

Veronica Ailen Lidahl

## Ledelse for læring i nettverk

En kvalitativ studie om nettverksarbeid i barnehagen.



DMMH

Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning

Masteroppgave

Master i barnehageledelse

Trondheim, Høsten 2023



## Forord

Da nærmer det seg slutten på en lang reise som har hatt destinasjonen ferdigstilling av master i barnehageledelse som mål. Reisen har gått på deltid, siden jeg ved siden av studiet har jobbet fulltid som pedagogisk leder i barnehage. Det har vært en interessant og lærerik reise, og jeg har hatt stort utbytte av det faglige påfyllet i arbeidshverdagen min, og tar med meg mange gode refleksjoner med medstudenter underveis i studieløpet. Jeg har sett nærmere på ledelse av nettverk i forskningen min og har tatt med meg mye inspirasjon fra informantene i min egen hverdag på avdeling.

Jeg vil takke veilederen min ved Dronning Mauds Minne Høgskole, Elin Birgitte Ljunggren for raske tilbakemeldinger, kritiske blikk, refleksjoner og mange tanker underveis. Du har hele tiden vært positiv og snakket meg opp på kurven dersom jeg har vært på en nedtur. Takk til studiegruppa mi som har vært tilgjengelig for spørsmål, refleksjoner og lufting av frustrasjon og gleder. Dere har vært til stor hjelp og støtte.

Til slutt må jeg takke barna mine som de siste årene ofte har hørt; nei, jeg kan ikke nå, jeg må gjøre skole. Endelig er mamma kommet i mål med masteren og kan koble seg på familielivet 100% igjen. Takk til min kjære mann som har heiet meg frem når det har stormet som verst i hodet, og frustrasjonen og følelser har ligget svært tydelig på utsiden.

Familien min; I'm back!

Trondheim, oktober 2023

Veronica Ailen Lidahl

## Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Figurliste.....	5
Tabelliste.....	5
Sammendrag.....	6
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.2 Hva er nettverk i barnehagen?.....	8
2.Tidligere forskning.....	12
3. Teori.....	16
3.1 Nettverk i barnehagen.....	16
3.2 Senges fem disipliner.....	18
3.2.1 Personlig mestring.....	18
3.2.2 Mentale modeller.....	19
3.2.3 Felles visjon.....	19
3.2.4 Gruppelæring.....	20
3.2.5 Systemtenkning.....	21
3.2.6 Andre forhold.....	22
3.3 Læringsprosesser i nettverk.....	22
3.4 Løse koblinger.....	25
3.5 Motivasjon.....	25
3.5.1 Indre og ytre motivasjon.....	26
3.5.2. Prososial motivasjon.....	27
3.6 Hemmende faktorer i nettverksarbeid i organisasjonen.....	27
3.7 Noen ledelsesperspektiver.....	28
3.7.1 Transformasjonsledelse.....	28
3.7.2 Selvledelse.....	28
3.7.3 Meningsskapende ledelse.....	29
3.7.4 Bindeledds ledelse.....	30
3.8 Barnehagen som lærende organisasjon.....	31
4. Metode.....	32
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	32
4.2 Intervju.....	34
4.2.1 Semistrukturert intervju.....	34
4.2.2 Kriterier for valg av informanter.....	35
4.2.3 Fremgangsmåte ved bruk av intervju.....	36

4.2.4 Transkribering.....	37
4.3 Observasjon.....	38
4.4. Analysemetode.....	40
4.4.1 Tematisk analyse .....	40
4.5 Kvaliteten på forskningen.....	41
4.5.1 Forskningens pålitelighet .....	41
4.5.2 Generaliserbarhet .....	43
4.5.3 Gyldighet .....	43
5 Forskningsetiske hensyn.....	45
5.1 Samtykke .....	45
5.2 Anonymitet.....	47
5.3 Etske dilemmaer .....	48
6. Presentasjon av analyse .....	49
6.1 Ekstern nettverk .....	51
6.2 Formidling av kunnskap en bindeledds ledelse.....	52
6.2.1 Å være formidler i egen barnehage og avdeling .....	53
6.3 Barnehagen som mottaker av ekstern kunnskap/impulser .....	57
6.3.1 Forankring i ledelsen .....	57
6.3.2 Nettverk som tema på møter .....	60
6.4 De interne nettverkene i barnehagen .....	63
6.4.1 Motivasjon i nettverksarbeidet .....	66
6.4.2 Utfordringer knyttet til nettverksarbeidet.....	67
6.4.3 Stabilitet i nettverksgruppene.....	72
6.5 Løse koblinger i lys av forholdet mellom eksterne og interne nettverk. ....	74
7. Drøfting.....	76
7.1 Ledelsesforankring og ledertype .....	76
7.2 Nettverk som metode .....	79
7.3 Betydningen av møter i nettverket .....	81
7.4 Forskningens aktualitet .....	83
8. Avslutning .....	83
Referanser .....	86
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	90
Vedlegg 2: Godkjenning NSD.....	93
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	96

## Figurliste

Figur 1.....	23
Figur 1.....	51

## Tabelliste

Tabell 1.....	35
Tabell 2.....	36
Tabell 3.....	75

## Sammendrag

Lærende nettverk en noe alle barnehager jobber med i ulike grader i dag. Med REKOM (Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehagen) som nå er et landsdekkende nettverk, er nettverk en arbeidsform som alle i barnehagene rundt om i vårt langstrakte land er, eller kommer til å bli godt kjent med.

Når det kommer til organisering av de ulike nettverkene som barnehagene deltar i, kan det være et mangfold av måter å gjøre dette på.

I denne forskningen har jeg valgt å se på nettverksarbeid i barnehagene, og i den forbindelse sett nærmere på hvordan nettverksarbeid blir drevet i den enkelte barnehage. I de interne nettverkene i barnehagen er det også mange måter å gjøre arbeidet på, mange måter å finne strukturer, arbeidsmåter, motivere, kommunisere og lede på. Disse interne faktorene spiller en rolle for hvordan et nettverksarbeid kommer til uttrykk og blir etablert på en avdeling. Samtidig som ledelsen av nettverkene har en betydning, og da ikke bare ledelse fra styrer, men hvordan de interne nettverksrepresentantene driver bindeledds ledelse mellom det eksterne og interne nettverket. Dette er faktorer jeg vil se nærmere på i denne forskningen.

Jeg har gjennomført en kvalitativ studie med intervju og observasjon som metode.

Gjennom forskningen min har jeg gjort mange funn som er med på å belyse problemstillingen min. I analysen min har jeg blant annet sett på forankring i ledelsen, å være formidler i barnehagen og barnehagen som en lærende organisasjon. Funnene mine viser til at nettverk som arbeidsmetode i barnehagen er motiverende og ønskelig, men der ligger behov for ledelse av nettverkene, og da en god forankring inn i ledelsen for å skape et godt nettverksarbeid i den enkelte barnehagen. Hvordan gjøres da denne ledelsesjobben i barnehagene?

## 1. Innledning

Nettverk sees som en stor trend i et handlekraftig og mer og mer sammensatt miljø. «Denne strategien krever forbedringer og en ny måte å arbeide på for å skape økt kompetanse, som vil være avgjørende for dette nye fremtidsbildet» (Kempner-Moreira & Freire, 2020, s. 16).

Med disse ordene som bakteppe vil jeg begynne innledningen på min forskning. Som Kempner-Moreira & Freire (2020) sier er nettverksarbeid i stor økning, men det er en strategi som krever at vi jobber med hvordan nettverk som arbeidsmetode skal bli bedre, hvordan jobber en best mulig i nettverk for å øke kompetansen i den enkelte organisasjon.

I dette kapittelet vil jeg fortelle om bakgrunnen for valg av tema i forskningen min og presentere problemstillingen jeg har valgt. Temaet er lærende nettverk i barnehagen. Innen dette feltet er det ikke gjort så mye forskning i en barnehagekontekst, til tross for at det er en arbeidsform som er mye brukt i barnehager i Norges langstrakte land. I forskningen min vil jeg se nærmere på hvordan interne nettverks representanter opplever ledelsen av nettverksarbeid.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi skal ikke mange årene tilbake i tid for å finne at det å få barnehageplass var som å vinne i lotto. Bare de siste 20 årene har antallet barnehageplasser økt enormt i Norge, og med dette har det vært en endring i innhold, mål og fokus i barnehagene. Tall som Gotvassli (2019) viser til ved historiske utviklingstrekk i barnehagen, viser at det i 2017 gikk 91,1% av barna i alderen 1-5 år i norske barnehager (Gotvassli, 2019, s. 17). Barnehagen har vært i store endringer fra den første så dagens lys i 1837 som barneasyler (Bolstad, 2021), til å bli barnehagen av 2023, der vi ser på barnehagen som det første leddet i utdanningsløpet til barna. Denne endringen kom med flyttingen av ansvaret for barnehagene fra Barne- og familiedepartementet, til Kunnskapsdepartementet i 2006 (Regjeringen.no, 2010). I denne utviklingen har barnehagen endret seg til å i dag være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tanken rundt læring for barnehagebarn har endret seg og har videre ført til at fagfolk i barnehagesektoren har begynt å tenke annerledes rundt det å dele på kunnskap, og ideer for å skape læring i barnehagen. I lys av dette er nettverk kommet inn som en mye brukt arbeidsmetode i barnehagesektoren.

Etter mange år som pedagog i ulike kommunale barnehager i en stor kommune i Norge, har jeg en god del erfaringer med nettverksarbeid, prosjekter og implementeringer. I alle de ulike

arbeidene jeg har deltatt i har jeg opplevd at det har blitt ulikt resultat når det kommer til forankringen av de ulike arbeidene på avdelingen i barnehagen. Jeg har mang en gang undret meg over at det kan bli så forskjellig utfall. Hva gjør at noe kommer så godt til syne på en avdeling, og på andre avdelinger eller enheter kommer arbeidet ikke til syne? Det finnes nå mange ulike nettverk barnehager kan delta i, og deltakelse i nettverk er noe mange barnehager gjør. Et eksempel på et nettverk er REKOM. REKOM er en barnehagebasert kompetanseutvikling som drives over hele landet, og som har som mål og gi alle barnehagebarn et likeverdig tilbud med høy kvalitet (Udir, 2022).

I tillegg til REKOM er det fra sted til sted i landet ulike satsningsområdet som det jobbes med i barnehagene, der det er skapt egne nettverk for de barnehagene som deltar i satsningene. Udir viser også til nettverk på sine nettsider der de sier om lærende nettverk; hensikten med dem er å skape samarbeid og samhandling mellom de ulike deltakerne, her under felles refleksjon og erfaringsutveksling (Udir, 2020). Når en stor aktør som Udir, som er kunnskapsdepartementet sitt utøvende organ, som skal sørge for å sette opplæringspolitikken ut i livet (Udir, Udir, 2023), fremhever nettverk som arbeidsmetode. Er dette noe alle barnehager oppfordres til å jobbe med i samspill med finansieringer som kommer rundt ulike nettverk.

## 1.2 Hva er nettverk i barnehagen?

Noen søk på nett for å finne definisjonen på hva et nettverk er gir litt forskjellige resultat, men det kommer ofte et data/internett eller elektronisk relatert svar. Nettverk i barnehagesektoren som jeg har forsket på er relasjonelle nettverk der de felles relasjonene trekkes mellom personer, bedrifter o.l. Dette er relasjoner som er gjenkjennbare i alle former for nettverk. Der den ene delen er avhengig av, eller spiller på lag med den andre delen i nettverket for å fungere. Dette viser Wadel (2014) til når han sier at et nettverk kan vanligvis sees som sammenkoblinger av sosiale relasjoner (Wadel, 2014, s. 52).

I dag brukes ordet nettverk i mange organisasjoner og sektorer, det finnes innenfor helse, oppvekst, innen integrering av flyktninger, i kirkelige felleskap, næringslivet osv. Det finnes globale-, nasjonale-, regional-, lokale-, interne nettverk osv. Noen av nettverkene er styrende nettverk og andre er lærende nettverk. Det vil være viktig å skille mellom de lærende nettverkene og de styrende nettverkene. Dette da et lærende nettverk har til hensikt å skape felles læring og endring, og kan bære preg av felles erfaringsutveksling og refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2022). Børhaug & Gotvassli (2016) sier om styring at det er ledelse



med et tyngdepunkt på det som er indirekte (Børhaug & Gotvassli, 2016, s. 48) Et styrende nettverk vil da være et nettverk som har til oppgave å koordinere, organisere og ta avgjørelser. Videre i forskningen min er det det lærende nettverk jeg har sett nærmere på.

Bolman & Deal (2018) viser til at nettverksorganisasjoner alltid har funnes i en eller annen form, og i større grad i enkelte områder enn andre. Da datateknologien fikk en kjempe utvikling på 1980 tallet oppsto det en stor utvikling av de digitale nettverkene, i både små og store organisasjoner. Denne utviklingen var med på å skape nettverksstrukturer innad og mellom organisasjoner (Bolman & Deal, 2018, s. 90).

Olsen (2011) trekker frem at nettverk er en fin måte og arbeide på for ansatte i samme type yrkesgruppe, men som kommer fra ulike organisasjoner og arbeidssteder. Han viser til at det som er målet med faglige nettverk er å skape og holde ved like sosiale og faglige nettverk. Nettverk vil bidra til å åpne opp for refleksjon og gi faglig fornyelse og erfaringsutveksling. Videre sier Olsen (2011) at i nettverket vil deltakerne kunne gi hverandre støtte og hjelp når det kommer til den praktiske delen av arbeidet til den enkelte (Olsen, 2011, s. 32). Udir skriver på sine nettsider om nettverk at dette er en utviklingsstrategi som skal bidra til å lage en felles forståelse for det enkelte temaet som det skal jobbes med i barnehager og skolen. Gjennom lærende nettverk skal det også kunne finnes løsninger på utfordringer eller brukes som en metode for å styrke praksis som er svak (Udir, 2020). Nettverk sees da på som en metode for barnehage og skole ansatte. Ser en dette opp mot det Olsen (2011) omtaler som faglige nettverk kan en lett trekke slutning om at nettverk er en god strategi for å heve kompetanse og jobbe faglig i barnehagen. Gjems (1995) sier at pedagogiske systemer er innviklede og det kan ofte være utfordrende og se en sammenheng mellom det som er med på å gi helheten, eller å kunne være med på å på forhånd kontrollere de pedagogiske systemene. Dersom en har en god faglig analyse i grupper som består av felles faglige og erfaringsbasert kompetanse, vil muligheten for å få økt læring og kvalitet, finne gode tiltak og nye løsningsstrategier øke (Gjems, 1995). Med mine 17 års erfaring fra barnehage vet jeg at det som jobbes med i barnehagen av prosjekter, temaarbeid og nettverksarbeid, ofte henger sammen med hverandre, men det kan likevel være vanskelig å komme videre i et arbeid. Dersom alle sitter på sin egen tue i arbeidet og det ikke er en delingskultur, kan arbeidet i enkelte tilfeller stagnere hos den enkelte enheten. Det kan som Gjems (1995) viser til være utfordrende og se sammenhenger og komme seg videre i arbeidet. Når Olsen (2011) og Udir viser til nettverksarbeid på sine måter støtter dette opp om tanken om at nettverksarbeid vil være fruktbart for ansatte i barnehager og skoler.

I kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering, snakkes det også om nettverk. Nettverk som kompetanseheving i barnehagene trekkes frem og skal bidra til stadig utvikling av kompetansen i personalgruppa. Gjennom denne strategien skal barnehagen videreutvikles som en lærende organisasjon og det profesjonelle fellesskapet skal styrkes. Videre sier denne strategien at pedagogiske ledere og styrere har ansvar for å jobbe i tråd med dette og holde barnehagen faglig og forskningsmessig oppdatert (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom denne kompetanse strategien viser regjeringen til at det skal jobbes med nettverk som en del av kompetansehevingen som er ønskelig i barnehagesektoren. Plukker en denne planen ned til arbeidet i den enkelte barnehage, vil deltagelse i ulike kompetansenettverk bli gjeldene i alle norske barnehager. Og dermed er nettverk viktig å sette søkelys på i en forskning.

I forskningen min har jeg ikke sett inn i kjernen av det jeg velger å kalle eksterne nettverk, hvordan dette er bygget opp ol. Men det er vanskelig å ikke nevne det eksterne nettverket i oppgaven, da det må forklares hva det eksterne nettverket er, og hvilken betydning det kan ha for det interne nettverket. Det eksterne nettverket omtales i forhold til hva som skjer når eksterne og interne nettverk handler sammen.

Jeg har valgt å avgrense oppgaven til å i hovedsak se på nettverksarbeid internt i barnehagen og i koblingene mellom det eksterne og det interne nettverket. Kan det være noe som skjer innad i nettverk som er påvirkende faktorer for hvordan nettverkene fungerer og blir drevet, har ledelsen av nettverk noe å si?

De barnehagene jeg har valgt å henvende meg til er barnehager som deltar i nettverk og dermed har nettverksrepresentanter på sin enhet. Disse nettverksrepresentantene utgjør interne nettverk på egen enhet. Videre har jeg valgt å konsentrere forskningen min rundt hvordan det drives ledelse av nettverks arbeidet fra den interne nettverksgruppa, og på avdelingene- til personalet som jobber der. Jeg går inn i forskningen med en tanke om at det finnes interne nettverksgrupper i alle barnehagene, og vil da blant annet se på hvordan nettverksarbeidet formidles fra de interne nettverkene og til avdelingspersonalet. Hvordan jobbes det med nettverk på avdelingene? Hvordan ledes det i deltakerbarnehagene for å skape læring og utvikling i personalgruppene?

I masteroppgaven min har jeg valgt å forske på ledelse av lærende nettverk og rollen interne nettverkdeltakere har i dette.

Problemstillingen jeg har valgt knyttet til barnehageledelse er;

Hvordan kommer nettverksarbeid og ledelse av dette til uttrykk hos interne nettverksrepresentanter?

Videre har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål for å hjelpe å belyse problemstillingen:

- Hva innebærer nettverksarbeid og ledelse av dette?
- Hva oppleves som hemmere og fremmere av nettverksarbeid?

For å finne svar på problemstillingen min har jeg brukt teori om nettverksledelse. Jeg har gjennomført intervju og observasjon av møte i datainnsamlingen.

I kapittel 2 viser jeg til tidligere forskning innen temaet nettverk. I kapittel 3 viser jeg til teori om nettverk og noen ledelses perspektiver som jeg senere ser i sammenheng med analysen og mine funn. I kapittel 4 gjør jeg rede for forskningsdesignet jeg har brukt og metoden for datainnsamling. Samt analysemetoder og sier noe om blant annet forskningens pålitelighet. Kapittel 5 har jeg viet til de forskningsetiske hensynene. Kapittel 6 viser analysen og presenterer de funnene jeg gjorde i forskningen. Kapittel 7 inneholder drøftingen, mens kapittel 8 er avslutningen på oppgaven.

## 2. Tidligere forskning

Deler av dette kapittelet er videreføring av eksamensoppgaven i MLVFM5020 avlagt høsten 2022.

I denne delen av oppgaven vil jeg vise til det som er gjort av tidligere forskning innen ledelse av lærende nettverk. Dette for å vise til annen forskning og teori som er med på å støtte min forskning på lærende nettverk i barnehagen.

Gjennom søk i tidligere forskning og litteratur har jeg benyttet blant annet søkeordene: ledelse av nettverk i barnehagen, nettverk i barnehagen og nettverksledelse i barnehagen, lærende nettverk i barnehagen og lærende nettverk. Søkemotorer som jeg har benyttet i disse søkene er; google, google scholar og søk i oria, bibliotekets søkebase ved DMMH. Gjennom disse søkene finner jeg lite teori og forskning om nettverk i den norske barnehagen. Artikler og forskning fra skolesektoren, og da i stor grad forskning utenfor Norges grenser finner jeg derimot litt mer fra. Mange av de samme mekanismene som jeg vil anta foregår i barnehagen, derfor er dette overførbart til studien min.

Nettverksarbeid er en form for kompetanseheving, Schei & Kvistad (2012) sier om nettverk at fellesskapet i et nettverk kan være med på å utløse tanker rundt egen praksis som kan føre til en endring (Schei & Kvistad, 2012, s. 41). Schei & Kvistad (2012) tar utgangspunkt i tenkningen til Antonovsky (2000) der han sier at helsefremmende arbeid fører der personalet ønsker det, til at personalet opplever mestring og arbeidet må oppleves meningsfullt. Når dette og ressurser som er nødvendig for å oppfylle krav som ligger til arbeidet, er på plass, er jobben helsefremmende (Antonovsky, 2000, s. 36). Dette viser Schei & Kvistad (2012) til i forhold til nettverk som metode, nettverksdeltagelse kan gi deltakerne blant annet økt trygghet i arbeidet sitt, økt kompetanse, bedre innsikt og fleksibilitet (Schei & Kvistad, 2012, s. 42). Her ser jeg en overførbarhet til barnehagen da trygghet, innsikt, opplevelsen av mestring og opplevelsen av en helsefremmende jobb, gir positiv vekst både for personalet i barnehagen. Dette er igjen noe som er positivt for å få til et godt nettverksarbeid.

Hargreaves (2018) sier at debatten rundt nettverk i dag har endret seg fra å si noe om å samarbeide er bra eller ikke, til å si noe om hvordan en kan samarbeide på best mulig måte. Hvordan kan organisasjonene samarbeide for å bedre praksis, øke og skape forpliktelse til

endringer, reflektere og gjøre undersøkelser som leder til endring (Hargreaves, 2018).

Gjennom arbeid i nettverk i dag er det nettopp dette som Hargreaves (2018) peker på. Det er fokus på når nettverkene er på tvers av enheter i organisasjonen. Skape, reflektere, inspirere og utveksle ideer som kan føre til endring i de enkelte barnehagene.

Hubers & Poortman (2018) fant i sine studier seks faktorer som er viktige i arbeidet med læringsnettverk. De faktorene var; samarbeid, gruppelæring/individuell læring, felles fokus, ledelse, grensekryssing og reflekterende faglige undersøkelser (Hubers & Poortman, 2018). Disse faktorene er funnet frem til gjennom forskning i skolen, men nok en gang mener jeg at de er overførbare til andre organisasjoner og i dette tilfellet til barnehagen. Dette fordi det også her foregår en del av de samme mekanismene i skole og barnehage. Det drives nettverk i både skole og barnehage, og det er nærliggende å anta at i disse nettverkene er faktorene til Hubers & Poortman (2018) gjeldende.

I en artikkel av Azorín et al. (2020), som dreier seg om nettverksjobbing i skolen, og å ta et distribuert perspektiv på ledelse av nettverk i skolen. De konkluderer med at gjennom å se på nettverksledelse med et distribuert ledelsesperspektiv, kan forskere undersøke hvilke typer lederskaps-praksiser som bidrar til vellykkede nettverk (Azorín, Harris, & Jones, 2020, s. 121). Dette er en konklusjon jeg finner spennende, og ønsker å se nærmere på i min forskning på nettverksledelse i barnehagen. Azorín et al. (2020) har forsket på nettverk mellom skoler, ikke på nettverk internt på skoler, dette er noe jeg vil gjøre annerledes ved å se på de interne nettverkene i barnehagen. Jeg mener her at Azorín et al. (2020) sine funn likevel er overførbare til barnehagen, da det er mange like mekanismer som ligger til grunn i ledelse av nettverk i skole og barnehage. Azorín et al. (2020) viser også til at det i mye ulik litteratur (f.eks. Azorín og Muijs 2017; Chapman og Hadfield 2010; (Beemt, Ketelaar, Diepstraten, & Laats, 2018) finnes funn som viser til at ledelse av nettverket er viktig for å oppnå suksess i nettverket. Det forskningen ikke sier så mye om er hvilken ledelsesteori som vil være med på å gi en god forståelse av ledelsespraksisen i nettverkene, og hvilken form for ledelse som er med på å gi et økt faglig samarbeid som har god effekt i nettverksarbeidet (Azorín, Harris, & Jones, 2020). Dette ser jeg på som et spennende funn, og er nysgjerrig på om jeg i min forskning finner noe som kan si noe om dette.

Videre trekker Azorín et.al (2020) frem at det finnes et større og større grunnlag for å si noe om hvordan ledelse av nettverk vokser, men det er noen spørsmål som er uklare, som for eksempel; hvilken type lederskap er det som behøves i et nettverk for at dette skal slå ut i

blomst? Hvordan skapes de felles handlingene via nettverk? Hvilken prinsipper må ligge til grunn for at det skal ledes i samarbeid i nettverkene i skolen? (Azorín, Harris, & Jones, 2020, s. 115). Disse uklare spørsmålene som Azorín et.al (2020) viser til i skolen finner jeg interessante, og her mener jeg at det har er en stor overføringskraft til barnehagesektoren og nettverksarbeid da det jobbes på mange like måter med nettverk og ledelse av nettverk i barnehage og skole. Det som har effekt av lederskap og felles handlinger for samarbeid i nettverk i skolen, vil være det samme i andre sektorer som f.eks. barnehagen. Det er interessant at Azorín et.al (2020) viser til at grunnlaget for å si noe om dette vokser, og her plasserer jeg min forskning som et ledd i en forskning på akkurat dette.

Muijs et al. (2011) viser til at det meste av forskningen rundt nettverk kommer fra enkeltorganisasjoner, selv om det er stor vekst rundt nettverksarbeid innen utdanningssektoren og innen offentlig sektor. De mener at dette byr på problemer når en ser på forskjeller som ligger i nettverkens natur. Det å skulle lede nettverk krever at lederen innehar en utvidet kompetanse, og har et fokus på det å skulle organisere ressurser og ulike samarbeidsparter, og være bevist relasjonene dem imellom. Muijs et al. (2011) viser til at dette ikke er noe rektorene hadde måtte gjøre i stor grad tidligere (Muijs, Ainscow, Chapman, & West, 2011, s. 159). Her snakker Muijs et al. (2011) om rektorene som ledere av nettverk, og uheldighetene av å ha ledere som ikke har kompetanse på ledelse av nettverk. Nettopp her mener de det er et kompetansehull som bør tettes for å kunne drive gode nettverk. Gjennom min forskning skal jeg ikke se direkte på hva den som leder nettverkene har slags kompetanse. Dette er likevel relevant for forskningen da jeg ser det overført til barnehagesammenhengen, ved at de ulike lederne av nettverk rundt omkring i de forskjellige barnehagene heller ikke nødvendigvis har formell kompetanse eller erfaring fra ledelse av nettverk. De er likevel nødt til å innhente kunnskap og finne veien litt mens de går, noe som igjen vil føre til ulike syn på nettverk, ulik måte å vektlegge og arbeide med nettverk i barnehagene.

Trust, Carpenter & Krutka (2018) viser til at det i skolen ofte oppleves en profesjonell isolasjon, dette oppleves det endringer rundt når det legges til rette for muligheten til å delta i læringsnettverk utenfor sin egen skole. Noe som gir læreren et større nettverk av mennesker, verktøy og rom der det kan deles erfaringer og felles refleksjoner (Trust, Carpenter, & Krutka, 2018, s. 144). Dette er også forskning som jeg mener er direkte overførbar til barnehagen, der de ansatte når de organiserer seg i nettverk sammen med andre barnehageansatte opplever et felleskap, hvor erfaringer og refleksjoner kan deles. De som er nettverksrepresentanter kan

kjenne på opplevelsen av tilhørighet og et felleskap for faglig løft, refleksjon og inspirasjon, sammen med andre fra samme yrkesgruppe i andre barnehager.

Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) har forsket på lærende nettverk innenfor skole der det ble jobbet med digital kompetanse i nettverk. Et av hovedfunnene i forskningen deres, var at metoden i seg selv var god med tanke på kompetanseutvikling, og da i stor grad for de som deltok i nettverket. Men delingen av kompetansen og evnen til å spre den nyervervede kompetansen til medarbeidere som ikke var deltagende i nettverket, har et potensiale for forbedring (Synnevåg, Ottestad, & Skaug, 2009, s. 195). Med bakgrunn i dette funnet er det interessant å se på nettverksarbeidet i barnehagene og om det samsvarer med Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) sine funn, eller om det er noen som har knekt den koden for videre deling av kompetanse.

Et annet funn Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) gjorde, var at ved dannelse av mini nettverk i de etablerte nettverkene ble kompetansen internt på skolen styrket (Synnevåg, Ottestad, & Skaug, 2009, s. 195). Dette er interessant da det innad i barnehagene som deltar i eksterne nettverk, ofte er etablert interne nettverk som samhandler innen egen barnehage. Vil dette ha noe å si for evnen til å få hele personalgruppa delaktig i nettverksarbeidet i den enkelte barnehagen.

Inn i forskningen min tar jeg med meg all den tidligere forskningen over, men legger et ekstra fokus på Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) om kompetansedeling i nettverk i skolen og deres funn rundt mininettverk i skolen. Samt Azorín et. al. (2020) sine funn som viser til at det er et voksende behov for forskning på ledelse av nettverk.

## 3. Teori

### 3.1 Nettverk i barnehagen

Hva er så et faglig nettverk satt inn i barnehagekontekst? Gotvassli (2020) sier at dette er en organisasjonsform som har deltagere fra samme utdannings- og yrkesbakgrunn. Der det i nettverket tas utgangspunkt i erfaringer som kan brukes i læringen og veiledning. Videre sier Gotvassli (2020) at disse nettverkene kan bestå både av pedagoger fra ulike barnehager som møtes jevnlig for å diskutere og ha faglig veiledning. Eller det kan være interne nettverk i hver enkelt barnehage som består av både assistenter og pedagoger (Gotvassli, 2020, s. 79). Det som utgjør forskjellen på et avdelingsmøte og et nettverksmøte, er at det er representanter fra ulike avdelinger samlet for å samarbeide om et gitt tema. Arbeidet på disse møtene skal komme alle i hele barnehagen til gode, ikke bare på den enkelte avdeling.

Gotvassli (2020) mener at denne typen nettverksarbeid ikke vil være problemfrie, men det viser seg gjennom erfaringer at det som fremmer et godt nettverksarbeid er faktorer som; god koordinering, god informasjon, forventningsavklaringer, klare mål og rammer rundt arbeidet, utfordringer og en del likhet i erfaringer og utdanning blant deltakerne (Gotvassli, 2020, s. 80).

Schei & Kvistad (2012) trekker også frem at hensikten med et nettverk er å lage en arena der refleksjon og samarbeid, kan bidra til å skape økt forståelse og motivasjon for det arbeidet en selv driver på med i egen barnehage. Et kjennetegn på et godt nettverk, er der det er en felles forventning til bidrag inn, og til aktiv deltagelse av alle parter. Et samarbeid i nettverk vil kunne gi hverandre inspirasjon, ideer, kunnskap og støtte inn i arbeidet både med utviklingsprosesser den enkelte barnehage står i, og også i det faglige arbeidet (Schei & Kvistad, 2012, s. 44).

Amundsen (2005) viser til noen faktorer som er med på å fremme teamarbeid som jeg her ønsker å trekke over til å være viktig for nettverksarbeid; tydelige mål, felles utfordringer, felles verdigrunnlag og fagkunnskap (Amundsen, 2005, s. 87).

Aasen (2016) påpeker at for at barnehagen skal være en lærende organisasjon, er kunnskapsdeling viktig. For å få til dette blir det stilt krav til personalet i form av å kunne samkjøre seg og tilpasse seg hverandre. Pedagogisk leder er en del av teamet, og er den som skal dele kompetansen hun sitter på med resten av teamet sitt. (Aasen, 2016, ss. 241-242).



Gjennom arbeid med nettverk er det blant annet ønskelig å skape gode praksiser og gode leke- og læringsmiljøer for barn i barnehagen. Når Lafton & Skogen (2016) snakker om utviklingsarbeid mener jeg at dette også er overførbart til nettverksarbeid. Gjennom kunnskapsdeling vil utviklingsarbeid bli påvirket, målet med arbeidet er å endre, forbedre eller styrke praksisen i barnehagen som ledd i å skape den lærende barnehage. På denne måten vil lederen være ansvarlig for å sette i gang prosesser, der de ansatte må kunne ta ansvar for å bruke den kunnskapen de sitter med (Lafton & Skogen, 2016, s. 224). Paulsen (2011) viser til viktigheten av gode og trygge relasjoner mellom leder og avdelingsleder. Denne relasjonen mellom leder og avdelingsleder er viktig for å skape effektive nettverk. Nettverk som står stødig og er i stand til å påvirke nettverksarbeidet i organisasjonen den veien som er ønskelig (Paulsen, 2011, s. 162). Dette er også overførbart i nettverksarbeidet i barnehagen så vel som i alle andre typer organisasjoner. I denne oppgaven er ikke avdelingsleder øverste leder av barnehagen, men det som noen steder i landet også kan være fagleder.

Et interorganisatorisk nettverk karakteriseres av samhandlinger, prosesser, utvikling av et sosialt system, med forhandlinger om ressurser, som foregår over lang tid, med utgangspunkt i et felles mål (Kempner-Moreira & Freire, 2020, s. 5). Nettverkene barnehager deltar i, strekker seg ofte over lang tid, ofte over år hvor det skapes relasjoner og jobbes med utvikling av ulike tema og satsningsområder i barnehagen. Alt med tanke på å jobbe mot de felles målene som blir satt i nettverkene. Dermed vil jeg si at nettverkene jeg har studert kan plasseres under interorganisatoriske nettverk.

Trust et. al. (2016) viser til PLN – professional learning networks, som er mye omtalt i forskning gjort i skolen. Det viser til at det per nå ikke finnes en definisjon på PLN nettverk som forskere og fagfolk er kommet til enighet om, men at det sees på som blant annet et gjensidig læringssystem, et sted å dele informasjon og strategier utenfor egen avdeling (Trust, Krutka, & Carpenter, 2016, s. 17). Dette ser jeg som overførbart til barnehagen og de mange nettverkene som barnehagene deltar i. Roland (2022) snakker om PLF (profesjonelle læringsfelleskap), som menes å utvikle en felles forståelse av mål og prioriteringer i barnehagen. Han trekker også frem at ansatte må være involverte i arbeidet og viser til noen prinsipper som han mener er viktige i PLF; felles verdier og visjoner, samarbeid, tillit, inkludering, nettverksbygging, individuell og gruppelæring (Roland, 2022, s. 58). På bakgrunn av Roland (2022) argumenterer jeg for at det å være en del av et profesjonelt

læringsfelleskap også er en del av det å være med i et nettverk. Dette når det kommer til noen av prinsippene som Roland (2022) trakk frem. Dette være seg blant annet nettverksbygging, det skal skje en individuell og gruppelæring, det skal samarbeides, arbeidet skal bestå av felles verdier og visjoner. Det jeg tolker å være forskjellen på PLN og PLF, er at i PLN er det noe utenfor barnehagen som er med å spille en rolle inn i barnehagen og på denne måten ha en påvirkningskraft inn i barnehagen. Mens det i PLF er bare internt i barnehagen, og der arbeidet skjer. Det trekkes ikke verdier og samarbeid ut fra barnehagen inn i et større system eller organisasjon.

## 3.2 Senges fem disipliner

I de lærende nettverkene i barnehagen er den optimale tankegangen at det skal skje læring mellom de personene som deltar i nettverket. Dette er noe som jeg finner støtte i hos Senge (2004) sin teori om de fem disipliner, fordi det dreier seg om læring i felleskap som er overførbart til systemtenkning. Dermed finner jeg det vesentlig å ta med Senges teori, der han peker på at lærende organisasjoner er organisasjoner hvor det skjer en kontinuerlig læring iblant personene som er deltakere, og der de på denne måten får utvidet sin kapasitet til å nå de målene de setter seg (Senge, 2004).

### 3.2.1 Personlig mestring

Personlig mestring er i Senge sin teori, utvikling for hver enkelt person innad i organisasjonen. Den enkelte person må ha en driv og personlig visjon som trekker dem i en retning. Herunder trekker også Senge (2004) frem endringskompetanse hos den enkelte, og dersom en person har høy personlig mestring, er han eller hun søkende og ønsker å lære og utvikle seg videre (Senge, 2004, s. 176).

Videre viser Senge (2004) til at for å oppnå læring i en organisasjon, er det ikke tilstrekkelig at bare enkeltpersoner lærer, men samtidig vil det ikke oppnås læring i organisasjonen dersom enkeltpersoner ikke lærer og utvikler seg (Senge, 2004, s. 177). Senge (2004) trekker også frem ledelsen som en viktig faktor for å oppnå mestring, ledelsen i organisasjonen må vise at de ønsker vekst og personlig utvikling for sine ansatte. Det må innad i organisasjonen skapes et miljø der det er trygt å utvikle seg, og der det ikke ligger begrensninger og hinder for utvikling. Til syvende og sist er det opp til hver enkelt person å ta ansvar for egen utvikling. Dette kan ikke tvinges frem (Senge, 2004, s. 177).

Dette ser jeg som et viktig moment for at nettverksarbeid skal fungere i barnehagen. Den personlige mestringen skal ikke gjelde bare de som er deltakere i et internt nettverk, den må gjelde alle ansatte for at arbeidet med nettverket skal bli best mulig. Senge (2004) peker også her på ledelsen som et viktig element for å få til mestring og personlig utvikling hos de ansatte. Dette er noe jeg finner interessant, og vil se hva mine funn viser sett sammen med dette.

### 3.2.2 Mentale modeller

Mentale modeller er Senges andre disippel. Han hevder at disse mentale modellene kan stå i veien for læring og nytenking. Dette fordi at slike mentale modeller er rotfesta antagelser, tankebilder og generaliseringer, som for den enkelte person ligger til grunn i hvordan han eller hun ser på verden. Og som også er menneskers underbeviste tanker om tingenes sammenheng. Disse mentale modellene vil da ifølge Senge påvirke det enkelte menneskes oppfattelse og forståelse av verden (Senge, 2004, s. 207).

Dersom disse mentale modellene kommer i konflikt med det synet mennesker i en organisasjon har på en sak, kan gode ideer og ny innsikt i en sak eller et tema, unnlates og settes ut i livet i en organisasjon på grunn av disse (Senge, 2004, s. 191).

Videre sier Senge (2004) om de mentale modellene, for å kunne få utviklet en organisasjon må disse synliggjøres, gjøres til tema for en kritisk vurdering og diskuteres. Når dette er gjort kan det prøves å bygges nye modeller innad i organisasjonen. Når en skal jobbe med dette i en organisasjon skal en inneha refleksjonsferdigheter og granskningsferdigheter (Senge, 2004, ss. 196-197). Disse mentale modellene som Senge (2004) viser til, ser jeg i forskningen min som motstand og sterke stemmer, som en kan bli møtt av i nettverksarbeid i barnehagen. Ligger det lite endringsvilje og et mindre positivt syn på endringer rundt hvordan drive barnehagen, og hvordan barnehagen som organisasjon fungerer, vil dette kunne være gjeldende.

### 3.2.3 Felles visjon

Den tredje disiplinen hos Senge (2004) er felles visjon. Innen denne disiplinen skal evnen til å gi liv til en felles visjon utvikles. Når en felles visjon utvikles skal personalet i organisasjonen sammen lage deres bilde på hvordan de ønsker at fremtiden skal være. Det skal settes felles fremtidige mål og profil for organisasjonen. For at en organisasjon skal være en lærende organisasjon mener Senge (2004) at den må ha en felles visjon. Den vil knytte de ansatte i en organisasjon sammen, og bidra til en felles identitet og fellesskapsfølelse. Dersom

organisasjonen har en felles visjon, mener Senge (2004) at sjansen for at de inngrodde synspunktene og tenkemåtene til menneskene i organisasjonen, blir gitt slipp på (Senge, 2004, s. 212). Senge (2004) trekker frem at det ikke er visjonen som er det avgjørende, men hva den er med på å gjøre i organisasjonen. Visjonen må gjøre arbeidet lystbetonet for de ansatte, visjonen må bidra til at menneskene i organisasjonen jobber etter visjonen fordi de ønsker det, ikke fordi at de må (Senge, 2004, s. 235). Videre mener Senge (2004) at dersom ledere foreslår en ide til organisasjonens visjon, må lederen skape en prosess der visjonen kan utvikle seg ved at medarbeiderne gir den innhold og bringer inn nye momenter (Senge, 2004, ss. 218-219). Senges tanker om felles visjon ser jeg direkte overførbar til nettverksarbeid i barnehagen. For å oppnå et best mulig nettverksarbeid i barnehagen som organisasjon, er det avgjørende at arbeidet føles interessant og lystbetont. Samtidig som det vil være like viktig i nettverksarbeidet for de ansatte å kjenne på at de kan bringe inn noe nytt å påvirke i arbeidet sitt. Nok en gang er dette noe jeg finner interessant å se om jeg ser igjen i funnene mine.

### 3.2.4 Gruppelæring

Gruppelæring har Senge (2004) satt opp som sin fjerde disiplin. For å skape en organisasjon som kan lære og utvikle seg, er en avhengig av at gruppene som jobber sammen evner å lære sammen, og får til gruppelæring. Senge (2004) hevder at dersom en gruppe ikke klarer å lære, vil heller ikke organisasjonen lære. I organisasjoner der gruppene lærer er det ikke bare resultatene som kommer raskere, men deltagerne i gruppene vil også oppleve en mye hurtigere personlig vekst, enn om de skulle ha jobbet alene (Senge, 2004, s. 237). I gruppelærings disiplinen snakker Senge (2004) mye om dialogen, han trekker frem at gjennom den kan deltagerne i gruppa delta med refleksjoner, og stå åpen til andre medlemmers innspill og synspunkter. Når gruppa benytter seg av dialog, vil de sammen komme frem til en større sum av gjensidige meninger. Noe som vil si at ved å benytte seg av dialog har gruppa sammen fått innsikt, som de ikke ville ha sittet med dersom de ikke samarbeidet på denne måten (Senge, 2004, s. 251).

Senge (2004) trekker frem at det er ikke nok om gruppen behersker bare produktive dialoger, den må også beherske produktive diskusjoner. Gjennom diskusjoner kommer gruppen frem til avgjørelser. En gruppe som lærer sammen, evner å bevist gå frem og tilbake mellom diskusjon og dialog (Senge, 2004, s. 240). Videre trekker Senge (2004) frem at det er viktig å behandle alle i gruppa som kollegaer, gruppa må ha et tankesett som sier at alle har noe å bidra med, og stilling eller tittel skal ikke være med å vippe lasset i diskusjoner. Det er ikke slik at det ikke oppstår konflikter i lærende grupper, hevder Senge (2004). Heller tvert imot,

for at gruppen skal komme til nye løsninger og komme opp med kreative ideer og nye løsninger er den avhengig av at det blir belyst ulike ideer (Senge, 2004, ss. 244-245). Denne formen for gruppelæring som Senge (2004) viser til vil, jeg si passer inn i både refleksjoner og drøftinger i de interne nettverkene i barnehagen, men også på avdelingsnivå der nettverksarbeidet skal vise seg i sin fulle blomst. For at nettverksarbeidet skal bli godt er det avhengig av at de som deltar inn i dette har et rom for felles dialog og refleksjon, og en takhøyde for at alle deltagerne sine stemmer er viktige. Dette velger jeg å se på som overførbart til nettverk, der det ofte er representanter for ulike yrkesgrupper inn i nettverksgruppene, og alles stemme er like viktig uavhengig av hvilken tittel en har.

### 3.2.5 Systemtenkning

Senges femte og siste disiplin er systemtenkning. Her snakker Senge (2004) om at systemtenkning er organisasjonens måte å se verden på. Det er bare ved å se helheten at organisasjonen kan forstå systemene. Det må være en forståelse av hvordan systemet fungerer innad i organisasjonen, for å kunne være en lærende organisasjon innen de fem disiplinene (Senge, 2004, s. 269). Når en organisasjon jobber med systemtenkning, mestrer den kunsten å se forbi de statiske øyeblikksbildene, og heller se påvirkningen som relasjoner og endringsprosesser gjør på systemet. Senge (2004) trekker også frem at i systemtenkningen ligger fokuset i det langsiktige perspektivet og på prosesser (Senge, 2004). Senge (2004) trekker frem at dersom en i organisasjonen skal løse sammensatte problemer, er en nødt til å inneha egenskapen å se mønstre og prosesser over en lengre periode, og ikke bare agere ut fra det en ser akkurat her og nå (Senge, 2004). Et nettverksarbeid i barnehagen skal strekke seg over tid, her er det som Senge (2004) sier om systemtenkning ikke å handle bare ut fra her og nå. Det må skapes en langsiktig tankegang med en forståelse for hvordan det enkelte nettverket fungerer, hvordan det fungerer for den enkelte barnehage, og for de ulike deltakerne i nettverket. Barnehagen vil med denne type jobbing, som er overførbart til nettverksjobbing, kunne se den ønskede positive påvirkningen som systemet og nettverket vil ha på barnehagen som organisasjon.

Ut fra Senge (2004) sin femte disiplin der han trekker frem personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning som viktige for å utvikle en lærende organisasjon. Jeg ser en klar sammenheng mellom lærende nettverk og overfører tankene til Senge (2004) inn i arbeidet med nettverk.

### 3.2.6 Andre forhold

I tillegg til å jobbe med de fem disiplinene, snakker Senge (2004) mye om det å være åpen, ha gjensidig tillit, ha felles visjoner, om å desentralisere maktstrukturer, og om at lederen har rollen som en sosial arkitekt. For å skape trygghet i arbeidet sier Senge (2004) at det må komme mye og god informasjon ut til de ansatte. Skjer ikke det, vil det være grobunn for å skape egne tolkninger som baserer seg på den enkeltes interesser eller syn, og det vil oppstå en utrygghet (Gotvassli, 2020, s. 140). Knyttet til nettverksarbeid i barnehagen ser jeg nok en gang direkte overførbarhet da et godt nettverksarbeid er avhengig av åpenhet, og god inkludering av alle de ansatte som skal jobbe sammen med dette. For å skape en forståelse av arbeidet anser jeg at dette vil være en viktig nøkkel i nettverksarbeidet.

## 3.3 Læringsprosesser i nettverk

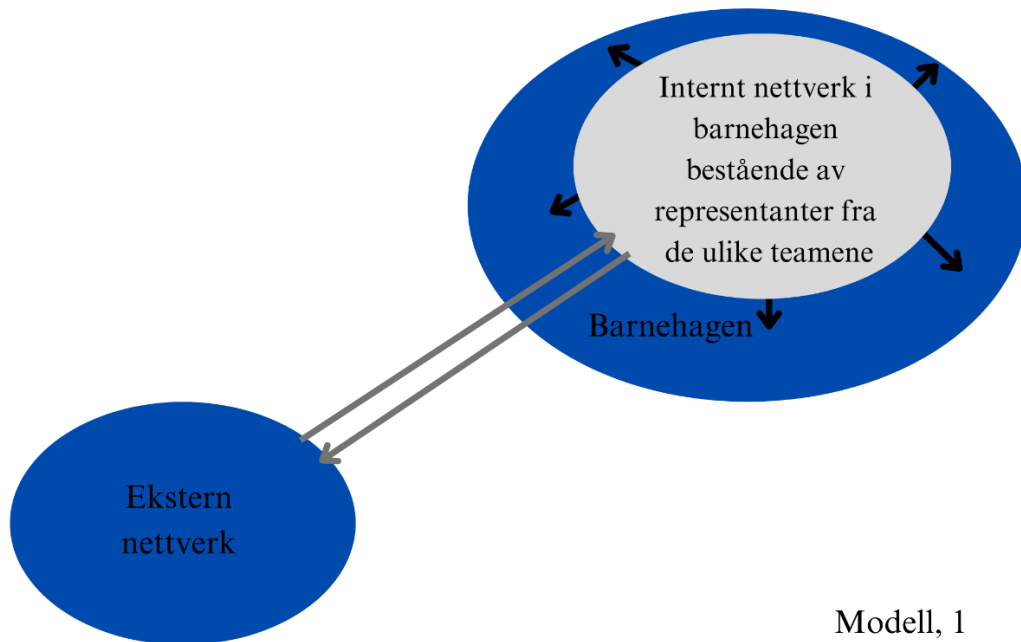
Wadel (2014) hevder at lærende nettverk kan sees på som en organisasjon som inneholder relasjoner mellom menneskene som er avhengig av både læring og arbeid dem imellom (Wadel, 2014, s. 52). De lærende nettverkene er dermed ikke en organisasjon, men organisering som organisasjonene deltar i. Han hevder videre at når deltakerne i nettverkene går sammen om å forplikte seg til arbeidet, vil alle deltakerne i et nettverk utgjøre et team. Ifølge Wadel (2014) har et team et felles mål og en felles forpliktelse som de skal jobbe mot (Wadel, 2014, s. 53).

Med team ser jeg for meg at det er de som jobber sammen på en avdeling som utgjør teamet, mens barnehagen som helhet er organisasjonen.

Min forståelse av eksterne og interne nettverk i barnehagen her jeg visualisert i en modell kalt; forhold mellom eksterne og interne nettverk.

FIGUR 1: FORHOLDET MELLOM EKSTERNE OG INTERNE NETTVERK

FIGUR 1



Modell, 1

Modellen vil jeg forklare slik;

**Barnehagen:** Sammen skal teamet og alle i organisasjonen jobbe mot de felles målene i nettverkene de deltar i, og på denne måten være en del av et eksternt nettverk.

**Internt nettverk i barnehagen bestående av representanter fra de ulike teamene:** Det er i tillegg innad i barnehagen som organisasjon et internt nettverk. Dette interne nettverket består av deltakere fra alle, eller noen av teamene i barnehagen. De interne nettverksrepresentantene skal jobbe med å bringe informasjon, mål, kunnskap ol. fra det eksterne nettverket ut til alle avdelingene og alle ansatte på alle teamene i barnehagen sin.

**Pilene;** De interne nettverksrepresentantene vil bevege seg mellom det interne nettverket og det eksterne nettverket, dette har jeg visualisert med piler på modellen. Pilene fra sirkelen kalt interne nettverket i barnehagen bestående av representanter fra de ulike teamene, og ut til sirkelen kalt barnehagen, symboliserer at de interne nettverksrepresentantene skal bringe kunnskap, mål, informasjon ol. ut til resten av de ansatte i barnehagen.

Eksternt nettverk: Her møter de interne nettverksrepresentantene fra ulike barnehager hverandre. Det utveksles kunnskap, erfaringer og refleksjon. Det skjer kompetanseheving og mål og føringer for arbeidet med nettverket settes i det eksterne nettverket.

Wadel (2014) viser til at læring i nettverk skjer ved at en deltaker først lærer selv, bearbeider det som er lært, for så å lære videre til andre deltakere i nettverket. En forutsetning for at det skal skje læring for den enkelte, er at han eller hun må inneha mottakerferdigheter som matcher de pasningsferdighetene som kommer og går i nettverket. Mottakerferdighetene er evnen til å ta imot læring fra andre i nettverket og bearbeide denne læringen eller kunnskapen. For så å kunne lære den kunnskapen videre til noen andre innad i nettverket, altså sende en pasning (Wadel, 2014, s. 54).

Videre viser Wadel (2014) til at det som er karakteristisk for et nettverk, er at utviklingen av kunnskapen skjer gjennom at det er hyppige interaksjoner i nettverket, noe som innebærer at den kunnskapen som mottas i nettverket bearbeides og formidles videre i nettverket (Wadel, 2014, s. 55).

Wadel (2014) snakker også om relasjonelle påvirkninger som er i nettverk. Disse påvirkningene er med på å gjøre nettverk til komplekse sosiale fenomener. Relasjonelle påvirkninger er når relasjon et menneske har med et annet menneske blir påvirket av en annen relasjon (Wadel, 2014, s. 57). Det understrekes også fra Wadel (2014) at det er ikke relasjonene som påvirker hverandre, påvirkningene er det menneskene med relasjonene som gjør (Wadel, 2014, s. 58).

Videre snakker Wadel (2014) også om at læring kan være en forlengelse av kunnskapen innad i et nettverk. Med dette mener han den samhandlingsprosessen som oppstår når det er gjort et forarbeid av noen, og dette forarbeidet blir sendt videre. Når dette arbeidet sendes videre fra en i nettverket må det være lagt til rette for at det kan bli mottatt ordentlig av andre deltakere i nettverket. Og den som mottar dette forarbeidet må sitte med evner til å bearbeide det arbeidet som blir sendt til han/henne før hun kan sende dette videre (Wadel, 2014, s. 76).

Ljunggren & Moen (2021) viser til en portvokter funksjon som ledere i barnehagen kan ha, der de tar beviste valg ut fra hvilket faglige påfyll, eller prosjekter som de mener det er nødvendig å jobbe med i deres barnehage (Ljunggren & Moen, 2021, s. 143). Denne måten og jobbe på som leder eller pedagogiskleder kan også være overførbar til nettverksarbeid i barnehagen. Slik sett vil en nettverksrepresentant ha en stor makt til påvirkning i sin barnehage.



### 3.4 Løse koblinger

Weick (2001) har sett nærmere på løse koblinger i nettverk, og da i skolen, men dette er i stor grad overførbart til barnehagen og nettverksarbeid der det jobbes etter mange av de samme mekanismene rundt nettverksarbeid, de samme strukturer, samme rammer og samme organisering, som det gjøres i skolen. Han viser til at det kan oppstå løse koblinger mellom de rammene som er satt eksternt i f.eks. et nettverk, og de rammer og faktorer som blir tatt med inn til resten av personalet som skal jobbe med dette i den enkelte barnehage (Weick, 2001).

Når Weick (2001) snakker om løse koblinger viser han til at det mangler samsvar mellom det formelle, dette være seg mål, planer og vedtak fra den ene siden. Resultater og arbeidsprosesser på den andre siden henger da ikke alltid sammen med mål og planer (Weick, 2001, s. 384). Han snakker videre om at det er fem adverb som er med på å forklare forholdene mellom løse koblinger. De fem adverbene som må være til stede for at det skal være løse koblinger er; plutselig, av og til, ubetydelig, indirekte og til slutt. Løse koblinger oppstår da når et arbeid kan knyttes til de fem adverbene og bidrar til å endre eller påvirke forholdene mellom de ulike leddene (Weick, 2001, s. 383). Dersom en f.eks. ser på forholdene mellom et internt og et eksternt nettverk, og hvordan de påvirker hverandre, vil alle disse fem adverbene komme opp som relevante i påvirkningene. Dette finner jeg overførbart til nettverksarbeid i barnehagen og kommer til å se nærmere på dette i analysen min. Weick (2021) viser til at når det er snakk om et løst koblet system er det ikke snakk om løshet i strukturen, men i prosessen. Det som skjer i arbeidet der det er et løst koblet system er ujevnt, sporadisk, uforutsigbart og usammenhengende (Weick, 2001, s. 384). Videre hevder han at løse koblinger i organisasjoner kjennetegnes av å ha fire karakteristikk, eller kan settes i fire kategorier. I den første er det ikke kontinuerlig påvirkning i systemet, i den andre er det relasjoner uten varighet. Den tredje ligger det en påvirkning som skjer indirekte og i den fjerde effekt som vises ved et senere tidspunkt (Weick, 2001, ss. 383-386). Disse kategoriene finner jeg interessante med tanke på nettverksarbeid og vil senere i oppgaven se de i lys av min modell for interne og eksterne nettverk.

### 3.5 Motivasjon

Gotvassli & Vannebo (2016) sier det som kjennetegner en lærende organisasjon er alle de ansattes motivasjon for arbeidet, og at det vises et engasjement for å skape, og best mulig nå målene som er satt. De mener her at kompetansen til de ansatte, motivasjonene og mestring

henger sammen med utviklingen av den barnehagen som lærende organisasjon (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 262).

Motivasjonen for oppgaven et team eller et nettverk skal gjennomføre oppstår ofte i samspillet som er mellom nettverksrepresentantene (Wadel, 2014, s. 103). Wadel (2014) sier videre at det ofte vil skje at deltakere i nettverket mister noe av motivasjonen for det de jobber med. Men nettverksrepresentantene vil derimot beholde motivasjonen for å pleie de relasjonene som de har skapt i deres arbeid med oppgavene (Wadel, 2014, s. 104).

Ved å gi mennesker inspirasjon og motivasjon får de energi i form av å føle at de hører til, får selvspekt og annerkjennelse, de opplever at de oppnår noe, og har kontroll over egen situasjon. Dette utløser følelser i oss, som igjen er med på å skape drivkraft og motivasjon i arbeidet (Kotter, 2021, ss. 61-62).

### 3.5.1 Indre og ytre motivasjon

Furnham (2021) trekker frem forskjellen på indre og ytre styrt motivasjon. Den ytre styrt motivasjonen dreier seg nesten alltid om penger hevder han. Mens ved den indre styrt motivasjonen er arbeidet i seg selv motiverende. (Furnham, 2021, s. 377).

Alle organisasjoner bør vektlegge at det legges til rette for menneskers indre behov over å styre vårt eget liv, vår autonomi. Dette for å skape mestring hos det enkelte mennesket, noe som videre gir et formål om at vi skal gjøre oss og verden rundt oss bedre. For å oppnå dette er det tre faktorer som vil være viktig; Mestring og kompetanse, autonomi og innflytelse over ens egen situasjon og formålet (Furnham, 2021, s. 378).

Deci et. al. (1999) viser videre til forskning på den indre styrt motivasjonen der de ser at verbale tilbakemeldinger kan oppleves som belønning i seg selv (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Dette er en tanke som jeg ser i stor grad er overførbar til barnehagen da den indre motivasjonen ofte kan være barn, foreldre og kollegers tilbakemeldinger på arbeidet som gir motivasjon. Det samme gjelder når Deci et. al (1999) hevder at en arbeidstaker kan være indre motivert til en oppgave på grunn av selve oppgaven, og ikke trenger å ha noen ytre påvirkning for å gjennomføre oppgaven (Deci, Koestner, & Ryan, 1999).

Den indre motivasjonen kommer dersom behovene for å kjenne på selvbestemmelse/autonomi, å inneha kompetanse, og relasjoner til mennesker i organisasjonen. Når disse punktene er oppfylt slik den enkelte person kjenner er ønskelig og

bra for en selv, vil det lede til indre motivasjonen. Den enkelte arbeidstakers mulighet til å kunne velge og prioritere handlinger er viktig for han eller hennes motivasjon (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 262).

Når den ansatte opplever at hun blir hørt og at det er rom for å ta egne avgjørelser vil motivasjonen være større for arbeidet.

### 3.5.2. Prososial motivasjon

En tredje form for motivasjon som trekkes frem av Lai (2017), er den prososiale motivasjonen. Hun viser til denne formen der personen ønsker å delta med noe som er nyttig og som utgjør en forskjell for andre enn personen selv. Lai (2017) mener at den prososiale motivasjonen er sterk, og i mange tilfeller er en undervurdert arbeidskraft hos en rekke personer. Innen den prososiale motivasjonen dreier det seg om å ha søkelys på andre enn seg selv. Den gir en følelse av mening dersom en kan gjøre en forskjell for andre enn seg selv, det være seg f.eks. i barnehagen, barna. Lai (2017) trekker også frem at denne formen for motivasjon ikke kan bestilles eller forventes av lederen, den må komme naturlig (Lai, 2017).

## 3.6 Hemmende faktorer i nettverksarbeid i organisasjonen

Gotvassli (2020) viser til faktorer som kan være med på å hemme deltagelse i utviklingsarbeid og her trekker jeg også inn nettverksarbeid som et utviklingsarbeid. De faktorene som har utmerket seg og blir trukket frem dreier seg om økonomi og organisering i barnehagen. Det oppleves en positivitet rundt kompetanseheving og de ansatte ønsker å delta, men vanskeligheten med å få tak i vikarer og enhetens økonomiske rammer gjør det vanskelig å sette i gang tiltak eller sende ansatte på nettverksmøter og samlinger (Gotvassli, 2020, s. 215). Men Gotvassli (2020) peker også på at mere ressurser inn i barnehagen vil ikke automatisk gjøre at kompetansehevings arbeidet vil bli en suksess. Det må også en målrettet og systematisk arbeidsform på plass innad i barnehagene (Gotvassli, 2020, s. 216).

Lai (2021) trekker også frem den enkelte persons kompetanse som en forvaltningskapital. Dersom den personen som sitter inne med mest kompetanse på et område eller fagfelt forlater organisasjonen er dette sårbart for organisasjonene (Lai, 2021, s. 58). Noe som igjen kan være med å påvirke motivasjonene hos det resterende personalet for arbeidet innen fagfeltet.

## 3.7 Noen ledelsesperspektiver

### 3.7.1 Transformasjonsledelse

En leder som leder gjennom transformasjonsledelses prinsippene har ifølge Bass (2021) en større mulighet for å bli sett på som en dyktig og effektiv leder (Bass, 2021, s. 131).

Lederen som leder etter transformasjonsledelse leder med å ta individuelle hensyn til sine medarbeidere, hun inspirerer de ansatte, er karismatisk og stimulerer de ansatte intellektuelt (Bass, 2021, s. 130).

Videre sier Bass (2021) at de ansatte ønsker å identifisere seg med den karismatiske lederen sin. Lederen opplever å møte tillit hos sine ansatte, og kan fra sin side få de ansatte til å ha troen på at de selv kan få til mye, og det lille ekstra med å legge inn ekstra innsats i arbeidet. Lederen som leder transformasjonsorientert er bevist på at hennes ansatte er forskjellige og kan se den enkelte ansattes behov for støtte og hjelp til å utvikle seg. Den transformasjonsorienterte lederen vil også være en leder som kan vise de ansatte andre måter og ta fatt på gamle utfordringer, lederen er med på å lære de ansatte til å se på det som utfordrer som noe som kan løses eller endres (Bass, 2021, ss. 130-131). Dette ser jeg som relevant til problemstillingen min som handler om ledelse i relasjonen mellom eksterne og interne nettverk.

### 3.7.2 Selvledelse

Denne formen for ledelse sier Martinsen (2021) er best i noen organisasjoner der det er nødvendig å finne andre måter å tenke hvordan man kan lede. På denne måten kan selvledelse legge et grunnlag for å utvikle nye prosesser å jobbe på mellom leder og ansatte, enn det som er typisk i ledelsesteoriene som er typisk i dag. I et selvledelsesperspektiv er de ansatte medansvarlige i arbeidet med å planlegge, ta avgjørelser og evaluere arbeidet i organisasjonene. Følgene av dette er at den ansatte får et større handlingsrom, og de opplever et annet ansvar for kolleger og arbeidet enn det som hun har vært vant til tidligere (Martinsen, 2021, ss. 408-409). Lederrollen til organisasjonens øverste leder vil bli nødt til å endres med en innføring av selvledelse. Den nye hovedrollen til lederen vil være og ha det overordna ansvaret for koordinering og være en støttespiller for de ansatte. Lederen vil ha stor nytte av relasjonsferdigheter som det å veilede, lytte og være en støttespiller for sine medarbeidere (Bass, 2021, s. 409).

Selvledelse kjennetegnes i stor grad av en egen beslutningsmyndighet, eget ansvar og egen administrasjon. Noe som medfører utfordringer som den ansatte og et totalt gjennomført selvledelsessystem må innarbeides over tid (Bass, 2021, s. 409).

Stewart mfl. (2011) viser til at tankene som ligger til grunn for selvledelse i stor grad baserer seg på teorier som omhandler motivasjon. De mener at selvledelse i større grad er et system for motivasjon enn for ledelse (Stewart, Courtright, & Manz, 2011, s. 197). Martinsen (2021) skriver videre at selvledelsesmetodikken baserer seg på en videreutvikling av teorier rundt indre motivasjon og selvbestemmelse (Martinsen, 2021, s. 411). Den motivasjonen som kommer av seg selv som indre motivasjon, som er spontan, er ifølge Deci og Ryan (1991) basert på interesse og opplevelsen av selvstendighet. Den er dermed en mer fordelaktig type motivasjon enn den ytre motivasjon. Den ytre motivasjonen som er drevet av tidsfrister, belønning eller konkurranse er mindre hensiktsmessig innen selvledelsesteorien. Deci og Ryan (1991) hevder at menneskene ved siden av sine biologiske behov har tre viktige psykologiske behov, dette er: behov for tilhørighet, selvbestemmelse og kompetanseopplevelse. Videre hevder de at mennesker med en grad av autonomi eller selvstendighet kommer til å ha gevinst av å jobbe med selvledelsesmetodikk, samtidig som de mener at å jobbe med selvledelse kan bidra til personlig utvikling, som igjen vil kunne bidra til å fremme autonomi hos den enkelte arbeider (Deci & Ryan, 1991). Martinsen (2021) hevder at det er likheter mellom begrepene selvopplevd mestringsevne og kompetanseopplevelse. En selvopplevd mestring vil påvirke utholdenheten til arbeidstakeren, vanskelighetsgraden og bidra til økt kvalitet i arbeidet. Dermed vil et økt fokus på oppgaver som er indre motivert være kunne bidra til å oppleve økt trivsel, øke selvstendigheten og mestringsopplevelsen (Martinsen, 2021, s. 412).

### 3.7.3 Meningsskapende ledelse

Ifølge Dahlberg, Moss & Pence (2012) er diskursen om meningsskaping ikke så enkel. Det er kaotisk og handler om å skape mening og skildre ulike forståelser. De sier videre at i vår verden der det er et stort mangfold med mange ulike individuelle perspektiver, vil resultatene ha mange sider og flere ulike måter å forstå noe på (Dahlberg, Moss, & Pence, 2012, s. 168). Selv om det er slik mener de at dette ikke betyr at man ikke skal prøve å komme til en enighet og skape et felles utgangspunkt for arbeidet i barnehagen (Dahlberg, Moss, & Pence, 2012, s. 169). I barnehagen er det ofte slik, og en må benytte refleksjon for å komme frem til det som gir felles mening og kan bli utgangspunktet for videre arbeid. Samtidig er det slik at når vi jobber sammen med mange individer kan veien videre ta mange veier ut fra det enkelte individs tanker og forståelser.

Meningsskaping bringer ikke med seg garantier eller sikkerhet, bare en rekke situasjoner som til enhver tid må vurderes. Disse skal alltid vurderes i relasjon til andre mennesker, og det er

den enkelte som må ta ansvar i situasjonene (Dahlberg, Moss, & Pence, 2012, s. 168). Ljunggren & Moen (2021) skrev en artikkel om menisskapende lederpraksis i møtet med ytre krav og forventinger, og viste til funn der enhetsledere arbeidet for å skape mening i prosjektarbeid sammen med personalet sitt, og jobbet for å drive prosjektet fremover (Ljunggren & Moen, 2021, s. 148). Dette mener jeg kan overføres direkte til arbeidet med nettverk i barnehagen. Videre fant de også i forskningen sin at enhetslederne arbeidet for å gi en forståelsesmessig sammenheng mellom prosjektene de arbeidet med (Ljunggren & Moen, 2021, s. 149). Dette overfører jeg også som viktig arbeid med nettverksarbeid i barnehagene. Ledere som er rollemodeller som viser trådene og gjør sammenhengene i nettverksarbeidet synlig for sine ansatte.

Ljunggren (2021) skriver også om påvirkningskraften som ledere kan ha i nettverk, den synes å ha en sammenheng med om enhetsleder i barnehagen er representert i nettverkene, eller om det er andre som har den rollen ved enheten. Ved å delta aktivt inn i nettverkene viser Ljunggren (2021) til at lederen kan få innflytelse og påvirkning på blant annet verdier i nettverket og virkelighetsforståelsen i nettverket. På denne måten kan leder bli en del av meningsforhandlingene i nettverket (Ljunggren, 2021, s. 62). Når en leder deltar direkte inn i nettverket vil det som Ljunggren (2021) fant i sin forskning, bli en større påvirkning ut fra enhetens interesser og satsninger noe som igjen vil føre til at nettverket vil gi mer mening for de ansatte i barnehagen når det skal jobbe med dette.

### 3.7.4 Bindeledds ledelse

Moe & Moen (2021) viser til styrer som et bindeledd i sin artikkel om tidlig innsats i barnehagen og det tverrfaglige samarbeidet som ble gjort i arbeidet med dette. Styreren opptrer ifølge Moe & Moen (2021) som et bindeledd for å bygge disse gode samarbeidsstrukturene som behøves for å få til samarbeidet. De viser til at styrer skal lede som bindeledd både innover i barnehagen, men også ut fra barnehagen mot det tverrfaglige samarbeidet (Moe & Moen, 2021, s. 184). Når styrer driver denne bindeledds ledelsen er det fire grenseroller hun innehar; systemholder, døråpner, veiviser og kvalitetssikrer. Som systemholder jobber hun utover mot de eksterne instansene med blant annet et regelmessig samarbeid, roller og forpliktelser og etterspørring og avtaler. Som døråpner jobber hun også mot de eksterne samarbeidspartnerne, men i dette tilfellet som en som åpner prosesser, bygger relasjoner og jobber med system tenkningene. Når styrer har rollen som kvalitetssikrer jobber hun inn imot barnehagen og sine ansatte, og da er fokuset å jobbe med dokumentasjon, ansvarsfordeling, informasjonsflytene og skape rom for kunnskapsdeling. Som veiviser er

også arbeidet rettet inn mot barnehagen og det hun jobber med er kompetanseheving, refleksjons- og holdningsarbeid og hun opptrer som en ryggstøtte for pedagogene (Moe & Moen, 2021, s. 188). Artikkelen av Moe & Moen (2021) er ikke direkte rettet mot nettverksarbeid, men jeg støtter meg til denne tankegangen om styrer som en som utøver bindeledds ledelse også i nettverksarbeid, da jeg ser at lederen innehar mange av de samme rollene i nettverksarbeidet som styrerne som jobbet med det tverrfaglige samarbeidet, og det jobbes etter mange av de samme mekanismene i både nettverksarbeid og tverrfaglig samarbeid i tidlig innsats.

### 3.8 Barnehagen som lærende organisasjon

Gotvassli & Vannebo (2016) sier at begrepet lærende organisasjon i barnehagen blant annet kan innebære at det er behov for arbeidsformer der det utveksles erfaring og brukes refleksjon over barnehagens praksis og andres praksis. For å utvikle en sterk læringskultur i en organisasjon er det avhengig av at det settes av tid og ressurser til dette. Noe som medfører at lederen er med på å prioritere å ha fokus på læringsarbeidet som skal finne sted i barnehagen. Lederen må være med på å fremme læringsprosessene gjennom den organisasjonsstrukturen som han eller hun leder etter. Videre sier Gotvassli & Vannebo (2016) at kompetansen, læringen og kunnskapen er knyttet sammen med en grunnleggende forståelse av at utviklingen av dette står i en sammenheng med det sosiale og kulturelle. Dette kan en finne gjennom å delta i praksis i lag med andre ansatte i barnehager, enten sin egen, eller andre barnehager som jobber med det samme temaet (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 261).

I teorikapittelet har jeg sett på nettverk i barnehagen, vist til Schei & Kvistad (2012) som har snakket om hensikten med nettverk. Samt gjort rede for Senge sin femte disiplin (Senge, 2004), som jeg mener har stor overføringsgrad til arbeidet med nettverk i barnehagene. Videre har jeg gjort rede for hvordan jeg ser eksterne og internt nettverk i barnehagen, og presentert min modell for dette. Jeg har vist til Weick (2001) som snakker om løst koblede systemer, systemer som ikke alltid er koblet sammen, men som kobles sammen av og til (Weick, 2001). Jeg har løftet frem ulike typer motivasjon som kan være med på å fremme eller hemme arbeidet med nettverket. Før jeg avslutningsvis tok frem ledelsesperspektivene transformasjonsledelse, selvledelse, meningssskapende ledelse og bindeleddsledelse.

## 4. Metode

Deler i dette kapitlet er videreføring av eksamensoppgaven i MLVFM5020 avlagt høsten 2022.

Jeg vil plassere denne forskningen innenfor samfunnsvitenskapen, da det i naturvitenskapen forskes på fysiske objekter, og i samfunnsvitenskapen forskes på mennesker og deres opplevelser og erfaringer (Ringdal, 2013, s. 47). Min forskning med problemstillingen; Hvordan kommer nettverksarbeid og ledelse av dette til uttrykk hos interne nettverksrepresentanter? Er på denne måten en samfunnsvitenskapelig forskning da jeg er ute etter den enkelte barnehagelærers arbeid, opplevelser og erfaringer med arbeidet rundt det å drive lærende nettverksarbeid i barnehagen.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Kvale & Brinkmann (2018) skriver at fenomenologene er i sitt arbeid opptatt av å få frem menneskers opplevelser av fenomener i sin egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 33). Jeg velger i min forskning og ha søkelys på hvordan informantene opplever og erfarer sitt arbeid med lærende nettverk, og vil dermed si at jeg er inspirert av fenomenologien. Det semistrukturerte intervjuet er ifølge Kvale & Brinkmann (2018) også den formen for intervju som har blitt mye brukt innen fenomenologisk forskning (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 33). Jeg har i min forskning benyttet meg av den semistrukturerte intervjuformen, noe som også støtter at jeg er inspirert av fenomenologien.

Som kriterier for utvelgelsen av informanter satte jeg at informantene måtte være deltakere i et internt kompetansenettverk ved sin egen barnehage. Ved å ha denne rollen skal informantene viderefremme nettverkets tankesett, mål og kompetanse ut til ansatte på avdelingen og barnehagen sin. Ved at informantene oppfyller disse kravene og med Postholm & Jacobsen (2021) som teorigrunnlag, er intervjuene jeg gjør fenomenologiske intervju. Dette da Postholm & Jacobsen (2021) trekker frem at i et fenomenologisk intervju vil informantene ha kunnskap og erfaring fra den samme konteksten, og er valgt til informanter på grunnlag av de samme kriteriene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Dette er enda et moment som gjør at jeg har funnet inspirasjon til forskningen min innen den fenomenologiske tilnærmingen.



Postholm & Jacobsen (2021) sier også at en fenomenologisk forsker ønsker å svare på “hvordan” og “hva” spørsmål. Hva er man bevisst over er erfart, i hvilke forbindelser og i hvilken sammenheng er erfaringene gjort (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118). Dette samsvarer da, som nevnt innledningsvis, med bakgrunnen for valget av tema for masteroppgaven min. Justesen & Mik-Meyer (2010) sier om fenomenologien, for at det skal være snakk om et fenomen, må et subjekt erfare fenomenet, på denne måten kan samme erfaring fremstå ulikt (Justesen & Mik-Meyer, 2010). Her er jeg nok en gang i forskningen min inspirert av Justesen & Mik-Meyer (2010) sine ord om fenomenologien. Dette fordi jeg er opptatt av å finne den enkelt informant sine opplevelser av fenomenet ledelse av nettverksarbeid. Nettverksarbeid er et felles fenomen, men i møtet med subjektet kan erfaringene til informantene fremstå ulikt.

Gjennom forskningsarbeidet mitt har jeg også latt meg inspirere av det hermeneutiske ståstedet ettersom jeg også har benyttet observasjon. Om dette sier Postholm & Jacobsen (2021) at forskere som velger å bruke både observasjon og intervju, vil dette kunne hjelpe for å få utviklet en forståelse som tar utgangspunkt i intervjuene og observasjonene, som videre vil være med på å utvide helhetsbildet som jeg har på temaet (Postholm & Jacobsen, 2021, ss. 128-130). Postholm & Jacobsen (2021) bruker begrepet forståelse og jeg støtter meg til deres ord når jeg velger å si at forskningen min også er litt hermeneutisk. Den forståelsen som jeg får innen temaet jeg forsker på vil ut fra det Postholm & Jacobsen (2021) snakker om her utgjøre min forståelse. Den sier meg noe om hvordan et nettverk fungerer, hva som skal til for å få det til å fungere, og jeg ønsket i forskningen min å stille pedagoger spørsmål om hvilke erfaringer og opplevelser de har med å drive nettverksarbeid. Postholm & Jacobsen (2021) viser til at når en gjør en observasjon vil forskeren ha med seg teori og erfaringer som forskeren på forhånd har lest. Disse er med på å forme måten forskeren går inn i møtet med det aktuelle forskningsfeltet. Subjektiviteten til forskeren vil være en påvirkning i det forskeren legger vekt på eller observerer, noe som igjen kan forme de spørsmålene som forskeren vil stille i et intervju (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 128). Den hermeneutiske tilnærmingen kommer altså her av at jeg i tillegg til intervjuene har gjennomført observasjoner av interne nettverksmøter, og har da være i den hermeneutiske spiralen. Dette legger jeg til grunn ved at Postholm & Jacobsen (2021) beskriver at forskere er i den hermeneutiske spiralen når forskeren innhenter data, i dette tilfelle observasjon og intervju, som er med på å skape forståelse, som igjen gir ny mening (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 130).

## 4.2 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet brukes for å få kjennskap til dagliglivet til informanten, sett fra hennes eller hans kontekst (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 42). Dagliglivet vil for informantene i arbeidet mitt være hvordan pedagogen leder nettverksarbeid på egen avdeling, ut fra de rammer som er satt i det interne nettverket ved deres barnehage. Gjennom intervjuene har jeg kommet tettere på hva som er informantens perspektiver og opplevelser av dette arbeidet.

### 4.2.1 Semistrukturert intervju

I det semistrukturerte intervjuet ønsker jeg som forskeren å få en forståelse av informantens tanker og perspektiver rundt et gitt fenomen. Det dannes kunnskap underveis i intervjuet i møtet mellom informantens synspunkter og forskeren. Spørsmålene er forberedt i en intervjuguide på forhånd, men forskeren er åpen for å ta opp innspill og tråder som kommer underveis i intervjuet, og kan trekke inn interessante fenomener som kommer frem, og spørre videre på det som gjør forskeren nysgjerrig. Dette kan gjøre at forskeren kommer på nye spørsmål som hun ønsker å stille (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). De intervjuene jeg har gjennomført har båret preg av å være semistrukturerte. Der jeg som forsker på forhånd hadde utarbeidet en intervjuguide, men hadde muligheten til å følge opp eventuelle fenomener eller innspill som kom frem underveis som intervjuet foregikk. Noe jeg opplevde skjedde ved flere anledninger.

Gjennom det semistrukturerte intervjuet prøver forskeren og informanten å forstå hverandre, og finne en mening i det som blir sagt. Dermed foregår det en analyse allerede under intervjuet som gjør at forskeren ønsker å stille forskjellige spørsmål til det som kommer frem. Dette for å få en så god forståelse som mulig av det som kommer frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Når jeg benyttet meg av det semistrukturerte intervjuet kunne jeg stå åpen til å ta tak i det som den enkelte informanten kom med underveis. Jeg var bevist på at intervjuet kunne ta retninger jeg på forhånd ikke hadde trodd, eller tenkt kunne komme, noe som igjen vil kunne påvirke den videre jobbingen med masteroppgaven. Dette var noe jeg var bevist på underveis, men ikke opplevde skjedde i form av at uttalelser under intervjuet endret den videre jobbingen med masteroppgaven. Jeg opplevde noen ganger at praten gikk og fenomener som ikke sto i intervjuguiden kom opp og ble snakket om, men dette var ikke med på å endre på mine opprinnelige planer for oppgaven.

Forskeren kan gjennom et intervju få en analyse som er detaljert rundt opplevelser som en gruppe mennesker har rundt hendelser, temaer og situasjoner (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s. 20). Ved å velge intervjupersoner som har samme utdanning, erfaring fra nettverk, og jobber i samme sektor, utgjør dette deres felles utgangspunkt. Noe som gjør at jeg i forskningen min på fenomenet lærende nettverk i barnehagen vil få en god og detaljert analyse innenfor fenomenet.

#### 4.2.2 Kriterier for valg av informanter

Informantene i min forskning er valgt ut fra et kriterium om å være deltakere i deres barnehages interne nettverk. Der de skal være videreformidler av nettverkets tankegang og arbeid ut på sin egen avdeling. Jeg har også satt, som nevnt i avsnittet over, at et kriterium er at informantene mine skal være barnehagelærere og på den måten komme fra samme yrkesgruppe og ha samme faglige ståsted i jobben med å drive nettverksarbeid.

I tabell 1 viser jeg en oversikt over informantene mine, antall informanter, deres fiktive navn og ca. hvor mange års erfaring de har fra arbeidet i barnehagene. I tillegg er det en kolonne som viser oversikt over hvilke nettverk barnehagen til de ulike informantene er deltakere i.

**TABELL 1: OVERSIKT OVER INFORMANTENE I OPPGAVEN:**

**TABELL 1**

<b>Informant</b>	<b>Fiktivt navn</b>	<b>Erfaring fra barnehage i år</b>	<b>Tilhørende i nettverk</b>
1	Anne	Over 10 år	Nettverk A, Nettverk B, Nettverk E
2	Beate	Over 20 år	Nettverk A, Nettverk B, Nettverk E
3	Cecilie	17 år	Nettverk A, Nettverk B, Nettverk C, Nettverk D, Nettverk E
4	Dina	Over 20 år	Nettverk A, Nettverk B, Nettverk C, Nettverk D, Nettverk E
5	Emilie	40 år	Nettverk C, Nettverk D, Nettverk E

I tabell 2 viser jeg en oversikt over alle nettverkene som informantene har fortalt at de er deltakere i. I kolonne to viser jeg hvilke informanter som deltar i de ulike nettverkene. Informantene er her representert med informant tallet fra tabell 1, ikke med de fiktive navn. Ut fra tabell to ser vi at informantene er deltakere i mange nettverk, og mange av de samme nettverkene.

**TABELL 2: INFORMANTENES TILHØRIGHET TIL NETTVERK**

**TABELL 2**

<b>Nettverk</b>	<b>Informanter i samme nettverk</b>
Nettverk A	1,2, 3, 4
Nettverk B	1, 2, 3, 4
Nettverk C	3,4,5
Nettverk D	3,4,5
Nettverk E	1,2,3,4,5

#### 4.2.3 Fremgangsmåte ved bruk av intervju

Før intervjuet har jeg utarbeide en intervjuguide (vedlegg 3). Forskjellen fra et spørreskjema der spørsmålene er fullt ut formulert på forhånd, kan intervjuguiden være enten punktvis satt opp, eller utformet med fulle spørsmål og punkter med temaer eller oppfølgingsspørsmål under (Tjora, 2017, s. 153). Min intervjuguide satte jeg opp med fullt utførte spørsmål og hjelpespørsmål under, dette på grunn av at det er det som skaper orden og oversikt for meg. Spørsmålene ble til ut fra egne erfaringer med nettverksarbeid, og antagelser om hvordan det kan være å stå i ulike prosesser i nettverksarbeidet. Den tidligere forskningen til Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009), som hadde gjort spennende funn innen kompetansenettverk i skolen og dannelsen av mininettverk i skolen (Synnevåg, Ottestad, & Skaug, 2009), var også inspirasjon når jeg skulle i gang med utarbeidelsen av intervjuguiden. Samt ledelsesteorien innen transformasjonsledelse var spennende å se om jeg kunne se spor av i forskningen min og da utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette da den transformasjonsrettede lederen er en som blant annet er deltagende, tar initiativ og støtter sine ansatte (Bass, 2021, ss. 130-131).

Med intervjuguiden ferdig utformet og godkjenning fra NSD (Norsk senter for dataforskning, nå SIKT<sup>1</sup>), (vedlegg 2) på plass, begynte jobben med å finne informanter. Jeg kommer i oppgaven til å bruke betegnelsen enhetsleder på den øverste leder i barnehagene, da dette er en betegnelse som informantene bruker om sin øverste leder, og hun er ekvivalent med styrer. Som nevnt tidligere har jeg satt kriterier for informantene. De skal inneha samme erfaring på den måten at de har erfaring fra deltagelse på interne nettverk i den enheten de jobber. For å finne disse informantene, henvendte jeg meg til enhetsledere i barnehager da jeg også ønsket å få samtykke til å delta på interne nettverksmøter i alle eller noen av barnehagene. Å komme gjennom nåløyet til den enkelte enhetsleder som mottar mange forskningshenvendelser, kan ha vært en svakhet for meg med tanke på å skaffe informanter. Dette da jeg ikke bare etterspurte å gjennomføre intervju, men også observasjon. Det er lett å tenke at det er enklere å prioritere å la en ansatt delta på et intervju, enn å invitere en observatør inn på møter. Å ha en observatør inn i et møte kan påvirke flere av de ansatte, mens det å la de som ønsker det stille til intervju, ikke påvirker i samme grad, da de gjerne har valgt å stille selv. Om dette var noe som gjorde det vanskeligere for meg å skaffe informanter blir i utgangspunktet bare spekulasjoner fra min side. Det kan også ha dreid seg om mye sykdom blant personalet i barnehagesektoren, mange ettervirkninger etter covid-19 ol. Noe som gjør personalet ustabil, og dermed er det ikke ønskelig at det faste avdelingspersonalet skal prioritere å gå bort fra avdeling for å gjennomføre intervju.

#### 4.2.4 Transkribering

Intervjuene ble fortløpende transkribert av meg. Når en transkriberer et intervju, gjør en den muntlige intervju sekvensen om til en skriftlig tekst (Brinkmann & Tanggaard, 2018, s. 210). Transkriberingen kan man gjøre selv eller få andre til å gjøre, men ved å gjennomføre den selv, til tross for at den er tidkrevende, vil forskeren slippe å gå glipp av de visuelle ledetrådene. Visuelle ledetråder er den informasjonen som kan gi deg opplevelsen av stemningen som var underveis i intervjuet (Tjora, 2017, s. 175). Denne informasjonen erfarte jeg at kunne minne meg på om stemningen, og tok meg tilbake til selve intervjusituasjonen når jeg skulle jobbe videre med analysen. En nøyaktig transkribering der lyder, tenkepauser ol. kommer med er viktig, da forskeren ikke vet før i analysen om det er viktig at de er med (Tjora, 2017, ss. 174-175). Dermed valgte jeg å benytte meg av en nøyaktig transkribering når jeg skulle i gang med forarbeidet til min analyse. Underveis i transkriberingen opplevde jeg å

---

<sup>1</sup> Endret navn fra NSD til SIKT etter jeg hadde søkt om godkjenning til forskningen.

høre uttalelser fra informantene som jeg fikk en følelse av kom til å bli viktig i min forskning. Når jeg da leste over transkriberingene for å starte analysen, utpekte disse seg igjen, og ble valgt til å være en del av forskningen min.

### 4.3 Observasjon

For å belyse problemstillingen min ytterligere, og få en større innsikt i hvordan det jobbes med nettverksarbeid i barnehagene, ønsket jeg å observere interne nettverksmøter i de barnehagene der jeg skulle gjennomføre intervju. Gjennom disse observasjonene ville det også kunne komme opp spørsmål jeg ikke hadde tenkt på. På denne måten ville jeg få bredere utgangspunkt for forskningen. Postholm (2017) peker på dette når hun sier at observasjonen kan gi et utgangspunkt til å finne spørsmål som kan stilles til deltakerne i forskningen (Postholm, 2017, s. 64). Selv om jeg har utarbeidet en intervjuguide før observasjonen, kan det komme tilføyinger på intervjuguiden etter observasjonen da det som Postholm (2017) viser til, kan bli en interaksjon mellom observasjonen og intervjuene (Postholm, 2017, s. 64).

Gjennom observasjonen min ønsket jeg å se hvordan møtene i nettverkene blir gjennomført, hva de tok opp, hvem gjorde hva, hvordan planlegges det å lede dette arbeidet ut på avdelingene, og hvordan ble møtene ledet. Jeg valgte ikke å bedrive deltakende observasjon, men bare følge med å ta feltnotater underveis. Postholm (2017) viser til denne måten å observere på som en måte der en ikke griper inn, og heller ikke forstyrrer det som skjer under observasjonen (Postholm, 2017, s. 65). I min forskning innebar dette å ikke bryte inn i møtet, men heller opptre som en «flue på veggen». Noe jeg så under min observasjon, som jeg ikke hadde kommet til å få data på gjennom å bare ha gjennomført intervju, var hvordan leder inkluderte alle møtedeltakerne og tok alle deres synspunkter på alvor. Dette skriver jeg mer om i kapittel 7.4.2, Utdringer knyttet til nettverksarbeid.

Postholm (2017) viser til ulike hjelpemidler som lyd- og videoopptak som en kan bruke for å ha støtte til dataen en henter inn (Postholm, 2017, s. 65). I min observasjon benyttet jeg ikke dette da det bare var snakk om å observere et møte, og hovedvekten av innhenting av datamateriale ble gjort gjennom dybdeintervju. Jeg har derimot benyttet feltnotater som støtte under observasjonene. Postholm (2017) sier at feltnotater er forskerens subjektive nedtegninger, forskerens bakgrunn og erfaringer og opplevelser vil være med på å påvirke forskerens syn (Postholm, 2017, s. 63). Mine feltnotater ble gjort ut fra min utvelgelse av hva jeg tenkte var viktig, og kan ha en relevans for min forskning, der og da under observasjonen.

Dette var også en setting som jeg ikke hadde erfaring med fra tidligere, så notatene inneholdt noe som jeg i ettertid ser på som brukende, mens annet som ikke så relevant.

Thagaard (2013) peker på at når en skal gjøre observasjon innen et felt en har kjennskap til, kan det være vanskelig å få til en avstand mellom feltet og de egne erfaringer forskeren bærer på (Thagaard, 2013, s. 83). Dette er noe jeg var bevisst på når jeg gikk inn for å observere, da jeg forsker innen barnehagen og på nettverk, noe jeg har god kjennskap til fra min yrkeskarriere. Dermed var jeg bestemt på at jeg skulle være bevisst på å ikke la tanker og holdninger farge mine observasjoner, men heller stå i det åpne og være nysgjerrig på det jeg så og hørte gjennom observasjonene mine. Når observasjonen tok sted kjente jeg derimot på hva Thagaard (2013) mener. Underveis når møtedeltagerne snakket var det mye jeg kjente igjen som personale i barnehagen, og jeg ble grepet av et engasjement på grunn av dette, og måtte ta meg i å bare være observatør, og sette egne opplevelser jeg kjente at jeg hadde til temaene som ble diskutert til side. Thagaard (2013) trekker frem akkurat dette når hun sier at det kan være enklere for forskeren og få en forståelse for det deltakerne sitter i av opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 86). Thagaard (2013) belyser også viktigheten av at en som forsker innen egen kultur bør se kulturen med nye øyne (Thagaard, 2013, s. 86). Dette støtter også opp om mine tanker om at jeg skulle stå i det åpne og være nysgjerrig på det jeg observerte.

For de som ble observert var det viktig at jeg på forhånd hadde reflektert over hvordan jeg skulle opptre og være sammen med dem. Jeg ønsket å være en ikke deltagende og stille person, og de som skulle observeres er voksne mennesker. Dermed valgte jeg før observasjonen startet å si kort hvorfor jeg var der, og at jeg ikke skulle ha noen deltagende funksjon under observasjonen. Jeg ønsket å plassere meg tilbaketrasket i rommet slik at jeg ikke tok en naturlig del i det som skjedde. Thagaard (2013) trekker frem at dersom en forsker er i observasjon over lengre tid er det lettere for de som blir observert å "glemme" at de blir observert (Thagaard, 2013, s. 87). Mine observasjoner var ikke planlagt til å foregå over lang tid, men jeg håpet at de som jeg skulle observere ikke la så stort merke til meg, og turte å være seg selv under møtet, og delta på sin naturlige måte til tross for min tilstedeværelse. Observasjonen var sånn sett ikke helt avgjørende for forskningen min, men jeg hadde et ønske om å få gjennomført en til to observasjoner, da jeg tenkte at jeg på denne måten kunne få en bredere innsikt og bakgrunn for intervjuene mine. Thagaard (2013) sier at der innholdet i det som blir observert, krever oppmerksomhet av deltakerne, vil det være nærliggende å tro at de lettere "glemmer" forskerens tilstedeværelse (Thagaard, 2013, s. 88). Og det var dette jeg

erfarte i min observasjon. Til tross for at jeg ble invitert til å sitte rundt bordet sammen med møtedeltakerne, gjorde jeg det klart at jeg ikke skulle være aktiv deltaker sammen med dem. Og det opplevdes for meg som om praten og flyten gikk på en naturlig måte under møtet.

## 4.4. Analysemetode

Som nevnt tidligere vil det i det semistrukturerte intervjuet skje en kontinuerlig analyse (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 212). Når jeg gjennomførte intervjuene, måtte jeg ta noen valg underveis når det kom til spørsmålene som jeg stilte. Dette ut fra mitt ønske om å få innsikt og forståelse av det informantene hadde opplevd og erfart. Og noen ganger stilte jeg spørsmål som ikke sto i intervjuguiden, for å få en bedre forståelse av informantens opplevelse eller erfaring. Dermed var jeg allerede i gang med analysen ved gjennomføringen av intervjuene.

### 4.4.1 Tematisk analyse

Den tematiske analysen er ifølge Braun & Clark (2008) fleksibel og velegnet som forskningsverktøy. Den kan gi en detaljert, bred og flersidig fremstilling av den innsamlede dataen (Braun & Clark, 2008, s. 78). Da jeg skulle starte analysen leste jeg gjennom transkriberingene av intervjuene, og var på jakt etter sammenhenger og uttalelser fra informantene som jeg kunne bruke for å belyse problemstillingen min. Jeg begynte med penn og papir, og endte med å sette det som utmerket seg inn i en tabell, som bestod av det jeg så på som temaene som informantene snakket om, og sitat fra intervjuene som passet innenfor de temaene jeg så. Denne måten å organisere dataene og analysere på, er ifølge Thagaard (2013) en tematisk analyse. Ved den tematiske analysen knyttes kodeord til en del av teksten som viser hva svarene til informantene handler om. Videre lages det kategorier som innehar alle utsagnene fra teksten som handler om det samme (Thagaard, 2013, s. 182). Ved denne typen analyse skal en sammenligne eller sammenholde data fra de forskjellige informantene, da er det spesielt viktig å ha informasjon fra alle informantene om den samme koden. Antallet koder vil også være viktig å ta hensyn til i en tematisk analyse. For mange koder kan være med på å gjøre sammenligningene uoversiktlige, mens det på den andre siden med få koder kan være utydelig hva som er funnene (Thagaard, 2013, s. 182). Braun & Clark (2008) sier at tematisk analyse er å lete på kryss og tvers i datamaterialet, og i denne letingen skal forskeren se etter meningsmønstre som gjentar seg (Braun & Clark, 2008, s. 86).



Ved en induktiv tilnærming i analysen er dataene samlet inn til den aktuelle forskningen, ved f.eks. intervju. Da kan de teamene som dukker opp ha liten kobling med de enkelte spørsmålene som er stilt under intervjuene. Temaene som er valgt i kodingen er heller ikke valgt ut fra forskerens teoretiske interesse. Dette gjøre den induktive tilnærmingen til en måte å kode ut fra de faktiske teamene som forskeren ser i dataene. Temaene kan ikke settes inn i forhåndsgitte koder (Braun & Clark, 2008, s. 83). Braun & Clark (2008) viser også til at i den induktive tilnærmingen er det ingen riktig eller gal måte å gå gjennom datamaterialet, men forskeren vil ha en bedre tilnærming ved å vente litt med å sette funnene fra datamaterialet opp mot teorien, dette mener de skal komme litt senere i forskningen (Braun & Clark, 2008, s. 86). I denne forskningen er det akkurat det jeg har gjort, jeg har ledd etter det jeg hører at informantene snakket om under intervjuene, fått tak på hva de egentlig sa og trukket dette ut i koder uavhengig av hva teorien sier.

Gjennom sitater fra intervjuer får leseren et innblikk i innholdet i intervjuet, og det kan også vise hvordan samspillet har vært i intervjusituasjonen. Dette vises for å på best måte gi eksempler fra undersøkelsen som vil kunne støtte opp om analysen som forskeren gjør (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 307). I forskningsrapporten min har jeg da trukket frem funn ved å vise til enkelte sitater som jeg opplever som relevante, og som under analysen har utpekt seg for meg som viktige, oppklarende eller relevante for problemstillingen min.

## 4.5 Kvaliteten på forskningen

For å kunne si noe om kvaliteten på den kvalitative forskningen må forskeren kunne si noe om det kan være knyttet noen begrensninger til forskningen. Og om forskeren kan ha påvirket det endelige resultatet ved måten hun har valgt å gjennomføre forskningen på (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 222). For å gjøre dette vil jeg se nærmere på forskningen min gjennom de tre begrepene; pålitelighet, gyldighet og om forskningen er generaliserbar.

### 4.5.1 Forskningens pålitelighet

I denne forskningen er datamaterialet basert på enkelt personers opplevelser og erfaringer fra sin enhet. Deres opplevelser er subjektive, og i noen tilfeller er det bare den ene ansatte ved den enkelte enheten sine opplevelser og erfaringer med nettverksarbeid som kommer frem.

Ved kvalitativ forskning hevdes det at full nøytralitet ikke finnes. Dette fordi forskeren har interesse eller engasjement for temaet det forskes på, og dette kan sees på som støy. Samtidig som denne støyen kan være en ressurs for forskningen, men forskeren må da gjøre rede for hvordan denne interessen blir benyttet i analysen (Tjora, 2021, s. 83). Thagaard (2013) viser til det samme når hun sier at forskere som har tilknytning til miljøet det forskes på, har et godt grunnlag for å forstå det som blir forsket på. Forskeren kan også kjenne igjen det som informantene snakker om, og dette kan bli et grunnlag for funnene som forskeren kommer frem til. Tolkningen vil skapes i koblingen med forskerens egne erfaringer. Thagaard (2013) trekker også frem at god kjennskap til temaet eller miljøet det forskes på, kan gjøre at forskeren ikke ser det som utmerker seg som ulikt fra forskerens egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206). Tidligere i rapporten har jeg beskrevet mine erfaringer med nettverksarbeid i barnehagesammenheng. Som forsker har jeg god erfaring fra barnehagelivet og i denne sammenhengen nettverksarbeid, og jeg er opptatt av å finne ut hvordan denne typen arbeid oppleves for andre barnehagelærere. Jeg har vært bevist på å ikke la mine egne erfaringer farge intervjuene som jeg har gjennomført, men har som både Thagaard (2013) og Tjora (2021) snakker om, kjent på gjenkjennelsen av de temaene som kom opp underveis i intervjuene, noe som er uunngåelig da jeg har så god kjennskap til feltet.

Når det anvendes lydopptak i dybdeintervju kan forskeren presentere direkte sitat som informanten har sagt. På denne måte er det informantens stemme som kommer frem i forskningen (Tjora, 2021, s. 83). Etersom jeg selv har erfaring fra barnehage og nettverksarbeid, er det som allerede nevnt lett å tenke at jeg kan betraktes som støy slik Tjora (2021) skriver om. Men ettersom jeg har benyttet meg av lydopptak i intervjuene og presenterer funnene som direkte sitat fra informantene, er dette med på å gjøre forskningen pålitelig.

I den kvalitative forskningen settes nøytraliteten høyt når påliteligheten skal vurderes. Et spørsmål som kommer opp i den forbindelse, er om resultatene på forskningen hadde blitt den samme hvis det hadde vært en annen forsker som gjennomførte forskningen. I en tematisk analyse vil den ikke det, da vi forskere er subjekter og alle som forsker innen det samme emnet, vil kunne se forskjellige temaer som hun vil trekke frem som viktig. Ved å kunne knytte teori til mine funn vil forskningen likevel være pålitelig ved å ha en teoretisk forankring. Samtidig viser Thagaard (2013) til at forskningen vil være mer pålitelig dersom det redegjøres for hva som er innsamlet data og hva som er forskerens egne tanker og

vurderinger (Thagaard, 2013, s. 203). Dette vil jeg være bevist på gjennom hele oppgaven min.

#### 4.5.2 Generaliserbarhet

Generalisering handler om forskningsresultatene kan overføres til andre sammenhenger enn det som det er forsket på (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238).

I forskningen min kan det innebære om funnene rundt arbeidet med nettverk i barnehagene kan overføres til skolen, eller for eksempel helsesektoren. Eller at andre som jobber innen barnehagen kjenner seg igjen i funnene som jeg presenterer i denne forskningen, og kan ta de med seg i sitt arbeid. Thagaard (2013) sier noe om akkurat dette når hun sier at overførbarhet handler om gjenkjennelse. Mennesker med erfaring fra forskningsfeltet vil kunne kjenne igjen det som blir presentert i tolkningen (Thagaard, 2013, s. 213).

Forskningen min har ikke statistiske data som grunnlag og det er i denne sammenhengen ikke snakk om en statistisk generaliserbarhet. Derimot generaliserbarhet i form av å være analytisk generaliserbarhet. Analytisk generaliserbare funn inneholder en beskrivelse av hvordan studien kan anvendes som en rettleiding for hvordan det kan være i andre like situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 291). Funnene mine er analytisk generaliserbar i den grad forskningen viser at flere av informantene har samme opplevelser rundt nettverksarbeid. Om svarene og opplevelsene til den enkelte informanten fra en barnehage er overførbar til de andre avdelingene på enheten, er ikke sikkert da opplevelsene til den enkelte informanten er deres som subjekt. Men basert på at jeg har gjort 5 intervjuer der informantene alle har erfaring med nettverksarbeid i barnehagen. Samt at jeg ser at mellom de 5 informantene er det lignende erfaringer som de refererer til, mener jeg at denne forskningen er generaliserbar. Det er da naturlig å trekke tråder fra informantenes erfaringer som er like, noe som gjør at jeg vil kunne si at tilsvarende opplevelser vil kunne være gjeldene i andre barnehager, og dermed være generaliserbar. Dette være seg barnehager som har de samme forutsetningene og som jobber med de samme typer mekanismer som barnehagene jeg har vært og innhentet mine data fra.

#### 4.5.3 Gyldighet

Gyldighet i forskning kan deles inn i indre og ytre gyldighet. Postholm & Jacobsen (2021) omtaler den indre gyldigheten som at de slutninger en trekker i forskningen skal være gyldig for personene eller gruppene som er blitt forsket på. Har forskeren undersøkt det hun har sagt

hun skal undersøke gjennom forskningen. Det andre som er med på å indikere indre gyldighet er om vi kan være sikre på hva som er årsak og virkning i forskningene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223).

Den ytre gyldigheten handler om forskeren kan overføre funnene fra forskningen til andre kontekster en det som er forsket på (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223).

Funnene mine har jeg stor tro på er gjenkjennbare for mange som arbeider med nettverk i barnehagen. Og jeg mener at forskningen min kan være med på å sette søkelys på nettverksarbeidet i barnehagen og andre organisasjoner som driver med nettverksarbeid. Samt at det kan sees på hva som kan oppleves som hensiktsmessig organisering av en slik type arbeid. For å vise om forskningen har høy gyldighet er det viktig at den har faglige rammer og er forankret i annen forskning som er betydningsfull. Forskeren må også se om hun har klart å finne svar på problemstillingen eller forsknings spørsmål. Videre er en viktig kilde for å kunne si om forskningen er gyldig, å forankre den i faget og innen annen relevant forskning (Tjora, 2021, s. 81). Ved å redegjøre for fremgangsmåter underveis i forskningen, og for relasjoner til forskningsfeltet, vil forskeren på denne måten vise til hvordan hun får et grunnlag for de konklusjonene som hun finner (Thagaard, 2013, s. 206). Jeg mener at jeg i min forskning har funnet svar på det jeg forsker på, og at jeg gjennom hele oppgaven har klart å knytte relevant teori til det jeg presenterer. Jeg redegjør også for blant annet fremgangsmåte i forskningen, og valg av informanter under metodekapittelet mitt.

I metodekapittelet har jeg gjort rede for hvilke vitenskapelige teorier jeg er inspirert av, hvordan jeg samlet inn data, og hvilke kriterier jeg har hatt for at informantene skulle kunne være deltagere i forskningen min. I oppgaven har jeg benyttet meg av en tematisk analyse og det har jeg vært inne på i dette kapittelet. Videre har jeg sett på gyldigheten og påliteligheten til forskningen min.

## 5 Forskningsetiske hensyn

Dette kapittelet vil være en videreføring av eksamensinnleveringen min i faget MLVFM5020 høsten 2022

Ved gjennomføringen av intervjuene i forskningen min, vil jeg være tydelig til deltagerne om at deres deltagelse i nettverk ikke kan kobles tilbake til dem. Dette vil jeg gjøre for å ivareta de etiske retningslinjene som forsker. For å få til dette vil jeg ikke omtale nettverket som informantene tilhører med navn, jeg vil heller bruke ordene nettverk og kompetansenettverk for å ivareta deres anonymitet og tilhørighet. Kvale & Brinkmann (2018) omtaler dette som konfidensialitet, som innebærer en enighet mellom deltager og forsker, om hva som skal og kan gjøres med deres data. Her viser de til at dette de fleste ganger handler om at deltagerne ikke kan identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 106).

### 5.1 Samtykke

I denne forskningen har jeg også benyttet informert samtykke. Informert samtykke sier at informantene når som helst kan avbryte sin deltagelse i intervjuet eller forskningen, informanten deltar frivillig og har dermed retten til å kunne benytte seg av dette (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 104). Jeg var åpen for at dette kunne skje, og var forberedt på å respektere informantenes avgjørelse dersom det skulle bli situasjonen. På den andre siden, kom dette til å skje ville jeg fått færre informanter og måtte da prøve å skaffe meg flere informanter. Skulle noen trekke seg når jeg sto i ferd med å ferdigstille oppgaven, ville dette gjøre datagrunnlaget for oppgaven mye mindre, men det ville være en situasjon jeg fikk ta dersom den kom opp.

Informantene som deltar i forskningen bør vite om prosedyrer og formål i den forskningen de deltar på (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 104). I informasjonsskrivet (vedlegg 1) som informantene fikk tilsendt på forhånd informerte jeg om formålet med forskningen min, slik at de som ble intervjuet fikk innsikt i formålet med forskningen før de eventuelt samtykket til deltagelse. Her opplyste jeg også om deres tilgang til det transkriberte materialet og analysen. Hvem som har adgang til datamaterialet, og eventuell rett til offentliggjøring av deler eller hele intervjuet, og informantenes mulighet til å lese transkripsjonen og analysen. Ved å opplyse informanten om dette på forhånd og gjenta disse når jeg kom for å intervjuer, skaper

jeg en tillit som vil være viktig for å ivareta informantens interesse, og tillit til meg som forsker, og til arbeidet mitt.

Svarene som kommer frem i intervjuene er svar fra noe som kan sees som en privat intervjusituasjon, og dette kan videre komme i offentlige rapporter (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 106). I disse situasjonene må forskeren kunne ta etiske valg for å sikre privatlivet til informanten. Thagaard (2013) sier at informanten er avhengig av at den som gjør intervjuet sener hvor informantens grenser går, og evner og ikke presse informanten utenfor sine egne grenser (Thagaard, 2013, s. 119). Både Kvale & Brinkmann (2018) og Thagaard (2013) sine påstander om det etiske rundt et intervju, gjorde at jeg var veldig bevisst under intervjuet på hvor langt jeg kunne gå i utdyping av spørsmål, og på å utfordre informanten dersom det kom noe som jeg sener kunne være følsomt og for privat. Jeg ville også ta med meg deres påstander når jeg skulle analysere og bestemme meg for utvalg av intervjuet som skal være med i denne oppgaven. Dette bygger også på den tilliten som nevnt over, som jeg mener er viktig å opprettholde mellom informanten og meg som forsker.

Kvale & Brinkmann (2018) trekker frem viktigheten av forskerens autonomi da den som gjennomfører intervjuet er den som er redskapet for å innhente datamateriale. Her kommer forskerens etiske retningslinjer og verdispørsmål frem som støtte for forskeren for å ta de riktige valgene, men til syvende og sist er det forskerens egen autonomi som blir avgjørende, herunder blant annet forskerens erfaringer og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 108).

Videre var det viktig for meg som forsker når jeg gikk inn i intervjusituasjonene å ikke fremprovosere tolkninger hos informanten. Dette ved å for eksempel påvirke informanten med å komme med mine egne tanker og tolkninger. Tolkninger som baserer seg på motsetninger som jeg evt. kunne oppleve at informanten kom med under intervjuet. Jeg som forsker ville forholde meg nøytral og ikke la spørsmålene bli farget av mine egne fortolkninger av det informanten svarte. Dette bekrefter Fog (2007) når hun sier at det kan by på utfordringer dersom forskeren provoserer frem motsetninger som hun opplever kommer til syne mellom det verbale og nonverbale som informanten formidler (Fog, 2007).

Det er viktig å oppbevare både transkripsjonen og lydopptaket trygt, og huske å slette opptakene når forsikringsperioden jeg har oppgitt går ut (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213). I samtykket jeg gav til mine informanter, skrev jeg at datamaterialet vil bli oppbevart innelåst og slettes etter en gitt dato. Dette har jeg overholdt, for å holde de etiske rammene for forskningen, og tilliten jeg har fått fra mine informanter.

## 5.2 Anonymitet

Jeg har gitt informantene anonymitet, og ikke latt deres språk og uttalelser kunne avsløre deres identitet i min masteroppgave. For å få til dette har jeg bytte ut navnene deres med et fiktivt navn, jeg omtaler ikke nettverkene som de deltar i med navn, men har gitt disse koder. Videre nevner jeg heller ikke navn på barnehage og enhet informantene tilhører. Når jeg transkriberte intervjuene var jeg særlig på vakt etter ting som er typiske for person som ble intervjuet å si, lyder som blir laget, lange pauser ol. Dette er viktig for når forskeren skal transkribere intervjuene selv, kan slike ting være med på å ta forskeren tilbake til intervjuet og se for seg samtalen og temaet som var da (Tjora, 2017, s. 175). Men på den andre siden kan slike lyder, ord ol. virke underlig å lese for den som ble intervjuet, og dermed kan det være smart å gjøre en endring før publisering. Transkriberingen som evt. vil brukes i oppgaven kan endres (Tjora, 2017, s. 174). Dette for å ivareta og skjule informantens identitet. Basert på dette har jeg valgt å utelate lyder, lange pauser, ord som ble brukt mye som «tenke» ord ol. fra mine transkriberinger.

For å sikre anonymiteten til informantene kan forskeren også slå av diktafonen under deler av intervjuet dersom informantene ønsker dette. Eller informantene kan komme med uttalelser som hun/han ikke vil siteres på (Tjora, 2017, s. 176). Tjora (2017) peker på at i slike tilfeller er informasjonen som kommer, ment å være informasjon gitt i fortrolighet, og at den informasjonen som ble tatt opp på diktafonen var ment som forskningsmateriale (Tjora, 2017, s. 148). I min forskning har jeg valgt en tematisk analyse, som er en fordel når det gjelder å anonymisere informantene. En tematisk analyse har den fordelen at informantens beskrivelser av situasjoner ikke blir presentert i sin helhet, noe som gjør det vanskeligere å gjenkjenne både seg selv og andre (Thagaard, 2013, s. 191). I mitt funn kapittel har jeg valgt å ta ut utdrag fra intervjuene for å vise informantens tanker rundt enkelte temaer, men hele intervjuet vil ikke bli presentert, noe som er med på å ivareta anonymiteten til informantene.

Kvale & Brinkmann (2018) peker på at noen intervjupersoner kan bli overrasket når de leser sitt eget intervju. Dette fordi en transkripsjon som er muntlig ordrett, kan virke som en usammenhengende og rotete tale. Dette kan gjøre informantene overrasket og eventuelt fornærmet, noe som kan føre til at de trekker sin deltakelse i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213). Med dette i tankene, valgte jeg når jeg transkriberte å anonymisere alle informantene, samt at jeg gjorde alle transkripsjonene til sammenhengende tekster. Dersom noen av informantene kommer med ønske om å lese sin egen tekst vil jeg ta bort

eventuelle tenkepauser og lyder som kan gjøre at informantene opplever sin egen tekst som usammenhengende og rotete.

### 5.3 Etiske dilemmaer

En utfordring som jeg på forhånd var klar over kunne oppstå under et intervju er dersom informantene for eksempel har holdninger som jeg ikke er enig i.

Som forskeren skal en inneha en kompetanse og må fremstå som moralsk kompetent. Dette må forskeren kunne, selv om det skulle oppstå noe som gjør at forskeren får et problem eller en utfordring med informanten, eller situasjoner rundt som skulle komme opp under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 113). I slike situasjoner må forskeren kunne evne å ha en forståelse for de forholdene som kommer. Som forsker måtte jeg altså tørre å stå i det åpne og ikke la mine holdninger, tanker og eventuelle uenigheter farge intervjuet. Når jeg gikk til alle intervjuene var jeg bevisst på å stå åpen for å ta imot de svarene som kom, uavhengig av informantens holdninger, evt. støtende kommentarer eller utsagn jeg personlig ville være uenig i, ol.

Temaet jeg har forsket på er noe jeg har blandet erfaringer og opplevelser med selv. Dermed blir det da viktig å tenke på det etiske for meg som forsker. Jeg kan ha egne erfaringer og tanker om temaet, som kan farge og spille inn på mine analyser. Det vil være ekstra viktig for meg å være bevisst på informantens opplevelser, og forholde meg til det datamaterialet som informantene gir meg. Samtidig som jeg har vært bevisst på å ikke la intervjuguiden bli preget av rett og galt spørsmål basert på mine egne erfaringer, da jeg er ute etter informantens opplevelser. Jeg måtte også underveis i intervjuene være bevisst på å ikke kaste meg inn i diskusjoner der jeg kunne kjenne meg igjen i det informanten fortalte om, men holde meg til en undrende og spørrende forskerrolle. Noe som kunne være vanskelig i enkelte tilfeller ettersom jeg har egne erfaringer med både positiv og negativ art når det kommer til nettverksarbeid.

Et etisk hensyn jeg kan komme til å stå i denne masteren, er når jeg kommer til veis ende og ser at forskningen min viser noe som evt. peker i en veldig negativ retning. Vil en evt. leser av oppgaven kunne bruke forskningen min som et bidrag til en reforhandling av makt og strukturer innad i nettverk i barnehagen. Jeg tror ikke dette kommer til å skje, men det er en tanke å ha med seg. Det som er større sjanse for kan skje, er at lesere av denne masteren



bruker den som funn for å bygge videre på evt. forskning på ledelse i nettverk, og ta tak i mine funn som utgangspunkt for deres videre forskning.

Kapittel 5 har jeg viet til etikken. Her har jeg tatt lesere med på betydningen av å bevare anonymiteten til informantene. Samt gjort rede for noen etiske dilemmaer og hensyn som kan oppstå i forskningen min.

## 6. Presentasjon av analyse

I dette kapittelet vil jeg trekke frem funn fra studien min og vise hvordan disse belyser analysen min rundt problemstillingen; Hvordan kommer nettverksarbeid og ledelse av dette til uttrykk hos interne nettverksrepresentanter?

Når informantene omtaler nettverksarbeid i barnehagen, snakker de om noe som kan gi de påfyll og innspill, de snakker om at når noe treffer de på et eksternt nettverksmøte kan de ta det med til egen barnehage og prøve og inspirere andre med dette. På denne måten omtaler informantene nettverk som noe som kan gi de innspill, ideer og en plass der det kan reflekteres sammen med andre fra andre barnehager, som jobber med samme tema som dem. Noe som igjen gir dem faglig påfyll og faglig støtte i egne valg. Informantene omtaler de eksterne nettverkene som en inspirasjonsfora, eller en kilde til kunnskap innenfor det de jobber med i egen barnehage. Det er altså noe som forflytter seg fra det ytre som er plassert utenfor barnehagen, og til det indre i de ulike barnehagene. Dette som forflytter seg fra det eksterne nettverket til den enkelte barnehage ser jeg på som løse koblinger som Weick (2001) viser til. Disse løse koblingene er noe som kanskje ikke sammenfatter med de mål, rammer o.l. som er satt, og med de resultater og arbeidsprosess som faktisk skjer (Weick, 2001, s. 384). Med dette i tankene vil jeg si at det i de interne nettverkene i barnehagen kan oppstå løse koblinger. Disse løse koblingene vil da være de interne nettverksrepresentantene, som skal frakte kunnskap og informasjon fra det eksterne nettverket, og være en videreformidler eller kunnskapsformidler inn til sin egen barnehage. Det vil her være opp til den enkelte interne nettverksrepresentant hva som bringes med videre. De interne nettverksrepresentantene vil her opptre som videreformidlere/kunnskapsformidlere. Her kan det da oppstå en filtrering eller prioritering, som kan bli basert på interessen eller fokuset til den enkelte videreformidler/kunnskapsformidler. Denne forflyttingen av kunnskap skjer bare av og til, og vil da også være en løs kobling på grunnlag av Weick (2001) sine fem adverb, som han mener skal være med for å utgjøre en løs kobling (Weick, 2001, s. 383).

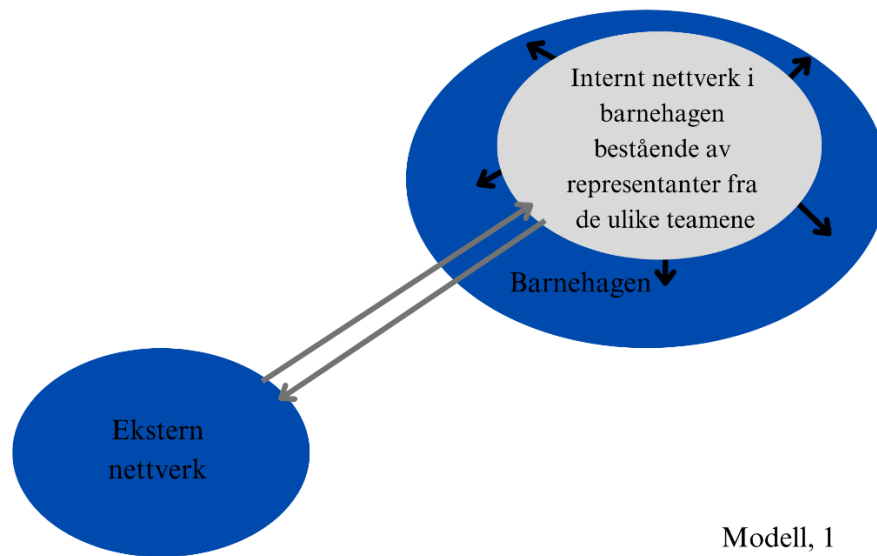
Jeg fant at flere av informantene mine snakket om forankring i ledelsen, som da innebærer enhetsleder. De snakket også om møtestrukturer, og det å sette nettverksarbeidet inn i system. Noe som blir sett på som viktig for å få til et fruktbart og fungerende nettverksarbeid på de ulike enhetene og avdelingene. De trakk også frem ulike erfaringer med det å drive arbeidet på den enkelte avdeling, og kom med ulike synspunkter på hvordan dette kunne og burde gjøres. Med å drive arbeidet ute på avdeling menes det å formidle kunnskap som nettverksrepresentantene tilegner seg, eller får i det eksterne nettverket, og som han eller hun skal videreformidle til sitt team internt i barnehagen. For så å jobbe videre med dette på avdelingen sammen med sine kollegaer. Den interne nettverksdeltageren blir på denne måten en kunnskapsformidler mellom det eksterne nettverket og det interne nettverket.

Temaene jeg har valgt å se nærmere på, er noe alle informantene snakket om, men jeg har gjort noen utvalg av sitater innen de ulike temaene for å begrense omfanget litt. Jeg har valgt å ta med ganske mye av sitatene for å gi leser et størst mulig innblikk i hva informantene snakket om.

I problemstillingen min er jeg nysgjerrig på å få informantenes opplevelse av hvordan det er å jobbe på avdeling med et mål om å få til nettverksarbeid. Hvordan jobbes det praktisk med nettverksarbeidet på avdelingene, og hva skal til for å inkludere alle de ansatte på en avdeling, også de som ikke sitter som nettverksrepresentanter. Hvordan oppleves det å lede dette arbeidet når en opptrer som et bindeledd mellom det eksterne nettverket og det interne nettverket.

For å videre gjøre analysen av funnene mine, vil jeg bygge den opp ved å benytte modellen av nettverk, som jeg har laget og viste til tidligere i oppgaven (i kapittel 3.3.). Jeg begynner med de eksterne nettverkene, og jobber meg videre innover i barnehagen til frakting av kunnskap og bindeleddet mellom det eksterne og det interne nettverket. Så til barnehagen som organisasjon og videre til de interne nettverkene i barnehagene.

FIGUR 1



## 6.1 Ekstern nettverk

Ser jeg først på det eksterne nettverket er dette en plass informantene snakker om hvor de drar ut fra barnehagen for å møte andre kollegaer fra andre barnehager, som jobber med det samme temaet. Det er altså noe som er plassert utenfor den enkelte barnehage. I dette eksterne nettverket gir informantene uttrykk for at de får faglig påfyll, de kan reflektere sammen med andre enn sine nærmeste kollegaer, de kan hente ideer og inspirasjon fra andre. De viser også til at barnehagen deres kan komme med innspill til det eksterne nettverket, om hva de opplever at det bør være mer fokus på i det eksterne nettverket. Dette viser de til når de blant annet forteller:

Cecilie: ...det er veldig åpent føler jeg. For i arbeidsgruppa som leder nettverket er det jo ledere som da er ledere på enheter. Å klart de kan ha noen tanker rundt hvor veien videre skal gå, men i nettverket så er det veldig åpent for hva som er behovene.

Cecilie snakker også om relasjonsbygging mellom representanter i det eksterne nettverket;

Cecilie: Forhåpentligvis så er det mange av de samme som er der slik at man blir litt kjent på tvers. Det er litt greit det.

Beate omtaler det eksterne nettverket som en plass en ikke bare kommer for å bli fylt:

Beate: .....,men alle deltakerne sin kompetanse i de eksterne nettverket er viktig, det er ikke en plass du kommer for bare å bli fylt på, man er liksom likeverdige partnere inn i noe.

Setter jeg dette i lys av de løse koblinger til Weick (2001), vil jeg si at det eksterne nettverket i min modell er den tredje kategorien med løse koblinger hos Weick (2001). Det er her Weick (2001) beskriver at påvirkningen mellom ulike organisasjonsnivå skjer gjennom et hav av samspill og relasjoner (Weick, 2001, s. 383). Alle de forskjellige nettverksrepresentantene og lederne av de eksterne nettverkene kommer med påvirkninger på hverandre. Det er dette informanten Beate snakker om når hun sier at alle deltakernes kompetanse er viktig. Alles kompetanse blir viktig, men det blir opp til den enkelte nettverksrepresentant hva hun tar med seg tilbake til egen barnehage, og alles kompetanse og erfaring blir en påvirkning på alle deltakerne i det eksterne nettverket.

Informantene omtaler møter og deltakelse i det eksterne nettverket som noe positivt, et sted og møtes som gir dem noe tilbake, der det er trygge relasjoner og mulighet til å innhente kunnskap. Informanten Cecilie som var pedagogisk leder og intern nettverksrepresentant sier at det er lederne i den eksterne nettverksgruppa, som har tanker om hvor veien videre skal gå. Dette ser jeg er en slags ytre påvirkning som ikke er gitt, at passer nøyaktig for alle barnehagene. Men når temaer ol. blir bestemt i en ekstern gruppe utenfor den enkelte barnehage, vil dette kunne være en ytre påvirkning som de enkelte interne nettverksrepresentantene fra de ulike barnehagene må ta med seg til sin egen barnehage og gjøre til sitt eget, slik at det passer deres barnehage og deres måter og jobbe på.

Oppsummert fant jeg ut fra det informantene mine fortalte, at et eksternt nettverk er en plass utenfor barnehagen som de interne nettverksrepresentantene drar til av og til. Der skjer det individuell og kollektiv læring, refleksjon, inspirasjon og faglig påfyll for de interne nettverksdeltakerne. Det eksterne nettverket er løst koblet til barnehagen via de interne nettverksrepresentantene.

## 6.2 Formidling av kunnskap en bindeledds ledelse

I modell 1, forholdet mellom interne og eksterne nettverk, går det piler frem og tilbake mellom det eksterne nettverket og det interne nettverket i barnehagen. Disse pilene har jeg

valgt for å vise at det skal gå noen koblinger mellom det eksterne nettverket og de interne nettverkene. Disse pilene er i den virkelige verden de interne nettverksrepresentantene som beveger seg mellom disse to punktene, og bringer med seg kunnskap og innspill begge veier. Disse interne nettverksrepresentantene kan i noen tilfeller sees på som portvoktere, og på denne måten besitte en makt i form av påvirkningskraft i hva som skal inn til deres egen barnehage. Ljunggren & Moen (2021) omtaler styrere som portvokter i f.eks. den form av at de allerede kan ha gjort seg opp en mening om hva som er behovet innenfor for eksempel et prosjektarbeid. Der styrere tar valg for barnehagen sin med et mål om å få dekket et område der det trengs kompetanseheving i personalgruppa (Ljunggren & Moen, 2021, s. 143). Overført til de interne nettverksrepresentantene i min modell, trenger det ikke å være enhetsledere som er disse representantene, men de kan ha samme rolle i form av å skulle ta valg for hva som er viktig å videreformidle og trekke ut som viktig til deres barnehage og kollegaer. De interne nettverksrepresentantene har på denne måten en makt og kraft til å påvirke hva som bringes inn i deres barnehage. Moe & Moen (2021) snakker også om styrere som utøver bindeledds ledelse (Moe & Moen, 2021, s. 184), og her ser jeg at de interne nettverksrepresentantene innehar noe av den samme rollen som styrerne i artikkelen til Moe & Moen (2021). Det være seg når de interne nettverksrepresentantene skal jobbe med informasjon de har fått, eller skape rom for kunnskapsdeling rettet inn mot sin egen barnehage. Eller når de skal jobbe ut mot nettverket og bygge relasjoner der, da opptrer de som døråpnere. Disse grenserollene som de interne nettverksrepresentantene får, gjør at de bedriver en bindeledds ledelse mellom sin barnehage og det interne nettverket.

### 6.2.1 Å være formidler i egen barnehage og avdeling

Når jeg videre kan komme til å skrive om å formidle kunnskapen ut på avdeling menes det å bringe kunnskap, informasjon og arbeidsmåter videre til resten av personalet på sin egen avdeling.

Andre funn jeg fant var i forhold til hvordan informantene gikk frem for å dele på kunnskapen de har tilegnet seg på møter og kurs, som de har vært med på i regi av nettverket.

Informanten Anne sier dette om kunnskapsdeling:

Jeg: Hvordan går du frem som leder for å bringe ny kunnskap fra nettverket ut på avdelinga?

Anne: Da er det nå f.eks. gruppemøter igjen, der jeg kan vise dem bilder eller ta dem med inn i en refleksjon som vi hadde på det eksterne nettverksmøtet, det kan være teori som man tenker er relevant, som kan deles.

Jeg: Men har du, hvis det var dere, dere var tre der på det interne (jeg peker på tegninga av nettverket til Anne), vet du hvordan det oppleves for andre pedagoger som kanskje ikke har en representant der (peker på tegninga av nettverket) å få innputt og drive arbeidet på sin avdeling?

Anne: Jeg tror nok for noen så er det litt fjernt, altså at de kanskje ikke vet helt, vi har jo prøvd å fortelle hvordan det foregår, og hva vi gjør å sånn, men at det blir litt fjernt for noen, men det... i hvert fall pedledere som kanskje får høre mer om det på pedledermøte eller og ja, kanskje har, er med å driv, eller ikke bare pedledere, men de som er interessert. Ja, det er jo noen som er mer interessert enn andre og det vil det jo alltid være. At de er med å drive på sin gruppe selv om de ikke har noen som er med i nettverket.

Jeg: Er det slik at du kan bidra inn på andre sine avdelingsmøter også hvis det er ønskelig?

Anne: Ja hvis de spør

Jeg: Men det er ikke noe fast system på at du gjør det?

Anne: Ikke fast system nei, nei.

Anne som var pedagogisk leder og intern nettverksrepresentant, snakker her om å bruke de møtepunktene som er til å få ut kunnskapen sin, og muligheten for at hun kan delta på andre avdelinger sine avdelingsmøter for å bidra med kunnskapen sin. Når vi kommer inn på hvordan det kan tenkes å være for de avdelingene som ikke har representant i det interne nettverket deres, tenker hun at det kan være litt fjernt for dem noen ganger. Selv om de får den samme informasjonen. Hun trekker også frem at det kan handle litt om interesse for jobben med nettverket også.

Senge (2004) trekker frem i sine fem disipliner i kategorien personlig mestring, at dersom det skal være læring i en organisasjon er det ikke nok at det er enkeltpersoner som lærer og får utviklet seg videre (Senge, 2004). Når Anne da uttrykker at det kan være litt fjernt for de som ikke deltar på møter eller har interne nettverksrepresentanter på avdelingen, og at det også kan handle om interesse, trekker jeg umiddelbart tråden til Senges (2004) første disiplin, personlig

mestring. Samtidig som Senge (2004) hevder at det ikke er nok at enkeltpersoner utvikler seg, sier han jo også at det må skje en utvikling hos enkeltpersoner for at det skal skje en læring og utvikling (Senge, 2004). Dermed vil det i Annes tilfelle skje en utvikling hos enkeltpersoner, både de som hun sier er med i nettverket og de som har interesse for nettverksarbeidet. De som opplever dette som litt fjernt vil nok ikke ha utvikling i like stor grad som de andre, men det vil likevel skje noe rundt nettverksarbeidet i barnehagen og på de avdelingene der det arbeider interne nettverksrepresentanter og personer med interesse. Et annet aspekt som Senge (2004) trekker frem i denne disiplinen er ledelses aspektet, når han sier at for å oppnå mestring er ledelsen en viktig faktor i organisasjonen, her må ledelsen vise ønsket om personlig utvikling og vekst for sine ansatte (Senge, 2004). Informanten Anne snakker også i kapittel 6.3.1 om ledelsesforankring, om at nettverksarbeidet er ledelse forankret og viste til en aktiv leder ved sin enhet. Da er Annes enhetsleder en som ønsker utvikling for sine ansatte og en kan tenke seg at Annes enhetsleder ønsker og legge til rette for at alle skal oppleve utvikling og føle mestring og interesse for nettverket. Selv om Anne kan oppleve at det kan virke litt fjernt for enkelte i personalet som ikke har interne nettverksrepresentanter direkte inn i nettverket, kan dette også dreie seg om ulike ting som at det kan være nytilsatte som ikke har innsikt i nettverket, eller personlige måter og vise interesse eller arbeide med nettverket på.

Jeg: Hva tenker du om din kompetanses betydning for arbeidet med nettverket?

Emilie:(.....) Jeg har jo hatt en bolk, men så har dem også tatt sitt. Etter vi har vært på ulike møter. Nå har jo mye vært digitalt, men når vi kom i gang med å reise rundt, så da har det ikke vært like lett og referere det faktisk fordi, det er det med møtefora til det, og få tid. For avdelingsmøtene der er det jo veldig mye annet vi må fylle med, også har vi avdelingsmøter annen hver uke, så da blir det veldig mye man må ta så. Men jeg prøver jo i hverdagen til de jeg jobber sammen med hvert fall og få informert om ting som har vært spennende og ting som vi må prøve ut, men det er vel kanskje der det, det er litt vanskelig føler jeg kanskje å få bringt alt videre som en synes er veldig spennende og som en lærer mye av selv. Så, men vi prøver å samle opp til personalmøter og planleggingsdager. Men i hverdagen føler jeg at det kanskje blir mest de som er nærmest og i de lokalene man har ansvar for selv.

Informanten Emilie som er pedagogisk leder og intern nettverksrepresentant trekker frem at hun prøver å samle opp, og gi informasjon og dele kunnskap når det er personalmøter,

planleggingsdager og lignende. Men trekker også frem tidsperspektivet og viser til at det er mye som skal inn i et avdelingsmøte. Hun velger da også å bruke hverdagen sammen med eget avdelingspersonale for å få ut litt av sin erfaring og informasjon fra de eksterne nettverksmøtene. Med hverdagen i barnehagen menes det her den tiden de ansatte er på avdeling sammen med barna, hvor det brukes små rom i dagen til å få informert og reflekter rundt nettverksarbeidet. Wadel (2014) trekker frem hyppigheten av interaksjoner i nettverket for å få ut en god og bearbeidet kunnskap (Wadel, 2014, s. 55). Her viser informanten Emilie til at hun også velger å bruke hverdagen for å få bringt ut det hun sitter på av informasjon fra nettverket. Det er mye som skal ha sin plass i de få møtene hun har med personalet på avdelingen sin. Hun er da bevisst på å få ut så mye hun kan, ved også å ta opp nettverksarbeidet og snakket med kollegaene sine gjennom hele arbeidsdagen, i de situasjonene som gir rom for slik prat.

Ser jeg denne delen av modellen min (modell 1) opp mot de løse koblingene vil pilene mellom eksternt nettverk og internt nettverk i modellen være den første kategorien av løse koblinger som Weick (2001) snakker om (Weick, 2001).

Der Weick (2001) viser til at i den første løse koblingen vil ikke deltagerne påvirke hverandre hele tiden (Weick, 2001). Her ser jeg dette opp mot nettverksarbeid i barnehagen ved at hver enkelt barnehage og avdeling kan jobbe med nettverksarbeid over tid uten å bli kontinuerlig påvirket av det eksterne nettverket. Det eksterne nettverket og den enkelte barnehage blir koblet sammen ved rapporteringer, felles møtepunkter eller endring av temaer, men i arbeidet i hverdagen er det ikke relasjoner mellom det eksterne nettverket og den enkelte barnehagen. Det vil også være en løs kobling på grunn av at relasjonene og sammenkoblingene mellom det eksterne og interne nettverket skjer av og til, altså innehar det et av adverbene som ligger til grunn for at løse koblinger oppstår (Weick, 2001, s. 383).

Oppsummert fant jeg at de interne nettverksrepresentantene opptrer som portvoktere (Ljuggren & Moen, 2021, s. 143), når de tar valg for hva som skal videre ut av informasjon og tema for arbeid i deres barnehager. De er også formidlere av kunnskap som de tar med seg fra det eksterne nettverket og inn til sin barnehage. Formidlingen snakker de om kan skje i hverdagen, på møter og planleggingsdager. De viser også til en utfordring rundt dette med å være formidler og favne alle de ansatte i barnehagene sine.



## 6.3 Barnehagen som mottaker av ekstern kunnskap/impulser

Når jeg nå skal knytte denne delen av modellen min (modell 1) opp mot de løse koblingene, ser jeg at det her er snakk om den enkelte barnehage som organisasjon, og at de kan være den fjerde typen løse koblinger til Weick (2001). Weick (2001) sier at det som iverksettes fra f.eks. lærerne ikke vil bli synlig før det har gått en stund (Weick, 2001). Her vil det være sannsynlig at når et internt nettverk har satt sine mål og sine planer for enheten, vil det ta tid før disse målene vil komme til syne på den enkelte avdeling, og arbeidet med dette kommer i gang på alle avdelinger. Noe som jeg mener informantene mine, viser til når blant annet informanten Cecilie sier:

Kanskje er det annerledes for noen som er litt nyutdannet og ikke har vært med så lenge og ikke har en representant på sin avdeling. Det er noe med å forstå arbeidsformen vår at det kommer fra en plass. Det er slik vi gjør det her, men det er en grunn til at vi gjør det her. Og at vi har jobba over lang tid med dette.

### 6.3.1 Forankring i ledelsen

På en eller annen måte snakket alle informantene om forankring i ledelsen, da jeg spurte om hvem som leder nettverkene på deres enhet. Når informantene snakket om ledelsen menes her enhetsleder/leder i barnehagen. Med forankring i ledelse viser jeg til informantenes utsagn om hvem som leder nettverkene på egen enhet, når de omtaler leder som støttespiller, pådriver og motivator i nettverksarbeidet. Utsagn om ledere som er aktive når det kommer til det faglige fokuset i nettverksarbeidet, og er opptatt av å sette nettverksarbeidet på dagsorden på møter i barnehagene. For å drive et fungerende nettverk på avdeling må det være noe ledelse inne i dette. Dermed ser jeg det som naturlig og først ta tak i disse utsagnene og se nærmere på hva informantene mente med forankring i ledelse.

Informant Anne:

Jeg: mm. Hvem er det som leder deres nettverk her i barnehagen?

Anne: Det er jo leder

Jeg: Ja, det er hun som er pådriver?

Anne: Ja det er jo hun på en måte som er, det er veldig sånn, lederforankra er det det de kaller det? De vil at leder skal være med på alle møter, det er de veldig streng på.

Den siste uttalelsen til Anne her; «det er de veldig streng på», når det kommer til forankring i ledelsen. Viser til at i akkurat dette nettverket som Anne har valgt å fortelle fra er det et krav om at leder i barnehagen skal delta. Med leder i dette sitatet vises det til enhetsleder i barnehagen.

I forskningen min snakket fire av informantene mine, om at leder tar ansvar for å lede nettverket på deres enhet. En forskjell jeg så på praksisen i de ulike barnehagene, var at den ene av informantene snakket om avdelingsleder og ikke enhetsleder, som leder av nettverket. Når det nå er snakk om avdelingsleder, er det en annen tittel for det som kalles fagleder andre steder i landet. Avdelingsleder og styrer er da ikke samme rolle i organisasjonen. De andre fire fortalte at det var enhetslederen som ledet nettverket. Når det da er et slikt krav til deltagelse som Anne snakket om, om å ha leder inn i nettverket, er det interessant å se på om det kan være forskjeller på hvordan nettverkene drives. Hvor godt de er forankret i ledelsen, der det ikke er et slikt uttalt krav til at leder skal være deltaker.

Informant Emilie:

Jeg: Men hvem som leder her på deres enhet da? Har du lederansvar for å få det ut på avdelinga, for du sa jo at det var litt vanskelig å få bringt det ut på alle avdelingene, men er det på en måte...

Emilie: Altså jeg opplever jo at, jeg har jo et lederansvar når jeg har vært på kurs eller får ting sendt. Så prøver jeg å trekke det ned på avdelingsmøte. Men det som blir delegert, eller videre ut på huset er det stort sett enhetsleder som legger opp til når vi har felles personalmøter eller planleggingsdager så tar hun gjerne en bolk, også tar jeg en ut ifra hva vi er opptatt av.

Informant Dina:

Jeg: Men hvem er det som leder møtene i nettverket?

Dina: Det er avdelingsleder.

I svarene til informantene tolker jeg også at det dreier seg om eierskap til nettverket, og leders evne til å se viktigheten av nettverksarbeidet, når enhetsleder leder nettverket kontra avdelingsleder. Dette ut fra at informantene med enhetsleder som leder, opplever mer drahjelp og driv, enn det informanten med avdelingsleder som leder gjør. Som for eksempel informanten Emilie viser til i dette sitatet;

Emilie: Ja det er jo veldig mye hun som trekker i trådene og som vet hva som rører seg på de andre stedene og bringer ting inn. Så vi har nok en fordel av at vi har en som er så aktiv og har så god oversikt.

Og informanten Beate når hun snakker om leders rolle og sier:

Beate: Det er jo det her med å løfte frem, også holde litt fast, ikke slippe, stille spørsmål, få oss inn på ulike spor.

Senge (2004) snakker om dette i sin teori under andre forhold, der han sier at i tillegg til de fem disiplinene må lederen ha rollen som den sosiale arkitekten, den som skaper felles visjoner (Gotvassli, 2020, s. 140). Gjennom å være en pådriver i nettverksarbeidet er lederne til fire av mine informanter akkurat dette. Det kom tydelig frem i disse intervjuene at enhetslederen tar en stor rolle i arbeidet og fremstår som en tydelig lederskikkelse i arbeidet.

I et ledelsesperspektiv med transformasjonsorienterte briller på, vil en her kunne si at lederne ved å være pådrivere og ha forankring i ledelsen som informanten Anne snakker om. Er ledere som ved å være tett på, deltagende, følger opp, være leder som tar initiativ, og støtter sine ansatte, oppnår å få tillitt fra sine ansatte. En slik leder vil som Bass (2021) sier, være en leder som viser sine ansatte hvordan utfordringer kan løses eller endres. Denne lederen vil oppleve tillit fra de ansatte og få sine ansatte til å tro på seg selv (Bass, 2021, ss. 130-131). Noe som kan ansees som en fruktbar måte å lede nettverksarbeid. Det er dette informanten Emilie snakker om i sitatet over, der hun viser til at enhetsleder legger opp til hva som skal bringes ut til hele huset, og tar ansvar for nettverksarbeidet på planleggingsdager og personalmøter. Samtidig som hun delegerer ansvar innen nettverksarbeidet til informanten. Det er nærliggende å tenke at de ansatte i denne barnehagen har tillitt til lederen sin når det kommer til nettverksarbeidet, da hun stiller opp og tar på seg ansvaret, samtidig som hun gir ansvar til pedagogen sin. På denne måten vil hun oppnå at de ansatte får tro på seg selv i nettverksarbeidet.

Ser en videre på hva Wadel (2014) sier om læringsprosesser i nettverk så skal alle i teamene, og i organisasjonen jobbe for å nå de felles målene i nettverkene (Wadel, 2014, s. 53). Dette gjør fire av enhetslederne med å aktivt delta og lede nettverksarbeidet i barnehagen sin. I den siste barnehagen savner informantene enhetslederen i arbeidet, og dette gjør det nok en gang nærliggende for meg å trekke slutning om at fravær av enhetsleder som leder av

nettverksarbeidet kan være en faktor for at informanten opplever at det ikke jobbes på ønsket måte med nettverket deres. Her kan det også dreie seg om eierskap til nettverket, når fire enhetsledere aktivt deltar i ledelse av nettverket, da er grobunnen til god selvledelse sådd godt av enhetslederen og motivasjonen for arbeidet er i disse barnehagene blitt stort. I selvledelse ligger det å ha stor beslutningsmyndighet og eget ansvar. For å få til et godt selvledelses system sier Bass (2021) at systemet må innarbeides over tid (Bass, 2021, s. 409). Når Stewart mfl. (2011) viser til at selvledelse i stor grad bygger på motivasjonsteorier (Stewart, Courtright, & Manz, 2011, s. 197). Med disse to teoretiske perspektivene er det nærliggende å tenke at informanten Dina og hennes kollegaer savner mer eierskap og støtte fra leder, og at de ikke var klar for å stå alene om nettverket. Når det ikke er eierskap og en sterk drivkraft i spissen blir også motivasjonene i personalet som Dina uttrykker dalende når hun sier;

Dina: Jeg føler at jeg har litt lite armslag i forhold til...jeg prøver jo å bringe det inn, men jeg...

Jeg: Hva kan det handle om da?

Dina: Nei det tror jeg er fordi det er litt for lite vektlagt i hverdagen vår, og at det er litt sånn, kanskje litt lite engasjement rundt det. At det er litt sånn, jaja, vi må da bare være med på det, vi må bare gjøre det beste ut av det. Men, jo, men det er litt sånn jeg føler det. Og da er det jo nesten litt pålagt greier. Jo vi er jo med, og vi gjør nå så godt vi kan.

### 6.3.2 Nettverk som tema på møter

Flere av informantene trekker frem møtepunkter som planleggingsdager, personalmøter og avdelingsmøter, som viktige arenaer for å kunne drive med nettverksarbeid. De kommer med ytringer om viktigheten av at dette tas opp i felleskap, og vanskeligheten som kan oppstå dersom det ikke er møtefora i barnehagen for nettverksarbeidet. Hyppigheten av slike møter blir også trukket fram av noen av informantene.

Informanten Dina opplever at det er for sjeldent møter, og at arbeidet med nettverket blir fort glemt innimellom møtene.

Jeg: Er det ofte møter i det interne nettverket på huset her?

Dina: Nei, jeg tror det kanskje er satt til en gang i måneden. Så er det satt opp litt ekstra i forbindelse med rapportering.

Jeg: Opplever du at det er for lite eller for mye, eller kanskje akkurat passe med møter?

Dina: I forhold til å kunne være aktiv med det ut på avdelinga så tenker jeg at det er litt for lite, for det er liksom nå er det møte igjen, nå var det møte. Også glemmer man litt de har sakene og de her prosjektene i mellomtiden synes jeg da.

Jeg: Sier møteplanen noe om dette nettverket?

Dina: Ja, det er satt opp i møteplanen, fast en gang i måneden. Men bare her ikke noe plan på om det skal opp på personalmøter og lignede.

Informanten Emilie forteller om at nettverksarbeid alltid er et tema på deres møter når hun sier:

Emilie: Vi har jo fokus alltid på nettverket enten i forhold til Nettverk B eller Nettverk A, eller Nettverk E eller Nettverk C. Ja det er alltid noe som trekkes inn på personalmøtene. Det er standard. Også har vi jo representanter i de ulike nettverkene inni de fem som er der så, da trekker man gjerne noe inn på avdelingsmøte. Fra Nettverk C for eksempel hvis det er en som skal på et møte at nå må vi innhente litt, reflektere litt og snakke litt rundt det. Eller at han kommer tilbake igjen med referat, samme som jeg gjør.

Informantene Beate og Cecilie trekker også frem møtene som noe som blir aktivt brukt til nettverksarbeid.

Beate: Det er nå og sette på møteplan, altså å løfte opp, for det er jo det her vi holder på med.

Jeg: Så det er et fast innslag på personalmøter?

Beate: Personalmøter, pedletermøter alt. Alt av de møtene vi har, så blir det tatt opp.

Cecilie: Da er det det at det er på planleggingsdager. Det blir satt på dagsorden på planleggingsdager og personalmøter.

Jeg tolker en frustrasjon hos informant Dina når hun sier at det er ikke en plan om at nettverksarbeidet skal opp på personalmøter og lignende. Informantene Beate, Cecilie og Emilie trekker i motsetning til Dina frem at de ofte har nettverksarbeid som tema på sine

planleggingsdager, personalmøter og pedagogmøter. Informant Dina sin frustrasjon tolker jeg til å kunne handle om at hun føler seg alene med nettverksarbeidet, og savner engasjement og involvering fra ledelsen sin. Transformasjonsledelse innebærer blant annet å inspirere de ansatte og stimulere de ansattes intellekt, se den enkelte ansatts behov for støtte og hjelp til utvikling (Bass, 2021, s. 130). Dette er noe jeg tolker at Dina savner når hun sier:

Jeg: Det er ikke blitt helt forankret ut i personalet?

Dina: Nei og der, der kommer vi jo litt til kluet, jeg tror at dersom det hadde vært mye mere forankret i personalet så har det vært mye bedre ut mot barna, lagt mye mere vekt på det ut mot barna også. For det følger jeg mangler her. Og når vi ikke får tid på felles arenaer til å jobbe med dette så tenker jeg også at det ikke nødvendigvis bare handler om oss på gulvet...

Dette sitatet er sammen med det at Dina sier at det er avdelingsleder som leder det interne nettverket og ikke enhetsleder, slik de andre informantene snakker om. Dette er med på å underbygge min tolkning av at hun savner en annen type ledelse. Hos Dina kan det virke som om lederen legger for mye ansvar over på de ansatte, og har gitt dem for stor grad av selvledelse.

Informantene Emilie, Beate og Cecilie snakket alle om at nettverksarbeidet var temaer på mange ulike møter hos dem, blant annet personalmøter, pedagogmøter og planleggingsdager. Det er nærliggende å tenke at når det er satt så mye fokus på nettverksarbeidet i disse barnehagene, er dette noe som det skapes en bred og felles forståelse for iblant personalet. Samtidig som det gjennom å løfte temaene på de ulike møtene kan skapes motivasjon for arbeidet. Det er med utgangspunkt i denne måten å arbeide på, at barnehagen kan kalle seg en lærende organisasjon. Dette knytter jeg opp mot Gotvassli & Vannebo (2016) når de snakker om, at for å utvikle en lærende organisasjon henger de ansattes kompetanse, mestring og motivasjon godt vedt sammen (Gotvassli & Vannebo, 2016). Dette er noe som Furnham (2021) også trekker frem når han skriver om indre styrt motivasjon. Han viser til tre faktorer som må være til stede for at mennesker skal ønske å gjøre seg selv og verden rundt dem bedre. Dette er; mestring og kompetanse, autonomi og innflytelse over eget formål og situasjon (Furnham, 2021, s. 378). For at organisasjonen skal utvikle seg slik Gotvassli & Vannebo (2016) snakker om, er den avhengig av å være fylt med mennesker med indre motivasjon slik Furnham (2021) viser til. I en organisasjon uten møtepunkter for nettverksarbeid, vil det ikke bli satt fokus på nettverksarbeidet og motivasjonene, og

mestringen vil være vanskelig å oppnå. Kanskje er det også denne typen struktur som Dina savner når hun uttrykker følgende;

Dina: Ja, det er satt opp i møteplanen, fast en gang i måneden. Men bare her ikke noe plan på om det skal opp på personalmøter og lignede.

I kapittel 6.3 har jeg sett nærmere på nettverket og forankring i ledelsen. Jeg fant en forskjell der det interne nettverket i en av barnehagene ble ledet av avdelingsleder istedenfor enhetsleder. Det kan virke som om det har betydning for utførelsen av arbeidet rundt nettverket i den aktuelle barnehagen. Sett opp mot de andre barnehagene i forskningen min, var det her også en forskjell på hyppigheten der nettverket var løftet på møter og satt på dagsordenen inn i de forskjellige barnehagene. Alle informantene snakket mye om viktigheten av møtepunkter for å jobbe med nettverk, og noen av utfordringene som oppstår dersom det ikke blir satt av tid i form av møter til nettverksarbeidet.

## 6.4 De interne nettverkene i barnehagen

I lys av modellen min (modell 1), og de løse koblingene til Weick (2001) vil de interne nettverkene, som vist tidligere befinne seg i kategori to. I disse interne nettverkene vil informasjon, arbeid med mål og ulike prosjekter og temaer, bli filtrert og oversatt via nettverksrepresentantene i de ulike barnehagene (Weick, 2001).

I intervjuene mine snakket alle informantene om det å drive nettverksarbeidet på avdelingene, derfor velger jeg å trekke det frem som et av funnene. En del av de interne nettverksrepresentantenes oppgave er nettopp det å drive nettverksarbeid på avdelingen, og sette i gang arbeid knyttet til nettverket sammen med barn og personalet på den enkelte avdeling.

Noe av det som kommer frem da er bruken av møter til å reflektere og jobbe med nettverkene sammen, samarbeid på avdeling og lang erfaring med nettverket blant personalet.

Når Anne snakker om fora mener hun møter av ulik art som de har på enheten. Her trekker hun frem møter som en arena der hun kan videreformidle det hun sitter på av informasjon og refleksjon i nettverksarbeidet.

Jeg: Hva er din rolle i det interne nettverksarbeidet, og det blir jo her da (jeg peker på tegningen til Anne).

Anne: Ja, det er nå å delta på møter da, også blir det å prøve å videreformidle det vi har sett eller hørt eller reflektert rundt på de møtene i ett eller annet fora som foregår her på huset.

Cecilie snakker om å drive nettverksarbeidet på avdelingen og hun trekker frem samarbeidet som er mellom personalet. Og at nettverksarbeidet er blitt en arbeidsform på hennes avdeling.

Cecilie: vi jobber sammen det gjør vi, og i og med at det er så mye på planleggingsdager og personalmøter så får alle i personalgruppa hørt det samme og vært igjennom det samme. Vi er ganske lik på tankegangen om hvordan det her skal være. Så er vi jo, har vi ulike roller på avdelinga. Noen er en igangsetter, noen er en ferdigstiller og litt forskjellig der da, så du har noen som er litt sånn på og klarer og se for jo, men her trengs det noe annet, så bort med det så tar vi noe nytt der. Sånn at vi, jeg føler at vi gjør ting hele tiden, og alle sammen egentlig. Jeg tror vi har et eierforhold til det vi holder på med og til, det er ikke sikkert alltid at man tenker at det er en del av det vi hører i det nettverket, men at det er en del av arbeidsformen vår, det er slik vi, slik det er her.

Informanten Emilie snakker om motivasjonen for arbeidet iblant personalet på egen avdeling, og det å jobbe sammen. Her kommer hun da også inn på interessen for nettverksarbeidet i personalgruppa. Hun viser også til at en del av personalet har jobbet med dette i mange år, noe som også kan viser til en kontinuitet og stabilitet i arbeidet med dette nettverket på hennes avdeling.

Jeg: Kan du beskrive hvordan du opplever motivasjon for deltagelse i nettverk i personalgruppa?

Emilie: Ja de andre ja, jo, nå er jo. Vi er kanskje to som er forholdsvis nye. De tre andre har jobba i mange år og kjenner veldig godt nettverkene, men det er jo hele tiden i endring og nye ting som nettverksgruppene har fokus på. Så jeg opplever at, at de jeg jobber med i gruppa er veldig motiverte når jeg har vært på nettverksmøter, ja lurer på om det er noe vi kan trekke inn her da. Eller vanligvis så pleier jeg jo å begynne og fortelle selv og da. Hvis ikke så spør dem hvor jeg har vært og hvordan det var der og.



Schei & Kvistad (2012) trakk frem, at et godt nettverk var et nettverk der det lå et sett felles forventinger til at alle skal bidra, et nettverk der alle parter bidrar aktivt (Schei & Kvistad, 2012, s. 44). Det er dette jeg mener informantene Cecilie snakker om når hun trekker inn eierforhold, alle har et eierforhold til nettverket og at nettverket er blitt en arbeidsform, når hun sier; det er slik det er her. Det kan på den andre siden også ligge en felles visjon til grunne her som Senge (2004) snakker om som sin tredje disippel. Når en organisasjon har en felles visjon, er sjansen ifølge Senge (2004) stor for at inngrodde tankemåter blir gitt slipp på (Senge, 2004). Visjonen må bidra til at arbeidet blir lystbetont for personalet, og det må være ønskelig for personalet å jobbe etter denne, ikke fordi det er noe de blir pålagt. De ansatte må føle at de er med på å bidra inn i denne visjonen, og være med på å gi den innhold (Senge, 2004). Da er det nærliggende å trekke slutninger om at det ligger en felles visjon i barnehagen til Cecilie der ansatte føler de kan bringe inn nye momenter og innhold i nettverksarbeidet. Og kanskje er det noe av dette Cecilie snakker om når hun viser til at de har forskjellige roller på avdelinga hennes, noen er en igangsetter, noen er ferdigstiller og de har ulike roller inn i det. Det kan se ut som at visjonen er så godt innarbeidet ut fra det Cecilie sier, at nettverksarbeidet jobbes godt med i deres barnehage. Det Cecilie også snakker om, når hun sier at det er blitt en arbeidsform, kan være en læringskultur som allerede eksisterer i deres barnehage. Kan det være slik at deres læringskultur henger sammen med nettverksarbeidet, da nettverksarbeid i deres tilfelle går i retning av å være noe didaktisk og tematikken i dette tilfellet bunnr mye ut i å jobbe med noe didaktisk. Samtidig som et nettverksarbeid må inneha noen holdninger eller forutsetninger knyttet til det spesifikke arbeidet.

Senge (2004) trekker frem personlig mestring som en viktig faktor for at mestring skal oppnås. Ledelsen i organisasjonene må som Senge (2004) viser til, gi uttrykk til sine ansatte at de vil ha personlig utvikling og vekst blant de ansatte (Senge, 2004). Det kan være det Dina kjenner mangler, når hun føler at det er lite armslag og at nettverksarbeidet er en pålagt greie. Amundsen (2005) trakk frem punktene; felles utfordringer, felles verdigrunnlag, tydelige mål og fagkunnskap (Amundsen, 2005, s. 87), som viktige faktorer for at et teamarbeid skal fungere. Når en ser et nettverk som bestående av representanter fra ulike team danne et nettverk for å sammen dra et nettverksarbeid fremover, vil jeg si at disse punktene er like viktige her som i et team. Når Dina kjenner på at det ikke er armslag, og arbeidet oppleves pålagt, er det et varsku om at det her kanskje bør settes nye klare mål. Nettverksgruppa kan skape et nytt felles verdigrunnlag og trekke inn alle sine kollegaer for å danne arbeidet med nettverket på nytt.

### 6.4.1 Motivasjon i nettverksarbeidet

Motivasjon blir løftet av informantene, og informantene mine har lang fartstid fra barnehagen, og sitter dermed på mye erfaring fra nettverksarbeid i barnehagen. Når Emilie snakker om at de andre spør henne, og viser interesse for hva som har vært innhold på nettverksmøtene hun har deltatt på. Jeg tolker det slik at disse kollegaene har mye erfaring de også fra nettverk og barnehagejobben. De viser interesse for arbeidet de skal gjøre innen nettverk, etterspør informasjon, og vil dra arbeidet videre i fellesskap. Dette viser informanten Emilie når hun sier:

Emilie: Så jeg opplever at, at de jeg jobber med i gruppa er veldig motiverte når jeg har vært på nettverksmøter, ja lurer på om det er noe vi kan trekke inn her da. Eller vanligvis så pleier jeg jo å begynne og fortelle selv og da. Hvis ikke så spør dem hvor jeg har vært og hvordan det var der og.

Gotvassli & Vannebo (2016) viser til at det som kjennetegner en lærende organisasjon, er at alle ansatte i organisasjonen har motivasjon for arbeidet, de viser engasjement og jobber sammen for å nå de målene som er satt (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 262). Kotter (2021) viser også til, at når mennesker får inspirasjon og motivasjon får de følelsen av å høre til, og at de oppnår noe og får mere selvspekt og anerkjennelse. Dette er i neste rekke med på å gi den enkelte motivasjon og drivkraft i arbeidet (Kotter, 2021, ss. 61-62). Det gjør Emilie sine kollegaer når de etterspør innholdet i møtene som hun har deltatt på, og her jobber de da sammen for at arbeidet på avdelingen skal bli bra, de jobber mot felles mål for nettverket. Når kollegene til Emilie gjør dette etter at hun har vært på møter, er det med Kotter (2021) sin teori i tankene, nærliggende å trekke slutninger om at de andre ansatte på avdelingen opplever at Emilie sammen med dem kjenner på tilhørigheten og anerkjennelsen for den jobben de sammen gjør med nettverksarbeidet på avdelingen. Som Wadel (2014) viser til, kan motivasjonen falle iblant noen av deltakerne i et nettverk, men de vil jobbe for å beholde de relasjonene som de har etablert i nettverket (Wadel, 2014, s. 104). Dermed vil det der motivasjonen faller, bli oppsving igjen da deltakerne jobber for å bevare relasjonene som er etablert i nettverket. Lai (2017) snakker om den prososiale motivasjonen, der en har et sterkt ønske om å ha søkelyset på andre enn seg selv. I denne motivasjonen føler de ansatte at de utgjør en forskjell for andre (Lai, 2017).

Informanten Emilie snakker om dette, når hun trekker frem hvordan nettverksarbeidet fungerer, og påvirker barna på hennes avdeling.

Jeg: Hvordan påvirker dette barna på avdelinga?

Emilie: Ja, jeg tenker jo at de får medvirke, sånn sosialt, at alle føler at dem er med. Vi prøver jo at alles stemme skal bli hørt, men det er jo hektiske hverdager når ikke alle voksne er på plass, så er det ikke alltid at man klarer og være like pedagogisk og at det fungerer like bra, men da får man ta en litt enklere løsning. Men når alle er der og vi og barna er trygge, så opplever jeg jo at dem lærer utrolig mye av det.

Som Emilie sier opplever hun at barna lærer veldig mye, jeg tolker dette som en drivkraft og lyst for henne og hennes personale til å fortsette med nettverksjobbingen. Dette sett i lys av barnehagen og nettverksarbeidet, ser kollegaene til mine informanter på barna som den de utgjør en forskjell for. Dette blir en motivasjon og indre driv for personalet, for å skape et best mulig tilbud til barna, og slik sett er prososial motivasjon mye brukt innen barnehage feltet. Ser man dette opp mot Deci mfl. (1999), der de finner at indre styrt motivasjon med belønninger som verbale tilbakemeldinger er god nok belønning (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). Er dette også en mye anvendt drivkraft i barnehagen der en ser at de ansatte ikke er avhengige av en ytre belønning for å gjøre det som de ser gir barna glede. Barnas glede og tilbakemeldinger blir den indre styrte motivasjonen, som de ansatte jobber for å oppnå.

#### 6.4.2 utfordringer knyttet til nettverksarbeidet

Gjennom intervjuene snakket informantene også om hva som kunne være til hinder, eller gjøre det vanskelig å nå ut til, å få inkludert alle på egen avdeling eller på hele barnehagen med nettverksarbeidet, arbeidsmåter og prosesser rundt dette. Noe av det som trekkes frem her, er at det kan bli litt lang tid mellom møter, å bli møtt med motstand og lite tid til arbeidet.

Dina: Ja, for der går det igjen på det med tid, og det er jo mest tid egentlig, for det er jo det med tid på møter, for man har ikke så god tid til å snakke i hverdagen, og vi er et stort team. Så jeg opplever jo at det er ikke lagt like stor vekt på det som kanskje andre nettverk da. For det er ikke noe ekstra på en måte da, det er jo aldri lagt inn noe ekstra tid for det noen plass, eller ekstra møter for å få opp stemningen og fokuset.

Dina viser til tidsaspektet, hun opplever at det ikke settes av nok tid til dette, og at nettverksarbeidet på den måten ikke vektlegges nok.

Anne: Det er det som kanskje er litt utfordring da, at, at noen ganger så blir det litt for langt unna, for det er jo, vi har jo personalmøte en gang i måneden, og det er jo mye vi skal snakke om. Ja, å prøve å catche de som ikke er så kjent med det her, ikke er så interessert, så da kan det jo av og til bli for langt unna, og langt imellom vi får snakka, men samtidig som jeg sier så går det jo veldig i hverandre, sånn at vi er på en måte innom det i mange ulike møtefora.

Anne trekker også inn tiden, og at det er personalmøte bare en gang i måneden, og at det på denne måten kan bli for langt unna for den enkelte i personalgruppene. På denne måten kan det være vanskelig å få med de som ikke er så godt kjent med nettverksarbeidet, eller ikke har så stor interesse for det.

Cecilie: Ja, både og, ikke noe mye erfaringer med det, men litt. Det er, av og til har jeg møtt på motstand i personalgruppa, og da er det enkeltpersoner som tenker at, nei, det her synes ikke jeg er noe, det her er ikke min ting å jobbe med og melder seg litt ut av det. Kan melde seg litt ut av refleksjoner vi holder på med, melde seg ut av det å gjøre ting, vil gjøre andre ting i stedet. Andre ting som er viktig, da kan det være litt sånn tyngere å jobbe med det. Spesielt om man er få på den gruppa, da har man ikke så mange og støtte seg på. Da er det noe med å prøve å, okei, men hvordan klare vi og kombinere det her, de ønskene vi har i personalgruppa. Greit du ønsker ikke å gjøre det her, gjør, men ikke tilføre hvis du skjønner. Er med på det som skjer, men samtidig har ikke noe motivasjon til å tilføre noe nytte eller samle eller gjøre noe for å skape noe nytt da, men ønsker f.eks. å være mye mer ute på tur i skogen f.eks. og har masse og gi der. Og da må man prøve og kombinere det slik at man får gjort begge deler, og ikke bare, nei, men det her er det vi gjør, og trumfe igjennom det. Det går ikke, men da har jeg kjent på at det kan være tungt når man får at, men det der er ikke noen vits i, nei, å prøve og snu om og vis tanken, hva er det vi holder på med, viktigheten av det.

Cecilie snakker om hvordan hun prøver å finne innfallsvinkler for at den som yter motstand mot nettverksarbeidet også skal kunne bidra med noe. Hun gir uttrykk for at hun prøver å inkludere den som yter motstand og finne måter som gjør at den personen kan få gjøre den personen ønsker, men samtidig kunne bidra med litt.

Emilie: Ja, det blir jo som jeg sa i sta, mest samarbeid med enhetsleder opp mot, (peker på tegningen sin) når de som sitter her oppe de ni som har hatt møte. Så

kommer hun gjerne tilbake for da har de fått inspirasjon fra ting og som de vil ha ut. Så da får jeg gjerne et litt sånn referat i forhold til det, eller litt sånn møteing i gangen. Men det er mest personalmøtene som jeg bidrar litt. Men fagleder eller enhetsleder mest, så jeg opplever jo at jeg er kanskje ikke like god til å få det ut til hele huset som jeg burde ha vært etter møter. Selv om jeg prøver jo litt når vi sitter på personalrommet og, vise, skrive ut noen bilder og vise litt og si noe om hva som, veit du hva de har gjort der og det var kjempefint og det kan vi prøve å.

Jeg: Du prøver å spre ordet litt?

Emilie: Ja, men det er ikke alltid så lett når man ikke har møteforum sånn på tvers og får tid til det altså.

Emilie trekker også inn lite tid til møter på tvers av avdelingene som en faktor, som hun opplever kan være utfordrende med tanke på å få jobbet på hele enheten med nettverksarbeidet. Men hun trekker også inn en engasjert enhetsleder og fagleder som gjør mye av denne jobben.

Informantene snakker her alle om utfordringer knyttet til å få nettverksarbeidstanken og informasjon fra møter ut til avdelingen sin. Gotvassli (2020) snakker om økonomi og organisering som en faktor, som har utmerket seg for å hemme arbeid i barnehagen (Gotvassli, 2020, s. 215). Det informantene snakker om i utsnittene fra intervjuene er tidsaspektet. Det oppleves at det er for lenge imellom møter, møter som allerede skal fylles med mye annet. Samtidig som pedagogene skal prioritere tid til å få satt nettverksarbeid på møteagendaene, kjennes det også på at det ikke er alle som har innsikt i hva det dreier seg om, og de nye og uinteresserte må catches som Anne snakker om. Gotvassli (2020) trekker frem en systematisk og målrettet arbeidsform som en viktig faktor for å lykkes med kompetanseheving (Gotvassli, 2020, s. 216). Aasen (2016) viser også til at den pedagogiske lederen skal dele kompetansen sin med resten av teamet, og at det må stilles krav til personalet i form av at de må samkjøres og tilpasse hverandre (Aasen, 2016, ss. 241-242). Med dette viser Aasen (2016) til at selv om informantene kjenner på tidsaspektet som en hemmende faktor er det pedagogenes ansvar å dele på sin kompetanse. Samtidig som det kan forventes at hele personalet etterstreber å bli samkjørte, og tilpasse seg arbeidet med nettverk.

Her er det kanskje også verdt å ta et nærmere blick på organisering og hyppigheten av det systematiske nettverksarbeid i barnehagene. Dina snakker også om at det ikke er lagt inn

ekstra tid for det noen plass, eller fokus på å få opp nettverksarbeidet i det nettverket hun sitter i. Et systematisk fokus på hvordan jobbe med nettverk kan være en innfallsvinkel for å endre på dette i barnehagen. Nettverksarbeid kan fungere på en måte i en barnehage, og på en annen måte i en annen barnehage. Barnehagene i forskningene min organiserer nettverksarbeid forskjellig. Noen har sjelden felles nettverksmøter i sitt interne nettverk, andre har det ganske jevnlig. Noen har nettverksrepresentanter fra alle avdelingene i barnehagen i sitt interne nettverk, imens andre bare har noen få representanter i sitt nettverk som representerer hele barnehagen. Her vil jo enhetsleders rolle bli viktig i form av å organisere, systematisere og trekke i trådene for sine ansatte, og det er i så måte mange mulige måter å gjøre dette på. En leder som leder etter et transformasjonsledelses perspektiv vil her ha fokus på å ta de individuelle hensynene hun mener er best for sin enhet, men samtidig inspirere de ansatte og stimulere deres intellekt (Bass, 2021, s. 130). Når lederen da skal inspirere og stimulere de ansattes intellekt, er det av stor betydning at hun har innsikt i nettverksarbeidet og har forståelse for de ansattes synspunkter og ståsted. Hun må se det enkelte individets forskjeller og jobbe ut fra hvordan den enkelte kan jobbe best. Her blir det da viktig for lederen å se hva som er trigger for godt arbeid hos den enkelte. Dette er en stor jobb for lederen, og hun bør da aktivt gå inn for å kjenne sine ansatte og lytte til dem. Før hun da kan komme til et punkt der de i stor grad er selvgående i nettverksarbeidet og behøver henne som en støtte.

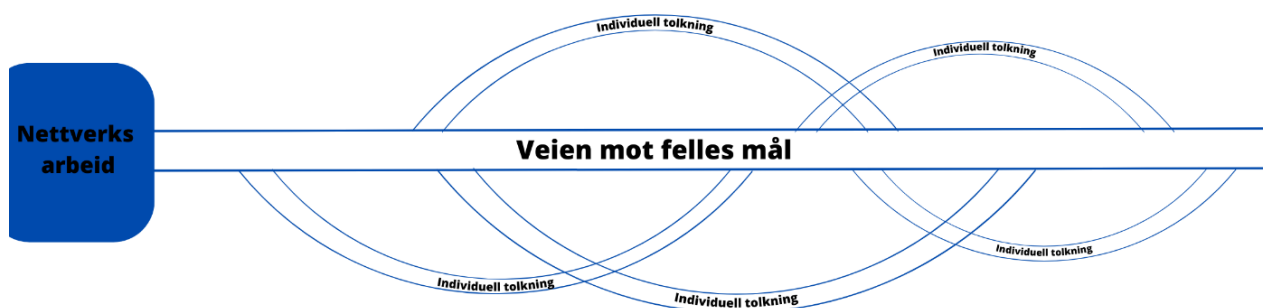
Et annet aspekt for å drive god ledelse av nettverk, er å få arbeidet til å være meningsskapende for de ansatte. Det er nok dette Cecilie prøver på når hun viser til at det kan være motstand fra en av hennes kollegaer, og hun prøver og finne en innfallsvinkel eller en oppgave som gjør at kollegaen hennes kan føle at han bidrar med å gjøre det han ønsker. Slike situasjoner krever mye av pedagogene, både styrke til å stå i motstanden, tålmodighet og kreativitet for å få alle med. Her blir det som Dahlberg, Moss og Pence (2012) skriver, viktig å ha forståelsen for at det kan være ulike perspektiver og syn på et tema som det skal jobbes med, det er mange måter å forstå det på, og det blir viktig for de ansatte i barnehagen å finne det felles ståstedet i arbeidet (Dahlberg, Moss, & Pence, 2012, s. 168). Dette var noe jeg observerte under møteobservasjon, som jeg gjorde under innsamling av datamateriale. Alle møtedeltakerne var likeverdige deltakere i møtet, og leder inkluderte alle synspunkter og utsagn inn i temaet og arbeidet som ble gjort på møtet. Min opplevelse av møtet var at alle ble tatt på alvor noe som gjør at alle føler seg hørt og sett. Refleksjoner ble løftet og referanser til føringer som ligger til grunn i barnehagen, tidligere faglig påfyll for hele personalet ble

benyttet for å trekke tråder og vise ulike sider av temaet. Alle fikk muligheten til å si sine synspunkter og refleksjoner, som i det videre arbeidet avhengig av hvilken type møte det dreier seg om, kan arbeides sammen til en felles vei.

Med dette i tankene ser jeg for meg nettverksarbeidet som en felles vei. En felles vei fylt med ulike avstikkere, som består av det enkelte individs tolkninger av hovedveien. De som er disse individene og gjør disse tolkningene, er i hovedsak de interne nettverksrepresentantene. De individuelle avstikkerne kommer tilbake til hovedveien, som går mot det felles målet innen nettverksarbeidet.

På veien mot det felles målet står lederen av barnehagen og tar imot alle de individuelle tolkningene som kommer, og bidrar til å sette disse inn i perspektiv eller system. For deretter å bli til en del av den felles veien videre i arbeidet.

Dette har jeg illustrert i modellen under, påvirkninger på nettverksarbeidet, modell 2;



Modell, 2

### 6.4.3 Stabilitet i nettverksgruppene

Noe som også ble trukket frem av to av informantene min var betydningen av stabilitet i den interne nettverksgruppa. Altså den enkelte barnehages representanter i de ulike nettverkene.

Informanten Beate snakker om dette når hun sier:

Beate: Jeg opplever det som stor motivasjon for det, det er ikke noe problem å få folk til å sitte i de her nettverkene, da må vi jo revurdere om vi er med i feil tenker jeg, men det er ikke noe problem. Men vi ser jo at det er hensiktsmessig å ha litt stabilitet i det, at det ikke er for ofte og hyppige skift. Fordi at du trenger litt tid på å få etablert og få forståelse og alt det der, men jeg opplever ikke det som et problem, bare det gir mening nok, altså det må jo gi mening.

Cecilie snakker også om viktigheten av å ha stabile representanter fra enheten og inn i det eksterne nettverket. Dette fordi representantene skal bringe med ting fra sin egen enhet til det eksterne nettverket. Representantene må kunne tørre og ta ordet og presentere ting fra sin enhet, og reflektere i grupper med representanter fra andre enheter. Her trekker hun frem stabilitet for å skape trygghet for representanten.

Cecilie: mm, jeg opplever at de aller fleste vil være med, altså vil at enheten skal være med. Kan ikke si at jeg opplever noen motstand imot det, men ikke alle vil være deltakende i nettverkene, sånn være de som drar ut i nettverkene, det er det ikke. Der har man, får man si litt på det selv, men vi har nå prøvd og holde litt på det er at det er de samme som er over noen år for å få komme inn i det, for det er noe med å bli trygg i nettverket også, for å kunne bidra inn med ting fra oss. Tørre og stå foran, tørre og reflektere i gruppa der. For det kan bli ganske store grupper når man er i nettverk med ti enheter sammen. Men så er man fort ganske mange, så det og være trygg i nettverket er jo en stor del av det, og det blir man jo etter hvert. Så det og få delta over tid er viktig.

Å bygge relasjoner, stabilitet og trygghet i det eksterne nettverket snakkes det om iblant informantene mine. Stabilitet i form av at representantene fra barnehagen sitter som representanter over tid, dette for å skape trygghet til å tørre og delta aktivt inn i det eksterne nettverket. Dette gir ringvirkninger i form av trygghet for de enkelte deltakerne og relasjoner



blir bygget med de andre deltakerne fra andre barnehager. For at en skal kunne utvikle en sterk læringskultur i en organisasjon er det viktig å sette av tid og ressurser til dette sier Gotvassli & Vannebo (2016). Det trengs en leder som bidrar til å fremme læringsarbeidet i organisasjonen som hun leder (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 261). Dermed er det i situasjoner som det informantene referere til her, viktig for lederne deres og gå aktivt inn i arbeidet med nettverket, delta på møter og være synlig og støttespiller for sine ansatte. Det blir viktig med ledelsesforankringen som informantene har snakket mye om i intervjuene mine. Gotvassli & Vannebo (2016) viser også til at det er viktig med en grunnleggende forståelse for sammenhengen mellom de sosiale og kulturelle sammenhengene som ligger i arbeidet. Dette kan finnes ved å delta sammen med andre ansatte fra andre barnehager som jobber med de samme temaene (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 261). Selv om Gotvassli & Vannebo (2016) snakker om tema i arbeidet, ser jeg overførbarheten til nettverksarbeid og de temaene som jobbes med i ulike nettverk. For å skape stabilitet og tryggheten som informantene mine snakker om, er det nærliggende å tenke at for å oppnå dette i et nettverksarbeid eller i en nettverksgruppe. Vil det være en fordel om det er faste deltakere over tid i de eksterne og interne nettverkene, dette støttes også at Gotvassli & Vannebo (2016) sine tanker om viktigheten av en forståelse for de sosiale og kulturelle sammenhengene. Disse blir klarer når en får jobbe med et tema sammen med de samme menneskene over tid. Schei & Kvistad (2012) viste til at hensikten med et nettverk er å skape en arena for refleksjon og samarbeid, hvor man sammen bidrar for å få økt motivasjon og forståelse for hva arbeidet innebærer (Schei & Kvistad, 2012, s. 44). For å skape kontinuitet i et nettverk er det da nok en gang i lys av Schei & Kvistad (2012) viktig med stabiliteten som informantene referer til. For å få kontinuiteten må en også ha stabiliteten iblant deltakerne. Så en stabil gruppe fra personalet inn i nettverket skal ut fra mine funn sett opp mot teorien tale for en best mulig stabilitet og kontinuitet, som også vil skape trygghet for den enkelte nettverks deltakeren. Her ser jeg også på den interne nettverksrepresentanten som en som bedriver bindeledds ledelse (Moe & Moen, 2021, s. 184), når en av oppgavene hennes blir å bygge relasjoner som å bidra til å skape en stabilitet og trygghet i nettverket.

Setter jeg Senges (2004) disiplin gruppelæring som blant annet dreier seg om at dersom en gruppe ikke får til og lære kommer heller ikke organisasjonen til og lære (Senge, 2004) inn i dette teamet. Kan det brukes som en støtte til at det bør være kontinuitet og stabilitet i nettverksgruppene. For å oppnå læring og i neste rekke utvikling, innen nettverksarbeidet på den enkelte avdeling og i den enkelte barnehage må gruppen av nettverksrepresentanter bestå

av de samme menneskene over tid. Det vil også være slik at nettverksrepresentantene deltar inn med sin kompetanse, og dersom en representant slutter i organisasjonen vil kompetansen gå tapt og det vil være sårbart for organisasjonen (Lai, 2021). På denne måten kan det være sårbart og ha noen få interne nettverksrepresentanter i en organisasjon.

I tillegg til stabiliteten snakker Beate om at det må gi mening for de som deltar i nettverket. Som Dahlberg, Moss og Pence (2012) sier vil en alltid komme opp i situasjoner som må vurderes når en jobber med meningsskapende ledelse. De som deltar i nettverksarbeidet står i relasjoner til en rekke andre mennesker samtidig og hvert enkelt av dem må kunne ta ansvar for nettverket og at det skal gi mening (Dahlberg, Moss, & Pence, 2012, s. 168). Dette støtter informant Beate sitt utsagn om at det må gi mening. Gir ikke arbeidet mening blir det ikke et produktivt arbeid og de som jobber med det vil helle ikke oppleve motivasjon og glød til å drive det videre. Dette viser også Ljunggren & Moen (2021) til i artikkelen om meningsskapende lederpraksis der personalet og leder sammen skaper mening og jobber for å drive prosjektet fremover (Ljunggren & Moen, 2021, s. 148).

I kapittel 6.4 har jeg sett nærmere på de interne nettverkene i barnehagene. Informantene løftet motivasjon for nettverksarbeidet som en faktor som både kan fremme og hemme deres nettverksarbeid. Noen viser også til det å få inkludert hele personalet i dette arbeidet som en hemmer for arbeidet, mens det i en barnehage ifølge informanten var blitt en arbeidsform rundt akkurat dette nettverket, og det var mange som hadde flere års erfaring med nettverket noe som var med på å fremme nettverksarbeidet. Stabiliteten i et nettverk ble også trukket fram fra informantene, det og få bygge relasjoner til andre i det eksterne nettverket og få bidra over tid så de på som en fremmer for nettverksarbeidet i sin barnehage.

## 6.5 Løse koblinger i lys av forholdet mellom eksterne og interne nettverk.

I kapitlene over har jeg vist hvordan jeg ser Weick (2001) sine løse koblinger i lys av min modell; forhold mellom de eksterne og interne nettverkene (modell 1). Dette har jeg her sammenfattet i en tabell for å gi bedre oversikt.

**TABELL 3: LØSE KOBLINGER I LYS AV FORHOLDET MELLOM DE EKSTERNE OG INTERNE NETTVERKENE****TABELL 3**

<b>Løse koblinger</b>	<b>Forhold mellom de eksterne og interne nettverkene</b>
<b>Kategori en</b> – den ansatte kan arbeide fritt uavhengig av det eksterne nettverket inntil det kreves samhandling, eks nettverksmøter og nye mål. Etter et kort samarbeid kobles nettverket og barnehagen fra hverandre igjen.	Påvirkning fra eksternt til internt nettverk (pilene mellom eksternt nettverk og internt nettverk på modellen)
<b>Kategori to</b> – All informasjon, mål og prosjekter filtreres og prioriteres hos de interne nettverksrepresentantene i den enkelte barnehagen.	De interne nettverkene
<b>Kategori tre</b> - Påvirkningene fra nettverket og inn til den enkelte barnehagen skjer via mange ulike samspill og relasjoner. Nettverksrepresentantenes holdninger og arbeidsmåter heves gjennom engasjement i det eksterne nettverket	Det eksterne nettverket
<b>Kategori fire</b> – Etter en stund med nettverksarbeid vil effekten av det som er iverksatt og arbeidet, med komme til syne i den enkelte barnehagen og avdeling.	Barnehagen

(Weick, 2001) fritt oversatt til barnehagesektoren og nettverksarbeid av meg.

I denne tabellen har jeg knyttet de fire kategoriene til Weick (2001) opp mot de fire momentene i modellen; forhold mellom de eksterne og interne nettverkene. Jeg ser en overførbarhet fra Weick (2001) sine kategorier til det jeg har satt som momenter i modellen min. Og forklarer i modellen hvorfor de ulike kategoriene passer til de forskjellige momentene, kategoriene er løse koblinger som kan oppstå i arbeidet med nettverk, og er forklart under hver kategori i tabellen. Ledelse førere til tettere koblinger mellom f.eks. det eksterne nettverket og de interne nettverksrepresentantene og mellom det interne nettverket og resten av barnehagen og avdelingene. Koblingene som skjer er ikke konstante, de er tette en tid under arbeidet med nettverket, for så å gå tilbake til å bli løse koblinger.

## 7. Drøfting

I drøftingen min vil jeg ta utgangspunkt i problemstillingen som er; Hvordan kommer nettverksarbeid og ledelse av dette til uttrykk hos interne nettverksrepresentanter?

I forskningen min fant jeg to fenomener som bør henge sammen for å få til et godt nettverksarbeid. Det var struktur i nettverket og møtepunkter der nettverksarbeidet blir satt på agendaen, og jobbet med i den enkelte barnehagen. I tillegg var ledelsesforankring en viktig faktor for å skape gode nettverk.

Jeg vil videre i drøftingen løfte frem noen jeg ser som hovedtrekk fra funnene og trekke tråder mot tidligere forskning, for å oppsummere svaret på problemstillingen min.

Nettverksarbeidet har kommet for fullt inn i barnehagen, men hånd i hånd med dette har det ikke vært noen opplæring i hvordan nettverk skal ledes, det har vært, og er opp til den enkelte leder hvordan og hvem som skal lede dette på den enkelte enheten. Noen nettverk er det kanskje ikke motivasjon rundt i personalgruppa, og ledelse av disse blir da utfordrende. Veien blir ofte til imens man går i barnehagen, og det er en kultur i barnehagesektoren for at; vi bretter opp armene og får til dette også. Dersom det skal satses på nettverk bør fokuset på ledelse, og hvilken ledelseskompetanse den som leder nettverkene innehar, bli satt søkelys på. Muijs et. al (2011) viste også til dette når de snakket om at det og lede nettverk vil kreve at den som leder sitter på en utvidet kompetanse, og jobber med et fokus på organisering av ressurser og de forskjellige samarbeidspartene, samtidig som hun skal være bevist på relasjonene dem imellom (Muijs, Ainscow, Chapman, & West, 2011, s. 159). Ser jeg dette i lys av Senge (2004) sine tanker om systemtenkning er det for å nettopp ha fokus på systemet rundt arbeidet viktig å se hvilke påvirkninger de ulike relasjonene gjør på systemet. I et systemtenknings perspektiv er det å ha fokus på det langsiktige arbeidet, og ikke bare her og nå (Senge, 2004). Dette mener jeg er det samme som leder må ha fokus på i nettverksarbeid. Nettverksarbeid foregår over tid og det er viktig at leder ser de lange linjene og evner og styre personalet inn i denne tankegangen.

### 7.1 Ledelsesforankring og ledelsestype

Videre vil jeg se på det som viser seg klart i min forskning, og som er veldig avgjørende for at det i det hele tatt skal kunne bli et fungerende nettverksarbeid, det må være en forankring i ledelsen. Med ledelsen mener jeg enhetsleder/leder i barnehagen. Fire av informantene

fortalte om enhetsleder som er aktiv i nettverket, mens den femte informanten viste til avdelingsleder. Samtidig som denne informanten uttrykte at dette nettverksarbeidet som ble ledet av avdelingsleder opplevdes som pålagt. På denne måten er det nærliggende for meg å trekke trådene til Ljunggren (2021) sin forskning der hun viste til påvirkningskraften som lederen har ved å delta aktivt inn i nettverkene, og at det kan virke som om det er en sammenheng mellom enhetsleders deltagelse i nettverk, kontra ikke deltagende enhetsleder (Ljunggren, 2021, s. 62). Min forskning støtter på denne måten de funnene som Ljunggren (2021) har gjort i sin forskning med tanke på funnene jeg gjorde rundt forskjellen på nettverksarbeidet der leder kontra avdelingsleder ledet det interne nettverket. Dette er altså en overordnet viktig faktor for et velfungerende nettverksarbeid. Ljunggren (2021) sier videre at det kan være mulig å resonere seg til at et nettverk som ikke er godt koordinert kan være inne i en retning der arbeidet blir hemmet av handlingslammelse og meningskonflikter (Ljunggren, 2021, s. 61). I organisasjoner der nettverket blir for lite vektlagt i hverdagen, vil det kanskje oppstå manglete engasjement rundt nettverksarbeidet. Da er det nærliggende og trekke slutninger om at det her ligger en handlingslammelse og mulig en uenighet eller meningskonflikt rundt viktigheten, og kanskje betydningen av akkurat dette nettverksarbeidet i den barnehagen der noe slikt oppstår. Samtidig er det i barnehagen som i mange andre organisasjoner et hierarki, der de ordene som veier mest til syvende og sist er enhetsleders ord. Med en enhetsleder som leder av det interne nettverket kontra avdelingsleder kan dette også ha en innvirkning på det arbeidet som blir gjort rundt nettverksarbeidet i barnehagene. Ifølge Weick (2002) sine teori om de løse koblingene, der han hevder at når det mangler samsvar mellom mål, planer og det formelle, er det en løs kobling (Weick, 2001). Vil jeg her som en motsetning til en leder som driver med høy grad av selvledelse, på den andre siden vise til at en som er aktiv leder og fremmer av nettverksarbeid kan bidra til å tette koblingene i sin barnehage.

Videre kan enhetsledere i barnehager der avdelingsleder får lederansvar for å lede de interne nettverkene, ha lagt seg til en annen type ledelse der hun har delegert bort ansvar og ønsker å ha aktive ansatte som skal ta ansvar inn i ulike nettverk. Ser jeg dette i lys av selvledelse, og Martinsen (2021) sine ord om selvledelse der han sier at under et prinsipp om selvledelse vil de ansatte være medansvarlig i planleggingsarbeidet, under avgjørelser og i evalueringsarbeidet (Martinsen, 2021, ss. 408-409). Kan det tenkes at leder i en barnehage der interne nettverk ledes av avdelingsleder, ser på de ansatte som medansvarlig og har et ønske om å gi sine ansatte et stort spillerom i utførelsen av alle leddene i arbeidet med nettverket. Det kan

dermed ligge en tanke bak dette fra enhetsleder, om at her skal personalet i stor grad få drive med selvledelse og ta avgjørelser og drive nettverksarbeidet fremover. Ser jeg dette eksemplet opp mot Senge (2004) sin teori om personlig mestring mener han likevel at for å oppnå en personlig mestring må det være etablert et trygt miljø der det ligger til rette for personlig utvikling, og han viser også til ledelsen i organisasjonen som en viktig faktor for mestring (Senge, 2004). Dette er på den andre siden igjen med på å trekke en selvledelses strategi tilbake til at det kanskje mangler den etablerte tryggheten, for de ansatte i eksempelet der det interne nettverket ledes av avdelingsleder, virker til å være kastet ut i en altfor stor del av selvledelse. Deci & Ryan (1991) viser til at mennesker med indre motivasjon har bedre gevinst når de jobber med selvledelsesmetodikk og dette kan bidra til personlig utvikling som vil være med på å fremme autonomien hos den enkelte arbeidstakeren (Deci & Ryan, 1991). Med Deci & Ryan (1991) sine ord sett opp mot eksempelet med avdelingsleder som leder av det interne nettverket, vil det være nærliggende å se at motivasjonene for nettverksarbeidet nok ikke samsvarer med den graden av selvledelse som de ansatte i barnehagen har fått. Paulsen (2011) viser til skolen der det ble funnet at samspillet var viktig mellom rektor som leder og avdelingsleder, hvor rektor tydelig kommuniserer ut hvilke verdier, visjoner og forventinger som ligger knyttet til nettverksarbeidet. Dersom det ble gjort ville hele ledelsen være med på å bidra til et effektivt og trygt klima, som igjen ville kunne være med på å påvirke de løse koblingene som Weick (2001) snakker om (Paulsen, 2011, s. 162). Dermed er det nærliggende for meg å trekke en slutning om at der leder delegerer videre ansvar for nettverksarbeid til sin avdelingsleder, må det være et etablert godt og trygt samspill dem imellom. Forskningen min har ikke gått på om samspill og relasjoner mellom leder og enhetsleder, og viktigheten av dette i situasjoner der de deler arbeid av denne art mellom seg. Dermed velger jeg og å ikke trekke trådene videre her. Men det kunne vært spennende og gjort en forskning på betydningen av en trygg og god relasjon mellom leder og avdelingsleder når det kommer til delegering av arbeidsoppgaver, som kan sies å ha en stor grad av innvirkning på arbeidet i de ulike organisasjonene.

Senge (2004) snakker også om en felles visjon for at det skal bli liv i en felles utvikling (Senge, 2004). Ser man et nettverksarbeid som en felles utvikling vil jeg trekke slutninger om at i en barnehage som viser til en ledelsesforankring i forhold til sitt nettverksarbeid, er barnehagen langt inne i det og ha en felles visjon rundt deres nettverksarbeid slik Senge (2004) snakker om. Senge (2004) viser til at der organisasjoner har en felles visjon vil sannsynligheten for at inngrodde synspunkt og inngrodde tenkemåter bli gitt slipp på, så lenge

arbeidet virker lystbetont for de ansatte (Senge, 2004). Under møteobservasjonen observerte jeg en måte og støtte møtedeltakerne, få deltakerne til å se flere sider av en sak og reflektere sammen og få alle til å være aktiv inn i møte. Her vil jeg trekke tråden mot at ledere ledet under et transformasjonsorientert ledelsessyn med tanke på hva Bass (2021) sier om den transformasjonsorienterte lederen. Den transformasjonsorienterte lederen er en karismatisk leder som får de ansatte til å ha troen på at de selv får til mye. Den transformasjonsorienterte lederen er bevist på den enkelte ansattes behov og støtter der det trengs for å oppnå utvikling. Lederen lærer sine ansatte og se på de tingene som utfordrer, som å være noe som kan endres eller løses (Bass, 2021). Med dette som utgangspunkt og sett sammen med Senges (2004) felles visjon kan det se ut som at den transformasjonsorientert ledelse kan være et godt utgangspunkt for god nettverksledelse. Samtidig vil jeg vise til Moe & Moen (2021) som snakker om bindeledds ledelse, en ledelse som utøves mellom barnehagen og eksterne instanser der jobben er å være døråpner, veiviser, kvalitetssikrer og systemholder (Moe & Moen, 2021, s. 188). Da vil de interne nettverksrepresentantene utøve ledelse mellom de interne og de eksterne nettverkene, og betydningen av at det drives en god bindeledds ledelse for å oppnå et godt nettverksarbeid vil være stor.

## 7.2 Nettverk som metode

Som teorien tidligere i denne forskningen viser, fant Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) i sin forskning på lærende nettverk, at nettverk som metode var god for å øke kompetansen, men da i hovedsak for de som var deltakere i nettverket. De fant videre at deling av denne kompetansen og evnen til å videre bringe den nye kunnskapen til de i personalet som ikke er deltakere i nettverket, kunne forbedres. (Synnevåg, Ottestad, & Skaug, 2009, s. 195). Jeg har tidligere i oppgaven uttrykt at dette er noe jeg finner interessant, og er nysgjerrig på om jeg finner likhetstrekk fra deres forskning i skolen, og inn i min som er relatert til barnehagen. Ut fra mine funn er dette noe som jeg kan se at informantene mine snakker om. Det trekkes frem at en i et nettverksarbeid kan lære mye i form av egen læring. Men det kan også oppleves utfordrende å få delt all kunnskapen en intern nettverksrepresentant sitter på, med alle i de ansatte i barnehagen.

Med disse funnene i forskningen min kan jeg se at Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) sine funn er overførbare til barnehagen og forskningen min.

Tidsaspektet trekkes inn og møter som allerede er fulle med andre saker og hos noen kan interessen ikke alltid være til stede for nettverksarbeid iblandet de ansatte. Samt det at det oppleves som for lenge mellom at nettverket er tema på møtene i barnehagene.

Når en ser på disse aspektene sammen med tid, kan en lett tenke seg at det kan bli vanskelig å skape læring og kompetanseutvikling helt ut i hele barnehagen. På den andre siden viste møteobservasjonen som jeg gjorde under innhenting av data, at alle kan inkluderes og høres under et møte. Dersom det er skapt en delingskultur og et eierskap til arbeidet vil det og kunne få kompetanseutviklingen ut i hele barnehagen være mulig. Her igjen kan en se Wadel (2014) og læringsprosessene i nettverket i lys av viktigheten med gode relasjoner. Wadel (2014) sier at relasjonene mellom menneskene skal inneha både læring og samarbeid (Wadel, 2014, s. 52). Samtidig har leder som Lafton & Skogen (2016) viser til, ansvaret for å sette i gang prosesser som legger til rette for at de ansatte kan ta i bruk den kunnskapen de innehar (Lafton & Skogen, 2016). På den andre siden for å oppnå dette er det behov for en god dose trygghet i relasjonene mellom møtedeltakerne, dette viser Senge (2004) til når han snakker om personlig mestring som den første disiplinen. Innad i organisasjonene må det være skapt et miljø der det kjennes trygt å utvikle seg (Senge, 2004). Videre viser også Senge (2004) til de mentale modellene som kan stå i veien for nytenkning og læring i en organisasjon (Senge, 2004). I en organisasjon der nettverksarbeid som metode ikke er godt forankret er det da nærliggende å tenke seg at det må jobbes med de mentale modellene. Senge (2004) viser til at for at organisasjonene skal utvikles må disse mentale modellene jobbes med, og en må kunne ta opp, å synliggjøre de tanker og syn på en sak som kan påvirke måten det jobbes med nettverk i organisasjonene. Dette for å kunne bygge opp nye modeller i organisasjonen (Senge, 2004). På den andre siden viser Schei & Kvistad (2012) til hensikten med nettverket, som er å lage en arena hvor samarbeid og refleksjon kan være med på å gi økt forståelse, og motivasjon for det arbeidet som gjøres i barnehagen. En aktiv deltakelse av alle parter inn i nettverket med felles forventninger til at alle skal bidra er et kjennetegn på et godt nettverk. (Schei & Kvistad, 2012). Dersom disse rammene og forventningene som Schei & Kvistad (2012) viser til, ikke ligger til grunn for nettverksarbeidet vil det som Senge (2004) viser til med sine mentale modeller være behov for å starte på nytt, og sette nye rammer for nettverksarbeidet som metode. Amundsen (2005) viser også til faktorer som må ligge til rette for at nettverksarbeid skal være velfungerende; felles verdigrunnlag, tydelige mål, felles utfordringer og felles fagkunnskap (Amundsen, 2005). Dette er faktorer som har en betydning



for at nettverk som metode skal bli god og for at pedagogen som pådriver i arbeidet skal nå ut til alle på avdelingen som skal være delaktige i nettverksarbeidet.

### 7.3 Betydningen av møter i nettverket

For å utvikle en sterk læringskultur i en organisasjon er det avhengig av at det settes av tid og ressurser til dette. Noe som medfører at lederen er med på å prioritere å ha fokus på læringsarbeidet som skal finne sted i barnehagen. Lederen må være med på å fremme læringsprosessene gjennom den organisasjonsstrukturen som han eller hun ledere etter. (Gotvassli & Vannebo, 2016, s. 261). Dette fra Gotvassli & Vannebo (2016) som jeg viser til tidligere i oppgaven mener jeg kan knyttes opp mot mine funn rundt viktigheten av å ha møter der temaet nettverksarbeid blir satt på agendaen. Informantene snakker om at nettverksarbeidet deres blir satt på agendaen på flere ulike møter. Når temaer snakkes om og løftes opp skapes det en felles forståelse for det som skal arbeides med. Det skapes inkludering, som kan videre føre til mestring og motivasjon inn i arbeidet. Dette snakker også Gotvassli & Vannebo (2016) om når de snakker om at kjennetegn for lærende organisasjoner er når det skapes et engasjement for å nå målene på en god måte sammen. På disse måtene knytter de motivasjonen og mestring sammen for å oppnå den gode lærende organisasjonene (Gotvassli & Vannebo, 2016). Wadel (2014) på sin side peker på at motivasjonen kan falle i et nettverksarbeid, men deltakerne vil jobbe for å beholde de gode relasjonene som har blitt underveis i samarbeidet om oppgaver (Wadel, 2014, s. 104). Så dersom det blir satt fokus på nettverksarbeidet gjennom å ta det opp på ulike møtefora kan motivasjonen for dette falle underveis som Wadel (2014) sier, men på tross av dette vil nettverksarbeidet fortsette og jobbes med da de som deltar ønsker å opprettholde de gode relasjonene. Martinsen (2021) viser også til at når det er satt mye fokus på et arbeid som er indre motivert, kan trivselen økes sammen med mestringsopplevelsen og selvstendigheten (Martinsen, 2021). Samtidig som motivasjon og mestring innen nettverksarbeid er en faktor som kan komme ut av å fremheve nettverksarbeidet på møtene. Kan det som informantene på den andre siden snakker om være å skape struktur og faste rammer rundt nettverksarbeidet være en viktig faktor for arbeidet. Her kan forankring i ledelse trekkes inn, funnene mine viser at ledelsesforankring har en betydning for ledelsen av de interne nettverkene. Med en aktiv ledelse inn i det interne nettverksarbeidet kan det tenkes at det vil være et ekstra fokus på nettverket i ulike møtefora, og mestringen, motivasjonene og engasjementet vil henge sammen med dette, og øke i takt med dette. Ser jeg på den andre siden manglende møtestruktur som en løs kobling (Weick, 2001) kan en leder aktivt bidra til å tette koblingen den tiden det er møter og

bidra til, struktur og heve viktigheten av nettverksarbeidet i barnehagen ved å opptre aktivt og engasjer.

Under intervjuene ble stabilitet i de interne nettverkene trukket frem som en viktig faktor i nettverksarbeidet. Det kan være nærliggende å tenke at stabiliteten rundt hvem som er interne nettverksrepresentanter kan være en viktig faktor inn i kontinuiteten rundt arbeidet i nettverksgruppene, og på den enkelte avdeling med nettverksarbeidet i den enkelte barnehagen. En stabil nettverksrepresentant vil være en som blir godt kjent med arbeidet og på denne måten kan trekke tråder både fremover og tilbake i tid i arbeidet. Dette kan være noe som er verdifullt i forhold til møter og det og bidra sammen med leder på å holde struktur og tråden i arbeidet. Dersom det ikke er stabilitet i det interne nettverket i en barnehage, vil dette kunne opptre som en løs kolbing (Weick, 2001). Er det på den andre siden mulig å ha stabile interne nettverksrepresentanter i barnehagen vil de kunne bidra på å tette koblingene, både internt i barnehagen og mellom det interne nettverket og det eksterne nettverket.

Senge (2004) sier i sin disiplin personlig mestring, at trygghet er viktig for å kunne utvikle seg (Senge, 2004). Jeg vil mene at trygghet er en viktig faktor for at stabiliteten skal bli god i nettverksgruppene. Er det ofte utskiftninger i nettverksgruppene, vil det ta tid for å oppnå trygghet som er viktig i arbeidet. Samtidig som det for å skape stabilitet må ligge en felles visjon til grunn for også å knytte de ansatte sammen (Senge, 2004).

Noen av informantene forteller at det er vanskelig å nå ut til alle, disse informantene forteller om et lite internt nettverk av ulike grunner. Kan det å gjøre endring på nettverkene eller strukturer innad på egen enhet endre på noe her. Kan det på den ene siden dreie seg om struktur som faktor til suksess i nettverksarbeid. Eller er det på den andre siden hvilken type ledelse som blir utøvd som er avgjørende? Eller er det en kombinasjon av disse to som skal være veien til et godt nettverksarbeid? Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) fant i sin forskning at det de kalte for mini nettverk internt i skolen var med på å styrke kompetansen internt på den enkelte skolen (Synnevåg, Ottestad, & Skaug, 2009, s. 195). Det jeg i forskningen min omtaler som interne nettverk i barnehagen ser jeg overførbart til disse mini nettverkene som Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) omtaler. Hvordan barnehagene organiserer disse interne nettverkene ser jeg kan være forskjellig ut fra forskningen min, men fire av informantene mine viser til velfungerende nettverk og støtte i hverandre i det interne nettverket. Dermed vil jeg si at mine funn er sammenfattende med de funnene som Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) gjorde.

## 7.4 Forskningens aktualitet

Som nevnt i kapitlet 2. (Tidligere forskning), viser jeg til Azorín et.al (2020) som referer til at det nå er et stort grunnlag for å kunne si noe om hvilke typer lederskap som er gode for å få til et velfungerende nettverk. Samt hva som skal til av felles handlinger og prinsipper for at nettverk skal bli gode i skolen. Med dette er min forskning nå med som et bidrag på å belyse disse spørsmålene innen barnehagesektoren.

## 8. Avslutning

Så hva vil da svaret på problemstillingen min være? Jeg har forsket på hvordan pedagoger opplever arbeidet med nettverksarbeid på egen enhet, med problemstillingen; Hvordan kommer nettverksarbeid og ledelse av dette til uttrykk hos interne nettverksrepresentanter? Og stilte de to forskningsspørsmålene;

Hva innebærer nettverksarbeid og ledelse av dette?

Hva oppleves som hemmere og fremmere av nettverksarbeid?

Iblant informantene mine var det en barnehage som hadde interne nettverk der alle avdelingene hadde representant med i nettverket. De andre fire informantene mine hadde interne nettverk med to representanter sammen med leder, slik at det interne nettverket ikke hadde representanter fra alle avdelingene. Synnevåg, Ottestad & Skaug (2009) fant i sin forskning på skolen at når det ble etablert små nettverk internt på skolene, ble kompetansen økt (Synnevåg, Ottestad, & Skaug, 2009, s. 195). I barnehagene jeg har vært i, er det praksis å ha egne interne nettverksrepresentanter som danner små nettverk i egen barnehage. Ut fra svarene til informantene mine, var det likevel forskjellige erfaringer med hvordan kompetansehevingen ble blant hele personalgruppa. Her blir det da for meg nærliggende og stille meg spørsmålet: vil dette ha noe å si for evnen til å få hele personalgruppa delaktig i nettverksarbeidet i den enkelte barnehagen? Svaret på spørsmålet vil jeg si er egentlig ikke, dette er ut fra hva informantene mine har trukket frem som utfordrende rundt det å få nettverksarbeidet helt ut på avdelingen til alle i personalgruppa deres. Informanten Dina kom fra en enhet med representanter fra alle avdelingene på enheten i det interne nettverket, men opplevde likevel ikke at nettverksarbeidet fungerte slik det burde. De andre informantene kom fra enheter med bare to til tre representanter i interne nettverk i barnehagen og noen av de opplevde at nettverksarbeidet fungerte godt, men noen opplevde også her at det kunne være motstand og vanskeligheter med nettverksarbeidet på avdelingen. Dermed er ikke

nødvendigvis antallet representanter inn i en intern nettverksgruppe avgjørende for om en får nettverksarbeidet godt nok ut på avdelingen.

Ut fra forskningen min ser jeg en antydning til at det kan ligge mer i ledelsesforankring og hvordan nettverket ledes. Informanten Dina som uttrykte mest vanskeligheter rundt nettverksarbeidet på enheten hadde et nettverk som ble ledet av avdelingsleder, de andre jobbet i nettverk som internt ble ledet av leder, kanskje ligger noe av tilhørigheten, eierforholdet og viktigheten av å jobbe med nettverk her. Dersom det ikke er forankret i den øverste delen av ledelsen, med enhetsleder/leder som foregangs kvinne, inspirator og motivator vil det kanskje i noen situasjoner forvitte og bli som noe som føles som pålagt arbeid slik Dina snakker om. Når en ser på tidligere forskning der blant annet Azorín et.al (2020) snakker om at fokuset har i mye større grad vært på hvordan ledelse av nettverk vokser, men de uklare spørsmålene som de trekker frem; hvilke lederskap typer trengs for å få til et velfungerende nettverk? Hvordan skal en jobbe for å få til de felles skapte handlingene i nettverkene? Hvilke prinsipper må vi legge som grunnlag for at det skal ledes til et godt samarbeid i nettverkene? (Azorín, Harris, & Jones, 2020, s. 115). Disse spørsmålene passer godt til utfordringene som jeg viser til i sitatene over, og kunne i så måte ha vært forskningsspørsmål i masteren min. Ut dette vil jeg trekke frem forskningsspørsmålet; hva oppleves som fremmere og hemmere, og vil da vise til ledelsesforankringen som jeg har vist til i oppgaven som en fremmer for et godt nettverksarbeid.

Videre er viktigheten av møter og et fora og treffes i, trukket frem av mine informanter. Der det oppleves at det blir for lite møter, eller for lenge imellom møtene, uttrykkes det at det kan oppstå utfordringer knyttet til å drive med nettverksarbeid. Akkurat dette med møter og en fora og treffes på kan sees både som en hemmer og en fremmer av nettverksarbeid. Det kommer frem fra forskningen min at dersom det er gode strukturere rundt møter og nettverket løftes på møter og jobbes strukturert med er dette en fremmer. Dersom det motsatte skjer vil mangelen på møter og struktur rundt dette kunne bli en hemmer.

Nettverksarbeid kan oppsummeres til å være noe som oppleves som påfyll, inspirerende og motiverende for de interne nettverksdeltakerne i forskningen min. Når det kommer til ledelse av dette vises det til både motstand, engasjement, tid, struktur og ledelse som faktorer som har en betydning for arbeidet i den enkelte barnehagen.

Ser vi så tilbake til sitatet jeg starte innledningen min med (kapitel 1.) Hvor Kempner-Moreira og Freire (2020) viser til at nettverksarbeid som trend har et forbedrings potensial, vil jeg med deres ord, hevde at min forskning på nettverk i barnehagen passer godt inn i dagens

forskningsbilde. I tillegg mener jeg at forskningen min har sin plass i dagens forskningsbilde på grunnlag av Azorín et.al. (2020), der de viste til en manglende forskning på hvilke prinsipper og ledertype som skulle til for å få til et velfungerende nettverk. Forskningen min er med på å gi et lite bilde av hva som skal til for å få til dette.

Ved en videre forskning på lærende nettverksarbeid kunne det vært interessant og ta for seg en case studie der en observerer nettverksarbeidet over tid i en barnehage, og gjør intervju med ulike yrkesgrupper innad i barnehagen. Intervju i en slik type studie kunne vært fokusgruppeintervju med en blanding av ulike yrkesgrupper. Dette for å få opplevelsene og erfaringene til alle parter i barnehagen som er medvirkende i denne type arbeid. Med alle parter tenker jeg da på de ansatte i barnehagen som ikke deltar inn i nettverksgruppene, men som skal være med på å jobbe med nettverksarbeidet på de ulike avdelingene. I en slik type case studie ville det også vært naturlig og ha observert nettverksmøter over tid og se hvordan arbeidet videre kom til uttrykk på de enkelte avdelingene. Et annet tema for videre forskning, kan som nevnt tidligere i oppgaven være å forske på relasjonen mellom enhetsleder og avdelingsleder, og betydningen av gode og trygge relasjoner mellom enhetsleder og avdelingsleder når de skal dele ansvar for ledelse av nettverk seg imellom.

## Referanser

- Amundsen, J. S. (2005). *Verdiskapende endring - veien mot beste praksis*. Gyldendal.
- Antonovsky, A. (2000). *Helbredets Mysterium*. Hans Reitzels Forlag.
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning network. *School leadership & management*, ss. 111-127.  
doi:<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Bass, B. M. (2021). Fra transaksjonsleder til transformasjonsledelse: Å lære å dele en visjon. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utg., ss. 128-141). Gyldendal.
- Beemt, A. v., Ketelaar, E., Diepstraten, I., & Laat, M. d. (2018). Teachers' motives for learning in networks: costs, rewards and community interest. *Educational Research*, ss. 31-46.  
doi:<https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1426391>
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, HR, politikk og symboler* (6. utg.). Gyldendal.
- Bolstad, B. (2021, September 20). *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra Her er starten på den norske barnehagen: <https://www.utdanningsnytt.no/barneasyl-barnehagens-historie-barnehagepedagogikk/her-er-starten-pa-den-norske-barnehagen/291608>
- Braun, V., & Clark, V. (2008, 07 21). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ss. 77-101. doi:DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2018). *Kvalitative metoder Empiri og teoriutvikling*. (L. Tanggaard, Red.) Gyldendal Akademisk.
- Børhaug, K., & Gotvassli, K. A. (2016). Styring og ledelse i barnehagesektoren. I K. H. Moen, P. T. Kjell-Åge Gotvassli, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena Mellom styring og ledelse* (ss. 46-64). Universitetsforlaget.
- Cecilia, A., & Daniel, M. (2017). Networks and Collaboration in Spanish Education Policy. *Educational Research*(59), ss. 273-296. doi:<https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1341817>
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the Potential of School-Based-Networks. *Educational Research*, 53. doi:<https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2012). *Fra kvalitet til meningsskapning - morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget .
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, ss. 627-668.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. I R. Dienstbier (Red.), *Perspectives on motivation, Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 38, ss. 237-288). University of Nebraska Press.
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Furnham, A. (2021). Penger som motivasjonsfaktor. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utg., ss. 376-383). Gyldendal.

- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om Ledelse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli, K. A., & Vannebo, B. I. (2016). Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon - den pedagogiske lederfunksjonen. I K. H.-Å. Granrusten, & P. T. Granrusten (Red.), *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (ss. 255-272). Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. (2018). Foreword. I C. Brown, & C. Poortman (Red.), *In Networks for Learning, Effective Collaboration for Teacher School and System Improvement* (ss. xxi-xxii).
- Hubers, M. D., & Poortman, C. L. (2018). Establishing Sustainable School Improvement Through Professional Learning Networks. I C. Brown, & C. L. Poortman (Red.), *Networks for learning. Effective Collaboration for Teacher School and system Improvement* (ss. 194-204).
- Justesen, L., & Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Ritzels Forlag.
- Kempner-Moreira, F., & Freire, P. d. (2020, November). The Five Stages of Evolution of Inter-Organisational Networks: A Review of the Literature. *Journal of Information & Knowledge Management*(4), s. 19. doi:10.1142/S0219649220500380
- Kotter, J. P. (2021). Lederens egentlige oppgave. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utg., ss. 55-65). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen Innhold og oppgaver*. (T. Falck-Pedersen, Red.) Pedlex. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/pedagogisk-virksomhet/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lafton, T., & Skogen, E. (2016). Ledelse av pedagogisk utviklingsarbeid i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, E. skogen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (ss. 221-241). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2017, August 7). Motivasjon for å gjøre en forskjell. *Dagens Næringsliv*, s. 1.
- Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ljunggren, B., & Moen, K. H. (2021). Meningsskapende lederpraksis i møtet med ytre krav og forventinger. I W. H. Iversen, B. Ljunggren, K. H. Moen, & K. H. Moen (Red.), *Utadrettet barnehageledelse* (ss. 139-151). Universitetsforlaget.
- Ljunggren, B. (2021). Nettverksstyring og utadrettet ledelse - et maktperspektiv. I W. H. Iversen, B. Ljunggren, K. H. Moen, & K. H. Moen (Red.), *Utadrettet barnehageledelse* (ss. 55-65). Universitetsforlaget.

- Martinsen, Ø. L. (2021). Ledelse og kompetansestyring Motivasjon, utvikling og rekruttering i et strategisk perspektiv. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på ledelse* (5. utg., ss. 342-375). Gyldendal.
- Martinsen, Ø. L. (2021). Selvledelse. I Ø. L. Martinsen (Red.), *Perspektiver på Ledelse* (5. utg., ss. 408-435). Gyldendal.
- Moe, B. E., & Moen, K. H. (2021). Styreren som bindeledd mellom tidlig innsats i barnehagen og tverrfaglig samarbeid. I W. H. Iversen, B. Ljunggren, K. h. Moen, & K. H. Moen (Red.), *Utadrettet barnehageledelse*. Universitetsforlaget.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). Collaboration and networking in education. doi:10.1007/978-94-007-0283-7
- Olsen, K.-R. (2011). Faglige nettverksgrupper. I E. K. Høihilder, K.-R. Olsen, & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnæringsmåter*. Pedlex.
- Paulsen, J. M. (2011). Å lede asymmetriske kunnskapsorganisasjoner - "Mission Impossible"? I J. P. Madsbu, M. Pettersen, & M. Pettersen (Red.), *"I verdens rikeste land" Festschrift til Knut Gabrielsen* (ss. 153-169). Oplandske Bokforlag.
- Postholm, M. B. (2017). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Regjeringen.no*. (2010). Hentet fra NOU 2010: 8: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/?ch=3>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og Mangfold samfunnsvitenskaplig forskning og kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Roland, P. (2022). Ledelseskompentanse: hvordan lede utviklingsprosesser i barnehagen? I M. Jernes, M. Alvestad, & M. Alvestad (Red.), *Barnehageutvikling* (ss. 47-60). Universitetsforlaget.
- Schei, S. H., & Kvistad, K. (2012). *Kompetanseløft Langsiktige tiltak i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (2004). *Den femte disiplin Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Stewart, G. L., Courtright, S. H., & Manz, C. C. (2011, Januar). Self-Leadership: A Multilevel Review. *Journal of Management*(37), ss. 185-222. doi:DOI: 10.1177/0149206310383911
- Synnevåg, M. C., Ottestad, G., & Skaug, J. H. (2009, 4 3). Lærende nettverk gjennom fem år - måloppnåelse sett fra nettverksledernes perspektiv. *Digital kompetanse*, ss. 191-203.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forsknings metoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Viten skapt Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.



- Trust, T., Carpenter, J. P., & Krutka, D. G. (2018). Leading by learning: exploring the professional learning networks of instructional leaders. *Educational Media International*, 55, ss. 137-152. doi:doi.org/10.1080/09523987.2018.1484041
- Trust, T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016, November). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, ss. 15-34. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.06.007
- Udir. (2020, november 30). Hentet fra Lærende nettverk: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/ideer-til-levende-moter-og-hvordan-utvikle-praksis/larende-nettverk/>
- Udir. (2022, 06 03). *Film: barnehagebasert kompetanseutvikling*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/barnehagebasert-kompetanseutvikling/>
- Udir. (2023, 01 02). *Udir*. Hentet fra Våre oppgaver.: <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver2/>
- Utdanningsdirektorartet. (2018, 05 15). Bruk av midler til regional ordning for kompetanseutvikling for. Utdanningsdirektorartet. Hentet fra <https://www.statsforvalteren.no/contentassets/c5346b4a904d4d4e9a784f1bb1e20ef7/brev-til-fm-fra-udir-febr--18.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, November 30). *Udir.no*. Hentet fra Lærende nettverk: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/ideer-til-levende-moter-og-hvordan-utvikle-praksis/larende-nettverk/>
- Wadel, C. (2014). *En lærende organisasjon Et mellommenneskelig perspektiv*. Høyskoleforlaget.
- Weick, K. E. (2001). *Making Sense of the organization*. Blackwell Publishing.
- Aasen, W. (2016). Vilkår for utvikling av en lærende barnehage - teamledelse og teamlæring i barnehagen. I S. Mørreaunet, K.-Å. Gotvassli, K. H. Moen, E. Skogen, & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (ss. 241-260). Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet “Ledelse for læring i nettverk”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan pedagogisk personale i barnehagen leder for å skape læring fra eksterne og interne nettverk helt ut i det ytterste leddet av barnehagen, avdelingen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I denne studien vil jeg se på hva som skjer med nettverksarbeid internt i barnehagen. Hvordan jobbes det for å skape læring og kompetanseløft for hele barnehagen gjennom nettverksarbeid. Jeg vil foreta både observasjon av nettverksmøter og intervjuer av pedagoger/barnehagelærere. Selv om et nettverk kan bestå av ulike yrkesgrupper i barnehagen, er det primært pedagoger jeg vil intervjuer i denne forskningen.

Dette er en mastergradsstudie og min problemstilling er; Hvordan oppleves det å jobbe som pedagog for å skape lærende nettverksarbeid i barnehagen?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet. Ingen andre institusjoner eller eksterne oppdragsgivere er med i prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget av deltakere er gjort ut fra at din enhet er deltaker i et kompetanse nettverk og du er en av barnehagens interne nettverks deltakere, og at du er pedagogisk leder eller barnehagelærer. For å finne deltakere til prosjektet har jeg henvendt meg til enheter som deltar i kompetansenettverk.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du velger og delta i prosjektet vil du delta i et intervju som tar ca 45- 60 minutt. Dersom mulig ønsker jeg før intervjuet og delta som observatør på et nettverksmøte i din barnehage. Under observasjonen av møtet vil det verken bli tatt lyd eller filmopptak. Forsker vi kun benytte seg av notater som blir anonymisert. Under intervjuet vil det bli benyttet lydopptak. Lydopptaket vil bli transkribert og slettet, og under transkriberingen vil sensitive opplysninger bli anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene; Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil bli oppbevart innelåst. Alle data blir behandlet slik at det kun vil være en minimal risiko for å gjenkjenne respondenten innad, men ikke utda. Veronica Ailen Lidahl (jeg) og min veileder Elin Birgitte Ljunggren ved Dronning Mauds Minne Høgskole vil ha tilgang til data.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31.10.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Kontaktopplysninger om meg: Veronica Ailen Lidahl:  
[Veronica@lidahl.no](mailto:Veronica@lidahl.no) tlf: 91 56 55 43
- Prosjektansvarlig/veileder ved Dronning Mauds Minne Høgskole, førsteamanuensis Elin Birgitte Ljunggren, seksjon for samfunnsfag.  
[ebi@dmmh.no](mailto:ebi@dmmh.no) tlf:73 56 83 09

Vår NSD kontakt: Tone Natland Fagerhaug, E-post: [tnf@dmmh.no](mailto:tnf@dmmh.no), tlf:476 05 808

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

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

Med vennlig hilsen

Veronica Ailen Lidahl

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Ledelse for læring i nettverk", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju.
- å delta i observasjon av møte

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Godkjenning NSD<sup>2</sup>

### O Sikt

Meldeskjema / Ledelse av lærende nettverk / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
397613	Automatisk O	16,12.2022
Tittel		
Ledelse av lærende nettverk		
Behandlingsansvarlig institusjon		
Dronning Mauds Minne — Høgskole for barnehagelærerutdanning / Seksjon for samfunnsfag		
Prosjektansvarlig Elin Birgitte Ljunggren		
Student Veronica Ailen Lidahl		
Prosjektperiode		
01.12.2022 - 31.10.2023		
Kategorier personopplysninger		
Alminnelige		

### Lovlig grunnlag

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

---

<sup>2</sup> Endret navn fra NSD til SIKT etter at jeg hadde søkt om godkjenning til min forskning.

Behandlingen av personopplysningene er lovlig Så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.10.2023.

### Meldeskjema

## Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

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

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
  - Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
  - Formålet med behandlingen av personopplysningene
  - Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- ### • Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene

- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår mal til informasjonsskriv

## Informasjonssikkerhet

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

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide

Som du vet holder jeg på med en mastergrad i barnehageledelse, og i masteroppgaven min vil jeg forske på ledelse av lærende nettverk, og er nysgjerrig på hvilke opplevelser og erfaringer du har med lærende nettverksarbeid. Veldig mange barnehager deltar i nettverk i dag, med nettverk tenker jeg på det felles treffpunktet som det er lagt til rette for innen nettverket. Møtene som du deltar på både internt på din enhet, og eksternt i f.eks. din bydel.

Eksempler på nettverk kan være f.eks. barn og rom, Reggio Emilia, Rekom eller liten og ny.

Grunnen til at du er spurt om deltagelse og at vi sitter her i dag er at du er representant i et nettverk på din enhet.

Gjennom intervjuet vil jeg omtale kompetansenettverket og arbeidet med dette som nettverksarbeid og nettverket.

- informer om rettigheter

#### Introduksjonsspørsmål:

- Beskriv din rolle på enheten din
  - *Hvor lenge har du jobbet her*
  - *Hvilken aldersgruppe jobber du med*
  - *Hvor stor er barnehagen/enheten*
- Hvilken utdanning har du?
- Hvilke kompetanse nettverk deltar din enhet i?
- Hvor lang erfaring har du fra ledelse av nettverk?
- Hva tenker du om din kompetanses betydning for arbeid med nettverk?
  - *Holder du deg faglig oppdatert på fritiden el.*

#### Nettverk deltagelse

- Hvordan kom dere på din enhet frem til avgjørelsen om hvilket type nettverk dere skulle delta i?
  - *Hvordan var prosessen*
  - *Opplever du det som pålagt og være med i nettverk?*
  - *Av hvem*
  - *Opplever du at du som leder kan nekte å delta på vegne av din avdeling?*



- Kan du tegne opp ditt nettverk, det eksterne, det interne og avdelinga, hvordan ser det ut?
  - *Hvem gjør hva*
  - *Hvem bringer inn tema*
  - *Hvem leder*
  - *Hvor ofte er det interne og eksterne møter*
  
- Opplever du at din barnehage kan bringe impulser/forslag tilbake inn i det eksterne nettverket?
  - *På hvilken måte*
  - *Eksempler*
  - *Nei - hva kan det handle om*

### **Nettverksledelse**

Når jeg videre spør om lærende nettverk, tenker jeg at det dreier seg om et nettverk som barnehagen deltar i for å skape en læring ut i hele barnehagen som organisasjon. Den læringen skal inkludere pedagoger, barne- og ungdomsarbeidere, assistenter og barn. I noen tilfeller kan det også inkludere foresatte.

- Hvordan jobber du med lærende nettverk på din enhet?
  - *Samskaping*
  - *Hvem gjør hva på avdelinga*
  - *Hva har dette og si for læringa blant personalet?*
  
- Kan du beskrive hvordan du opplever motivasjonen for deltagelse i nettverket i personalgruppa?
  - *Hvorfor*
  
- Hvordan oppleves det å ha med faggruppen BUA & Assistenter når det drives faglig arbeid i nettverket?
  
- Hvor ofte har dere møter i det interne nettverket på enheten?
  - *Hvor ofte jobbes det med temaet eks. pdager, personalmøter, avdelingsmøter?*
  - *Hva sier møteplanen dersom om dette?*
  
- Hva er din rolle i det interne nettverksarbeidet?

### **Drive arbeidet ut på avdeling**

- Hvordan opplever du at nettverksarbeidet kommer til syne på avdelingen din?
  
- Hvordan går du frem som leder for å bringe ny kunnskap fra ditt nettverk ut på din avdeling?

- Hvordan opplever du det er å lede nettverksarbeidet dersom det ikke er glød/interesse for temaet i personalgruppa?
  - *Noe på møter/plandager*
  - *Noe i hverdagen?*
  
- Har du opplevd at nettverksarbeidet har skapt engagement i arbeidet på avdelinga?
  - *På hvilken måte/eksempler*
  - *Indre styrt til ytre motivert*
  
- Hva opplever du at nettverksarbeidet har gjort med det pedagogiske arbeidet på avdelinga?
  - *På hvilken måte?*
  - *Har du eksempler?*
  
- Hvordan tenker du at denne typen arbeid påvirker barna på avdelingen?
  
- Har du opplevd utfordringer knyttet til å få nettverksarbeidet ut på avdelingen?
  - *Fortell*
  
- Kan du beskrive nettverksarbeid på din enhet som har fungert godt? Et arbeid som er synlig på avdelingen som personalet jobber godt og positivt med?
  - *Hva gjør at du opplever at dette fungerte godt?*

### **Avslutning**

Da er vi kommet til slutten av intervjuet.

Jeg vil takke for deltakelsen, skulle du komme på noe annet som du tenker er viktig å få frem, må du bare ta kontakt.

Minner om muligheten til å trekke seg når som helst.