan tenke at medarbeideren i lignende situasjoner vil møte, handle og tolke på lignende vis, og at kunnskapsspiralen på den måten aktiveres. På den måten kan medarbeidere fungere som rollemodell for hverandre, og *knowhow* bli overført i praksis. Det kan tenkes at begge medarbeiderne sitter på taus kunnskap som er av verdi for fellesskapet, og trenger å bli overført til organisasjonsnivå, og danne utgangspunkt for ny kunnskap

2) Fra taus til eksplisitt: *Eksternalisering*

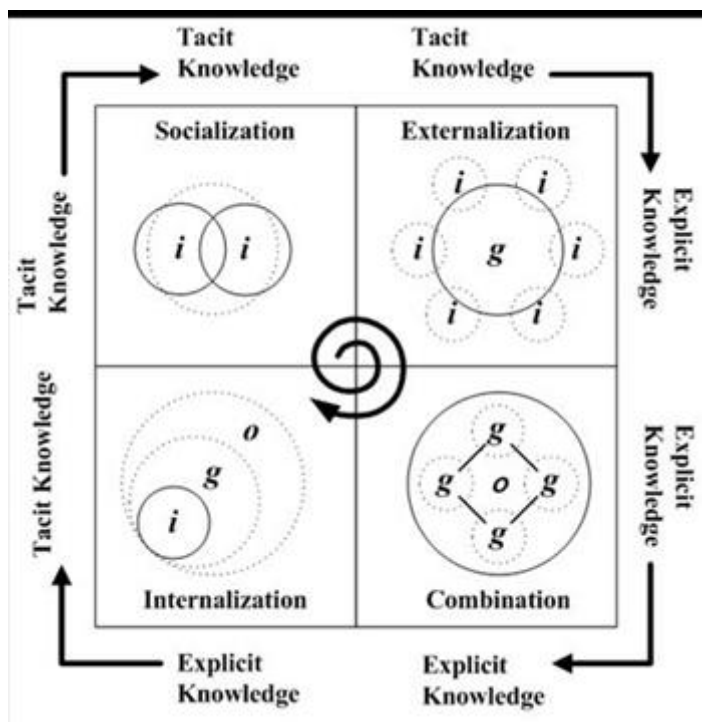
I denne prosessen omformes taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Slike prosesser innebærer at taus kunnskap blir uttrykt i form av for eksempel direkte tale, metaforer, analogier eller modeller. I barnehagen kan eksternalisering skje gjennom for eksempel refleksjon over praksis, eller at man skriftliggjør en rutine. Andre måter man kan dele taus kunnskap på er at man deler historier og erfaringer. Eksternalisering vil ikke fange all taus kunnskap, men slike prosesser gjør at kunnskap lettere kan deles. Denne prosessen er selv kjernen i kunnskaping. I barnehagesammenheng relateres gjerne denne prosessen til møtearenaer der man tilgang til dialog og refleksjon.

3) Fra eksplisitt til eksplisitt: *Kombinering*

Det foregår en kombinering av kunnskap når man lager ny eksplisitt kunnskap av eksplisitt kunnskap. Kombinering skjer gjerne i nettverk av nyervervet kunnskap og eksisterende kunnskap i barnehagen. I barnehagen skjer dette når man for eksempel lager en felles skriftlig rutine for barnehagen. Et kjent scenario fra barnehageverden er når barn tar med seg ting hjemmefra: Dette kan for eksempel bli et tema på foreldresamtale, som igjen fører til at pedagogisk leder skriver noe om dette i et månedsbrev fra avdelingen – da skjer det en *kombinering*. Eksplisitt kunnskap som gjøres til nytt kan også være når en pedagog refererer fra en foreldresamtale til medarbeiderne på avdeling.

4) Fra eksplisitt til taus: *Internalisering*

Internalisering er skaping av ny taus kunnskap, og er den prosessen der taus kunnskap blir gjort personlig. Internalisering skjer når man omdanner eksplisitt kunnskap til taus kunnskap. Dette skjer ved læring gjennom egen erfaring, ved observasjon, prøving og trening. Internalisering kan også skje ved refleksjon over egen praksis.



Denne figuren illustrerer hvordan kunnskap kan deles, og disse fire prosessene virker sammen i en dynamisk vekselvirkning – *a kind of spiral of knowledge* (Nonaka, 1991:6):

Jeg vil nedenfor kort vise med et eksempel hvordan denne kunnskapsspiralen kan virke i en barnehage. Jeg tar utgangspunkt i en vanlig hverdagssituasjon i barnehagen – hvordan man som medarbeider skal ta imot barn og foreldre som kommer om morgenen:

1. Først lærer man seg den tause kunnskapen. Her kan man for eksempel observere andre medarbeidere og se hva de gjør når de tar imot foreldre og barn om morgenen. Møter de barnet i garderoben, eller blir barnet tatt imot på avdeling? Hvordan blir barnet møtt? Henvender man seg til barnet eller til foreldrene?
2. Så omgjør man den tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap. I denne prosessen snakker personalet sammen, og setter ord på hva de gjør, hvordan de gjør det og hvorfor de gjør som de gjør. Her kan man reflektere over ulike spørsmål - Hvordan virker rutineene våre? Er det svakheter? Er det noe som må forbedres?

3. Videre standardiserer man den tause kunnskapen inn i manualer eller en skriftlig rutine. Her kan man tenke at denne kunnskapen må gjøres tilgjengelig for alle som arbeider i barnehagen, og man velger å lage en skriftlig rutine.
4. Så omgjør man den skriftlige rutinen til et nytt produkt, ved å blande den med egen erfaring og erverver ny taus kunnskap – *This starts the spiral of knowledge all over again, but this time at a higher level* (Nonaka, 1991:6).

Kunnskapen som skapes i en organisasjon er en dynamisk prosess og en vekselvirkning mellom taus og eksplisitt kunnskap. Nonakas kunnskapsmodell utgjør en kunnskapsspiral, *knowledge conversion*, fordi det er en prosess som starter på individnivå, og vokser gjennom nettverk av samhandling på alle nivå og blir ny organisatorisk kunnskap.

For å få tilgang på eksplisitt og taus kunnskap, må man forsøke å forstå de sosiale prosessene, og i den sammenheng kan sosial kapital gi et nyttig perspektiv på kunnskapsdeling (Nahapiet og Goshal, 1998:242-243). En investering og utvikling av sosial kapital skaper relasjoner og bånd mellom mennesker, og disse relasjonene er en viktig forutsetning for kunnskapsdeling. Dette fordi taus kunnskap må dokumenteres og formidles gjennom kontakt og etablerte relasjoner med andre mennesker.

2.3 Kunnskapsdeling og tillit

Tillit er avgjørende for kunnskapsdeling. Dette fordi tillit gjør at medarbeidere er mer villig til å dele verdifull kunnskap, og er mer villig til å lytte til andre. Tillit gjør at medarbeiderne ser hverandre mer som samarbeidspartnere enn konkurrenter, og at relasjonen styrkes. Tillit kan defineres som *partenes vilje til å være sårbare* (Filstad, 2016:139). Dette innebærer en villighet til å stole på kollegaer og kollegaers handling, og på den måten være villig til å gjøre seg selv sårbar. Risikoen vil være ekstra stor når man ikke kjenner hverandre så godt, eller i kortvarige relasjoner. Tillit skaper en forventning om at en leder eller en medarbeider opptrer på en måte som er viktig for den som har tillit til vedkommende. Tillit handler om å ha positive forventninger til fremtidig oppførsel, og om å gi slipp på kontrollen, og forholde seg til usikkerhet og risiko.

Skal det foregå kunnskapsdeling i en organisasjon må medarbeiderne kunne stole på hverandre og være åpne for hverandres tanker og ideer. I en organisasjon der det er tillit er det lettere å prate sammen og ta opp ting, noe som reduserer sjansen for misnøye og frykt.

Omsorg i organisasjonen er altså svært gunstig for kunnskapsutveksling (von Krogh, Ichijo, Nonaka, 2001:70) I en organisasjon der det er forskjell på ekspertise blant medarbeiderne, er det viktig at ekspertene tar på seg en rolle som *omsorgseksperter*. Omsorgspersonene må påta seg et ansvar ved å dele kunnskap, og med å være tilgjengelig for medarbeidere som trenger hjelp. Jo mer kunnskap du besitter, jo mer ansvar har du for å hjelpe andre kollegaer (von Krogh, Ichijo, Nonaka 2001:70-71).

Ifølge Filstad (2016:142) skiller Newell og Fischer (2009) mellom tre typer/dimensjoner av tillit som er avgjørende for kunnskapsdeling:

Vennskapelig tillit: Tillit kan være velvilje og personlig vennskap. Denne formen for tillit utvikler seg over tid gjennom relasjonsbygging.

Kompetansetillit: Denne formen for tillit baserer seg på at man har tiltro til andres kompetanse – at medarbeideren har relevant kunnskap og utøver kompetent atferd i henhold til dette. Man kan ha tillit til en medarbeiders kompetanse, men ikke nødvendigvis til vedkommendes integritet.

Forpliktelsestillit: En slik form for tillit kan gjerne ha sitt fundament i en kontraktmessig avtale. Man har tillit til at den andre handler i forhold til det man har avtale om, eller en posisjon eller en stilling. Et eksempel på forpliktelsestillit kan være at en styrer i barnehagen forventer at lederne er lojale til beslutninger som blir tatt i ledergruppen.

Mentorordninger kan bidra til at nyansatte eller andre kan få utvikle seg gradvis og i sitt eget tempo under mindre stress og usikkerhet, og utvikle omstillingskompetanse. En mindre erfaren medarbeider kan under mentorveiledning gradvis tilegne seg nye arbeidsoppgaver, og kan tilegne seg den tause og eksplisitte kunnskapen i organisasjonen. Dette fordrer at mentoren tar på seg rollen som omsorgsekspert, og viser høy grad av tillit. Mentoren må også kunne stille gode spørsmål som utløser refleksjon, og være i stand til å gi konstruktiv kritikk.

2.4 Refleksjon

Det kreves relasjoner, samhandling og refleksjon for å gjøre taus kunnskap eksplisitt – *eksternalisering*. På bakgrunn av dette vil jeg skrive noen ord om begrepet *refleksjon*. Refleksjon handler om å utfordre sitt eget og andres tankesett. Refleksjon kan ha direkte utgangspunkt i en observasjon, men også at man tenker tilbake på en tidligere erfaring. Det handler om å reflektere over praksis og i praksis. Ifølge Cathrine Filstad (2016:67) er refleksjon grunnlaget for læring og handling, og at prosessen kjennetegnes ved: 1) *Gå tilbake til erfaringen*, 2) *være oppmerksom på hva som skjedde*, og 3) *evaluere erfaringen på nytt*. På den måten kobler refleksjon erfaringer gjennom arbeid.

Dersom personalgruppen reflekterer sammen så bestreber man seg på å stille spørsmål med etablert praksis, og bestående sannheter. Mentorroller eller omsorgseksperter kan stille utfordrende spørsmål som kan sette i gang refleksjonsprosesser, som er et nødvendig element i å erverve kunnskap.

Cato Wadel (1997:46) skiller mellom *produktiv* og *reproduktiv* ledelse. Produktiv ledelse handler om at leder stiller spørsmål slik at det settes i gang refleksjonsprosesser, og ny kunnskap kan skapes. Reproduktiv ledelse handler om at man repeterer seg selv, repeterer gammel kunnskap på nytt. Wadel sier produktiv ledelse er gunstig for å understøtte en undringskultur i motsetning til en fasitkultur.

2.5 Kunnskapsdeling i nettverk

Nettverk består av aktører som har ulike relasjoner til hverandre. I nettverket finnes det relasjoner en selv ikke er en del av, men må forholde seg til. Aktører deltar i mange ulike nettverk, og de veksler mellom ulike nettverk. Kunnskapsdeling i nettverk karakteriseres ved at dette skjer på flere steder samtidig i nettverket – det foregår mange ulike kunnskapsprosesser parallelt på flere kanter samtidig i nettverket. Kunnskap mottas, omformes, og deles til flere andre aktører i nettverket. (Wadel: 2014,55). Dette er en kontinuerlig dynamisk prosess, som er uoversiktlig og lite kontrollerbar. Nettverk sprer informasjon og kunnskap mellom medarbeidere, divisjoner og avdelinger.

Det forgår en betydelig grad av *relasjonell påvirkning* i nettverk. De ulike relasjonene i et nettverk påvirker hverandre. En medarbeiders relasjon til en medarbeider påvirker relasjonen

til en annen medarbeider. Forhold som for eksempel tillit kan påvirke relasjonen (Wadel: 2014,60).

Relasjonell påvirkning er mest fremtredende i små nettverk, med tette bånd. *I tre-person-nettverk vil den relasjonelle påvirkningen nesten alltid forekomme. Tre-person-nettverk er den minste formen for nettverk som kan forekomme (Wadel: 2014:63), og nettverket kan være både av formell og uformell art, og kjennetegnes gjerne ved at båndene er sterkere innenfor nettverket enn utenfor. I tre-person-nettverk vil det være slik at to stykker står i en direkte relasjon, og den tredje i en indirekte relasjon til de andre. Å stå i en indirekte relasjon vil si å stå i deltagende observasjon til de andre to medarbeiderne. Dette vil gi en mulighet til å studere den andre relasjonen inngående. Overført til en avdeling i en barnehage, vil dette gi gode muligheter til læring gjennom observasjon: *Den som opptrer i denne rollen, vil kunne drive deltagende observasjon og lytte til de to som samhandler, og vil kunne kommentere, forsterke og reflektere over samhandlingen (Wadel: 2014,66).**

2.6 Sosial kapital og relasjoner

I en organisasjon som for eksempel en barnehage kommer mennesker med forskjellig bakgrunn sammen og danner nettverk. Nettverk av relasjoner utgjør en viktig ressurs for medarbeideren og for barnehagen. Sosial kapital kan betegnes som ressurser som er tilgjengelig for aktører gjennom deltakelse i sosiale nettverk. Dette finnes i sosiale systemer som består av normer, gjensidige forventninger og tilgang på relasjoner gjennom andre mennesker, og dermed kompetansen som ligger i andre folks nettverk.

Robert Putnam betrakter sosial kapital som en egenskap ved den sosiale strukturen, ikke ved individet i den sosiale strukturen. Sosial kapital er en kollektiv ressurs som individer kan nyte godt av. I denne oppgaven vil jeg bruke Putnams definisjon av sosial kapital, hvor han definerer sosial kapital som summen av normer, tillit og nettverk. Putnam (1993:35):

...features of social organisations, such as networks, norms, and trusts, that facilitate action and co-operation for mutual benefit.

Nahapiet og Ghosal (1998: 243) definerer sosial kapital på en lignende måte: «*summen av aktuelle og potensielle ressurser innkapslet, tilgjengelig gjennom og utledet fra nettverk av relasjoner, skapt av en sosial enhet.*»

Sosial kapital er altså ikke en individuell ressurs som for eksempel kulturell kapital eller økonomisk kapital, men en felles ressurs. Sosial kapital er ressurser man kan skaffe seg gjennom sine kontakter og bekjentskaper – en kombinasjon av ressurser som går utover det ett enkelt individ disponerer på egen hånd. Sosial kapital kan hjelpe mennesker å nå mål de ikke greier alene, eller skape nye/ andre muligheter. Sosial kapital er de relasjonene som en aktør kan benytte for å utvide sine ressurser utover sin menneskelige kapital. Disse ressursene utveksles gjennom forventninger, tillit, forpliktelser og sosiale normer i et sosialt nettverk. De personene som inngår i et sosialt nettverk fungerer som ressurser i kraft av sin menneskelige kapital. Den menneskelige kapitalen er kunnskap som mennesker har ervervet gjennom utdanning og erfaring samt deres tilgang på relasjoner. Sosial kapital skapes gjennom samhandling med andre, og eksisterer kun i nettverk.

Sosial kapital refererer både til kvaliteten og kvantiteten av interaksjoner. Kvalitet på interaksjoner handler om graden av tillit og åpenhet mellom aktørene, og vil innvirke på tilgangen av informasjon og kunnskap. Kvantitet handler om omfanget av relasjoner.

Sosial kapital av avgrensende og brobyggende karakter

Robert Putnam (2000:22-24) skiller mellom avgrensende og brobyggende sosial kapital. *Avgrenset* sosial kapital betegner sosiale bånd mellom personer som har fellestrekk som samme alder, interesser eller etnisitet. Sosial kapital som bånd finner vi i sosiale enheter som er innadvendte, som markerer en grense mot omverden. Disse gruppene kjennetegnes av lojalitet og sterke sosiale bånd, og består gjerne av folk som står hverandre nær og som er like hverandre. *Brobyggende* sosial kapital går på tvers av disse likhetene, og oppstår gjerne i mer blandete grupper med svakere tillit og bånd. Sosial kapital som broer skapes i forbindelser og nettverk preget av utadvendthet og åpenhet overfor andre grupper. Den brobyggende sosiale kapitalen er mer verdifull i den forstand at informasjon og muligheter flyter lettere mellom nettverkene. «*Linking*» sosial kapital handler om forholdet mellom ledelse og medarbeidere.

Forskjellige grupper kan på samme tid være avgrensede og brobyggende. Putnams brobyggende perspektiv passer på en organisasjon da mennesker med forskjellig bakgrunn danner nettverk for å skaffe seg informasjon og kunnskap. Hvis nettverkene blir for stabile og tette og ensartede kan de også være avgrensede på tilgangen på kunnskap.

Virksomheten kan godt ha høy sosial kapital innenfor en avdeling, men lav sosial kapital mellom avdelinger. Dermed vil det eksempelvis vurderes at samarbeidsevnen kan forbedres i den brobyggende relasjon. Virksomhetens sosiale kapital er en kollektiv egenskap i virksomheten og skal anskues og bygges opp på strategisk ledelsesplan.

Ledergruppen i barnehagen kan defineres som et nettverk. Denne utvikler sosial kapital gjennom bonding, bridging og linking.

2.7 Ulike former for sosial kapital

Nahapiet og Ghosal (1998:243) kobler den organisatoriske sosiale kapitalen mot informasjon og kunnskapsdeling gjennom tre dimensjoner – gjennom struktur, relasjoner og kognitiv forståelse. Den kognitive dimensjonen kan være en interessant innfallsvinkel, men går utover rammene for denne oppgaven. Jeg vil i denne oppgaven dermed i all hovedsak fokusere på den strukturelle og den relasjonelle dimensjonen.

Den strukturelle dimensjonen

Denne dimensjonen handler i følge Nahapiet og Ghosal (1998: 251-253) om dannelsen av formelle og uformelle nettverk. Nettverkene har en nytteverdi for en person på den måten at man gjennom sine nettverk kan få tilgang på kunnskap som gjør at man kan utføre arbeidsoppgavene sine bedre. I barnehagen kan man rådføre med en mer erfaren kollega som besitter relevant kompetanse. Gjennom nettverk og praksisfellesskap kan man få tilgang på den tause kunnskapen i organisasjonen. Når nettverket er knyttet til organisasjonen kan nettverket fungere som en nødvendig kanal for kunnskapsdeling. Det er større sannsynlighet for at kunnskapsdeling skal forekomme om man er knyttet sammen i et nettverk. Strukturene kan være knyttet til organisasjonsstrukturen, arbeidsprosesser eller andre møteplasser og

arenaer. Strukturene kan også være av uformell karakter som for eksempel tilfeldige møter på arbeidsplassen.

Den kognitive dimensjonen

Den kognitive dimensjonen handler om hvordan man tenker rundt en situasjon, og hvordan man opplever situasjonen (Nahapiet og Ghosal, 1998: 253).

Den relasjonelle dimensjonen

Denne dimensjonen handler om faktorer som tillit, normer, forpliktelser og identifikasjon. Nahapiet og Ghosal (1998:254-256) mener dette er avgjørende faktorer i relasjoner. Av disse faktorene vil jeg i denne oppgaven skrive mest om tillit.

Den relasjonelle dimensjonen handler om gjensidige bånd som utvikles mellom medlemmer i et nettverk. De relasjonelle båndene vokser fram gjennom samhandling mellom medlemmene, og utvikles over tid. Relasjoner handler om hvorvidt medarbeiderne liker hverandre og har *tillit* til hverandre.

Sosial kapital består av kognitive forhold, strukturelle og relasjonelle forhold. De strukturelle forholdene handler om nettverk og arenaer på arbeidsplassen, og relasjonelle forhold handler som sosiale relasjoner mellom mennesker på arbeidsplassen. I følge Ghosal og Nahapiet (1998:242) påvirker da sosial kapital kunnskapsdeling i en organisasjon.

2.8 Sosial kapital i ledergruppen i barnehagen

Strukturer knyttet til møteplasser og formell organisasjonsstruktur (ledermøtet) kan være en nødvendig kanal for kunnskapsdeling – det Nahapiet og Ghosal kaller den strukturelle dimensjonen (nevnt i delkapittelet overfor). Ledergruppen er et av mange nettverk som finnes i barnehagen, og nettopp dette nettverket har jeg som tidligere valgt å sette fokus på.

Ledermøtet er en formell arena for kunnskapsdeling og kunnskapsskapning i barnehagen. På ledermøtet møtes alle lederne som representanter for de ulike avdelingene i barnehagen.

Samtidig sitter de pedagogiske lederne i barnehagens lederteam, og skal legge planer, strategier og sette mål for hele barnehagen. De pedagogiske lederne binder sammen den ulike nivåene, ledelsen og medarbeiderne i barnehagen (linking). De pedagogiske lederne samarbeider også tett med de andre pedagogiske lederne i barnehagen. Pedagogene har det store overblikket i barnehagen. Gjennom sin formelle rolle fungerer den pedagogiske lederen som det sosial nettverksteori kalles en node, med relasjoner, bruer og bånd til hele organisasjonen. Den pedagogiske ledergruppen fungerer som en formell klynge som binder hele organisasjonen sammen. Lederne og ledergruppen fungerer som nettverksknutepunkt mellom avdelinger og mellom nivå. Barnehagen er avhengig av tilgang på kunnskap gjennom den pedagogiske lederens nettverk for å kunne sette gode og hensiktsmessige mål. De pedagogiske lederne gir også tilgang til relasjoner, forbindelser og nettverk utenfor barnehagen, for eksempel til andre barnehager. Sosial kapital omfatter også mennesker i andre organisasjoner, for eksempel mennesker på tidligere arbeidsteder. De pedagogiske lederne tilfører potensiell nyttig kunnskap til ledermøtet. Sosial kapital forstått som bruer kan bidra til bedre samarbeid og integreringsarbeid mellom barnehagens avdelinger og mellom barnehagen og andre barnehager.

Sosial kapital forstått som bånd handler om det Nahapiet og Ghosel (også nevnt i delkapittelet over) kaller den relasjonelle dimensjonen. Den relasjonelle dimensjonen handler om hvordan relasjoner utover formelle strukturer påvirker menneskers utførelse av arbeid – den handler om relasjonelle bånd mellom mennesker. Det handler om tillit, felleskapsforståelse, samarbeid og om vi liker hverandre. Sosial kapital forstått som bånd kan for eksempel være med å forklare hvorfor arbeid i ledergruppen kan være utfordrende og vanskelig.

Relasjonelle bånd kan variere i styrke; det finnes sterke bånd og det finnes svake bånd, og de har ulike kvaliteter. Granovetter (1973:1361) skriver at styrken på et bånd kan handle om flere ulike fenomener: Tiden man bruker på interaksjonen, følelsesmessig tilknytning, gjensidig åpenhet og gjensidig tilknytning. I nettverk hvor det finnes mange overlappende sterke bånd, vil tettheten og båndene i nettverket være sterke. Slike nettverk er gjerne begrenset til et mindre antall aktører. Styrken til sterke bånd ligger i motivasjonen til å investere eller å gi ytelse til nettverk, for eksempel en ledergruppe. De fleste nettverk består av klynger med sterke bånd mellom aktørene. Klynger fører til at aktørene deler informasjon og kunnskap, og

den gir sosial tilhørighet. Sterke bånd er mer synlig og er bundet av normer, gjensidighet og forpliktelser i sosiale situasjoner.

Svake bånd sin styrke ligger i tilgang på informasjon gjennom et større antall kontakter. Granovetter (1973:1373) skriver videre at svake bånd først og fremst gir tilgang på informasjon dersom de fungerer som bro mellom nettverksklynger.

Tillit finnes i ulike former (Putnam, 2000:136-137). Begrepet *tykk tillit* handler om en form for tillit som opptrer i lukkede grupper. Tykk tillit oppstår på innsiden av gruppen, og er gjerne ledsaget av mistillit til de som står på utsiden av gruppen. Dette er en form for tillit som er tuftet på sterke kontrollmekanismer, og identifiseres kanskje med fravær av tillit. Ledergrupper som har arbeidet lenge sammen, og som har hatt lite utskiftninger kan utvikle tykk tillit.

Tynn tillit handler om en tilbøyelighet til å stole på andre mennesker, selv om de ikke er i ens umiddelbare nære krets. Situasjonens struktur er viktigere enn personlig karakter. Tillit er nært knyttet opp til begrepet risiko. Gir man et menneske tillit, tar man også sjansen på at denne tilliten kan bli brutt. Man erstatter kontroll med tillit.

På den måten skiller sosial kapital seg fra andre former for kapital: Tillit er en egenskap ved relasjonen som knytter individene sammen.

Homogene nettverk har aktører med lik oppbygning og like oppgaver. En pedagogisk ledergruppe består som regel av en styrer og de pedagogiske lederne (som er leder for hver sin enhet eller avdeling), og kan betegnes som en gruppe med homogene bånd, eller et nettverk med avgrenset sosial kapital.

2.9 Sosiale nettverk og nettverksbegreper som analytiske redskaper

Sosial nettverksanalyse (SNA) har de senere tiår i en økende grad blitt brukt i mange ulike fagtradisjoner, som for eksempel innen statsvitenskap, sosiologi, historie, økonomi, informasjonsteknologi osv. Med SNA analyserer man struktur og aspekter ved ulike relasjoner mellom ulike aktører, som for eksempel hvordan enkelte aktører samhandler tettere

med hverandre enn med resten av nettverket (klynger), hvordan nettverket samhandler som helhet, hvem som har mer sentrale posisjoner i nettverket, og hvilke aktører som har bånd til utover til andre nettverk.

Fokuset i SNA er på de *uformelle* båndene mellom aktørene, og det som kalles «nettverk» er teoretiske konstruksjoner som gjøres – i et egosentrert nettverk har man for eksempel samlet aktørene rundt en person, hvor man måler båndene de ulike aktørene har til personen. Det betyr ikke at det finnes et formelt nettverk rundt denne personen, men at begreper som aktør, bånd, nettverksknutepunkt, og nettverk kan bidra til å øke vår forståelse av relasjonene rundt og til denne personen. SNA kan også brukes i formelle organisasjoner, som i denne oppgavens tilfelle barnehager, men det er de uformelle relasjonene som er i fokus. I en vanlig avdelingsbarnehage er det for eksempel vanligvis helt avklarte ansvarsområder mellom de ulike aktørene – en pedagogisk leder har nærmeste ansvar på avdelingen sin, og styrer i barnehagen har ansvaret for barnehagen som helhet. I en SNA er dette mindre interessant, dersom ikke dette kan bidra til å kaste lys på de uformelle relasjonene. Som det fremkommer senere i oppgaven, har for eksempel de pedagogiske lederne formelle posisjoner som gjør at de i større grad kan komme i kontakt både horisontalt (mot andre avdelinger), og vertikalt (mot styrer).

I denne oppgaven bruker jeg altså en del av begrepene som er blitt brukt innenfor sosiale nettverksanalyser, som for eksempel *aktører*, *bånd*, *nettverksknutepunkt*, og *nettverk*. Disse begrepene kan sammen med de andre teoriene og begrepene som er nevnt i dette kapitlet, være redskaper som kan bidra til å kaste lys på relasjonene mellom ulike aktører, som igjen kan bidra til å gi svar på oppgavens tema. I tillegg til å bruke en del begreper fra SNA, er også innfallsvinkelen i denne oppgaven sammenfallende med SNA – å undersøke relasjoner mellom mennesker/aktører.

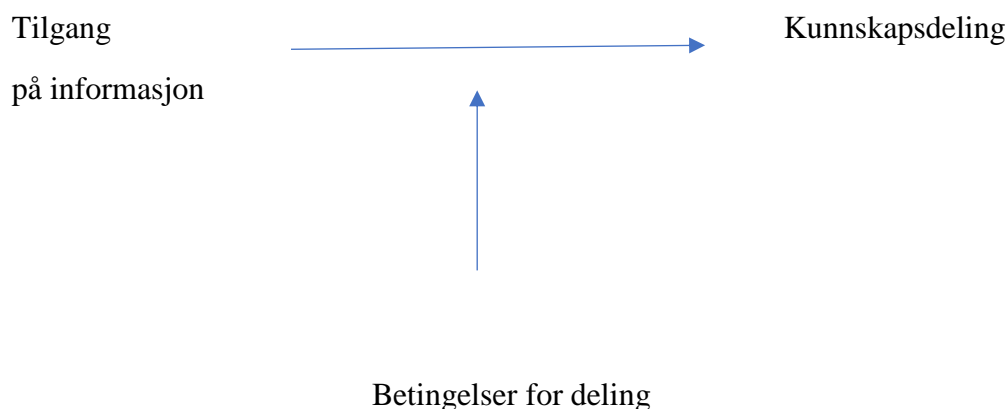
2.10 Modell

For å dele kunnskap må man ha tilgang til kunnskap. Tilgang på kunnskap kan man feks få gjennom formell utdanning, lese bøker, lære av egen og andres erfaringer eller gjennom observasjon.

Den uavhengige variabelen som skal undersøkes i denne oppgaven er kunnskapsdeling. Når det kommer til kunnskapsdeling, vil jeg se både på taus og eksplisitt kunnskap da disse henger nøye sammen.

Under betingelser for kunnskapsdeling, setter jeg fokus på sosial kapital. Sosial kapital består av strukturelle forhold som nettverk og arenaer på arbeidsplassen, og relasjonelle forhold som relasjoner mellom medarbeiderne på en arbeidsplass. I følge Ghosal og Nahapiet (1998:242) påvirker sosial kapital kunnskapsdeling i en organisasjon.

Teoriene om sosial kapital ender opp med antagelse om at sosial kapital gir gunstige betingelser for kunnskapsdeling. Komprimert og fremstilt i en modell ser teoridelen slik ut:



Dersom det i en organisasjon finnes informasjon som kan deles, er det som denne modellen og teoridelen for øvrig forteller, ulike betingelser som må være til stede for at kunnskapsdeling skal kunne skje.

2.11 Oppsummering av teoretisk grunnlag

I dette kapittelet har jeg forklart sentrale og relevante teorier knyttet til kunnskap, sosial kapital og nettverksanalyse. Kunnskap blir delt inn som taus og eksplisitt, og det er i det foregående forsøkt gitt svar på hvordan kunnskap blir delt og produsert i læringsfellesskap. Dette er videre knyttet til sosial kapital hos individer og grupper. Den sosiale kapitalen er hos

Nahapiet og Ghosal (1998:243) som nevnt delt inn i tre dimensjoner: Kognitiv, relasjonell og strukturell, og det er de to sistnevnte som er i fokus i denne oppgaven. Relasjonelle bånd kan være av ulik art og styrke, og den strukturelle dimensjonen er av både formell og uformell art.

Mens det foregående kapittelet har handlet om teori, vil jeg i det neste forklare det metodiske i arbeidet med å løse oppgaven.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign og tilnærming

Jeg har valgt å bruke en casestudie som forskningsdesign i min masteroppgave. Jeg har ønsket å studere kunnskapsdeling innenfor en konkret organisatorisk ramme. Den organisatoriske rammen er barnehagen, og fokuset er satt på ledergruppen i barnehagen. Dette valget førte til at jeg kunne avgrense mitt tema, og operasjonalisere dette gjennom en konkret problemstilling.

Jeg har brukt en abduktiv tilnærming som fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. Jeg støtter meg på eksisterende teori i kombinasjon med data fra empirien. Hovedvekten legges på meningsinnholdet i det innsamlede datamaterialet.

3.2 Datainnsamling og analyse

Valg av undersøkelsesobjekt

Jeg har valgt tre barnehager, som herfra går under betegnelsene barnehage A, B og C. Alle de tre barnehagene er del av mellomstore og store barnehagekjeder, og innad er de organisert som klassiske avdelingsbarnehager. Barnehagene ligger i to ulike bydeler i Bergen kommune.

Valg av informanter

Videre er det i denne oppgaven tatt utgangspunkt i barnehagens ledergruppe. Ledergruppene går herfra under betegnelsene A, B og C. Ledergruppen i barnehagene består av styrer, stedfortreder for styrer og de pedagogiske lederne. Totalt ble det 13 informanter. Av informantene var det fire menn og ni kvinner.

Jeg har valgt ledergrupper i disse barnehagene fordi de har ulike størrelser, noe som gir en komparativ dimensjon ved oppgaven. Jeg valgte denne variabelen fordi jeg hadde tanke om at størrelsen på ledergruppen, nettverket, kunne ha en innvirkning på kunnskapsdeling.

Gruppene har henholdsvis størrelse på seks, tre og fire medlemmer. Det viste seg å være ganske ulike ledergrupper med tanke på alder og utdanningsbakgrunn. Når jeg skriver om snittalder her, så er det ingen av informantene som stikker seg ut og trekker alderen voldsomt opp eller ned – gruppene er forholdsvis homogene innad når det kommer til alder. Den ene ledergruppen har en snittalder på 44 år. En annen ledergruppe har en snittalder på 40. I denne gruppen har alle informantene mange års erfaring fra barnehagearbeid og mye videreutdanning. En tredje har en snittalder på 30 år og har ingen videreutdanning etter barnehagelærerutdanningen, bortsett fra styrer som har mye videreutdanning.

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg – det vil si informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske i forhold til problemstilling. Denne tanken var styrende for mitt valg av informanter: En ledergruppe i en barnehage består hovedsakelig av de pedagogiske ledere som har en sentral plassering i organisasjonen, og er i kontakt med mange mennesker i barnehagen både på tvers av avdelinger og ledernivå.

Dette valget bidro til at jeg kunne avgrense mitt tema, og operasjonalisere dette gjennom problemstillingen.

Datainnsamling

Jeg har valgt å bruke delvis strukturerte intervjuer som er rettet mot utvalgte temaer. Jeg startet med å danne meg en teoretisk forståelsesramme og lese relevant litteratur på temaet. Det var viktig å skaffe meg en teoretisk forståelsesramme i forkant av intervjuene.

På bakgrunn av problemstilling og design har jeg valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse for å innhente data som kunne belyse min problemstilling. Spørreundersøkelsen består av totalt 46 spørsmål. Det er en kombinasjon av kvantitative og kvalitative spørsmål. De

kvantitative spørsmålene besvares på en skala fra 1-5. For å få mulighet til mer innsikt i nyansene som ligger bak de kvantitative spørsmålene ble det stilt en del åpne spørsmål der respondenten kunne gi svar uten begrensning på omfang.

Jeg beveget meg mellom temaer og spørsmål uten helt fastlåst rekkefølge, litt avhengig av hvordan samtalen fløt. Jeg opplevde at en barnehagefaglig bakgrunn ga meg en god forståelsesramme av intervjusituasjonen med samtaleinnhold og faglige referanser. Denne formen lå tett opp til en samtale, men har et profesjonelt intervju som formål.

Intervjuguiden ble tilpasset i løpet av intervjuene for å få svar på det jeg lurte på. Jeg måtte lage noen flere spørsmål, og fjernet andre som i stor grad ble forklart gjennom andre spørsmål. I starten av intervjuet foretok jeg en gjennomgang av informasjon, taushetsplikt og samtykke. Deretter startet jeg opp med enkle introduksjonsspørsmål rundt stilling og rolle. Dersom jeg opplevde manglende svar, stilte jeg oppfølgingsspørsmål for mer informasjon. Eksempelvis: *Kan du si noe mer om.* Eller, *har du et eksempel på dette?*

Da jeg var ferdig med intervjuene og transkriberingen, og begynte på analysen så jeg at datamaterialet var noe tynt på et punkt. Derfor bestemte jeg meg for å dra tilbake til barnehagene og stille tre spørsmål til akkurat på dette punktet.

Et verktøy som har blitt brukt i samtaler mellom intervjuer og informant, er sosiogram.¹ Sosiogram gir en visualisering av svarene, og svarene blir lettere tilgjengelig og synlige for analysen. Et håp ved å bruke sosiogram i intervjusituasjonen var å få frem taut kunnskap hos informantene, og å enkelt avdekke relasjoner og mangel på relasjoner mellom de ulike aktørene i ledergruppene.

Kvalitetssikring og testing

For å kvalitetssikre undersøkelsen testet jeg spørsmålene ut tre ganger på ledere som ikke er tilknyttet undersøkelsesbarnehagene. Testpersonene var en styrer, en styrerassistent og en pedagogisk leder, noe som gjorde de kompetente til å svare på spørreundersøkelsen. De ble bedt om å gi tilbakemelding på språk og formuleringer av spørsmål for å redusere muligheten

¹ Se vedlegg.

for at spørsmålene mine kunne tolkes forskjellig. Jeg fikk muntlig tilbakemelding fra testpersonene.

Jeg hadde også et møte med veileder for å sikre den vitenskapelige kvaliteten på spørsmålene mine. På bakgrunn av svært konstruktive tilbakemeldinger fra testpersonene og veileder gjorde jeg flere justeringer og omformuleringer av spørsmål i intervjuguiden. Jeg omstrukturerte intervjuguiden slik at spørsmålene lettere kunne systemiseres i aktuelle tema, og jeg fikk en bedre oversikt over hvor lang tid jeg ønsket å bruke på hvert tema. Jeg kortet også ned på antall spørsmål slik at det ble mulig å gjennomføre intervjuet på avsatt tid, og ha tid til interessante tema som måtte dukke opp under intervjuet.

Bearbeiding av datamateriell

Jeg valgte å transkribere lydopptakene slik at jeg hadde et skriftlig, ordrett materiale å arbeide med. På den måten fikk jeg også en nærhet til materialet. Transkriberingen utgjorde 117 sider med tekst. Jeg gjorde meg små notater underveis i transkriberingen.

Det er 11 kvantitative spørsmål i intervjuet. Disse la jeg inn i EXCEL og regnet ut snitt i forhold til hver barnehage og et samlet snitt.

Analysemetode

Jeg har benyttet en kvalitativ metode, og analysen vil hovedsakelig dreie seg om å summere og kategorisere data. Kvalitativ forskning handler om å ha en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. *Den kvalitative forskningsprosessen stiller forskeren kontinuerlig overfor valg* (Ryen: 2006:10). Disse valgene tas med utgangspunkt i faglig innsikt og teorigrunnlag knyttet til kunnskapsdeling og sosial kapital.

Da transkriberingsarbeidet var gjort leste jeg gjennom dokumentene flere ganger for å få en oversikt over materialet og en pekepinn på veien videre. Det var flere viktige spørsmål som jeg måtte ta stilling til: Har jeg fått gode svar på problemstillingen? Er det variasjon i datamaterialet? Er det noe jeg vil vite mer om?

Etter transkriberingen begynte jeg en kodeprosess. Først skaffet jeg meg en oversikt over hva jeg hadde samlet inn i datamaterialet, og sjekket at jeg hadde fått tilstrekkelig data på alle spørsmålene mine (*åpen koding*). Neste prosess var å se om dataene ga mening i forhold til aktuelle kategorier, og på muligheten av å slå sammen kategorier. Jeg begynte å se etter mønster (*aksial koding*). Det neste skrittet innebar en større grad av tolkning, og spissing av dataene til kjernekategoriene: Kunnskapsdeling, sosial kapital og konsekvenser og resultat (*selektiv koding*). Svarene sammenlignes og studeres i meningsfulle kategorier. På den måten blir materialet mer håndterlig, og blir lettere å sammenligne. Kodeprosessen foregikk altså gjennom tre faser: *Åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Grenness: 2013:191).

3.3 Evaluering av metode

Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad resultatene i undersøkelsen er til å stole på, og om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Grenness, 2013:32, 106). Reliabilitet handler om hvorvidt forskeren skiller mellom egne vurderinger og informasjonen som den er. Dette handler blant annet om å ikke stille ledende spørsmål, noe jeg var oppmerksom på i intervjuguiden. Reliabiliteten ble også ivaretatt under transkriberingsprosessen, da den intervjuene ble nedskrevet ordrett av meg.

Validitet

Validitet handler om hvilken grad det vi ønsker å måle stemmer overens med det vi målte. Vi kan skille mellom *ekstern* og *intern validitet*. Intern validitet handler om at man har god innsikt / forståelse for årsakssammenhenger mellom begreper eller variabler. Det handler om man har dekning i data for de konklusjoner man trekker. Ekstern validitet handler om at vi kan generalisere våre konklusjoner fra en undersøkelse, noe som knyttes til begrepet overførbarhet.

I min casestudie har utgangspunktet vært informantenes egne svar, forståelse og fortellinger slik det kommer fram i intervjuene. En forutsetning for å gjøre en kvalitativ analyse er at det

foreligger gode og valide data fra intervjuene. Jeg har forsøkt å gjøre grundige vurderinger av hvilket grunnlag jeg har foretatt mine tolkninger på. Videre har jeg forsøkt å presentere dataene på en nøyaktig og strukturert måte. Dette handler om gjennomsiktighet, noe som styrker oppgavens validitet.

Validitet handler om de slutninger vi drar av våre funn, ikke om metodene, dataene eller resultatene i seg selv. Her spiller forforståelsen inn. Her kan min forforståelse av «barnehageverden» og barnehageledere være både en trussel og en styrke for validiteten av undersøkelsen. Under intervjuene spurte jeg om jeg hørte riktig om jeg var i tvil, slik at informantene selv kunne korrigere seg selv eller meg om det var tvil. Jeg har også forsøkt å være dette bevisst under tolkningsprosessen, og ikke automatisk sette svarene og funnene inn i egen fortolkningsramme.

Jeg gjennomfører en casestudie, og forsøker å få en god forståelse for årsakssammenhenger. Den interne validiteten er høy da dataene gir god forklaringsgyldighet. Den eksterne validiteten er svak, da det er problematisk å generalisere fra en eller flere casestudier (Grenness, 2013:32).

3.4 Forskningsetikk

Informert samtykke

Informert samtykke handler om at den som deltar i forskningsprosessen skal være informert hva han deltar i, og det skal være frivillig. I forkant av intervjuene tok jeg kontakt med de aktuelle barnehagene og gjorde en henvendelse. Videre sendte jeg en mail der jeg informerte om meg, masteroppgaven, studiet og min veileder. Jeg orienterte om arbeidstittel og problemstilling, og hvilke temaer jeg ville stille spørsmål rundt. Jeg rettet en forespørsel om lydopptak og fortalte om omfanget på intervjuet. Før vi startet intervjuet informerte jeg på nytt muntlig til hver enkelt informant. Dette fordi jeg har rettet den skriftlige henvendelsen til ledelsen eller styrer i barnehagen, og ville sikre at alle informantene var informert og samtykket til intervjuet.

Privatliv

Ved fokuset på privatliv ligger også kravet om anonymitet. Jeg garanterte full konfidensialitet og fortalte at deltagerne ville bli anonymisert. Jeg har forsøkt å anonymisere med å kode navn på barnehagene, og nummerere informantene ulikt for hver barnehage. Jeg har forsøkt å unngå å bruke informasjon som kan identifisere informantene.

Informasjon

Dette handler om at informasjon skal bli brukt på en mest mulig korrekt måte. Jeg har skrevet ordrett av alle intervjuene, og spørsmålene jeg har stilt. Informantene har ikke godkjent transkriberingene mine.

4 Analyse

Problemstillingen er utgangspunkt og begrunnelsen for denne oppgaven, og i dette kapitlet vil jeg gå gjennom svarene som informantene gav, med henblikk på nettopp den tidligere nevnte problemstillingen:

1. I hvilken grad kan ledergrupper utvikle sosial kapital?
2. På hvilken måte kan sosial kapital fremme kunnskapsdeling?

Jeg vil nå i det følgende kapitlet gjøre en analyse av datamaterialet som er samlet inn gjennom intervju med tre ledergrupper. Jeg har samlet og delt materialet i to hovedkategorier: *Kunnskapsdeling* og *sosial kapital*, hvor jeg presenterer det som fremkommer av svar. Jeg vil både presentere funnene jeg har gjort, og videre sammenligne funnene. Jeg vil altså både gjøre en deskriptiv og en komparativ analyse. Dette vil gå litt over i hverandre.

I drøftingen vil jeg diskutere problemstillingen ved hjelp av teori om sosial kapital. Her vil jeg diskutere om hvorvidt ledergruppen utvikler sosial kapital som fremmer kunnskapsdeling. Dette vil jeg gjøre på grunnlag av datamateriell og de konkrete barnehagene. Videre vil jeg

utdype relasjonen mellom sosial kapital og kunnskapsdeling, med et særlig blikk på deling av taus kunnskap.

4.1 Kunnskapsdeling

Under denne overskriften vil jeg se presentere funnene som omhandler kunnskapsdeling og hvilken kunnskap som deles – den eksplisitte eller den implisitte.

Moran, Ghosal presenterer fire forutsetninger som må være tilstede for at utveksling og sammensetning av kunnskap skal kunne skje, og en av de handler om at aktørene må ha positive forventninger knyttet til kunnskapsdeling. (Muligheter til å gjøre en utveksling, positive forventninger knyttet til dette, motivasjon og absorberingskapasitet).

Spørsmål	Score
Hvor viktig på en skala fra 1-5 er kunnskapsdeling?	5

Samtlige av informantene svarer 5 på dette spørsmålet, det er en altså en skår på 5. Det er det eneste spørsmålet der alle svarer det samme, og i tillegg scorer det på det høyeste. Dette er et spørsmål som det kan være vanskelig å score lavt, eller gi noe annet enn høyeste score. På bakgrunn av dette vil jeg si at spørsmålet sannsynligvis har en svak validitet.

Spørsmål	Score
Hvilken kunnskap er viktig å dele i din barnehage?	Fritekst

Erfaring fra arbeid med barn og barnehage er den kunnskapen som anses som den viktigste kunnskapen å dele. Her svarer ni av 13 at erfaringer i arbeidet er viktig å dele. Som et par av informantene uttaler det:

Det er masse forskjellig kunnskap om forskjellige ting. Vi har en vikar på 21 år, som har stort behov for kunnskap. Det er kunnskap om hvordan man tar i mot barn, hvordan man er med barna, hvordan man snakker med barna. Det er kunnskap man gjerne tar for gitt at folk kan (Ledergruppe C).

Og så vil jeg si på min avdeling er det viktig å dele det vi ser da, kunnskap om det å være på gulvet (Ledergruppe A.)

Videre er det syv av 13 som mener at teoretisk kunnskap om barn og barns utvikling er viktig å dele, og fem sier at all kunnskap er viktig å dele.

Én trekker fram at det er viktig å dele kunnskap man har ervervet på kurs. På spørsmål 7 er det flere trekker fram at det viktig å dele kunnskap man fått ved å delta på kurs, og at man er flinke til å dele nettopp denne kunnskapen. To av barnehagene har også nedskrevne rutiner på dette.

Spørsmål	Score
På en skala fra 1-5 i hvor stor grad vil du si at denne påstanden stemmer: På min arbeidsplass er vi flinke til å dele kunnskap	3.5
Styrene i barnehagene sin score:	4.2

Styrene i barnehagene skårer høyere på dette spørsmålet enn de pedagogiske lederne. Dette kan ha sammenheng med at styrerne har en annen rolle og et annet ståsted i barnehagen, noe som gir et annet perspektiv enn de pedagogiske lederne. Det kan også handle om at de har et større ønske om å presentere barnehagen i et godt lys.

På dette spørsmålet er det ingen i noen av barnehagene som gir toppskår, og det er ingen som gir lavere skår enn 3. Som en av informantene i ledergruppe A forklarer det:

Grunnen til at jeg havner midt på treet, er at noen er veldig god, mens andre ikke er så god. Og de som ikke er så god, så handlar det gjerne ikke om at dei ikke kan dele, men at de ikke er like ydmyke og lytter til andre, uansett om du er avdelingsleder eller om du er assistent (Ledergruppe A).

Flere informanter forteller at kunnskapsdeling i barnehagen hemmes av at man har for lite tid til å snakke sammen, eller for stort tidspress:

Eg vil si 3 på grunn av tid. Kor tid du skal kunne snakke om den faglige kunnskapen og erfaringen og utbyttet (Ledergruppe C.)

En var på kurs for nokre vekar sidan, og vi har fortsatt ikkje fått vidareformidlet den kunnskapen. Det er ikkje alltid tid og rom til faktisk å setta seg ned og gå igjennom (Ledergruppe B).

Hvilken kunnskap deles?

Det er mange typer kunnskap som deles i barnehagen. Nedenfor skiller jeg mellom eksplisitt og taus kunnskap.

Jeg har lært ekstremt mye av de som har arbeidet her lengre enn meg. Jeg har tatt med meg det jeg har lært på skolen, og erfaring fra andre barnehager, og så har de lært meg hva de gjør her. Jeg har delt av mitt og lyttet til hva de gjør her. Da har det blitt litt sånn læring begge veier. (Ledergruppe B)

Eksplisitt kunnskap

Fordi kunnskapsdeling er relevant for avdelingen og barnehagen er det nødvendig at kunnskap forankres i regler, prosedyrer og skriftlige rutiner.

Under denne kategorien ble følgende spørsmål stilt:

Spørsmål	Score
På hvilken måte deles eksplisitt kunnskap?	Fritekst

I svarene fremkom det ulike måter eksplisitt kunnskap ble delt på:

Eksplisitt kunnskap blir delt på møter. Her blir ledermøtene og avdelingsmøtene trukket frem som viktige arenaer for kunnskapsdeling. Datamaterialet mitt viser at ledermøtet i stor grad blir brukt til administrative oppgaver som informasjon og planlegging, og noe evaluering.

På morgenmøtet forgår det mye informasjonsutveksling som er relevant for å løse daglige oppgaver. Et eksempel på det er fordeling av personal ved sykdom. På personalmøtene blir tiden i større grad brukt til utviklingsarbeid, og annet pedagogisk arbeid som krever at man i fellesskap går mer i dybden.

To av ledergruppene forteller om ulike nedskrevde rutiner. Dette kan være rutiner for tur, medarbeidersamtaler eller foreldresamtaler. I en av barnehagene forteller informantene om en oppstartspem for nyansatte, og denne permen inneholder viktige rutiner for nye medarbeidere, relevant informasjon, og sjekklister på hva som gjennomgås. Det er imidlertid ingen av informantene som vet hvor denne permen befinner seg.

Flere av barnehagene ar også tatt i bruk sosiale media. To av barnehagene forteller at de har egne facebookgrupper der de deler faglige artikler og andre relevante innspill. En annen barnehage nevner MYKID.²

Taus kunnskap er den erfaringsbaserte kunnskapen som handler om å vite hvordan noe gjøres i praksis. Skal man dele erfaringer og kunnskap, og gjøre taus kunnskap eksplisitt, må man ha mulighet til å evaluere og reflektere sammen. Gjennom dialog og refleksjon gjøres den tause kunnskapen eksplisitt – for eksempel ved at de pedagogiske lederne forteller om hva de har opplevd og hvordan de tolker erfaringen. På bakgrunn av dette stilte jeg spørsmål på dette temaet:

Spørsmål	Score
På en skala fra 1-5: I hvor stor grad opplever du at det legges til rette for evaluering, refleksjon og læring i ledergruppen?	3.3
I den grad du opplever at det legges til rette for evaluering, refleksjon og læring i ledergruppen, gi eksempler på hvordan dette blir gjort	Fritekst

² MYKID er et datasystem som skal sørge for god informasjonsflyt mellom barnehage og foreldre.

Det første spørsmålet, «I hvor stor grad opplever du at det legges til rette for evaluering, refleksjon og læring i ledergruppen?», ble fulgt opp med et åpent spørsmål der informantene ble bedt om å gi eksempler på dette.

På dette spørsmålet blir snittscoren 3.3, som er undersøkelsens laveste snittscore. Barnehage C har undersøkelsens laveste score i undersøkelsen på 2.8.

I alle tre barnehagene bruker man ledermøtet til evaluering, refleksjon og læring. I alle tre barnehagene fortelles det at man opplever at man bruker for lite tid på dette arbeidet.

Vi kan alltid bli bedre. Det går veldig fort når vi arbeider med tema. Vi kan jo oppleve at når vi er ferdige, blir det lagt til sides (Ledergruppe A).

Kunnskapsdeling er også knyttet opp til konkrete ting i den praktiske hverdag – for eksempel hvordan virker rutinene våre? Rutiner er noe som kan endres og forbedres gjennom kunnskapsdeling og læring:

Når vi har et opplegg eller en tur, en utflukt, og når vi kommer tilbake er det stor interesse for å høre om turen. Risikovurdering for eksempel når vi er på tur er viktig, kunnskap om de ulike stedene vi drar på tur til (Ledergruppe A).

Taus kunnskap

Sosial kapital er en forutsetning for deling av taus kunnskap fordi taus kunnskap må dokumenteres og formidles gjennom kontakt og etablerte relasjoner med andre personer. Sosiale nettverk og praksisfellesskap har positiv betydning for kunnskapsdeling.

Arbeidsfellesskap der medarbeidere har mulighet til å observere, praktisere og reflektere sammen er gunstig. Gjennom praktisk arbeid skjer kunnskapsdelingsprosesser – tilegnelse av ny kunnskap, utnyttelse av eksisterende og kombinasjon av ny kunnskap.

Personlrulling er altså hensiktsmessig når det kommer til kunnskapsdeling. På bakgrunn av dette stilte jeg spørsmål rundt personlrulling i barnehagen, personlrulling mellom barnehagene i kjeden og hospitering.

De tre barnehagen skiller litt fra hverandre når det kommer til et mer fast system eller en rutine for personalrulling. Den ene ledergruppen forteller om at de har en rutine om at 25 % av personalet skal rulleres hvert år: *Én gang i året er det en rulling. Man skal ikke gro fast på en avdeling, men jobbe med ulike medarbeidere* (Ledergruppe A). Dette er i realiteten en sovende rutine, da flere i ledergruppen kjenner til at det finnes en rutine, men at rutinen ikke praktiseres.

I én barnehage rullerer alle bortsett fra de pedagogiske lederne som fortsetter på sammen avdeling: *Ikke et system, men de ansatte vet det kan skje rullinger. Det er noen som aldri skifter avdeling, helst lederne som er mer fast på avdeling* (Ledergruppe C).

En annen barnehage forteller at de ikke har noen fast ordning for rulling, men rullerer når det er behov for det, eller noen har lyst.

Ingen av de tre barnehagekjedene har noen fast rutine, eller opplegg for å rullere mellom de ulike barnehagene i kjeden. Det finnes noen ulike oppgaver innen HR som løses på et felles overordnet nivå, eller ressurser som for eksempel personer med spesialkompetanse som deles mellom barnehagene.

Ingen av barnehagene har en fast rutine på å hospitere på andre avdelinger enn sin faste avdeling. Alle barnehagene rapporterte om at de har snakket om det, og at de synes at det er en viktig ting, men at det ikke er etablert et system for hospitering. Samtlige barnehager trekker fram at de hjelper hverandre ved sykdom og ferier.

Nei, det praktiserer vi ikke. Godt spørsmål. Hvorfor ikke? (Ledergruppe B).

Nei, men det ønsker jeg veldig gjerne at vi skulle ha gjort. Det har med kunnskapsdeling å gjøre (Ledergruppe C).

Én informant sier at de praktiserer hospitering for barna, for eksempel for førskolebarna eller for små barn som skal over på stor avdeling. Én informant sier at de har snakket om å starte opp hospitering mellom barnehagene, eller internt i kjeden, men at mange vegrer seg mot dette og synes det er skummelt.

Alle ledergruppene hadde etablerte mentorordninger i barnehagene. To av ledergruppen rapporterer om mentorordninger bare for pedagogene, mens en av ledergruppene sier at det finnes en fadderordning også for assistentene. I en av barnehagene har de en ordning at

nyutdannede barnehagelærere skal arbeide i to år, før man får ta rollen som pedagogisk leder. Den nyutdannede får en mentor som ikke er leder på egen avdeling. Her er tanken at man skal få mulighet til å lære i et roligere tempo, før man tar på seg større oppgaver. Denne ordningen ser til å ha falt ut, og ikke vært virksom på noen år.

Spørsmål	Score
Er kunnskapen du deler et resultat av individuell læring fra: a) Bøker, internett, b) Egne erfaringer, c) Observasjon (taus kunnskap), d) Annet	Fritekst

1. Bøker, internett

Alle informantene mine er barnehagelærere, så de har minimum en bachelorgrad. Alle informantene sier at kunnskapen de har kommer fra bøker, internett, kurs osv., men at de utvikler egen kunnskap gjennom egne erfaringer og ved å observere andre.

2. Egne og andres erfaringer

Informantene forteller at de lærer mye gjennom å gjøre seg egne erfaringer, og de lærer mye av at andre deler sine erfaringer med dem.

3. Observasjon

Gjennom å observere sine kollegaer i arbeid lærer man nye metoder og man får ny informasjon og kunnskap: *Ved å se kollegaer og andre hvordan de håndterer ulike situasjoner, så lærer jeg mye – kanskje prøve og feile ut fra de observasjonene. Etter hvert gjør jeg noe jeg synes funker for meg* (Ledergruppe A). Alle informantene forteller at de lærer aller mest av å observere andre kolleger i arbeid.

Spørsmål	Score
Hvordan får dere frem den tause kunnskapen i barnehagen?	Fritekst

Samtlige informanter sier altså at de lærer mest av å observere kollegaer i arbeid (*sosialisering*). Flere av informantene sier at de får fram den tause kunnskapen gjennom refleksjon i etterkant av observasjonen (*eksternalisering*). *Å sette ord på det man ser slik at man legger merke til den tause kunnskapen* (Ledergruppe B). Flere sier også at det å stille spørsmål er veldig viktig for å få fram den tause kunnskapen – hvorfor gjorde du det på den måten?

Én av barnehagene er en praksisbarnehage, og flere av informantene forteller at når studentene stiller spørsmål, så begynner de å reflektere over sin egen praksis, og på den måten kommer den tause kunnskapen frem: *Hvis jeg ikke har et godt svar er jo det interessant. Men hvis jeg har et svar, vil det være skjult kunnskap som kommer frem. Og det blir jo da delt med andre* (Ledergruppe A). Barnehagelærerstudenter har flere praksisperioder i barnehagen. Hensikten med praksis er at studentene skal få erfaring med barnehagelæreryrket gjennom å være med i barnehagearbeidet. Man har også egne praksisperioder som heter observasjonspraksis.

4.2 Sosial kapital

Med utgangspunkt i den overnevnte artikkelen til Nahapiet og Ghosal, vil jeg over de neste sidene se nærmere på den strukturelle og den relasjonelle dimensjonen ved svarene som er gitt i intervjuene.

Den strukturelle dimensjonen

Den strukturelle dimensjonen handler om formell organisasjonsstruktur, arenaer og møteplasser. Arbeidstedet, selve barnehagen, er et formelt nettverk. Barnehagen består av flere formelle nettverk, for eksempel avdelingene eller ledergruppen. Nettverk finnes på kryss og tvers og innad og utad av barnehagen. Formelle nettverk skaper mulighet for at medarbeidere kan bli kjent med hverandre og skape uformelle nettverk. Å skape uformelle nettverk er mye enklere når man har møttes ansikt til ansikt. Uformelle nettverk kan også ha utspring i tilfeldig samarbeid på møter, kurs og prosjekter.

Det er mange møteplasser i barnehagen, både formelle og uformelle. Formelle møteplasser kan være ledermøtet, morgenmøtet eller avdelingsmøtet osv. Mens lunsjrommet, eller på avdelingen eller på uteplassen kan være eksempler på uformelle møteplasser. På både de formelle og de uformelle møteplassene kan det foregå utveksling av kunnskap.

Formelle nettverk i den strukturelle dimensjonen

Møteplasser i barnehagen: I dette spørsmålet skiller jeg ikke mellom formelle og uformelle møteplasser.

Spørsmål	Score
Hva er de viktigste møteplassene i din barnehage?	Fritekst

På spørsmål om hva som er de viktigste møteplassene i barnehagen trekker 11 av 13 frem avdelingsmøtet som en av de fem viktigste møteplassene. De to som ikke nevner avdelingsmøtet som en av de viktigste møteplassene i barnehagen er styrere. Dette kan ha sammenheng med at de pedagogiske lederne og styrerne i barnehagen har ulike ståsted og perspektiv på barnehagen. *Avdelingsmøtet er jo nummer 1, så har vi og ledermøtene, og daglige beskjeder når vi kommer og når vi går.* (Ledergruppe B). Den viktigste møteplassen som informantene trekker ut er en formell møteplass – avdelingsmøtet.

Også ledermøtet anses som en svært viktig møteplass av informantene - 9 av 13 informanter mener at ledermøtet er en av de viktigste møteplassene i barnehagen. Den nest viktigste møteplassen som trekkes frem er ledermøtet, som er en formell møteplass.

Når jeg konkretiserer spørsmålet blir svarene annerledes:

Spørsmål	Score
Hvilke arenaer er de viktigste når det kommer til kunnskapsdeling?	Fritekst

Her trekkes det bare frem uformelle møtesteder, også av styrerne. Det settes fokus på erfaringsutvekslingen som skjer i det daglige: *Det skjer der man er. På småbarnsavdeling på gulvet, og på mellomavdeling i skogen rundt bålet (Ledergruppe A). Eller: Det er når vi samles ute, sitter og leker med barna. Da har vi jo eksemplene vi snakker om rett foran oss (Ledergruppe A).*

Flere av informantene i ulike ledergrupper fortalte at kjøkkenet var en arena for kunnskapsdeling, og at de deler kjøkkenet med andre avdelinger. Pauserommet kom også opp som en arena der det prates mye jobb/fag.

Spørsmål	Score
Hvilke møter får du mest ut av – de formelle eller uformelle?	Fritekst

På spørsmål om hvilke møter man får mest ut av, svarer 6 informanter at de får mest ut av de formelle møtene, mens fire svarer de får mest ut av de uformelle møtene, og tre svarer begge deler – at de får like mye ut av de formelle som de uformelle møtene:

Det er variabelt. Kan sitte på et pedledermøte [pedagogledermøte] og så blir det kanskje ikke så fruktbart som du kanskje...Og så står vi der tre stykker og prater, og så får du bare enormt med informasjon akkurat der. (Ledergruppe A).

I det daglige arbeidet, er det nok de uformelle møtene, for det er jo den kommunikasjonen, erfaringsutvekslingen og kunnskapsutvekslingen som skjer hele tiden. Men sånn litt dypere så når det gjelder planlegging, og pedagogiske diskusjoner, da får jeg mer ut av et pedledermøte. (Ledergruppe A).

Uformelle nettverk i den strukturelle dimensjonen

I barnehagen har man mange uformelle møteplasser. Arbeidets art, selve barnehagearbeidet, gjør at uformelle møteplasser oppstår lettere. I arbeidet sitter man ikke i ro, men arbeider sammen hele dagen.

9 av 13 trekker frem flere uformelle møtesteder som de fem viktigste møteplassene. 7 stykker sier også at de uformelle møtestedene er aller viktigste møtestedene av alle i barnehagen.

Her er det imidlertid forskjell på ledergruppene. En ledergruppe nevner ingen uformelle møteplasser. En ledergruppe nevner uformelle møteplasser på lik linje med formelle møteplasser. Mens i en ledergruppe trekker man frem de uformelle møteplassene som de klart viktigste møteplassene i barnehagen. I tillegg er denne ledergruppen veldig konkret og spesifikk når de nevner hvilke uformelle møteplasser de tenker på: *..men kanskje de uformelle møteplassene. Rundt bordet eller ute på lekeplassen. Barna er mye ute så det snakkes vel mye fag når vi er ute. Vi diskuterer utfordringer eller løsninger* (Ledergruppe A).

Eller: *Vi snakker mye med hverandre. Legger opp til samtaler der vi kan ha samtaler. Vi har jo sandkassen, kan du si, det er fristedet.* (Ledergruppe A).

Den ene barnehagen har uteliv som profil og satsningsområde, og det var noe jeg kunne se igjen i datamaterialet, da «rundt bålet», «turbussen» og «skogen» kom opp som hyppige eksempler på viktige uformelle møteplasser. De uformelle møteplassene oppstår jo nettopp mens de arbeider med i utgangspunktet andre aspekter ved barnehagearbeidet.

En del barnehager har dannet nettverk som er knyttet sammen av andre hensikter enn arbeidet, for eksempel gjennom idrettsgrupper, musikkband ol. Dette er eksempler på uformelle arenaer hvor det mellom andre ting kan foregå kunnskapsdeling. I intervjuene var det ingen som trekker fram aktiviteter på fritiden organisert av jobben som en av de viktigste møteplassene i barnehagen, selv om to av barnehagene har organiserte fritidsaktiviteter som tilbud til sine medarbeidere.

Den relasjonelle dimensjonen

En av grunnpilarene i sosial kapital er relasjoner med de andre medarbeiderne i barnehagen, og spesielt at medarbeiderne i barnehagen har tillit til hverandre. Kunnskapsdeling forutsetter tillit, fordi det handler om hvor villig medarbeiderne er til å kommunisere og dele kunnskap med hverandre. Å ha tillit til noen handler både om å stole på noen, og om å være villig til å dele kunnskap, ikke skjule kunnskapen man sitter på.

Tillit handler om en forventning om at en leder eller en medarbeider opptrer på en bestemt måte. Man kan for eksempel stole på at en medarbeider har kompetanse til å utføre arbeidet, men man trenger ikke å like medarbeideren.

Tillit i ledergruppen

Tillit er avgjørende i relasjoner, og må være tilstede for at man ønsker å dele kunnskap med hverandre. På bakgrunn av dette stilte jeg flere spørsmål om tillit.

Spørsmål	Score
I hvilken grad er du enig i denne påstanden, på en skala fra 1-5? - Ledergruppen er preget av tillit	4.7

Her scorer alle barnehagene høyt med en snittscore på 4,7. Jeg gikk videre i intervjuet og stilte et spørsmål om gjensidig tillit:

Spørsmål	Score
I hvor stor grad opplever du gjensidig tillit mellom medlemmer i ledergruppen? På en skala fra 1-5	4.3

Da jeg sør videre om *gjensidig tillit mellom medlemmer i ledergruppen*, synker snitt scoren til 4,3, og det er større differanse mellom barnehagene med henholdsvis 4,5, 4,7 og 3,8.

Videre ble følgende spørsmål stilt:

Spørsmål	Score
Når du sier det er tillit i ledergruppen – hvilken type tillit er det i ledergruppen?	Fritekst

På dette spørsmålet svarer 7 av 13 at dette handler om at man kan snakke trygt med hverandre, at det man snakker om blir i gruppen, at man blir tatt på alvor og at man blir lyttet til: *Tillit handler om at du kan stole på at det du sier ikke kommer videre* (Ledergruppe B).

Fem stykker sier at dette handler om at man stiller opp og hjelper hverandre: *Vi er der for å hjelpe hverandre. Vi bretter opp ermene når det er ting som sykdom, vi skal på tur eller vi trenger noe annet, så snur vi oss rundt og hjelper hverandre* (Ledergruppe A).

Alle styrerene sier noe om at tillit handler om at man kan stole på det som skal gjøres blir gjort, og at man kan stole på at medarbeiderne har kompetanse til å utføre de arbeidsoppgavene de er pålagt på en kvalitetsmessig tilfredsstillende måte. Dette kan ha sammenheng med at styrerne har andre lederoppgaver enn de pedagogiske lederne, og at de pedagogiske lederne fungerer som stedfortreder for styrer på avdeling: *Det er tillit til at oppgaver blir utført. Gir jeg beskjed om at dette fikser du, så vet jeg at dette blir fikset. Jeg trenger ikke å sjekke tre dager senere på at det er gjort.*

I teori om tillit (Abrams et al. 2003) defineres tillit som *partenes vilje til å være sårbare* (Filstad 2016:138). Tillit skaper en forventning om at en leder eller en medarbeider opptrer på en måte som er viktig for den som har tillit til vedkommende. To av tre styrere gir uttrykk for kompetansetillit. To av styrerne sier at de pedagogiske lederne har kompetanse til å utføre sine arbeidsoppgaver på en tilfredsstillende måte, og en styrer sier at det må utøves kvalitetskontroll i etterkant.

Spørsmål	Score
På en skala fra 1-5, hvor lett er det å be om hjelp fra noen andre i ledergruppen?	4.1
Barnehage A	4.5
Barnehage B	4.7
Barnehage C	3.1

Det er en relativt stor spredning i scorene i de ulike barnehagene.

Viktig kunnskap kan i organisasjoner ikke blir benyttet fordi medlemmene ikke deler sin kunnskap. Dette kan skyldes at personer som kan initiere læringsatferd, frykter risikoen ved å innrømme feil, spørre om hjelp, og vise manglende kompetanse som kan føre til «tap av ansikt» eller skape negativt inntrykk hos personer som kan påvirke karrieremulighetene (Filstad, 2010: 140-142). Dette gir en av informantene uttrykk for, når han sier at han ofte ikke ber om hjelp fra de andre lederne fordi stoltheten stopper han i å gjøre det. Barnehagen kan miste verdifull informasjon fordi informanten ikke opplever det trygt å spørre om hjelp. Risikoen med å bli sett på som uvitende hindrer informanten om å be om hjelp.

Jeg har jo vært der lenge og bør jo kunne arbeidet. Det er alltid litt stolthet i deg, så jeg venter gjerne med å spørre og be om hjelp (Ledergruppe A). Holdninger og trygghet i relasjoner har med andre ord stor betydning for teamets og organisasjonens mulighet for læring.

I Barnehage C er ledergruppen preget av mangel på tillit. Styrer sier det er vanskelig å snakke om tillit når det kommer til ledergruppen, og at det gjør styrer emosjonell. Ut i fra intervju og sosiogrammet hvor det fremkommer hvem som snakker mest med hvem, kan det virke som kommunikasjonen flyter dårlig. Tillit er avgjørende i relasjoner, og er ikke dette tilstede kan dette tyde på lav sosial kapital, noe som er negativt for kunnskapsdeling.

Styrer har ikke tillit til sin ledergruppe, og spesielt sin styrerassistent: Hun har ikke vennskapelig tillit, kompetansetillit eller forpliktelsestillit. Dette gir ikke et godt utgangspunkt for kunnskapsdeling.

Spørsmål	Score
Hva skal eventuelt til for å bygge tillit mellom medlemmene i ledergruppen?	Fritekst

Her svarer åtte informanter at dette handler om å kunne stole på hverandre. «Å stole på» handler om en forventning om ærlighet, at man ikke forteller videre det man snakker om, at man vet hvor man har den andre og at man opplever at den andre vil en vel. Dette samsvarer godt med teori om tillit (Abrams 2003) som blant annet sier at tillit innebærer en villighet til å stole på kollegaer og kollegaers handling (Filstad, 2010: 140): *Videre må en vise at en til å*

stole på. At en gjør det en skal gjøre, og at en holder ord. At en ikke sier noe, og så sier man det motsatte til nestemann (Ledergruppe A). Å stole på hverandre er at en er der for hverandre, backer deg opp, er på laget og støtter der, selv om en ikke alltid er enig (Ledergruppe C). Dette har også forankring i teori - Når man gjør en evaluering av hvorvidt noen er til å stole på, vil man vurdere den andres kompetanse, velvilje og integritet.

Fellesskapsforståelse eller teamfølelse

Spørsmål	Score
Hva mener du skal til for å utvikle god teamfølelse i ledergruppen?	Fritekst

På dette spørsmålet skiller svarene ledergruppene gir, og man setter fokus på ulike aspekter. Den ene ledergruppen har arbeidet lenge sammen, og man har i barnehagen hatt en stabil arbeidsstokk noe som har gitt muligheter til at relasjoner har utviklet seg over tid. Følgende sitat fra den ledergruppen peker i retning av det viktige med dette: *Relasjoner er noe en må bygge oppover tid. Starter man med et nytt team må man jobbe mye i begynnelsen på å skape gode relasjoner. Nå har vi hatt en veldig dyktig og stabil pedagoggruppe i mange år som jobber godt sammen (Ledergruppe A.)* Denne ledergruppen ønsker seg mer tid sammen som lederteam. Andre momenter som trekkes fram som viktige for å utvikle en god teamfølelse er å finne på ting sammen utenfor den formelle rammen ledermøtet, for eksempel å dra på tur sammen i barnehagen, eller gjøre noe sammen på fritiden. Det å lytte til hverandre bygger også tillit i denne ledergruppen.

I en annen ledergruppe er man opptatt av selve ledermøtet, og hva som må på plass på selve møtet for å kunne utvikle en god teamfølelse. Her nevnes møtekultur og møteledelse som faktorer som kan styrke teamfølelsen. Flere informanter ønsker at det skal være mindre informasjonsaker og bedre tid til refleksjon på møtene. Det nevnes at for å bli oppfattet som et samlet lederteam, må sakene konkluderes skikkelig slik at man kan utøve felles praksis i etterkant av ledermøtene.

Den siste ledergruppen er i likhet med den første opptatt av å lytte til hverandre, kommunisere sammen, og gjøre noe sammen både i barnehagen og på fritiden: *Det å kunne finne på noe sammen. Alle avdelingene grillet pølse sammen, både store og små. Og da var alle voksne også glade. Alle sammen, og det er med å bygge fellesskapet (Ledergruppe B).*

Samarbeidsorientering

For å oppnå kunnskapsdeling, må man være villig til å hjelpe hverandre og søke hjelp. Konkurransen mellom medarbeidere eller avdelinger kan hindre dette samarbeidet. Det kan føre til at man arbeider for egne interesser, og ikke for organisasjonens mål. På bakgrunn av dette stilte jeg spørsmål rundt samarbeidsorientering:

Spørsmål	Score
På en skala fra 1-5: I hvor stor grad opplever du at medlemmene av ledergruppen er interessert i å utforske hverandres synspunkter og innspill når dere har diskusjoner i ledergruppen?	3.8

Dette spørsmålet gir en snittscore på 3,8, med små variasjoner mellom ledergruppene: 3.8, 4.0 og 3.6. Det er likevel en større spredning når jeg ser på de åpne svarene informantene gir meg på spørsmålet. Ledergruppe A beskriver seg selv som en engasjert gruppe med gode diskusjoner. Denne gruppen kjenner hverandre godt, og har arbeidet sammen en god stund. Ledergruppe B beskrives som en gruppe med stor enighet, men som en gruppe der det stilles få eller ingen kritiske spørsmål til det som drøftes. Dette er den yngste ledergruppen, og flere kommer mer eller mindre rett fra skolebenken: *Man kunne kanskje være litt flinkere til å spørre. Tenker når man er nyutdannet så er man litt slukhalset. Må være litt kritisk.* I denne ledergruppen er det ingen som blir snakket minst med.³ I den siste ledergruppen (C) sier alle informantene utenom en at noen er bare opptatt av seg selv, og viser liten interesse for de andre.

³ Se sosiogram for ledergruppe B i vedlegget

Felles identitet

Moran og Ghosal sier at noen forutsetninger må være tilstede for at kunnskapsutveksling skal finne sted, og en av de momentene er at aktørene må være motiverte og føle at deres engasjement i kunnskapsutveksling/kombinasjon er verdifullt. På bakgrunn av dette har jeg stilt spørsmål om felles identitet.

Spørsmål	Score
I hvilken grad opplever du at det er enighet om hva som skal prioriteres i denne barnehagen?	3.9
På en skala fra 1-5: I hvor stor grad opplever du at medlemmer av ledergruppen i barnehagen arbeider mot felles mål?	4.2

Det er en høy snittscore i ledergruppene i barnehagene på opplevelsen av å arbeide mot felles mål. Én ledergruppe skiller seg ut med å score noe lavere enn de andre.

Nettverk utvikler gjerne en felles identitet. Vi stoler mer på de vi identifiserer oss med, noe som er positivt for kunnskapsdeling og kunnskapsspredning. I barnehagen har man en felles identitet gjennom en profesjon og man har man et felles fagspråk. En av barnehagene som ble undersøkt, har en veldig klar profil, og flere av informantene i denne barnehagen fortalte at det var en av grunnene til at de søkte seg jobb i denne barnehagen. Nonaka (1991:) sier at for å få tak i organisasjonens tause kunnskap, må medarbeiderne ha et personlig engasjement og identifisere seg med organisasjonen og organisasjonens mål. På spørsmål om lederne identifiserte seg med organisasjonens fremkom det en høy snittscore på 4.2, og i barnehagen med en spesiell profil var scoren på 4.4. Dette gir gode betingelser for kunnskapsdeling i den aktuelle barnehagen.

De relasjonelle båndene vokser fram gjennom samhandling mellom medlemmene, og utvikles over tid. Relasjoner handler om hvorvidt medarbeiderne liker hverandre og har *tillit* til hverandre. Et håp ved å bruke sosiogram i intervjusituasjonen, var å få frem taus kunnskap

hos informantene, og å enkelt avdekke relasjoner og mangel på relasjoner mellom de ulike aktørene i ledergruppene:

Spørsmål	Score
Hvem snakker du mest med i ledergruppen?	Fritekst

Informantene ble bedt om å tegne opp en linje mellom seg selv og den / de de snakket mest med i ledergruppen. I analysen av sosiogrammet ble det avdekket flere interessante funn:⁴ I to av ledergruppene er en det en person ingen snakker med. Dette er uheldig for denne personen vil kunne bidra med sin kunnskap, og den vil heller ikke ta del i andres kunnskap. Med nettverksteoretiske begreper kan man si at denne aktøren har svake bånd til de andre aktørene i nettverket, og dermed får mindre tilgang til ulike goder, i denne oppgaven er det informasjon og kommunikasjon som er mest interessant. Et annet interessant funn er at i en av ledergruppene er det en person alle snakker med – denne personen er ikke styrer, så det er foreligger ikke noen formell begrunnelse til at alle snakker med denne. Dette er hva vi kan kalle et nettverksknutepunkt, som har sterke bånd til flere i ledergruppen og dermed har stor tilgang på kommunikasjon og informasjon, og dermed sannsynligvis kan ha større mulighet til å ta del i kunnskapsdeling og kunnskapning.

4.3 En drøfting av konsekvenser og resultat

I dette delkapittelet vil drøfte funnene som er gjennomgått i analysen, opp mot problemstillingen *I hvilken grad og på hvilken måte er det i ledergrupper / ledermøter utvikler sosial kapital som fremmer kunnskapsdeling?* Videre vil jeg drøfte om sosial kapital fremmer kunnskapsdeling med henblikk på barnehage A, B og C. Her vil jeg særlig se på relasjonen mellom sosial kapital og deling av taus kunnskap.

⁴ Se vedlegg.

Problemstillingen vil altså bli drøftet opp mot de tre ledergruppene jeg har intervjuet, og teoriene og begrepene som jeg gikk gjennom i teoridelen av oppgaven blir brukt som analytiske redskaper for å tolke funnene som ble presentert i analysen.

Utvikler ledergruppene sosial kapital som fremmer kunnskapsdeling?

I det følgende vil problemstilling bli diskutert opp mot begreper i teori om sosial kapital.

Ledergruppen forstått gjennom bånd

Ledergrupper og ledermøter er systemer eller nettverk hvor det foregår kunnskapsdeling. De pedagogiske lederne kan defineres som mellomledere og er plassert midt i organisasjonen med kontakt både oppover og nedover og til siden i organisasjonen. Denne plasseringen i barnehagen kan gjøre de til såkalte nettverksknutepunkt, og det er dermed interessant å undersøke når det gjelder kunnskapsdeling i barnehagen.

Ledergruppen skal lede barnehagen sammen med styrer i barnehagen. I sosial kapital forstått som bånd kan ledergruppen tenkes som et nettverk. De pedagogiske lederne er en relativt homogen gruppe. De har samme utdanningsbakgrunn og rolle og arbeidsoppgaver i samme organisasjon – de har profesjonsidentitet. Det kan tenkes at de identifiserer seg med hverandre, og føler likhet og tilknytning med de andre lederne. Ledergruppen utvikler sterke bånd mellom aktørene, og båndene gir den enkelte aktør fellesskap og støtte. Mens sosial kapital handler om tilgang på relasjoner, handler styrken på relasjonene om styrken på båndene. Styrken på båndene defineres ut fra flere aspekter, som for eksempel samarbeid, identitet, normer og tillit. Sosial kapital forstått som bånd fordrer at det er tillit i nettverket.

Ledergruppe A består av seks mennesker, med overvekt av menn. Snittalderen er på 40 år, og det er en relativt liten spredning i alder. Alle i ledergruppen har flere års erfaring fra barnehagearbeid. Ledergruppen fremstår som en erfaren gruppe i forhold til barnehagearbeid, og alle aktørene har noe relevant videreutdanning. Dette er en praksisbarnehage så lederne er vant til å veilede studenter.

Informantene oppgir å ha arbeidet lenge sammen, og er en etablert ledergruppe. Flere av informantene omtaler gruppen som en god og stabil ledergruppe, fordi de har fått tid til å

bygge opp gode relasjoner. Det er flere i ledergruppen som gjør ting sammen utenom arbeidstid, både i regi av jobben |og ikke i regi av jobben. Ledernetverket kan styrke båndene på flere arenaer, både formelle og uformelle.

Sosiogrammet avdekket at i denne ledergruppen er det én person ingen prater (mest) med.⁵ Det avdekker også at det er en leder som fungerer som et nettverksknutepunkt – alle prater mest med denne. Denne personen har ikke en formell rolle i ledergruppen som skulle tilsi at alle prater mest med denne.

Nettverk utvikler gjerne en felles identitet. Vi stoler mer på de vi identifiserer oss med, noe som er positivt for kunnskapsdeling og kunnskapsspredning. Denne barnehagen har en konkret og tydelig profil. Flere av informantene fortalte meg at det var en medvirkende årsak til at de søkte seg jobb i denne barnehagen: *Barnehagen er mye mer enn en arbeidsplass. Den er noe jeg er stolt av.* Og en annen informant: *Vi er stolte av jobben vår.*

På bakgrunn av disse funnen tolker jeg denne ledergruppen som et sammensveiset nettverk med tette bånd, og sterk identitet. Her vil den sosiale kapitalen i nettverket fremme kunnskapsdeling. Det er imidlertid én aktør som ikke har tette bånd til noen i gruppen, noe som ikke er gunstig for kunnskapsdeling.

Ledergruppe B gir et lærevillig og nysgjerrig inntrykk på meg. Det er mye latter under samtalene. Ledergruppe B er en den yngste ledergruppen med en snittalder på 30 år. Alle i ledergruppen er kvinner. Noen er nyutdannet og kommer rett fra skolebenken. Bare styrer har videreutdanning innenfor barnehagearbeid. Dette er også den minste ledergruppen på tre personer. Styrer arbeider 50 % på avdeling og er 50 % på kontoret.

Ledergruppe B har ikke arbeidet sammen så lenge, og har ikke etablert seg som en tydelig formell ledergruppe med en tydelig identitet. Datamaterialet avdekker at alle prater like mye med alle. Flere av informantene forteller meg at de treffes på fritiden og gjør ting sammen, så det virker som de liker hverandre: *Det er veldig godt miljø her. Kanskje fordi vi er så liten. Her strekker vi oss godt for å hjelpe hverandre.* Informantene forteller meg om et godt samarbeid: *Kjenner begge to like godt. Jeg har blitt kjent med de samtidig, og jobber godt*

⁵ Se vedlegg.

med begge to. Og: Vi er en veldig liten barnehage så vi er veldig avhengig av hverandre. Da må du ha tillit til hverandre. Hvis en har vansker, kan vi tilby å hjelpe eventuelt få hjelp selv. Vi backer hverandre opp.

Den formelle identiteten trenger mer tid til å utvikle seg, men aktørene trives sammen, og treffes jevnlig på fritiden. På bakgrunn av dette vil jeg si at nettverket består av tette bånd, og hvis lederne får mulighet til å fortsette å arbeide sammen er det gode muligheter for at båndene vil bli tettere. Den sosiale kapitalen i ledernetverket er tuftet på tillit, godt samarbeid og tilgang på formelle og uformelle arenaer, og fremmer kunnskapsdeling.

Ledergruppe C består av fire kvinner med en snittalder på 44 år. Det er en relativt ung barnehage, som har eksistert siden desember 2012, men lederne har mye erfaring fra barnehagearbeid. To har videreutdanning innen barnehagearbeid.

Denne barnehagen ligger i en veldig konkurranseutsatt bydel, og barnehagen fremstår som preget av situasjonen. Barnehagen er nødt til å ta inn alle tilgjengelige barn på søkerlisten. Informantene forteller om en hverdag preget av sykemeldinger, vikarer og konstant tilvenning av nye barn. *Det handler om at vi er en barnehage i konstant endring, og konstant tilvenning nå over 1.5 år. Det synes jeg er tøft.*

På spørsmål om hvor lett det er å be om hjelp fra andre scores det lavt – 3.1. Samtlige informanter sier at det er veldig travelt, og at man ikke har tid til å hjelpe hverandre: *Vi har det så travelt, så det er vanskelig å hjelpe andre, og be om hjelp. Alle har nok med sitt.* Som tidligere nevnt kan viktig kunnskap ikke bli delt i organisasjoner da medlemmene ikke deler denne kunnskapen. Én grunn til at man ikke ber om hjelp, kan dermed være at det ikke finnes tilstrekkelig tillit mellom kollegaene. På den annen side kan grunnen til at man ikke ber om hjelp, rett og slett være at det på grunn av tidsmangel oppleves som vanskelig å be om hjelp og å hjelpe andre, som sitatet over viser.

Datamaterialet indikerer et lite gunstig samarbeidsklima i ledergruppen. Flere snakker om at enkelte bare er opptatt av sitt. Noen opplever at de blir overkjørt på møtene, og ikke får komme til orde. Noen sier at de mangler tillit til de andre, fordi «det lekker» fra møtet, og man ikke kan stole på enkelte.

Sosiogrammet avdekker at det er én som ingen prater (mest) med i ledergruppen. Det avdekker også dårlig kommunikasjon mellom styrer og styrerassistent, noe som også fremkommer tydelig i intervju med informantene.

Det innsamlede materialet viser et en ledergruppe preget av mistillit. På bakgrunn av innsamlede data kan jeg ikke beskrive ledergruppen som et nettverk med tette bånd, eller at nettverket har utviklet en egen identitet.

Ledergruppen forstått gjennom bridging – horisontal kontakt mellom avdelinger

Svake bånd handler om relasjoner på *tvers* av grupper. I de svake båndene spres ny informasjon på tvers av grupper. Dette karakteriseres gjennom uttrykket *styrken i de svake bånd*.

De pedagogiske lederne er også ledere for hver sin enhet, eller med barnehageterminologi – hver sin avdeling. Ledergruppen forstått som bridging er lederne som bygger bruer mellom avdelingene. På ledermøtet møter avdelingene hverandre, og det kan utveksles kunnskap på tvers av enheter. Bruer kobler nettverk sammen, og grupper av mennesker. Fra dette perspektivet er de ulike pedagogiske medarbeiderne knyttet til ledernetverket gjennom svake bånd.

Nonaka vektlegger mellomledernivået i organisasjonen (1991:16) – *middle-up-down*. Den pedagogiske lederen er med Nonakas begrep en kunnskapsleder. Kunnskapsdeling må være etablert i praksis, og mellomlederen kan fungere som naturlige ledere av prosesser knyttet til kunnskapsdeling -ikke fordi at de er ledere, men på grunn av deres formelle plassering i barnehagens nettverk, med kontakt med andre ledere (gjennom for eksempel ledermøter), oppover mot styrer, og nedover mot pedagogiske medarbeidere. Dette kan også innebære å skape møteplasser slik at mennesker kan møtes, og samhandling foregå.

Figur 1

Avdeling 1 ←→ Avdeling 2 ←→ Avdeling 3

Som figurer over illustrerer, foregår kommunikasjon og kontakt horisontalt mellom avdelinger. De som ofte står for denne kontakten, illustrert med blå piler, er de pedagogiske lederne, som har regelmessig kontakt med hverandre gjennom for eksempel ledermøter.

Alle tre ledergruppene var i barnehager som er en del av en større barnehagekjede. På bakgrunn av dette fikk informantene spørsmål om det var noe personalrulling mellom de ulike barnehagene. Ingen av de tre barnehagekonsernene hadde det. I en bridging mellom barnehagene ligger det store muligheter til kunnskapsdeling. På den annen side vil personalrulling mellom barnehager for noen oppleves som drastisk, og det vil ta tid for å bygge tillit til sine nye medarbeidere.

Ledergruppe A

I denne gruppen foregår det bridging på to ulike møter mellom avdelingene – ledermøtet (som de andre barnehagene også har), men har også, som eneste barnehage av de tre i denne oppgaven, såkalte *pedagogmøter*, hvor barnehagelærer 2 møtes på tvers fra avdelingene. Denne barnehagen har dessuten en profil som gjør at de drar på mange ulike utflukter sammen med barna, og her drar flere avdelinger sammen, noe som da gjør at horisontal kontakt mellom avdelingene forekommer ofte. Disse to momentene tyder på gode forhold for kunnskapsdeling, da nyere kunnskap og informasjon utenfra de «tre-personsnettverkene» som avdelingene er da fremkommer. Flere av informantene opplyser om at de allerede samme dag som de har vært på møter, informerer medarbeiderne sine på avdeling om hva man har snakket om, for eksempel i sandkassen, og gjerne også diskuterer dette videre:

Ja. Hvis det er formelle møter, som for eksempel ped.ledermøter, så må de jo ut til min avdeling, både i avdelingsledermøte og/eller i sandkassen.

Ellers opplyser informantene om at de sender ut referat til alle medarbeidere fra pedagogisk ledermøte, noe ingen av de to andre barnehagene har opplyst om.

Til sist – i stedet for ubunden tid, har alle pedagogene *plantid*, hvor to og to alltid skal sitte sammen. Her vil det naturligvis også være gode forhold for kunnskapsdeling, da dette også vil være en arena hvor man kan utveksle erfaringer og kunnskap.

Barnehage A benytter seg av datanettverk som FB og MYKID. Disse kan gi en tilgang på svake bånd, og dermed kunnskapsdeling. Slike nettverk er ikke begrenset av sosiale strukturer som kan påvirke tilgangen på sosiale bånd.

Med sosial kapital forstått som broer, er det i denne barnehagen broer som gir gode betingelser for kunnskapsdeling.

Ledergruppe B

Som i ledergruppe A forteller informanter om at informasjon fra ledermøter gjerne blir formidlet videre på en uformell arena kort tid etter. *Det hender jo at vi avslutter en diskusjon med at dette behandles på et avdelingsmøte.*

I teori om nettverk kan en avdeling sammenlignes med et tre-person-nettverk. Et kjennetegn ved slike nettverk er at båndene er sterkere innenfor nettverket enn utenfor (Wadel: 2014: 63). Holder man seg tettere sammen med de som er på sin avdeling, eller er man åpne for samarbeid på tvers av avdelingene? Det innsamlede datamaterialet viser at det er samarbeid på tvers av avdelingene ved sykdom og vikarbruk, men ellers lite i det daglige.

Styrer arbeider i denne barnehagen 50% på avdeling. Dette virker gunstig på bonding og tette bånd. Det virker også gunstig på linking. En liten barnehage innehar færre aktører og dermed færre relasjoner noe som kan føre til tilgang til færre tynne bånd og andre nettverk. Dette er ikke gunstig for kunnskapsdeling. Informantene fortalte meg at de hadde planlagt å samarbeide på et prosjekt med en annen liten barnehage i kjeden. Dette kan være gunstig for kunnskapsdeling med tanke på bridging og tilgang til flere tynne bånd.

Med sosial kapital forstått som broer, er det broer som gir gode betingelser for kunnskapsdeling.

Ledergruppe C

En utfordring som flere informanter opplyser at denne barnehagen har, er at de ikke klarer å konkludere skikkelig på ledermøter, slik at beslutningene som blir fattet blir tolket ulikt. Da kan man gå ut fra at det fremkommer ulik informasjon på de ulike avdelingene.

I tillegg har barnehagen kuttet ned på avdelingsmøtetid. I stedet for ukentlige avdelingsmøter har de disse tre ganger i måneden, og i tillegg har de kuttet ned møtetiden fra en time til 45 minutter. Det kan føre til at det ikke blir nok rom for å dele informasjon og kunnskap, og at informantene opplever at avdelingene får ulik informasjon er kan hende ikke så underlig.

For at bridging i en kunnskapsdelingsprosess skal fungere, må det være kapasitet for å motta kunnskap i «begge ender» - i denne barnehagen virker ikke denne kapasiteten å være helt på plass.

I barnehage C sendes det ikke ut referater på mail i etterkant av ledermøtet til alle medarbeiderne, men lederne skal orientere / lese opp referatet på avdelingsmøtet. På grunn av stort tidspress er det ikke alltid at dette gjennomføres. *I teorien skal man dele referatet fra pedlermøtet på avdelingsmøtet, men det er ikke alltid det skjer. For plutselig er agendaen på avdelingsmøtet helt full. Så da viser vi til referatboken, som ligger tilgjengelig på pauserommet hele tiden.*

Ut fra overnevnte drøfting om sosial kapital forstått som broer, eksisterer det ikke tilstrekkelig med broer i denne barnehagen.

Ledergruppen forstått gjennom linking – vertikal kontakt mellom ulike nivåer

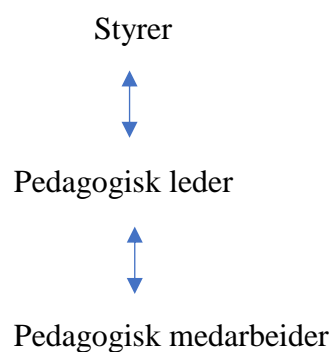
Linking handler som tidligere nevnt om kontakt mellom nivåer, i dette tilfellet mellom de tre nivåene daglig leder, pedagogisk ledere, og pedagogiske medarbeidere. Det er altså en form for kontakt som foregår på vertikalt nivå i organisasjonen. Linking skiller seg fra de bonding og bridging fordi den også rommer maktstrukturer ved nivå. Linking refererer til relasjoner mellom individer eller grupper som innehar ulike hierarkiske plasseringer i en organisasjon.

Linking binder nivåene sammen. Dette ser vi også i Nonakas *kunnskapsspiral* som beveger seg gjennom alle nivåene i organisasjonen.

De pedagogiske lederne fungerer som nettverksknutepunkt som beveger seg fra individnivå til organisasjonsnivå. De leder avdelinger hvor de arbeider side om side med de pedagogiske medarbeiderne. Deres egen rolle er på mellomnivået sammen med de andre pedagogiske lederne. De sitter i barnehagens ledergruppe og setter mål og strategier for barnehagen. De har dermed mange kontakter, og da tilgang på informasjon og andre ressurser. Daglig leder har

nok kontakt med medarbeidere, men de styrer jo barnehagen først og fremst gjennom pedagogiske ledere. På den annen side, «nederst» i hierarkiet, har man pedagogiske medarbeidere som nok også kan ha kontakt med daglig leder, men som først og fremst har kontakt og arbeider med avdelingen og pedagogisk leder. De pedagogiske lederne kan også formidle kunnskap mellom aktører som ikke nødvendigvis har kontakt med hverandre, og de er på bakgrunn av dette de viktigste aktørene i organisasjonen når det gjelder kunnskapsdeling- og skaping.

Figur 2



De tre ledergruppene er i barnehager som er del av et barnehagekonsern. Det vil si at det er et nivå over opptegnet modell. Det vil si at styrerne deltar i jevnlig ledermøter med alle styrerne i konsernet også. I denne avhandlingen har jeg ikke samlet data fra disse møtene, så jeg vil ikke presentere linking fra dette nivået. Det kan likevel være på plass ha viten om dette nivået som et bakteppe da sosial kapital ikke kan tenkes i et vakuum men må sees i relasjon til andre strukturer. De jevnlig styremøtene vil være arenaer hvor kunnskapsdeling og skapning er mulig – styrere kan diskutere problemer som oppstår, og gode løsninger kan presenteres og/eller skapes.

De pedagogiske lederne innehar en strategisk plassering i organisasjonen. I mitt datamateriale fremkommer det tydelig at lederne i alle tre barnehagene orienterer seg «nedover» i organisasjonen, til avdelingen de er leder for. Denne tendensen ser jeg også under den relasjonelle dimensjonen i analysen, der medarbeiderne på avdeling trekkes frem som de viktigste personene i barnehagen for at man kan få gjort jobben sin på en god måte.

Ledergruppe A

De pedagogiske lederne lenker nivåene sammen slik at nivåene flyter sammen og kunnskap deles.

Ledergruppe B

Denne barnehagen skiller seg litt ut i min oppgave fordi styrer arbeider 50 % som avdelingsleder, noe som gjør at nivåene er lenket tettere sammen. Styrer arbeider ukentlig sammen med de pedagogiske medarbeiderne, og er deres nærmeste leder.

Ledergruppe C

Datamaterialet avdekker at det er utfordringer med å konkludere tydelig på saker som behandles på ledermøtene. Det kan tenkes at dette har innvirkning på sosial kapital forstått som linking. Hvis avdelingslederne formidler ulik informasjon til avdelingene, kan det oppstå misforståelser som kan påvirke samarbeidet mellom nivåene.

Fremmer sosial kapital kunnskapsdeling i ledergruppene?

Nahapiet og Ghosal (1998: 242) hevder at høy sosial kapital kan styrke organisasjonens evne til kunnskapsdeling. I det følgende vil relasjonen mellom sosial kapital og kunnskapsdeling utdypes. Dette vil gjøres med et særlig fokus på relasjonen mellom sosial kapital og deling av taus kunnskap.

Sosiale nettverk er en betegnelse på mønster av relasjoner mellom aktører. Relasjonen mellom aktørene kan beskrives som en sterk eller en svak binding, eller bånd. Både sterke og svake bindinger er positivt for kunnskapsdeling: Sterke bindinger eller bånd gir sosial tilhørighet, og fører til at aktørene deler informasjon. Aktørene identifiserer seg med hverandre og aktørene blir like hverandre. Svake bånd virker integrerende mellom grupper, samt de gir informasjonsstrømmer mellom grupper. Nettverk utvikler gjerne en felles identitet. Vi stoler

mer på de vi identifiserer oss med, noe som er positivt for kunnskapsdeling og kunnskapsspredning. Vi har lettere for å dele.

Svake bånd knytter nettverk eller klynger sammen, og gir en større informasjonstilgang enn fra et nettverk (Greve, 1998: 8). Bånd til andre aktører er sosial kapital – få bånd vil bety liten sosial kapital, og flere bånd vil bety større sosial kapital. Implikasjonene dette har for kunnskapsdeling og kunnskapning er i denne oppgavens sammenheng at ledere med færre bånd til andre i mindre grad kan bidra med og nyttiggjøre seg av kunnskapsdeling, og vil også i mindre grad bidra til og nyttiggjøre seg av kunnskapning. For ledere med flere bånd vil det motsatte gjelde.

Når det gjelder å belyse fenomenet taus kunnskap var informantene sammenhengende enige om at taus kunnskap eksisterer. Dette ble begrunnet i entydige svar på at man lærer mye / mest av å observere medarbeidere i arbeid, dernest å snakke om det etterpå: *Og jeg mener man blir bedre av å observere. Observere kolleger i arbeid. Da lærer jeg nye metoder, kunnskaper, informasjon med mer. Og: Ved å se kollegaer eller andre hvordan de håndterer ulike situasjoner, så lærer jeg ved å ta til meg dette. Kanskje prøve og feile ut fra de observasjonene. Eller: Observasjon av andre er absolutt en del av min kunnskap. Det ber veldig mye læring i å se hva andre gjør, hvordan de håndterer situasjoner. Det påvirker og inspirerer hvordan jeg gjør det.*

Ved å reflektere over egne og andres erfaringer kan man sette ting i sammenheng, og lettere uttrykke ting muntlig / skriftlig i etterkant. Dette er et eksempel på kunnskapsspiralen: Når kunnskap utvikles gjennom å arbeide sammen med andre, og kan bevisstgjøres gjennom dialog, og videre omdannes til eksplisitt kunnskap, som igjen internaliseres til ny taus kunnskap, og videre inn i nye spiraler.

Ledergruppe A

Denne barnehagen er organisert i avdelinger, men samarbeider på mange områder på tvers av avdelingene om for eksempel turer, en ukentlig felles samlingsstund og sykdom og vikarbehov. Det vil si at graden av samarbeid gir mulighet til å se / observere kollegaer i arbeid. Datamaterialet mitt avdekker en undringskultur på avdelingsnivå og på ledernivå, der man daglig reflekterer sammen med andre over egne og andres erfaringer: *Det opplever jeg*

masse, men på ulike nivåer. Her kan være to ansatte som står og ideutveksler og deler kunnskap på uteplassen, det kan skje på avdelingsnivå, og det kan skje i strukturerte og ustrukturerte situasjoner. Og det ser jeg daglig. Felles dialog og refleksjoner over praksis i ustrukturerte situasjoner er gunstig for å få frem taus kunnskap. Dette er en øvingsbarnehage som tar imot studenter fra HVL, og flere av de pedagogiske lederne er øvingslærere, noe som gjør at de har erfaring med å stille spørsmål og reflektere over praksis sammen med andre.

Informantene opplever imidlertid at det ikke er nok tid til refleksjon og læring på ledermøtet: *Vi tar opp ting på ped.led. møtet, men vi kunne brukt mer tid på dette. Og: Hvis jeg blir utfordret på den tause, så blir det jo et større læringshopp ved at jeg kan reflektere over min egen praksis, når det blir spørsmål hvorfor jeg gjør som jeg gjør.* Dette understøttes av kvantitativ score på 3.3 som er den laveste scoren på alle spørsmålene i denne barnehagen. Gjennom dialog og refleksjon kan taus kunnskap eksternalisere. Denne prosessen er tidkrevende. Analysen avdekker at dette ikke er prioritert tilstrekkelig på ledermøtet i denne barnehagen.

Nonaka (1991:2) sier at for å få tak i organisasjonens tause kunnskap, må medarbeiderne ha et personlig engasjement og identifisere seg med organisasjonen og organisasjonens mål. Denne barnehagen har en tydelig profil og satsningsområde. Dette er noe medarbeiderne identifiserer seg med, og det er et tydelig engasjement hos informantene når dette tematiseres: *De som blir ansatt blir ansatt med at det er sånn det er her i barnehagen. Og de har interesse fra feltet, derfor er det veldig enkelt når man har felles interesser. De har blitt forespeilet det allerede på intervjuet. Vi har hatt samme profil hele veien.* På spørsmål om lederne identifiserte seg med organisasjonens fremkom det en høy snittscore på 4.4, som er høyere enn snittet i de andre barnehagene. Opplevelse av en felles identitet gir gode betingelser for kunnskapsdeling. Denne tankegangen tar konsernet med seg når de åpner nye barnehager. Flere informanter forteller at medarbeiderne som flytter og begynner å arbeide i nye barnehager i kjeden skal være kulturbærere for kjedens verdier. Det skal være medarbeidere som har tilegnet seg verdiene til konsernet. Dette kan sees på en måte å bevare kjedens tause kunnskap, og overføre den til nye barnehager.

En stor del av kunnskapen er taus. For at man skal kunne dele denne, må den bli gjort eksplisitt. Det kan bli gjort på ulike måter, både formelt og uformelt. Barnehage A forteller om eksternalisering på ulike måter. Etter at medarbeidere har deltatt på kurs, har barnehagen

innført en rutine på at kunnskapen skal deles med kollegaene i etterkant. De har laget ulike dokumenter som skal være til hjelp i det pedagogiske arbeidet for eksempel en mal til oppstartsamtaler og til foreldresamtaler: *Det handler om å sette ord på de tingene som alltid bare har blitt gjort. Vi har gjerne gjort litt forskjellig så har vi prøvd å sette det litt i system. Vi har snakket om dette på avdelingsmøter og ledermøter.* De har også laget en oppstartspem til nye medarbeidere, men det rådet stor usikkerhet blant informantene hvor denne permen egentlig var. Rutiniseringsprosesser er gode prosesser i forhold til å få frem «best practice» og taus kunnskap. Det er likevel er poeng at de foregår kontinuerlig, og stadig blir gjort til gjenstand for refleksjon.

Å lage strukturer og rutiner for rullering av personalet er et viktig grep i forhold til kunnskapsdeling. Personalrullering og hospitering på tvers av avdelingene gir gode muligheter for kunnskapsdeling, også av den tause kunnskapen. Personalrullering / hospitering gjør «organisatorisk kunnskap mer flytende» - *This makes organizational knowlegde more fluid and easier to put into practice.* Barnehage A har en rutine på at 25 % av medarbeiderne skal rullere hvert år. Flere av informantene har ikke hørt om denne rutinen, eller sier at den ikke har vært virksom på en stund – det er med andre ord en sovende rutine. Informantene sier at det likevel blir en rullering på avdelingene, men det er av mer tilfeldige årsaker.

Hospitering gir mulighet til å observere andre medarbeidere i arbeid, og tilgang på ny erfaring. Barnehage A har ikke etablert noen rutine for hospitering på andre avdelinger.

Ledergruppen forteller at de ikke har noen rutiner på personalrullering eller hospitering til andre barnehager i konsernet. Dette kunne vært en god kilde til å knytte flere bånd og til kunnskapsdeling. Når det gjelder uformelle arenaer utenfor arbeidstid har denne kjeden flere tilbud både når det kommer til treningsaktiviteter og mulighet til å spille i band.

Ledergruppe B

Barnehage B er den minste barnehagen i denne sammenheng, og har bare to avdelinger.

Denne barnehagen er organisert i tre-person-nettverk både på avdelingsnivå og på ledernivå ettersom ledergruppen består av en styrer og to pedagogiske ledere. I en tradisjonell avdelingsbarnehage, er det vanlig at man arbeider sammen i grupper på tre personer. I tre-

person-nettverk vil det være slik at to stykker står i en direkte relasjon, og den tredje står i deltagende observasjon til de andre to medarbeiderne. Dette vil gi gode muligheter til læring gjennom observasjon. Wadel (2011:66) hevder at slike små nettverk er velegnet til å lære fra samhandling fordi medarbeidere står i samme stilling som hverandre. Datamaterialet viser helt tydelige at informantene opplever at de lærer mest av å observere kolleger i arbeid. Når man arbeider tett sammen i tre-person-nettverk gir en deltagende observasjon anledning til å komme med innspill og reflektere over samhandlingen. Denne prosessen kan gi tilgang til taus kunnskap. Det synes å være en sammenheng mellom en deltagende observasjonsrolle i en tre-persons-nettverk og Nonaka sin kunnskapsspiral.

Det er også mulighet til å få tilgang til taus kunnskap gjennom å arbeide sammen, og observere hverandre i arbeid på avdeling, ved uformell læring. Analysen av det innsamlede datamaterialet viser flere eksempler på dette: *Gjennom observasjoner kan vi vurdere praksisen til hverandre, gå litt dypere, kanskje. Hvorfor ble ting bra?*

I barnehage B har alle pedagogene arbeidet der i en relativt kort periode – hele ledergruppen har arbeidet i under et år i barnehagen: *Egentlig er vi ganske ferske alle sammen i motsetning til resten av personalet, som er litt satt, har vært her lenge, så det var jo litt trygt for oss da.* De pedagogiske medarbeiderne omtales som «erfarne travere». Her er det viktig at den tause kunnskapen som ligger i den lange erfaringen til de pedagogiske medarbeiderne blir overført til pedagogene, og at kunnskapsdelingen går begge veier. Det er viktig at det blir satt av tid til dialog, refleksjon og læring på avdelingsnivå, der det er mest erfaring: *Det er på avdelingsmøtene vi har en agenda vi setter oss ned med. De to andre har jobbet lenge sammen og er godt kjent. Kanskje 10 år altså.*

Informantene forteller at de opplever at de får for lite tid til dialog, evaluering og refleksjon på ledermøtet. De forteller at de helst ikke vil være borte fra barna, og snakker gjerne sammen underveis i dagen. Dette er en vanlig samhandlingsform i barnehagen. For å få frem taus kunnskap, trenger man tid til å reflektere, og da kan det være viktig å tre ut av situasjonen og få ro til å reflektere sammen med de andre lederne.

Heller ikke i denne barnehagen er det laget rutiner eller et system for personalrulling eller hospitering med tanke på kunnskapsdeling.

Ledergruppe C

Barnehage C ligger i en bydel der det er flere barnehageplasser enn barn. Barnehagen opplever dermed konkurranse og har utfordringer med å fylle opp barnehageplassene. Dette gir en utfordrende hverdag for medarbeiderne i alle roller i barnehagen. Informantene forteller om en svært travel hverdag med sykdom og vikarer. Det fortelles om at man er nødt til å ta inn alle tilgjengelige barn på søkerlisten for å klare sine økonomiske forpliktelser: *Vi ligger i en bydel med for få barn, rett og slett. Veldig konkurranseutsatt. Stadig omdømmebygging og tilvenning. Vanskelig å få til prosessene.* Ledergruppen gir tydelig uttrykk for frustrasjon over situasjonen. Denne situasjonen kan tenkes påvirke både samarbeidsorientering, fellesskapsfølelse og tillit i ledergruppen. Relasjonelle forhold handler som sosiale relasjoner mellom mennesker på arbeidsplassen. I følge Ghosal og Nahapiet (1998:243) påvirker sosial kapital kunnskapsdeling i en organisasjon. Når man står under hardt arbeidspress med vikarer, så gis det ikke rom for undring, dialog og refleksjon, noe som ikke er gunstig for deling taus kunnskap.

Informantene forteller at møtetiden har blitt begrenset. De forteller at avdelingsmøtene har blitt redusert til 45 minutter. Begrunnelsen for mindre møtetid var at det var mye vikarer, og det var utfordrende for de andre avdelingene å passe barna i møtetiden. Begrenset møtetid kan være en faktor som reduserer muligheten til å gå i dybden i diskusjoner og til kunnskapsutveksling. Å gjøre taus kunnskap eksplisitt er en prosess som krever at man har tid til å gå i dybden for eksempel gjennom felles refleksjon: *Sette av tid på møtene, på saker der man burde sette av tid til å reflektere og utveksle erfaringer. Det skal ikke bli informasjonsmøter. Det blir mindre grad av kunnskapsdeling vil jeg påstå. Og: Skal man ha tid til å drive med kunnskapsdeling, så må man ha tid til å dykke litt. Det er ikke nok med en kjapp runde rundt bordet. Det blir informasjon.* Å kutte på møtetiden til personalet kan dermed ha uheldige konsekvenser i forhold til kunnskapsdeling. Det å ha mindre tid til å møtes, tid til å sette seg ned sammen og prate vil også påvirke den relasjonelle dimensjonen. Det vil være mindre tid til å utvikle relasjoner og knytte bånd. Hvis det å passe hverandres barn under avdelingsmøter medfører vanskeligheter for andre avdelinger og medarbeidere, kan dette tyde på lav grad av redundans.

Det er mange forhold som kan påvirke på relasjonelle forhold ved nettverk. En av disse forholdene er *tillit*. Tillit er avgjørende for kunnskapsdeling fordi den gjør medarbeiderne mer

villig til å dele og ta imot kunnskap. Kunnskapsdeling betinger tillit. En organisasjon som ikke er preget av *tillit* kan fort utvikle seg til en kultur preget av konkurranse (von Krogh, Ichijo og Nonaka: 2001:71). Dette er kan lede til en individuell kunnskapsutvikling, istedenfor kunnskapsutveksling. Dette vil gjøre det nesten umulig å dele taus kunnskap. I mitt datamateriale ser jeg tendenser til at det kan være mistillit i ledergruppen. Tillit handler om å ta sjansen på å gjøre seg selv sårbar, og akseptere usikkerhet. Tillit handler om å ha tilstrekkelig tiltro til at handlingen er god nok, uten å ha behov for å kontrollere i etterkant. I denne ledergruppen uttrykkes det at man ikke kan stole på at arbeidet andre gjør er av god nok kvalitet, og at det må utøves kvalitetskontroll i etterkant. Cathrine Filstad (2016:140) skriver: *Tillit i en organisasjon bestemmes av at man stoler på at en kollega har tilstrekkelig kunnskap, evner og velvilje, og at vedkommende handler til beste for sine kolleger og har integritet i henhold til kolleger som er forenlige med organisatoriske verdier.*

I barnehagen overføres gjerne taus kunnskap i praksisfellesskap, ved at medarbeiderne observerer hverandre i arbeid. For at man skal kunne observere hverandre må det foreligge arenaer og treffpunkt i barnehagen slik at kunnskapsdeling skal kunne finne sted. Barnehage C har fellessamling hver fredag, der det gjøres ulike aktiviteter sammen med barna på tvers av avdelingene: *Fellessamling er det hver fredag. Der har vi alt fra skuespill med barn og voksne.* Det fortelles også om samarbeid på uteplassen der taus kunnskap deles: *Når vi er ute på lekeplassen, så observerer man hverandre i handlinger, eller man snakker litt med hverandre mellom avdelingene, eller innad i avdelingene, så gir man hverandre kunnskap og tips der da.*

I barnehage C fortelles det om utstrakt samarbeid når det kommer til vikarer ved sykdom og ferier, og det fortelles samarbeid og samhandling på kjøkkenet. Avdelingene i denne barnehagen deler kjøkken. Det er ikke laget noen fast rutine på hospitering på andre avdelinger. I denne barnehagen er det kan hende en større utfordring å skape stabilitet på avdelingene, enn å lage systemer for hospitering, som kan medføre enda mer ustabilitet.

Når det kommer til personalrulling er det ikke etablert noe system for dette, og i den grad det er rulling, er det de pedagogiske medarbeiderne som ruller og ikke lederne. Når det blir de samme medarbeiderne som ruller og noen faste er tilbake på avdeling, så kan dette føre til tilpasning heller enn utvikling.

Det finnes rutiner på fadderordninger for nye medarbeidere, både for pedagoger og pedagogiske medarbeidere. Fadderne skal hjelpe nye medarbeidere inn på den nye arbeidsplassen, med for eksempel informasjonsformidling og trivselssamtaler. Det virker som denne rutinen har falt ut på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført.

I barnehage C fremstår det som det deles mest taus kunnskap på de uformelle arenaene, som på lekeplassen og på felles kjøkken. Kunnskapsdelingen skjer på tvers av avdelinger. På bakgrunn av datamaterialet skjer det lite deling av taus kunnskap på de formelle møtene, noe som har sammenheng med blant annet stort tidspress.

Et eksempel på «the spiral of knowledge»

Kunnskapsdeling foregår på ulike måter i barnehagene. Jeg vil her komme med et eksempel på hvordan kunnskapsdeling foregår i en av barnehagene, og jeg vil benytte de fire prosessene i den tidligere nevnte kunnskapsspiralene til Nonaka for å analysere kunnskapsdelingen i barnehagen.

Flere informanter i den ene ledergruppen fortalte om at de er mye på tur, og kunnskap og kompetanse om friluftsliv er viktig i denne barnehagen. Det er vanlig at flere avdelinger drar på tur sammen. Nye medarbeidere får mulighet til å arbeide sammen med mer erfarne medarbeidere, og observere hvordan man for eksempel tenner bål i skogen. ...*jeg bare ser hvordan han gjør det*. Taus kunnskap overføres til taus kunnskap fra medarbeider til medarbeider gjennom at man observerer hverandres praksis. Dette er det Nonaka (1991:5) kaller *sosialisering*. I skogen når man har god tid er det tid til å prate sammen rundt bålet. Flere informanter nevner rundt bålet som en god arena for kunnskapsdeling. I denne situasjonen blir det gjerne stilt spørsmål til hverandre om hvorfor man gjør ting på den måten man gjør, og man får en mulighet til å få tak i den tause kunnskapen – *eksternalisering*. I denne barnehagen lager man skriftlige rutiner på mange av de daglige aktivitetene de utfører. En av informantene sier at dette er noe de gjør fordi de ønsker å sikre best mulig praksis. Denne barnehagen er en del av en barnehagekjede, og informanten sier at ledere forteller hvordan de løser ulike situasjoner i de ulike barnehagene, og så skriver de ned det de mener vil være best mulig praksis. Her skjer det en *kombinering*: Her blir ulike praksiser eller kunnskap delt i et nettverk (ledergruppen) og så kombinerer man kunnskapen man deler, og

setter den sammen til ny kunnskap. Gjennom ny praksis blir denne rutinen *internalisert*, og på nytt igjen gjort om til taus kunnskap i medarbeideren. Når denne barnehagen reiser på tur, så reiser de ofte flere avdelinger sammen på tur. Kunnskapsspiralen lever på tvers av avdelinger, roller og nivå i barnehagen.

Denne arbeidsprosessen med å snakke om hvilken praksis som er gjeldende i aktuelle situasjoner, for så å utforme en skriftlig rutine i etterkant er en vanlig praksis i barnehager, og i mange tilfeller kan den prosessen beskrives ved hjelp av en SEKI-modell. I barnehagene jeg snakket med fortelles det om for eksempel utformede maler til bruk i foreldresamtaler og medarbeidersamtaler.

4.4 Oppsummering av funn

Selv om det foregår tett samspill i barnehagen ønsker informantene enda mer samarbeid i det daglige, slik at verdifull kunnskap og erfaringer kan deles med hverandre gjennom dialog og samarbeid. Dette har tydelig sammenheng med teori om sosial kapital. Det er ikke alltid lett å dele erfaringer og kunnskaper med dårlig tid og lav bemanning på avdeling: *Når skulle du kunne snakke om den faglige kunnskapen og utbyttet?* I alle de tre barnehagene har det vært tatt opp behovet for mer tid til å dele kunnskap. Dette handler om tid til å reflektere over praksis sammen, og det handler om tid til å dele erfaringer med hverandre. Gjennom dialog og refleksjon kan man eksternalisere taus kunnskap. Denne prosessen er tidkrevende, og det må settes god tid til evaluering og refleksjon. Analysen avdekker at dette ikke er prioritert på ledermøtene i noen av de tre barnehagene. I alle ledergruppene forteller informantene at møtetiden i stor grad brukes til formidling av informasjon og til planlegging. I den ene barnehagen fortelles det om at møtetiden har blitt kuttet ned på. Det at tiden til evaluering og refleksjon har blitt borte i barnehagene, reagerer slik jeg tolker det informantene på, og det er noe de ønsker å endre.

Dataene avdekker videre at informantene mener at taus kunnskap eksisterer i organisasjonen, og at mye læring forgår ved å observere andre medarbeidere i arbeid. Det blir da viktig å reflektere over handlingene /kunnskapen og sette det inn i en sammenheng. Informantene sier de lærer mye av å dele erfaringer og refleksjoner med andre medarbeidere. Kunnskapsdeling

forgår på formelle arenaer, og kanskje spesielt avdelingsmøtet. Dataene viste at de pedagogiske lederne orienterte seg «nedover» i organisasjonen til avdelingen de er leder for. Med utgangspunkt i nettverksteori er avdelingene preget av sterke bånd. Aktørene som er knyttet sammen på en avdeling ser ut til å oppleve sterk tilknytning til hverandre og oppleve tilhørighet til avdelingen sin. Aktørene er sammen hele arbeidsdagen, og man er avhengig av hverandre for å gjøre jobben sin (Greve: 1998:2). Man kan tenke seg at kunnskapsdeling på mange måter skjer av seg selv når aktørene arbeider så tett sammen. De observerer hverandre i arbeid og deler erfaringer fra for eksempel arbeidet med barn på avdelingen. Det tette sosiale samspillet på avdeling oppleves som verdifullt med tanke på å dele kunnskap. Hvis noen er sykemeldt på avdeling kan andre enkelt hoppe inn, og utføre den andres oppgaver. Dette innebærer at den som overtar oppgaver i en periode kan dele erfaringer / kunnskaper med den som kommer tilbake etter en sykemelding. Når båndene er så tette og sterke, så deler aktørene mye av den samme informasjonen – det er altså høy grad av redundans (Nonaka, 1991:11).

Deling av kunnskap forgår også i stor grad på uformelle arenaer. Informantene forteller om deling av kunnskap på gulvet på avdelingen, på lekeplassen, i sandkassen, på tur, rundt bålet, på kjøkkenet eller på pauserommet. Med utgangspunkt i datamaterialet og det tette sosiale samspillet på avdeling blir det gjort en del uformell refleksjon i løpet av barnehagedagen.

En stor del av kunnskapen er taus. For at man skal kunne dele denne, må den bli gjort eksplisitt. Det kan bli gjort på ulike måter, både formelt og uformelt. I alle tre barnehagene jeg har snakket med har det vært gjort forsøk på eksternalisering, prosessen der taus kunnskap blir gjort om til eksplisitt kunnskap. Det har blitt gjort forsøk på å skrive ned kunnskapen i permer. Flere informanter sier at de ikke har noen kjennskap til permene, eller at de finner det tungvint å lete i permer for å finne løsninger.

To av barnehagene har laget rutiner på deling av kunnskap i etterkant av kurs. Informantene forteller at det ikke er satt av tid til å dele kunnskap man har ervervet på kurs.

Å lage strukturer og rutiner for rullering av personalet er et viktig grep i forhold til kunnskapsdeling. Personalrullering og hospitering på tvers av avdelingene gir gode muligheter for kunnskapsdeling, også av den tause kunnskapen. Analysen avdekket at det var en barnehage som ikke har noen rutine på dette, en som hadde en sovende rutine og en barnehage der bare de pedagogiske medarbeiderne rullerte, og ikke lederne.

Ingen av barnehagene hadde etablert rutiner for hospitering – det å arbeide på en annen avdeling enn den man vanligvis arbeider på for en periode. Hospitering gir mulighet til å observere andre medarbeidere i arbeid, og tilgang på ny erfaring. Det gir også mulighet til å dele erfaring og kunnskap, og anledning til kunnskaping.

Alle ledergruppene hadde etablerte mentorordninger i barnehagene. Mentorrollen kan sammenlignes med det som von Krogh mfl (2001) kaller omsorgsekspert. En av ledergruppene hvor barnehagen er en del av en større kjede, rapporterte at de hadde en mentorordning for nyansatte ledet av HR-avdelingen sentralt i kjeden. Ingen i ledergruppen hadde imidlertid fått veiledning av en mentor, og de visste heller ikke hvem som var mentor. Hvis vi ser på teori om omsorgseksperter så er tilgjengelighet en viktig faktor. En rolle som omsorgsekspert må være tuftet på tillit, som fordrer samhandling. Ut ifra denne tankegangen er en slik form for ekstern mentorordning mindre hensiktsmessig.

Det er bare en av barnehagene som har en mentorordning også for pedagogiske medarbeidere, men det er imidlertid ikke utelukkende pedagogiske ledere som kan ha nytte av en slik ordning. Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001:86) skriver at mentor arbeider med å utvikle *omstillingskompetanse*. Det handler om at den nyansatte gjennom en veiledningsprosess lærer å utvikle den tause og den eksplisitte kunnskapen som trengs for å løse oppgaver i organisasjonen. Selve mentorprosessen kan også være spisset mot å lære bort kunnskap om kunnskapsutveksling. Dette er prosesser som bør innlemme alle nye medarbeidere, og ikke bare pedagogene.

På bakgrunn av innsamlede data om utvikling av sosial kapital, vil jeg si at det foreligger gunstige betingelser for kunnskapsdeling i to av de tre ledergruppene jeg har intervjuet.

5 Avslutning og veien videre

Sosial kapital er gunstig for kunnskapsdeling. Skal kunnskapsdeling føre til læring, eller skal man lære av erfaring, må det skje en refleksjon. Skal det skje en læring ved å observere andre i arbeid, eller gjennom å løse arbeidsoppgaver må refleksjon vektlegges. Refleksjon må ikke bare være en individuell prosess, men skje i dialog med andre i sosiale prosesser. Teori om

sosial kapital sier ikke noe om begrepet refleksjon, noe som kan være en mangel ved den teorien.

Å lykkes med kunnskapsdeling i barnehagen handler om flere faktorer, og avslutningsvis vil jeg trekke frem noen betraktninger.

Som leder i barnehagen er man med og legger organisasjonens mål og strategier for å nå disse. Barnehagens mål sier noe om hvilken kunnskap det er behov for i barnehagen. Som leder i barnehagen blir det en viktig oppgave å synliggjøre barnehagens mål, og skape en visjon for barnehagen sammen med medarbeiderne. Dette gir et forsterket fokus på behovet for kunnskapsledelse. I møte med de tre ledergruppene som denne oppgaven bygger på var det tydelig at en felles visjon og en tydelig profil var noe som medarbeiderne i den aktuelle barnehagen tydelig identifiserte seg med. Dette skaper samhold og tillit, som er gunstig for kunnskapsdeling.

Som leder i barnehagen må man knytte bånd både vertikalt og horisontalt, da kan man ta del i kunnskapsdeling og kunnskapning. Dette innebærer at man er tilstede og er tilgjengelig, og er i stand til å gi omsorg og støtte slik at tillit utvikles - noe som går over i relasjonsledelse.

De pedagogiske lederne må fungere som ledere av disse prosessene. De har en sentral plassering i organisasjonen, og har mulighet til å knytte bånd og skape relasjoner til ulike nettverk. Gjennom broer kan de knytte aktører sammen og skape større tilgang på kunnskap. Ulike ideer, tanker og behov kan fanges opp, og det kan tilrettelegges for dialog på ulike arenaer. Ledergruppen kan inneha mange funksjoner. Det må utvikles en bevissthet rundt hvilken funksjon ledergruppen i barnehagen skal ha. Det er viktig at den også er en arena for kunnskapsdeling og læring.

Som leder må man legge til rette for ulike formelle møteplasser / arenaer for at relasjoner og nettverk kan bygges, og kunnskap deles. Medarbeiderne må få praktisere sammen, og ha tilgang til hverandre. Kunnskapsdeling skjer også på uformelle arenaer. Som leder i barnehagen er det viktig å ha en bevissthet om at en stor del av kunnskapsdelingen i organisasjonen forgår i uformelle settinger, som for eksempel på tur i skogen. En informant sier at han lærer veldig mye i lunsjpausene på kurs eller plandager. Dette understrekes av datamaterialet der alle informantene trekker frem ulike uformelle arenaer som de viktigste for kunnskapsutveksling: *Alle steder der aktiviteter skjer og mennesker møtes.*

Det må settes av tid, og frigjøres tid til kunnskapsdeling. Dette må skje på alle nivå i organisasjonen. Medarbeiderne må ha tid til å prate sammen og bygge relasjoner. Det må være tid på møtene til å reflektere over praksis i fellesskap. Den eksplisitte kunnskapen kan bli gjort del av barnehagens organisasjonsrutiner. Den tause kunnskapen er gjerne knyttet til kontekst, og er ofte avhengig av erfaringsutveksling og refleksjon for å kunne bli gjort eksplisitt og delt. Dette må barnehagens ledere ha et bevisst forhold til, og sørge for tid og rom til slike prosesser.

Kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling forutsetter trygge relasjoner i organisasjonen. Skal medarbeiderne være villig til å dele kunnskap og ta imot kunnskap fra andre medarbeidere, må man ta sjanse på å stole på hverandre. Dette krever tillit, og som leder må man legge til rette for at medarbeiderne utvikler tillit seg imellom på arbeidsplassen. Gode relasjoner motvirker frykt, misnøye og mistillit.

Det må utvikles strukturer og organiseres for kunnskapsdeling. Mye kunnskapsdeling forgår på uformelle arenaer i barnehagen. De formelle arenaene må også tas i bruk til aktiv kunnskapsdeling. Som leder i barnehagen blir det en viktig oppgave å organisere og utvikle strukturer for kunnskapsdeling. Organisasjonsstrukturen påvirker kunnskapsdeling og tilgang til arenaer for kunnskapsdeling. Organisasjonsstruktur kan bidra til å lykkes med kunnskapsdeling i barnehagen. Dette gjelder alt fra hvem går på tur med hvem, til barnehagens møter, til mentorordninger og personalrullinger. Hver enkelt barnehage må identifisere sine viktigste arenaer for kunnskapsdeling.

Mentorordninger kan hjelpe nye medarbeidere til å reflektere over praksis. Likeledes er det er viktig at også gamle medarbeidere med jevne mellomrom får tilbud til veiledning, og får mulighet til å reflektere over egen praksis. Dette er en kontinuerlig prosess, og er ikke noe man blir ferdig med som nyansatt. Videre er det er også viktig at alle medarbeidere får dette tilbudet, og ikke utelukkende pedagogene. Gjennom mentorordninger kan man stille spørsmål som i sin tur utløser refleksjon – dette som von Krogh med flere kaller omsorgseksperteser.

Personalrulling og hospitering er bra for kunnskapsdeling, og som leder i barnehagen må man lage strukturer for at dette gjennomføres. På den måten får medarbeidere mulighet til å arbeide sammen med nye kolleger, og det skapes nye relasjoner og bånd som er gunstig for kunnskapsdeling.

Flere informanter fortalte at de fikk tilgang på ny kunnskap gjennom digitale systemer som for eksempel e-post og lukkede systemer på internett. Som leder i barnehagen er det viktig å legge til rette for dette.

Ved å systematisk bygge kompetanser inn i grupper og relasjoner mellom gruppemedlemmer kan organisasjonens sårbarhet reduseres. Kunnskap sitter da ikke hos en spesiell person i barnehager, men i organisasjonen, og sykdom, ferier og annet fravær vil dermed få mindre negative konsekvenser. Videre vil dette føre til større muligheter for kunnskapning – ved at flere aktører får gi og motta kunnskap, vil kunnskap kunne settes sammen og skape ny kunnskap.

5.1 Tema for videre forskning

Nedenfor presenterer jeg helt kort et tema fra «barnehageverdenen» som jeg har skrevet noe om i denne oppgaven og som kan være interessante å forske mer på - den pedagogiske lederen, mellomlederen, sin rolle som nettverksknutepunkt.

Den pedagogiske lederen har grunnnet sin formelle posisjon i barnehagen et godt utgangspunkt for kontakt både oppover (mot styrer), nedover (pedagogiske medarbeidere), bortover (andre pedagogiske ledere). I tillegg har de kontakt med foreldregruppen, noe som medfører mange bånd utover egen avdeling. Hvordan blir da kommunikasjon og bånd mellom styrer og pedagogiske medarbeidere? Mye av kommunikasjonen og kontakt vil i mange tilfeller gå gjennom den pedagogiske lederen, og det vil i mange tilfeller være sjelden kontakt mellom styrer og pedagogisk medarbeider på formelle arenaer. Hva har det å si for kommunikasjon, kunnskapsdeling, tillit og bånd mellom pedagogisk medarbeider og styrer, og hvordan kan man arbeide for et tettere samarbeid når det gjelder disse? Hvordan fyller den pedagogiske lederen på sin side denne rollen?

6 Litteraturliste

Børhaug, Kjetil, Homme, Anne, Lotsberg, Dag Øyvind, Ludvigsen, Kari (2015): *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. 3 opplag, Fagboklaget.

Børhaug, Kjetil, Lotsberg, Dag Øyvind (2014): *Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess*. Nordisk Barnehageforskning. Vol 7, nr 13, side 1-7.

Filstad, Cathrine (2016): *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. 2. utgave, Fagboklaget.

Grennes, Tor (2013): *Hvordan kan du vite at noe er sant?* 2. utgave, Cappelen Damm AS.

Greve, Arent (1998): *Betydningen av svake og sterke bånd i sosiale nettverk*. Magma [Internett]. Tilgjengelig fra <<http://www.magma.no/>>. [Lest 9. august 2018].

Nahapiet, Janine, Ghoshal, Sumantra (1998) *Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage*. *The Academy of Management Review*. [Internett]. Tilgjengelig fra <<https://www.jstor.org/stable/259373>>. [Lest 20. september 2018].

Nonaka, Ikujiro (1991) *The Knowledge-Creating Company*. *Harvard Business Review* [Internett]. Tilgjengelig fra <<https://hbr.org/1991/11/the-knowledge-creating-company-2>> [Lest 1. desember 2018]

Von Krogh, Georg, Ichijo, Kazuo, Nonaka, Ikujiro (2017): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap til nytenkning i organisasjoner*: 8. opplag, Cappelen Damm Akademisk.

Polany, Michael (2000): *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus forlag.

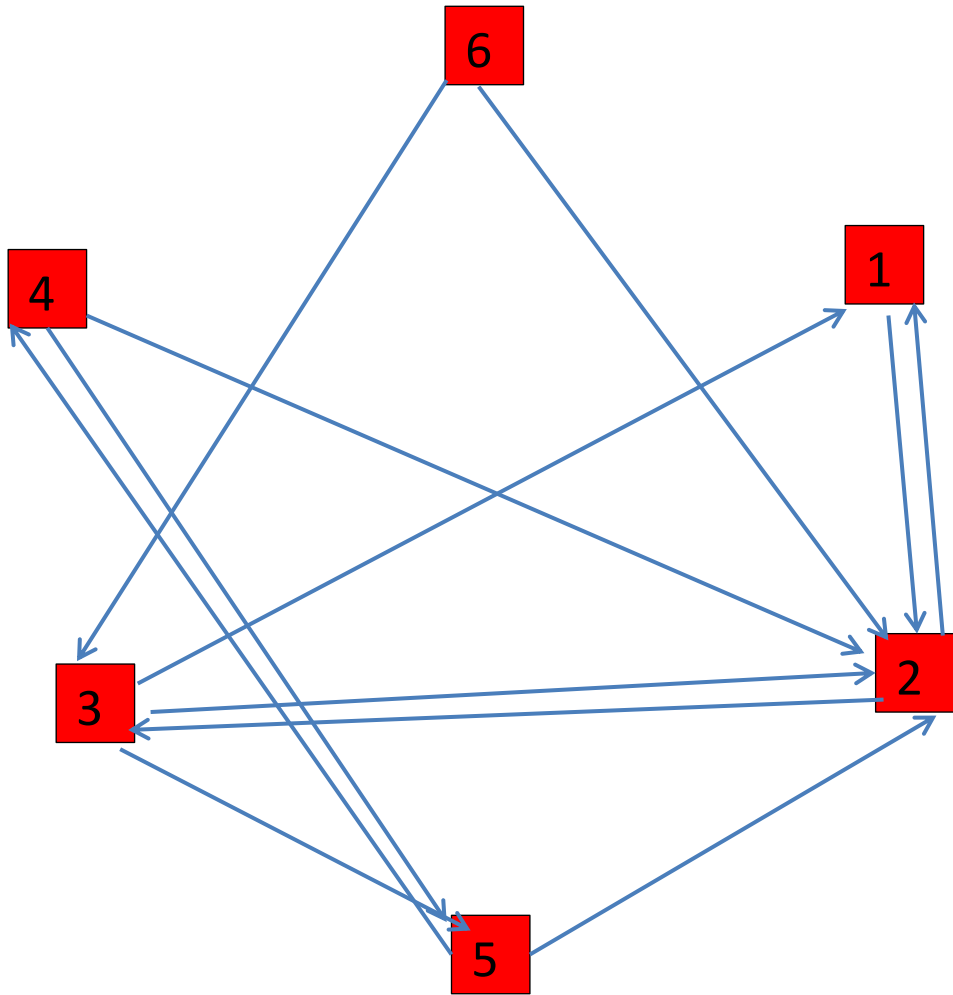
Putnam, Robert (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.

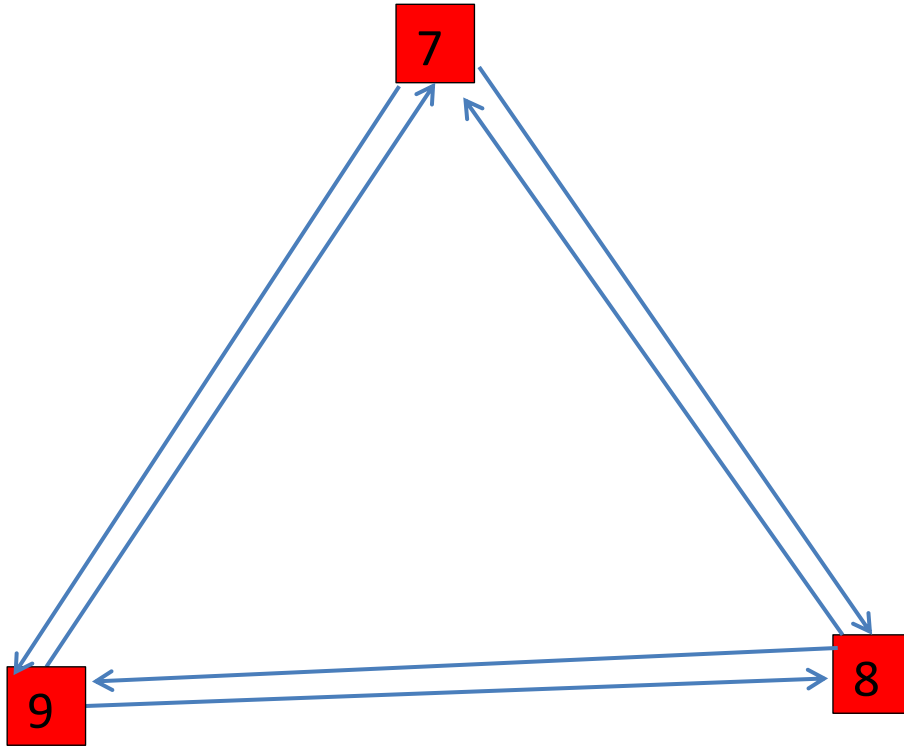
Ryen, Anne (2006): *Det kvalitative intervjuet*. 2.opplag, Fagboklaget.

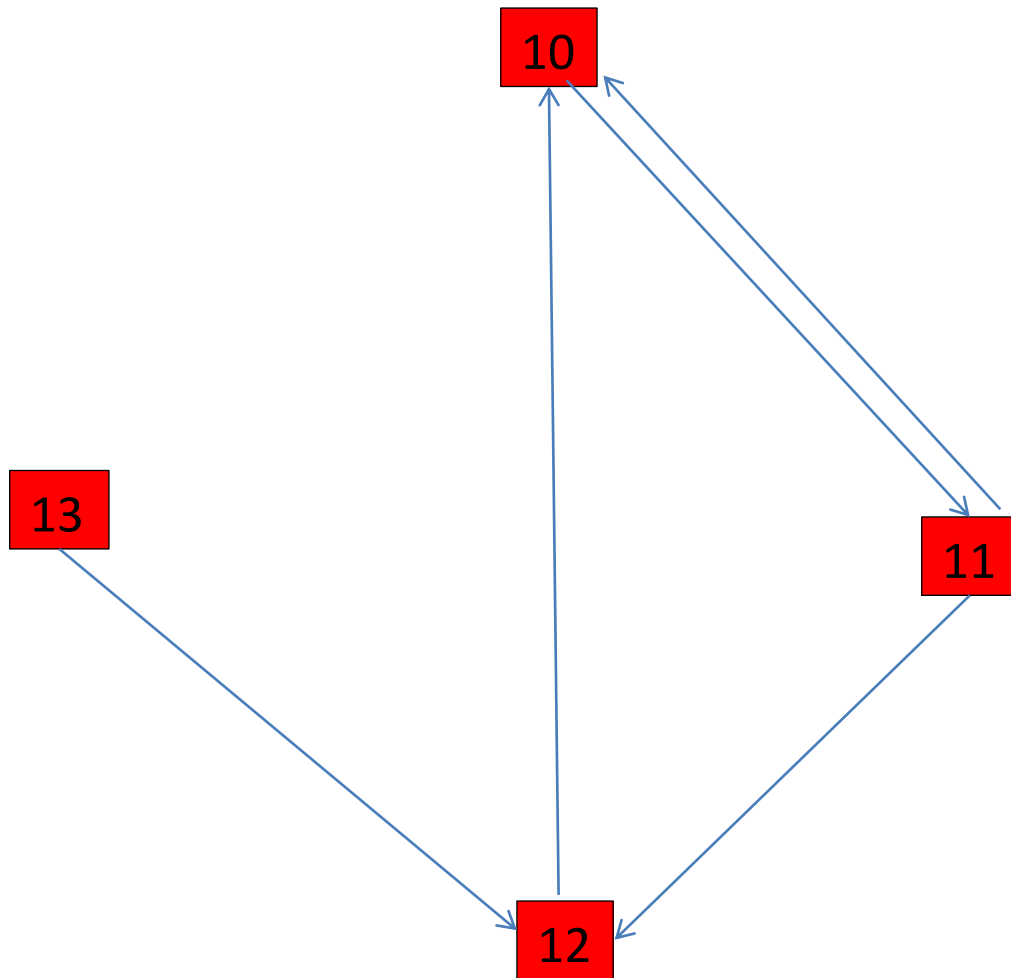
Seligman, Adam (1997): *The Problem of Trust*. Princeton University Press

Strand, Torodd (2015): *Ledelse, organisasjon og kultur*. 4.opplag, Fagboklaget.

Wadel, Cato (2014): *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*.
Høyskoleforlaget.







7 Vedlegg

7.1 Spørreundersøkelsen innledning

Intervjuprosessen

Presentasjon av meg

Mitt navn er Camilla Skauge Hoven. Jeg studerer master i Ledelse på NHH Executive, og veilederen min er professor Bjarne Espedal. For øyeblikket gjennomfører jeg en undersøkelse om kunnskapsdeling og kunnskapsskaping, og barnehagens ledergruppes rolle i forhold til dette. Til daglig arbeider jeg i Tryllefløyten Steinerbarnehage som daglig leder.

Presentasjon av min undersøkelse

Jeg ønsker i min undersøkelse å få en forståelse av hvordan ledergruppen bidrar til kunnskapsdeling i barnehagen. Jeg ønsker en innsikt i hvordan kunnskapsdeling foregår både formelt og uformelt. I dette intervjuet vil jeg legge stor vekt på hvordan din plassering i ledergruppen og organisasjonen påvirker kunnskapsdeling.

Prosjektets arbeidstittel og problemstilling

Mitt teoretiske utgangspunkt er en forestilling om at sosial kapital fremmer kunnskapsdeling, og det er denne forestillingen jeg vil undersøke.

På hvilken måte utvikler ledergrupper / ledermøte sosial kapital som fremmer kunnskapsdeling?

Forespørsel om lydopptak

For å sikre meg best mulig riktig gjengivelse av samtalen, vil jeg spørre om å kunne gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil skrives ut på bakgrunn av notater og lydopptak. Utskriften vil slettes etter kort tid.

I løpet av samtalen vil jeg stille spørsmål rundt følgende temaer

- Arbeidstakers opplevelse og erfaring
- På hvilken måte kunnskapsdeling skjer i barnehagen?
- Din rolle i ledergruppen, og dens innvirkning på kunnskapsdeling / kunnskapning i barnehagen.

Intervjuets form

Intervjuet vil vare inntil 60 minutter

Formen på intervjuet er halvstrukturert intervju. Det vil si at jeg på forveien har formulert formålet med undersøkelsen

Intervjuet fokuserer på et bestemt tema, og det er gjort en begrepsmessig og teoretisk forståelse av temaet som skal undersøkes.

Anonymitet

Jeg garanterer full konfidensialitet ved analyse av undersøkelses resultater. Informasjonen anonymiseres i oppgaven. Og deltagerne vil bli anonymisert. Det vil ikke være mulig å identifisere deltagerne når studien publiseres.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

.....

(Signert av prosjektdeltager, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

.....

(Signering av prosjektansvarlig)

7.2 Spørreundersøkelsen

Intervjuguide

Formål: I hvilken grad utvikler ledergrupper sosial kapital som fremmer kunnskapsdeling?

Bakgrunn

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
3. Hva slags stilling har du nå?
4. Hvor lenge har du vært ansatt i denne stillingen du har nå?

Kunnskapsdeling

5. Hvor viktig er kunnskapsdeling på en skala fra 1-5? (Definere ytterpunktene).
6. Hvilken type kunnskap ville det vært viktig å dele i din barnehage?
7. På en skal fra 1-5 i hvor stor grad vil du si at denne påstanden stemmer: På min arbeidsplass er vi flinke til å dele kunnskap og kompetanse med hverandre.
8. Eventuelt: På hvilken måte?

Sosial kapital

Struktur / arenaer / møteplass

9. Hva er de viktigste møteplassene i din barnehage?
10. Nevn noen (inntil fem) viktige møteplasser i barnehagen.

- *Formelle*

11. Skjer det noen form for kunnskapsdeling på møtene? (Bonding)
12. Hva skjer på tvers av de formelle arenaene? Skjer det noen kunnskapsdeling mellom møtene? (Bridging)
13. Hvis ja: På hvilken måte? Forklar.

- *Uformelle*

14. Hvilke arenaer er de viktigste når det kommer det gjelder kunnskapsdeling?
15. Hvilke møter får du mest ut av – formelle eller uformelle?

Relasjoner

- *Tillit*

16. I hvilken grad er du enig i denne påstanden, på en skala fra 1-5: Ledergruppen er preget av tillit.
17. I hvor stor grad opplever du gjensidig tillit mellom medlemmer i ledergruppen? På en skala fra 1-5.
18. Er det viktig for deg å ha tillit til de du jobber sammen med i ledergruppen?
19. Er det noen du har spesielt mye kontakt med? Hvorfor akkurat disse?
20. På en skala fra 1-5, hvor lett er det å be om hjelp fra noen andre i ledergruppen?
21. Når du sier at det er tillit i ledergruppen? Hvilken type tillit er det i ledergruppen?
22. Hva skal eventuelt til for å bygge tillit mellom medlemmene i ledergruppen?

- *Fellesskapsforståelse*

23. På en skala fra 1-5, i hvor stor grad vil du si at ledergruppen er preget av en fellesskapsforståelse / teamfølelse?
24. I den grad du opplever god teamfølelse i ledergruppen, gi eksempler på det du opplever som uttrykk for dette.
25. Hva mener du skal til for å utvikle god teamfølelse i ledergruppen?

- *Samarbeidsorientering*

26. På en skala fra 1-5: I hvor stor grad opplever du at medlemmer av ledergruppen er interessert i å utforske hverandres synspunkter og innspill når dere har diskusjoner i ledergruppen?

- *Felles identitet*

27. I hvilken grad opplever du at det er enighet om hva som skal prioriteres i denne barnehagen?

28. På en skala fra 1-5: I hvor stor grad opplever du at medlemmer av ledergruppen arbeider mot felles mål?

29. I hvor stor grad er dere i ledergruppen avhengige av hverandre for å nå ledergruppens mål?

- *Liker vi hverandre*

30. Hvem snakker du mest med i ledergruppen? Hvorfor det? (Skjema)

31. Hvilke personer er viktige for deg i barnehagen for at du skal få gjort jobben din på en god måte?

32. Hvem er dine viktigste kontakter i ledergruppen? Hvorfor det? (Skjema)

Hvilken type kunnskap deles?

Vi skiller mellom to typer kunnskap: En stor del av en persons kunnskap er ikke bevisst og eksplisitt men derimot implisitt eller taus kunnskap. Man er derfor ofte ikke bevisst hva man har lært eller man kan. Det er først og fremst gjennom anvendelse denne kunnskapen kommer til uttrykk.

- *Eksplisitt*

33. På hvilken måte deles eksplisitt kunnskap i denne barnehagen?

34. På en skala fra 1-5: I hvor stor grad opplever du at det legges til rette for evaluering, refleksjon og læring i ledergruppen?
35. I den grad du opplever at det legges til rette for evaluering, refleksjon og læring i ledergruppen, gi eksempler på hvordan dette blir gjort.

- *Taus*

36. Er kunnskapen som du deler et resultat av individuell læring fra:

- a) Bøker, internett
- b) Egne erfaringer
- c) Observasjon (taus kunnskap)
- d) Annet

37. Fortell om en situasjon der du har delt kunnskap.

38. Fortell om en situasjon der andre har delt kunnskap med deg.

39. Hvordan får dere frem den tause kunnskapen i barnehagen?

40. Har dere en mentorordning for nye medarbeidere?

41. Har dere et system for personalrulling? Hvorfor / hvorfor ikke?

42. Har dere personalrulling mellom barnehagene? (bridging)

43. Praktiserer dere hospitering? Hvorfor / hvorfor ikke?

Konsekvenser / resultat

44. Hvilken læring er mest anvendbare i din praksis? Den eksplisitte eller den implisitte?

Forklar.

45. Etter ditt syn, hva er de viktigste resultatene / konsekvensene av kunnskapsdeling?

46. Hva trengs dersom man skal skulle ønske å bidra til mer kunnskapsdeling på tvers i barnehagen? Eksempler.

Har du noen spørsmål eller annet du har kommet på i etterkant du vil formidle?

7.3 Kvantitative resultater presentert

Spm nr Spørsmål stillet, hvor det skal svares på en skala fra 1 – 5

5 Hvor viktig er kunnskapsdeling?

7 I hvor stor grad vil du si at denne påstanden stemmer: På min arbeidsplass er vi flinke til å dele kunnskap og kompetanse med hverandre.

16 I hvilken grad er du enig i denne påstanden: Ledergruppen er preget av tillit.

17 I hvor stor grad opplever du gjensidig tillit mellom medlemmer i ledergruppen?

20 Hvor lett er det å be om hjelp fra noen andre i ledergruppen?

23 I hvor stor grad vil du si at ledergruppen er preget av en felleskapsforståelse / teamfølelse?

26 I hvor stor grad opplever du at medlemmer av ledergruppen er interessert i å utforske hverandres synspunkter og innspill når dere har diskusjoner i ledergruppen ?

27 I hvilken grad opplever du at det er enighet om hva som skal prioriteres i denne barnehagen?

28 I hvor stor grad opplever du at medlemmer av ledergruppen jobber mot felles mål?

33 I hvor stor grad opplever du at det legges til rette for evaluering, refleksjon og læring i ledergruppen?

Person Barnehage	1 A	2 A	3 A	4 A	5 A	6 A	7 B	8 B	9 B	10 C	11 C	12 C	13 C	Snitt score Alle	Snitt score A	Snitt score B	Snitt score C
Alder -->	45	43	34	42	38	38	35	31	24	42	32	52	50	38,9	40	30	44
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5,0	5,0	5,0	5,0
7	4	3	3	3,5	3,5	4	4	3,5	3,5	3	3	4	3	3,5	3,5	3,7	3,3
16	5	5	5	4	4,5	4	5	5	5	4	5	4	5	4,7	4,6	5,0	4,5
17	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3	4,3	4,5	4,7	3,8
20	5	5	4	4	4	5	5	4	5	3	3,5	3	3	4,1	4,5	4,7	3,1
23	5	3	4	3	4	4	5	4	4	3	4	4	4	3,9	3,8	4,3	3,8
26	5	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4,5	3	4	3,8	3,8	4,0	3,6
27	5	3	3	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	3,9	3,7	4,3	4,0
28	5	4	5	4	4,5	4	5	3,5	4	3	4	4	4	4,2	4,4	4,2	3,8
33	4	4	4	3	3	3	4	2,5	4	2	3	3	3	3,3	3,5	3,5	2,8
Snitt/prs	4,8	4,0	4,1	3,8	4,2	4,0	4,6	4,1	4,4	3,4	4,0	3,8	3,8	4,1	3,8	4,3	3,8

