

Isaksen, T. (2025). Mislykket kunnskapsledelse? Case fra en liten organisasjon.  
I H. M. Pettersen, T. Moldenæs & H. Torsteinsen (Red.), *Nyere ledelsesteori – i en norsk  
kontekst* (s. 219–242). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa430510>

Kapittel 10

## **Mislykket kunnskapsledelse?**

*Case fra en liten organisasjon*

**Torbjørn Isaksen**

**Sammendrag:** Denne kvalitative casestudien fokuserer på en leder av en liten organisasjon som iverksatte organiserte refleksjonsmøter for sitt personale. Hensikten var å forbedre yrkespraksisen, og dermed kan dette forstås som et forsøk på kunnskapsledelse. Det overordnede forskningsspørsmålet er om innsikter og erfaringer fra refleksjonsmøtene ble nedfelt på organisatorisk nivå – og ikke bare manifesterte seg som individenes egen personlige læring. Data ble i hovedsak samlet inn gjennom deltakende observasjon av refleksjonsmøtene samt halvstrukturerte dybdeintervjuer med ansatte med minimum ett års ansiennitet. Analysen var teoridrevet, med bruk av en prosessmodell av Crossan et al. (1999) – den såkalte «4-I»-modellen. Hovedfunnene viser flere mangler og flaskehalsar som kan forekomme i organiserte læringsprosesser på arbeidsplassen. I så måte korresponderer studien med andre undersøkelser som konkluderer med at kunnskapsledelse i små organisasjoner er krevende.

**Nøkkelord:** *kunnskapsledelse*, læringsprosess, organisert refleksjon, organisatorisk læring.

**Abstract:** This qualitative single case study focuses on a leader in a small organization who implemented organized reflective learning sessions for the staff to improve work performance. As such, it can be understood as an approach to knowledge management. The research question is if the insights and experiences from the sessions were institutionalized at the organizational level – not only as individual learning benefits. The data was gathered from observations of the sessions and semi-structured interviews. A theory-driven analysis was used – based on the «4-I» model of Crossan, Lane & White (1999). Findings illustrates where shortcomings and difficulties may occur in managing organized learning processes in small organizations. These results seem to correspond with other studies of knowledge management of small organizations.

**Keywords:** *knowledge management*, learning process, organized reflection, organizational learning.

## Innledning

Denne kvalitative studien fokuserer på en liten barnehageorganisasjon der daglig leder forsøkte å utøve kunnskapsledelse gjennom å arrangere en serie refleksjonsmøter for sitt personale. I møtene skulle personalgruppen, gjennom bruk av refleksjon, utforske dokumentasjonsmateriale i form av foto og fortellinger som viste daglige arbeidssituasjoner. Hensikten var å få innsikt i hvor man kunne forbedre kvaliteten på barnehagens arbeidspraksis. Men slike formål forutsetter minst to ting: *For det første* at det finnes organiserte læringsprosesser som støtter organisasjonsmedlemmenes mulighet til å utvikle en forståelse av hva dokumentasjonsmaterialet betyr. *For det andre* må læringen komme organisasjonen til gode – ikke bare individene (Moxnes, 2000, s. 57). Det som læres, må nedfelles i organisasjonen slik at innsikter blir delt, fortolket og kan føre til forbedring av strukturer, rutiner og strategier som utgjør organisasjonens styrende rammer. Men å få dette til er en krevende lederoppgave som kan kompliseres av flere forhold (jf. Lines et al., 2007). Lederen i den studerte barnehagen opplevde vansker i sitt arbeid med kunnskapsledelse – og det danner utgangspunktet for denne studiens forskningsspørsmål: *Hva kompliserte arbeidet med å få refleksjonsmøtene til å fungere som en organisatorisk læringsprosess? På hvilken måte kom medarbeidernes læring til gode for organisasjonen? Er det da slik at kunnskapsledelse er for krevende for ledere i små organisasjoner?* En begrenset studie som denne kan ikke gi et uttømmende svar, men det er aktuelt å presentere noen tanker om dette i kapittelets avslutningsdel.

Ettersom det er vanskelig å spore effekter tilbake til et bestemt lærings tiltak, er det ikke aktuelt å evaluere de konkrete sluttresultatene som refleksjonsmøtene førte til. Det er den organisatoriske læringsprosessen som står i fokus, og derfor ble «4-I»-modellen av Crossan et al. (1999) valgt som analyseverktøy. Nyere bidrag har utvidet modellen ved å legge til hvilke former for læringsatferd som kan forventes av deltakerne (Aponte & Zapata, 2013; Castañeda & Rios, 2007; Zietsma et al., 2002). Men i denne studien vil den originale teorien brukes – supplert med et begrep om «læringsdrivere», altså forhold som gjør læring på individuelt og organisatorisk nivå nødvendig eller ønskelig. Et annet unntak er at studien ikke har data for å kunne belyse individenes handlinger, tanker eller læringsatferd ut over det de selv oppga i løpet av feltarbeidet.

At undersøkelsen bygger på erfaringer fra en barnehage, skyldes at dette er en organisasjonstype som gjennom nasjonal rammeplan er forutsatt å være en «lærende organisasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Intensjonen blir i stor grad fulgt opp av barnehagene. I en nasjonal survey fant Gulbrandsen og Eliassen (2013, s. 44) at 84 prosent av et utvalg på 649 barnehager hadde gjennomført opplærings- og utviklingstiltak for personalet. I tillegg hadde halvparten av barnehagene eget budsjett for personalopplæring. Styrerne har formelt sett frihet til å velge metodisk tilnærming. Men regjeringen legger føringer på metodevalget via nettsted (Utdanningsdirektoratet, 2023) og nasjonale planer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed er barnehagens lærings- og utviklingsarbeid først og fremst stimulert gjennom «kapasitetsøkning» av personalets kompetanse – i noe mindre grad styrt med juridiske og økonomiske virkemidler (Borglund & Børhaug, 2016).

Det som skiller denne undersøkelsen fra andre studier, er at oppmerksomheten rettes mot det operative nivået der en kunnskapsleders konkrete arbeid med og ledelse av et bestemt lærings- og utviklingstiltak står i fokus. Dette er et tema som er lite dekket i litteraturen. De fleste internasjonale studier er av store organisasjoner med fokus på samvirket mellom organisasjonens delsystemer, samt funksjons- og oppgavedeling innad i delsystemene og eventuelle effekter av innsatsen. Kunnskaper om mindre organisasjoner finnes, men er mer begrenset (Daud & Yusuf, 2008). Det har imidlertid vært en økning i antall publiseringer i perioden 2012–2022. Året 2021 utgjorde en foreløpig topp med 34 internasjonale publiseringer med spesielt fokus på små og mellomstore organisasjoner (Durst et al., 2022), men antallet fagartikler falt radikalt året etter – kanskje på grunn av covid-19-epidemien. Disse studiene bygger på relativt ulike organisasjonstyper og skiller seg dermed noe fra denne undersøkelsen – men kan likevel by på innsikter om de utfordringer som mindre organisasjoner kan støte på i arbeidet med kunnskapsledelse. I masteravhandlinger og rapporter fra barnehagesektoren forekommer begrepet «kunnskapsledelse» i noen grad uten å utgjøre en teoretisk hovedramme for analysene. Hognestads (2016) undersøkelse av pedagogiske ledere som kunnskapsledere er et unntak i så måte. Men siden Hognestad anvender et praksisteoretisk begrepsapparat, skiller dette seg fra prosessperspektivet som ble valgt for denne studien. Avslutningsvis vil det likevel være aktuelt å knytte noen merknader til undersøkelsens hovedfunn ut fra et alternativt praksisperspektiv.

## Kunnskapsledelse – et felt under usikker utvikling?

Kunnskapsledelse har fra begynnelsen av vært et interesseområde både for forskere og praktikere. Prusak (2001) hevdet at startpunktet kan settes til en konferanse i Boston, USA, tidlig i 1993, hvor aktører fra akademia og næringsliv møttes for å etablere rammene for det nye faget. Kimen til interessen er utvilsomt eldre. Trolig kan Peter Druckers (1959) lansering av begrepet «kunnskapsarbeider» (knowledge worker) regnes som et tidlig innspill. I de påfølgende årene har det vist seg vanskelig å finne en felles definisjon av termen kunnskapsledelse. I en oversikt over litteraturen på feltet fant Girard og Girard (2015) over 100 ulike definisjoner fordelt over 24 forskjellige aktivitetsfelter. Grunnen til dette spriket skyldes blant annet vansker med å få en konkret forståelse av det komplekse kunnskapsbegrepet og de mange måter kunnskap kan skapes og deles på. Dette gjenspeiles også i dette fagområdets utvikling gjennom de 10 første årene. Schütt (2003) og Tzortzaki og Mihiotis (2014) deler de tidlige utviklingsårene i to perioder:

*Den første perioden* kan settes til 1990–1995 og var kjennetegnet av forsøk på å identifisere ulike former for kunnskap. For eksempel skillet mellom kodifiserbare data som er dokumenterbare kvalitativt og kvantitativt, og på den annen side ikke-kodifiserbare kunnskaper i form av subjektive praksiserfaringer, eller også «taus kunnskap», som ikke nødvendigvis fortolkes likt av alle. De tidlige bidragene var «statiske» (Hallin & Marnburg, 2008, s. 370) på den måten at kunnskap ble oppfattet som noe organisasjonen kunne «besitte» eller «ha» – nærmest som en vare. I tråd med dette besto lederes utfordring i å identifisere organisasjonens kunnskapsressurser, deretter anskaffe og lagre ressursene, for til slutt å sørge for at kunnskapen ble fordelt der den kunne ha størst verdi for organisasjonen (Spender, 2008, s. 160). Under denne perioden ble de første stillingene som kunnskapsledere etablert i større bedriftsforetak. Men mange sluttet i jobben etter kort tid på grunn av uklarheter om hvordan oppgavene kunne eller burde løses (Schütt, 2003, s. 452).

*Den andre perioden*, fra 1995 og frem mot årtusensskiftet, bygget i stor grad på det man kom til i de første årene. Men et mer «dynamisk» perspektiv ble nå introdusert (Hallin & Marnburg, 2008, s. 370) ved at kunnskapsdannende *prosesser* ble vektlagt. Nonaka og Takeuchis bok fra 1995 er det mest kjente arbeidet fra denne perioden. Gjennom deres «SECI-modell» beskrives kunnskapsdannelsen med delprosessene sosialisering, eksternalisering,

kombinering og internalisering. Modellen har ikke hovedfokus på læringsatferd hos menneskelige aktører som sådan, men beskriver først og fremst funksjoner i et system hvor menneskelige erfaringer er en av flere innsatsfaktorer i dokumentasjon, lagring og fordeling av organisasjonens kunnskapsbeholdning. Nonaka og Takeuchi har på denne måten en tilnærming som er i tråd med de tidlige bidragene i fagfeltet – men altså justert for en prosessenkning.

Etter hvert lanserte Nonaka og Konno (1998) begrepet «ba», som er en japansk betegnelse på de kollektive arenaer og kontekster hvor kunnskapsdannende prosesser finner sted. Dette kan være fysiske arenaer som kontorlokaler og undervisningsrom, virtuelle arenaer som e-post, nettstedet og telekonferanser, eller også kognitivt i form av felles delte tanker, idéer og idealer. «Informasjon» er dermed opplysninger som ikke er knyttet til et «ba» – for eksempel allment tilgjengelig via offentlige medier. Følgelig kan kunnskap bare konstrueres og oppstå innenfor et «ba».

Hvordan kunnskapsledelse skal videreføres som disiplin etter årtusen-skiftet, synes uklart. En av de mulige tilnærmingene som har blitt foreslått, er å gjøre bruk av innsikter fra fagfeltet «organisatorisk læring». Spender (2008, s. 160) betrakter sammenhengen mellom kunnskapsledelse og læring slik: «[...] knowledge is generated by manageable processes of organizational learning, with the outcome being managed, in turn, by the processes of knowledge management». Liao og Wu (2009) er også opptatt av den samme koblingen ved at de setter kunnskapsledelse først som den styrende rammen for retningen i organisatorisk læring. Resultater for organisasjonen følger dermed av en kunnskapstrategi som organisatorisk læring er en del av. Likevel ser ikke læringsbegrepet ut til å ha en sentral plass i alle definisjoner av kunnskapsledelse. I sin kartlegging fant Girard og Girard (2015) at kun 10 av mer enn 100 definisjoner inneholdt begrepet «læring». Tilsvarende fant Durst et al. (2022) at kun 3 av 180 fagfelleverderte forskningsartikler publisert mellom 2012 og 2022 gjorde bruk av teori om læring i organisasjoner. Det interessante er likevel at det faktisk er en viss interesse for å supplere kunnskapsledelse med innsikter fra organisatorisk læring.

Det som da synes å skille kunnskapsledelse fra organisatorisk læring er at den førstnevnte tradisjonen setter hovedfokus på systemer og strukturer hvor mennesker har en rolle. Organisatorisk læring vil derimot favne menneskelig samhandling og læringsatferd i langt større grad. Det er altså et element av «menneske vs. system» her (Ponelis & Fairer-Wessels, 1998, s. 8). I siste halv-

del av 1990-årene ble dette tatt opp i samband med forsøk på å drøfte ulike varianter av kunnskapsledelse. Remeikis (1996, s. 5) og Ponelis og Fairer-Wessels (1998) foreslo at man kunne tenke seg en «bottom-up»-variant der medarbeiderne selv tar hånd om kunnskapsarbeidet med minimal involvering fra toppladelsen. Dette skiller seg da fra en lederstyrt «top-down»-tilnærming. Davenport (1997) erkjenner at medarbeiderstyrte tilnærminger kan gi en kunnskapsbasis. Men uten toppleres innsats for å anvende kunnskapen på et strategisk nivå, som nødvendigvis må medføre en viss bruk av formelle systemer, vil konkrete endringer av organisasjonen neppe finne sted.

## Teori – en prosessmodell for organisatorisk læring

I den såkalte «4-I»-modellen til Crossan et al. (1999) betraktes læring i organisasjoner som et forløp med fire delprosesser. På norsk omtales disse som «intuitivering», «interpretering», «integrering» og «institusjonalisering» (Filstad, 2022, s. 93). Delprosessene strekker seg over tre delvis overlappende nivåer: individ-, gruppe- og institusjonsnivå. Hvis man for enkelthets skyld legger til grunn at læringsprosessen starter på det individuelle nivået, kan modellen leses slik:

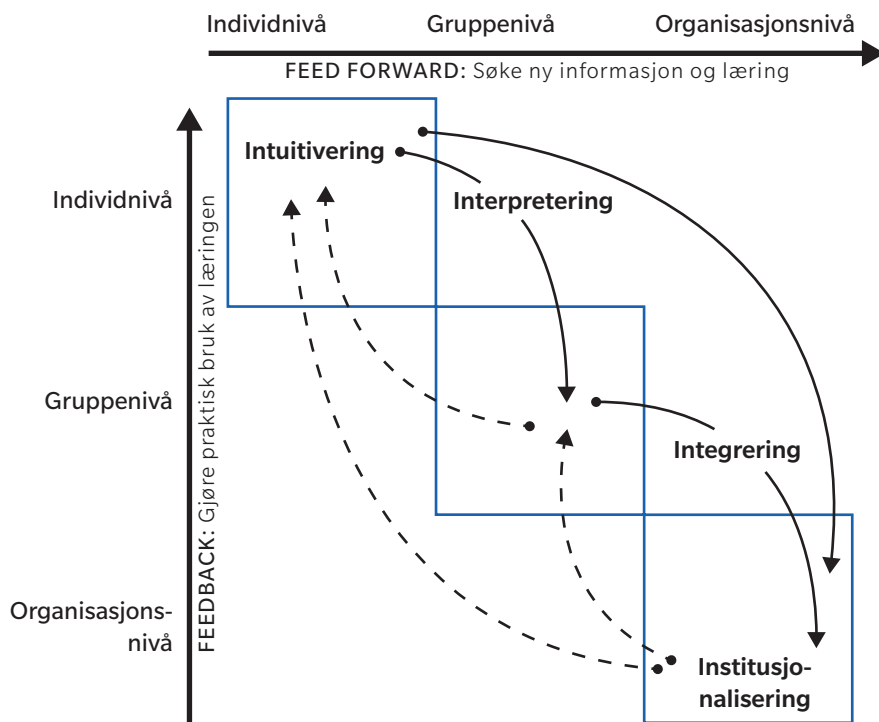
- *Intuitivering*: Den enkelte arbeidstaker har et visst inntrykk av organisasjonens arbeidsprosesser, strukturer og resultater. Inntrykkene er foreløpige og bærer et intuitivt preg.
- *Interpretering*: Etter hvert klarer individet å fortolke sine inntrykk slik at det dannes en begynnende forståelse. Men denne fortolkningsprosessen er også koblet til samhandlingssituasjoner med andre, der kolleger samtaler om sine erfaringer, for eksempel i pauser, under utførelse av jobben eller gjennom organiserte læringstiltak i grupper.
- *Integrering*: Gjennom samhandling på gruppenivå får deltakerne mulighet til å dele observasjoner, opplevelser og erfaringer som bidrar til å utvikle noen felles idéer og løsningsforslag til de muligheter og utfordringer man mener å se.

- *Institusjonalisering*: Innsiktene og oppfatningene fra integreringsprosessen blir befestet i organisasjonen gjennom ledelsens vedtak om endring av arbeidspraksis, formelle rutiner, strukturer og strategier. I tillegg forutsettes det bruk av evalueringsordninger for kontinuerlig vurdering av arbeidsmåter, resultater og kvalitet.

Aponte og Zapata (2013) har bemerket at læringsforløpet ikke nødvendigvis trenger å gå fra individ via grupper til organisasjonsnivå, ettersom feedback-sløyfer og andre koblinger mellom delprosessene også kan tenkes.

**Figur 10.1**

*Organisasjonell læring som dynamisk prosess (Crossan et al. 1999, s. 532).*



«Læringsdrivere» ble ikke skrevet inn i den originale «4-I»-modellen, men vil bli inkludert i denne studien. Dette representerer de eksterne og interne forholdene som utløser behov for læringstiltak (Lines et al., 2007). *Interne læringsdrivere* kan være arbeidstakernes følelse av ansvar for å utvikle egen

yrkespraksis (Popper & Lipshitz, 2004), tilbakemeldinger på egen jobbinnsats, variasjon i oppgaver som fremmer individuell lærings- og utviklingsvilje (Schürmann & Beusaert, 2016), eller også topplederens interesse for lærings- og utviklingsarbeid (Docherty & Nyhan, 1997).

*Eksterne læringsdrivere* refererer til omgivelsesskapte forhold på ulike nivåer som fører til endringer i organisasjonens rammebetingelser (Epstein, 2003). Det kan være styringssignaler fra offentlige myndigheter, preferanser fra kunder, klienter eller brukere, graden av og kvaliteten på samhandling med viktige samarbeidspartnere, konkurranse i markeder, eller utspill fra interesseorganisasjoner. Den grunnleggende antakelsen er at få eller svake læringsdrivere virker i retning av å bevare eksisterende praksis i organisasjonen. Hvis læringsdriverne er sterke nok, vil muligheten være større for igangsetting av organiserte lærings- og utviklingsprosesser.

## Metode

Med utgangspunkt i Yin (2018, s. 49) kan studien beskrives som en «usual single case». Dette viser til en enkeltstående case hvor noe «typisk» blir nærmere belyst. Det typiske i dette tilfellet er antakelsen om at organiserte læringsprosesser i kunnskapsarbeid er utfordrende å lede og kan lett støte på komplikasjoner eller stanse helt opp (Lines et al., 2007). Siden undersøkelsen bygger på et teoridrevet design, har «4-I»-modellen vært retningsgivende på to måter: *For det første* ved at modellen utgjorde rammen for hvilke data som skulle samles inn – følgelig ble datakategoriene etablert ved hjelp av deduktiv koding. *For det andre* ved at modellen fungerte som basis for analyse av empirien. Dette innebærer først og fremst et forskerperspektiv på hva som anses som faglig relevant og vil dermed skille seg fra aktørnære studier der respondentenes tanker og erfaringer settes i forgrunnen (Fay, 1996, s. 114). Følgelig innfrir ikke denne undersøkelsen kriteriene for aktørnær forskning fullt ut. Men Fay legger til at dette heller ikke er en absolutt betingelse for alle typer samfunnsvitenskapelige undersøkelser.

Konstrueringen av koder ble utledet fra «4-I»-modellens hovedkomponenter – men med et unntak. Intuitivering, en individuell kognitiv prosess, er ikke umiddelbart tilgjengelig for forskeren. Av den grunn er den ikke blitt

viet en egen seksjon i analysen. Men gjennom feltarbeidet var det likevel mulig å få tilgang til det organisasjonsmedlemmene *valgte å si* om sine tanker om refleksjonsmøtene. Det de snakket om var møtenes relevans som kollektiv læringsmetode, hva de selv mente å ha lært gjennom deltakelsen, og ikke minst om læringen førte til konkrete endringer i egen yrkespraksis. Disse utsagnene var relativt få, men ble trukket inn i analysens øvrige deler.

Derimot fikk interpretering og integrering en sentral plass fordi disse delprosessene burde utgjøre en sentral del av refleksjonsmøtenes innhold. Tilsvarende måtte institusjonaliseringsprosessen gis særlig oppmerksomhet i og med at det er her læringen tenkes nedfelt på det organisatoriske nivået. Følgelig var det nødvendig å søke etter data som kunne si noe om hvordan disse delprosessene ble ivaretatt.

- **Om interpreteringsprosessen:** Hva ble gjort av den som ledet møtene for å støtte fortolkningsprosessen? Ble det brukt spørsmål for å utfordre deltakerne til å gå dypere i sin utforskning av de temaene som ble tatt opp, eller var konstaterende utsagn og påstander mer brukt? Hvordan responderte deltakerne fra personalgruppen på drøftingene? Tok de aktivt del og ba om ordet uoppfordret, eller var de passive inntil de ble bedt om å si noe? Hvor dypt klarte møtedeltakerne å gå i sin refleksjon? Rettet man oppmerksomheten kun mot begivenheter og handlinger, eller klarte man å se bakenforliggende prinsipper og utbredte tankemønstre som ofte påvirker handlingsvalg?
- **Om integreringsprosessen:** Under drøftinger og refleksjoner pleier det vanligvis å utkrystallisere seg visse tema. Ble de fremhevet og oppsummert slik at deltakerne kunne se hva man hadde kommet til? Tok møteleder ansvar for å ta opp mulige tema til oppfølging i neste møte slik at hver økt ikke ble til en isolert «happening»?
- **Om institusjonaliseringsprosessen:** Førte arbeidet med refleksjon til endring av arbeidspraksis, årsplan, detaljplaner, ressursbruk eller andre strukturelle ordninger som legger føringer på barnehagens drift og utvikling?
- **Om læringsdrivere:** Hadde personalgruppen, eller daglig leder, oppfatninger om hvorfor det var viktig å arbeide med utvikling og læring – hva var grunnen til at man valgte å bruke tid på dette? Forelå det et press på kvalitetsforbedring fra omgivelsene, eller var arbeidet drevet frem av personlige interesser og ambisjoner?

For å finne svar på disse spørsmålene ble det samlet inn data gjennom en 6 måneders feltarbeidsperiode med dybdeintervju av personalgruppen og daglig leder, halvstrukturert deltakende observasjon av refleksjonsmøtene samt dokumentanalyse av årsplanene. Ettersom det var ønskelig at personalets drøftinger skulle foregå så utvunget som mulig, var det ikke aktuelt å foreta opptak under observasjonene. Valget falt da på bruk av håndskrevne notater sammenfattet i feltdagbok. Dybdeintervjuene var strukturert med bruk av intervjuguide for å sikre behandling av viktige hovedtema. Respondentene fikk se spørsmålene på forhånd for å klargjøre hensikten med studien – og de aksepterte bruk av lydopptak med anonymisert transkripsjon i etterkant. I tillegg ble innholdsanalyse av årsplanene gjennomført for å se om målene inneholdt retningslinjer for selve arbeidsutførelsen, eller om planen kunne brukes som basis i evaluering av arbeidspraksisen.

Deltakerne i studien fikk anledning til å komme med sine merknader og korreksjoner til hovedfunnene gjennom en gruppesamtale mot slutten av feltarbeidet. For å sikre pålitelighet fikk ingen opplysning fra feltarbeidet status som data med mindre opplysningen forekom flere ganger i materialet (Green et al., 2012, s. 276). For eksempel ved at informasjonen fra en kilde måtte bekreftes gjennom opplysninger fra andre kilder – eller ved at flere opplysninger hadde et innhold som pekte i samme tematiske retning (Bryman, 2012, s. 587).

## Hovedfunn

### **Kort om barnehageorganisasjonen og refleksjonsmøtene**

Barnehagen er relativt liten, med inntil 10 medarbeidere, og består av to avdelinger: en småbarnsavdeling og en avdeling for eldre barn. Tilbudet som gis bygger på en allmenn sosialpedagogisk plattform uten spesialisering i særskilte fag- eller aktivitetsfelter, som for eksempel friluftsliv eller naturfag. Barnehagen eies av foreldrene, og daglig leder rapporterer til et styre med foreldre og eksterne representanter. Ettersom barnehagen ikke er underlagt en større kjede med en mer kompleks struktur, er saksbehandling og kommunikasjon noe enklere. Daglig leder er gitt stor frihet til å treffe selvstendige beslutninger om driften – også beslutninger med budsjettmessige

konsekvenser. Personalgruppen er stabil, og det generelle arbeidsmiljøet rapporteres som godt.

Refleksjonsmøtene ble avholdt annenhver måned i en periode over et halvt år. Det var pauser mellom arbeidsperiodene, og da denne studien ble gjennomført, hadde aktiviteten pågått over de fire siste årene. Daglig leder fylte funksjonene som initiativtaker, organisator og leder av refleksjonsmøtene. De pedagogiske lederne deltok i forberedelsene til hver økt, men ivaretok ellers ingen funksjoner knyttet til gjennomføring eller etterarbeid. Organiseringen av møtene fungerte slik at daglig leder presenterte en overordnet problemstilling som personalet skulle forberede seg på. Innholdet omhandlet i hovedsak barns læring og utvikling samt samhandling med andre barn og personalet.

De som skulle legge fram (dette gikk på omgang i personalgruppen), brukte digitalt kamera til å ta bilder av situasjoner som de fant relevante i forhold til problemstillingen. Bildene ble vist sammen med en muntlig presentasjon (kalt praksisfortelling) med beskrivelser og foreløpige tolkninger av situasjonen. Presentasjonen skulle da fungere som et utgangspunkt for drøfting blant resten av deltakerne.

Denne arbeidsmetoden har klare likhetstrekk med såkalte aksjonslæringsgrupper (Revans, 2017), men med noen forskjeller. For eksempel var man ikke pålagt å la drøftingene bygge på bruk av spørsmål (jf. Revans' «spørsmålsteknologi»). I tillegg var den overordnede tematikken bestemt av daglig leder i samråd med de pedagogiske lederne, og ikke definert av den som sto for presentasjonen.

### **Læringsdrivere: Forhold som gjør læringsaktiviteter nødvendig**

Når det gjelder eksterne læringsdrivere i lokalmiljøet, hadde denne barnehagen stabile og støttende omgivelser som gjorde at arbeid med lærings- og utviklingsprosesser ikke var noen betingelse for organisasjonens videre eksistens. Ut fra intervjuet med daglig leder framkom det at representantene i barnehagens styre var fornøyde med arbeidet som ble utført, uten å fremme spesifikke krav til eller kritikk av arbeidsmåter, resultater og kvalitetsnivå. Foreldrene hadde av og til ønsker om spesiell oppfølging av egne barn, men disse preferansene utgjorde ikke en samlet påvirkning på hovedretningen i organisasjonens praksis. Konkurransen fra andre barnehager i området var, på tidspunktet for datainnsamlingen, ikke et hensyn som gjorde tiltak for læring,

endring eller omstilling nødvendig. Den mest markante eksterne læringsdriveren kom i form av politiske styringssignaler fra regjeringen, spesielt gjennom de nasjonale rammeplanene som til enhver tid gjelder for sektoren.

Den sterkeste interne læringsdriveren var barnehagens daglige leder, som på eget initiativ tilegnet seg nødvendig kompetanse for å arbeide aktivt med lærings- og utviklingstiltak i tråd med innholdet i de nasjonale rammeplanene. Her lå det en klar kobling til den eksterne læringsdriveren nevnt over. Det øvrige personalet og de pedagogiske lederne stilte seg positive til refleksjonsseminarene og oppga at de fant deltakelsen interessant og nyttig for egen praksis. Til tross for de positive holdningene var det likevel ingen i personalgruppen som var entusiastisk nok til å påta seg ansvar på samme måte som daglig leder.

### **Interpretering: Å tolke praksisopplevelser sammen med andre**

Observasjonene under feltarbeidet tyder på at refleksjonsseminarene fungerte akseptabelt. Likevel var det mulig å registrere to problematiske trekk ved avviklingen: *leders dominans og et skjevt aktivitetsmønster*. I tillegg til å bruke mest taletid la daglig leder betydelige føringer på det deltakerne skulle ta stilling til. Følgende eksempel illustrerer dette: Under et av møtene presenterte en ung vikar sin egenutviklede pedagogiske aktivitet, som hen ønsket tilbakemeldinger på. Daglig leder styrte samtalen i personalgruppen ved å stille en rekke spørsmål som de øvrige deltakerne brukte mye av sin oppmerksomhet på å besvare. Følgelig fikk de mindre tid til å fremme egne innspill. Lederen inntok også en sentral rolle i å fortolke innholdet i den unge assistentens presentasjon. Forslag og tanker fra de andre deltakerne forekom – men i begrenset grad. Dette inngikk i et generelt mønster der aktivitetsnivået under drøftingene ikke var jevnt fordelt og syntes å henge sammen med medarbeidernes stillings- og kompetansenivå. Deltakere med høyere utdanningsnivå og ansiennitet var mer aktive enn de som var ufaglærte eller hadde kortere ansiennitet. Daglig leder styrte møtene og brukte også mest taletid. De pedagogiske lederne var forholdsvis aktive, mens assistentene var mindre aktive. Ufaglærte tilkallingsvikarer eller andre med midlertidig tilknytning til organisasjonen bidro svært lite utover presentasjonene de var bedt om å holde. Konsekvensen var at ikke alle i personalgruppen kom like mye til orde under samtalen. Et forhold som synes å forsterke dette skillet, var at de som skulle gi respons på presentasjonene ikke hadde fått satt seg

inn i stoffet på forhånd og måtte forholde seg til det som ble lagt fram uten å være forberedt. De som klarte å gi respons under slike forhold, var de med høyest kompetanse eller lengst ansiennitet. Dette mønsteret gjentok seg også i de andre refleksjonsmøtene som ble observert under feltarbeidsperioden.

*Skjevhet i refleksjonenes innhold:* Under drøftingene hadde deltakerne en tendens til å bruke relativt mye tid på å snakke om praktisk gjennomføring av planlagte aktiviteter og handlingsvalg samt hendelser i spontansituasjoner. I og for seg er oppmerksomhet på slike ting en viktig side ved all yrkesrettet refleksjon – men i dette tilfellet fikk pedagogisk grunnlagstenkning og etiske vurderinger mindre oppmerksomhet. Dette skyldtes ikke nødvendigvis for lavt refleksjonsnivå som sådan, men handlet snarere om *hvilket tematisk område* som dominerte. Med utgangspunkt i Zeichner (1994, s. 12) kunne man si at området for «teknisk» refleksjon, som viser til det å lykkes med gjennomføring av konkrete aktiviteter, var sterkere representert enn områdene for «praktisk» og «etisk» refleksjon, der grunnlagstenkning står i fokus.

Dette forholdet forsøkte daglig leder å rette opp ved å utfordre deltakerne til en mer grundig analyse av innholdet i dokumentasjonsmaterialet – men dette syntes vanskelig å få til. I en av presentasjonene ble det vist bilder av noen barn som forsøkte å flytte et stort bord. Daglig leder utfordret deltakerne til å tenke over hva denne situasjonen kunne være et uttrykk for. Svaret fra de med høyest kompetanse i organisasjonen var først at situasjonen viste barns evne til å mestre oppgaver sammen, fordi det å flytte et stort og tungt bord ikke er enkelt for de minste. Daglig leder fulgte opp med å spørre hva barna muligens kunne lære av bordflyttingen. Svaret fra de samme deltakerne var at barna lærte «samarbeid» og viktigheten av «å være snill med andre» ved «å hjelpe til». I den påfølgende drøftingen gikk man ikke inn på om en handling som krever koordinering mellom deltakere er identisk med samarbeid – eller om samarbeid nødvendigvis må være basert på vennlighet. Igjen syntes årsaken til at refleksjonene ikke gikk dypere å ha sammenheng med at de som skulle gi respons var uforberedt på presentasjonene og måtte gjøre sine vurderinger der og da. En tilrettelegging hvor det ville være mulig å få satt seg inn i dokumentasjonsmaterialet på forhånd, ville kanskje gitt et jevnere deltakelsesmønster i personalgruppen og mulighet til sterkere refleksjon rundt de situasjonene som ble presentert. Et annet forhold var at hvert refleksjonsmøte hadde opptil tre presentasjoner i løpet av en totimers økt. Dette kan ha ført til at den disponible tiden ble noe vel knapp for utdypende behandling av temaene som ble tatt opp.

### **Integrering: Å finne et mønster i det man mener å ha lært**

I denne delprosessen er det sentrale spørsmålet om daglig leder fanget opp det personalet fikk ut av refleksjonsmøtet, slik at det ble mulig å finne innsikter eller tematikk som man kunne arbeide videre med i organisasjonen. Men funn fra observasjonene viste ingen systematisk oppsummering av mulig læring, forsøk på å etablere en tråd tilbake til det man kom til under siste møte, eller formulering av problemstillinger som burde tas opp neste gang. Altså manglet tilrettelegging for å støtte integreringsprosessen. Nå kunne det også tenkes at integreringen ble fulgt opp ved at daglig leder lot momenter fra refleksjonsmøtene bli tema i de individuelle veiledningene som personalet har krav på – altså at deler av integreringsprosessen ble trukket ut av gruppenivået og møtene. Det ville i så fall innebære at veiledninger ble gitt av barnehagens ledere med jevne mellomrom, og at man her tok opp temaer knyttet til det man har reflektert over under møtene. Men ut fra det personalet oppga i intervjuene, ble ikke individuelle veiledninger tilbudt helt uten videre. De måtte selv be om det når de mente å ha behov. Om dette sa en av fagarbeiderne blant annet: «Nei, det har vi ikke. Som lærling hadde jeg en veiledningstime i uka [...] men nå må jeg be om det sjøl». Likevel forekom samtaler med nærmeste overordnede hvor man drøftet utfordrende situasjoner i daglig arbeid. Basert på respondentenes svar fra intervjuene kunne disse samtalene betegnes som spontane, individrettede, mindre strukturerte og uten direkte sammenheng til refleksjonsseminarene. En av de pedagogiske lederne uttrykte dette slik:

*[...] i de siste årene har vi ikke hatt strukturert veiledning – det har mer vært som en samtale – og de har vi jo hele tida. Hvis man sliter med noe i personalgruppa eller noe med foreldrene [...] men det har ikke vært så strukturert.*

Likevel hadde personalet utviklet en oppfatning av hva refleksjonsmøtene har betydd for yrkespraksisen. Samtlige ga uttrykk for forbedret evne til å møte barna på en mer konstruktiv måte enn før – riktig nok med litt ulike vektlegginger. En av assistentene hevdet at de var blitt flinkere til å sette i gang aktiviteter ut fra barnas interesser og behov:

*Ja, det [omtaler refleksjonsmøtene] har forsterket mitt syn på barn – hva som er viktig i hverdagen. Vi har mindre fastlagte*

*planer – det har vi endret på. Vi prøver heller å ta tak i interessen til barna [...] Det er greit at man tar seg tida til å søke etter hva ungene er interessert i.*

På sin side vektla den daglige lederen at personalet hadde lært å tilnærme seg barna på en mer varsom måte enn før:

*Jeg opplever at personalet er blitt dyktigere på å møte andre mennesker – spesielt barn. De har en annen måte å tilnærme seg barn på. Tidligere kunne man oppleve voksne som kom for bardust på små barn – de er mer forsiktige, bruker barnets navn, legger en hånd på skuldra og har blikk-kontakt.*

Et sentralt poeng i all kunnskapsledelse er at de innsiktene som er vunnet, skal tas vare på i organisasjonen til senere bruk. Dette ble ikke gjort i form av lagring av skrevne oppsummeringer eller referater som inneholdt sentrale læringspunkter. Det som likevel ble gjort, var å lagre tidligere presentasjoner for gjenbruk i opplæringsøyemed. Disse inneholdt det man i kunnskapsledelse ville kalt «data» – og dermed ville det være nødvendig å foreta en ny fortolkning for å finne ut hva man vil trekke ut som «kunnskap». Altså hadde denne organisasjonen tatt vare på «rådata», men uten å dokumentere resultatene av tidligere fortolkninger til nytte for revurderinger senere. I den grad en integrering av refleksjonsmøtenes læringsutbytte har funnet sted, synes ikke dette å være resultatet av formelle lederhandlinger. En mulighet kan være at dette likevel har fungert gjennom uformelle dagligsamtaler i personalgruppen – men denne studien har ikke funn som kan bekrefte det.

### **Institusjonalisering: Å nedfelle læring i organisasjonen**

Har læringsutbyttet fra refleksjonsmøtene medført endringer i arrangementene som skal utgjøre styrings- og koordineringsverktøy i organisasjonen? Funnene støtter ikke dette. Det fantes i utgangspunktet rutiner for nødvendige oppgaver som års- og ukeplanlegging, HMS, kosthold og stell, men endringer i disse ordningene hadde ingen sammenheng med det som ble tatt opp under møtene. De temaene som ble drøftet, førte heller ikke til etablering eller endring av prosedyrer eller strukturer. Dette kan ha sammenheng med

at det personalet mente å ha lært, ikke ble sett som nødvendig å dokumentere eller formalisere. For eksempel ga samtlig som ble intervjuet uttrykk for at det var vanskelig å etablere faste standarder for måten man skal utføre sine kjerneoppgaver på – fortrinnsvis måter å håndtere ulike situasjoner med barn. Likevel hadde personalgruppen generelle idéer om hvordan slike situasjoner kunne gripes an. Men her virket de mer opptatt av å bruke skjønn ut fra egne vurderinger – ikke nødvendigvis pedagogiske standarder eller rutiner.

På spørsmål om innsiktene fra refleksjonsmøtene førte til endring av organisasjonens strategi, for eksempel gjennom revidering av innholdet i årsplanen, svarte daglig leder: «Det er nok ikke noen direkte kobling mellom refleksjonsmøtene og innholdet i planen slik du spør om». I årsplanen ble det først og fremst redegjort for pedagogisk basis, overordnet formål samt kort omtale av de aktivitetstypene man vanligvis arbeidet med gjennom året. Resultatmål for barnegruppens læring har barnehagene ikke anledning til å formalisere på samme vis som skolene. Andre strategidokumenter enn årsplanen fantes ikke. Formelle systemer for pedagogisk vurdering og kvalitetsutvikling var ikke tatt i bruk, og årsplanen var heller ikke tilstrekkelig detaljert til å kunne fungere som sammenligningsgrunnlag eller målestokk i vurderingsarbeid. Et interessant trekk i så måte var at personalet ikke viste større interesse for å bruke vurderingsverktøy i kvalitetsutvikling. Enkelte medarbeidere ytret faktisk skepsis til dette – og en av de pedagogiske lederne ordla seg slik: «Nei – de [refererer til vurderingsverktøy for kvalitetsutvikling] er liksom ikke ekte. Skal du vurdere noe opp mot noe annet hele tida – og hvem kan vurdere hva som er bra? Jeg kjenner at jeg er motstander av sånt».

Likevel har de fleste i personalgruppen hatt et læringsutbytte som utvilsomt har ledet til forbedringer i egen arbeidsutførelse. I så fall skulle man anta at det fantes arrangementer som fulgte opp medarbeiderne på dette punktet. For eksempel ved etablering av individuelle utviklingsmål som kunne tas opp i organiserte veiledninger eller utviklingssamtaler. Men slike løsninger var ikke vurdert. Daglig leder og de pedagogiske lederne forpliktet heller ikke personalgruppen til å foreta forbedringer av egen praksis. Personalet ble oppfordret til faglig egenutvikling – men var egentlig ikke nødt til det. Altså førte ikke møtene med organisert refleksjon til beslutninger som endret organisasjonens eksisterende strukturer, rutiner eller policy.

Det er ikke vanlig å inkludere ekstra data etter at det ordinære feltarbeidet er avsluttet, men i dette tilfellet er det likevel fristende. Denne lille

opplysningen er et eksempel på hvor avhengig satsinger i organisasjoner kan være av sine ledere. Etter om lag fire års erfaring med refleksjonsmøtene skulle man tro at arbeidsformen i seg selv var blitt institusjonalisert, slik at den var blitt en permanent metode. Det viste seg ikke å være tilfelle. En tid etter at studiens feltarbeid var ferdig, sluttet daglig leder i sin stilling og gikk over til en ny arbeidsplass. Noe senere fikk jeg tilfeldigvis møte den nye lederen og spurte hvordan det gikk med satsingen. Vedkommende var faktisk ikke klar over at det hadde vært arbeidet med slike ting og hadde heller ingen egne planer om å sette i gang noe liknende. Dermed hadde tiltaket stanset opp, og det er uklart om det vil gjenopptas noen gang.

## Diskusjon

Kan man konkludere med at den daglige lederen klarte å få refleksjonsmøtene til å fungere i en organisatorisk læringsprosess? Det ble gjort et helhjertet forsøk på å få dette til, men analysert ut fra «4-i»-modellen er det klart at prosessledelsen sviktet på flere måter: Arbeidet med interpretering var preget av ukorrigerte skjevheter både i deltakelse og innhold, for sterk lederdominans i valg av tema og gjennomføring av møtene, samt manglende forberedelse for responsgiverne. Oppfølging av oppgaver knyttet til integrering og institusjonalisering var fraværende, og dermed ble læringen ikke nedfelt i organisasjonens formelle mål, arbeidsorganisering eller rutiner. Likevel oppga personalet at de fikk et læringsutbytte av seminarene. Men ut fra Moxnes' (2000, s. 57) definisjon av organisasjonslæring var det individene som hadde lært – ikke organisasjonen. I den grad praksisforbedringer har forekommet, og det har sikkert skjedd selv om denne studien ikke har data som kan si noe mer utdypende om det, ligger nok årsaken i medarbeidernes eget engasjement og ikke i ledelsen av refleksjons- og læringsprosessen som sådan.

Betyr disse funnene at refleksjonsmøtene var mislykket som tiltak i kunnskapsledelse? Det er ingen tvil om at manglene i arbeidet med organisert refleksjon hindret nedfelling av læring på organisasjonsnivå. Men svaret på om satsingene var mislykket eller ikke kan også vurderes ut fra hva slags variant av kunnskapsledelse man sammenligner med. For eksempel har Newell et al.

(2009, s. 18) identifisert to hovedtilnæringer: kunnskap forstått som noe organisasjonen «har» («epistemology of possession») og kunnskap forstått som «noe man gjør» i organisasjonen («epistemology of practice»).

Den siste hovedtilnærmingen omfatter et prosessperspektiv og et praksisperspektiv. I casestudien ble et prosessperspektiv valgt, konkretisert ved «4-i»-modellen, for å få innblikk i hvordan læringen fungerte som organisert prosess. Modellen er streng i den forstand at det er lett å finne «avvik» – og ifølge casens hovedfunn kan avvikene ha sammenheng med relativt svake læringsdrivere samt at daglig leder var alene om å ta hovedansvaret for regien på arbeidet. Men dersom analysen hadde vært basert på det alternative praksisperspektivet, ville man kanskje fått en annen konklusjon?

Praksisperspektivets opphav har flere kilder, men et sentralt bidrag kom fra Lave og Wenger (1991), som tok utgangspunkt i at læring og kunnskapsdannelse er knyttet til yrkesutøvernes praksisfellesskap. Det å lære forutsetter at man blir en del av fellesskapet gjennom sosial samhandling over tid – fra en perifer posisjon som novise til en mer sentral posisjon som kompetent utøver. Dette impliserer at ledere ikke kan ha full kontroll over hva som læres, eller måten læringen fungerer på, fordi praksisfellesskapet også utvikles gjennom spontansituasjoner på arenaer som ledere verken deltar i eller har mulighet til å styre. Likevel omtaler Newell et al. (2009, s. 18) en noe mer instrumentell variant, der lederes primære oppgave er å legge til rette for dannelsen av praksisfellesskap, samt å formidle i forhold til omgivelsene og andre praksisfellesskap – men altså uten å detaljstyre selve læringsprosessen.

Hvis casen hadde blitt analysert ut fra et slikt praksisperspektiv, kunne det argumenteres for at daglig leder faktisk hadde lyktes i sin kunnskapsledelse. Først og fremst fordi refleksjonsmøtene utgjorde et slags «ba» (Nonaka & Konno, 1998), der medlemmene av personalgruppen hadde lært noe viktig på egne premisser uten detaljert lederstyring eller overordnet systemregi. Grunntanken er da at når organisasjonsmedlemmene har lært noe, vil det komme organisasjonen til gode ved at de er i stand til å forbedre kvaliteten på sitt arbeid ut fra egen vilje og interesse. Dette poenget finnes også i de såkalte «bottom-up»-modellene for kunnskapsledelse, omtalt hos Ponelis & Fairer-Wessels (1998, s. 8) og Remeikis (1995). Samtidig er det også klart at arbeidet med refleksjon ikke var tilstrekkelig institusjonalisert i organisasjonen til å overleve et lederbytte – og gjennom den hendelsen mistet man tilretteleggeren i læringsarbeidet, slik at det stoppet helt opp.

Kan det tenkes at slike problemer har sammenheng med at kunnskapsledelse har en kompleksitet og formaliseringsgrad som gjør at små organisasjoner i det lange løp ikke klarer å arbeide etter slike prinsipper? Vil mindre organisasjoner tendere mot å feile? Noen studier indikerer det. McAdam og Reid (2001) fant at mindre organisasjoner slet med begrenset forståelse av selve kunnskapsbegrepet og hadde mindre systematikk i innsamling og deling av kunnskap. Lim og Klobas (2000) konkluderte også med at mindre organisasjoner hadde begrenset forståelse for kunnskapsledelse som konsept og at de brukte for lang tid på å ta i bruk systematiske metoder for kunnskapsstyring. Wong og Aspinwall (2004) kom også til lignende resultater i sin studie.

Kanskje ville enklere metoder i arbeidet med læring og utvikling være lettere å håndtere for små organisasjoner. Men det er likevel ikke til å underslå at også enklere arbeidsmetoder må ha en eller annen løsning for å ta vare på den kunnskapen og de erfaringene man har vunnet. Som påpekt av Davenport (1997) vil mangel på ordninger for å ta vare på relevant kunnskap kunne føre til vansker med å foreta informerte beslutninger når organisasjonens strategiske situasjon endrer seg. Men forutsetningen for at dette skal ha noen hensikt, er at kunnskapen ikke bare «lagres», men faktisk brukes til noe – altså det som i «4-i»-modellen kalles institusjonalisering. Det kan også legges til at organisasjoner der kunnskapen først og fremst finnes hos medarbeiderne, er sårbare for personalutskiftinger. I denne casestudien ble dette tydeliggjort da barnehagens daglige leder sluttet i sin stilling, slik at arbeidet med refleksjonsmøtene opphørte.

## Avslutning

Spørsmålet da er om kunnskapsledelse er en fruktbar vei til utvikling. Svaret på dette er ikke enkelt, fordi feltet er sammensatt av flere tilnærminger. Poneis & Fairer-Wessels (1998, s. 8) nevner minst tre modeller: «top-down», «bottom-up» og «middle-up-down». Newell et al. (2009) opererer med to hovedtilnærminger, hvorav den ene er delt i to perspektiver. Kompleksiteten blir ikke mindre av at det eksisterer mer enn 100 ulike definisjoner av selve begrepet (Girard & Girard, 2015). I lys av dette er det kanskje ikke så merkelig

at lederne av små og mellomstore organisasjoner hadde problemer med å få en forståelse av hva kunnskapsledelse skulle gå ut på (jf. Lim & Klobas, 2000; McAdam & Reid, 2001; Wong & Aspinwall, 2004).

For lederen som skal praktisere kunnskapsledelse, er kompleksiteten i disiplinen ikke den eneste utfordringen, fordi utviklingen i de siste tiårene har medført introduksjonen av flere relativt nye faglige arbeidsfelter som moderne ledere forventes å gjøre bruk av. Endrings- og utviklingsledelse, relasjonsledelse, verdiledelse og kulturledelse har etter hvert blitt kjente eksempler – gjerne med egen faglitteratur. Å arbeide med slike fagområder krever ofte spesiell kompetanse i tillegg til grunnleggende lederferdigheter, og i oversiktsverk om ledelse utgjør både preskriptiv og forskningsbasert teori en betydelig del av innholdet (se f.eks. antologien redigert av Gold, Thorpe & Mumford, 2016). Dermed er kunnskapsledelse, med alle sine varianter, en av flere faglige tilnærminger som konkurrerer om oppmerksomhet.

Følgelig må den enkelte leder foreta sin prioritering: Er kunnskapsledelse viktigere å bruke organisasjonens tid og ressurser på enn for eksempel verdi- ledelse eller kulturledelse – i så fall, hvorfor?

## Referanser

- Aponte, S. P. D. & Zapata, D. I. C. (2013). A model of organizational learning in practice. *Estudios Gerenciales*, 29(129), 439–444. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2013.11.009>
- Borgund, S. & Børhaug, K. (2016). Statleg styring av barnehagesektoren. I *Barnehagen som læringsarena. Mellom styring og ledelse* (s. 85–104). Universitetsforlaget.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Castañeda, D. & Rios, M. F. (2007). From individual learning to organizational learning. I *ECKM 2007 – Proceedings of the 8th European Conference on Knowledge Management: ECKM* (s. 192). Academic Conferences Limited.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. & White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24(3), 522–537. <https://doi.org/10.5465/amr.1999.2202135>
- Daud, S. & Yusuf, W. (2008). An empirical study of knowledge management processes in small and medium enterprises. *Communications of the IBIMA*, 4(22), 169–177.
- Davenport, T. H. (1997). Known evils: Common pitfalls of knowledge management. *CIO Magazine*, 15.
- Docherty, P. & Nyhan, B. (1997). Understanding industry in transition. I *Human competence and business development* (s. 1–18). Springer Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0915-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4471-0915-0_1)
- Drucker, P. (1959). *Landmarks of tomorrow*. Harper.
- Durst, S., Foli, S. & Edvardsson, I. R. (2022). A systematic literature review on knowledge management in SMEs: Current trends and future directions. *Management Review Quarterly*, 74(1), 263–288. <https://doi.org/10.1007/s11301-022-00299-0>
- Epstein, E. M. (2003). How to learn from the environment about the environment – a prerequisite for organizational well-being. *Journal of General Management*, 29(1), 68–80. <https://doi.org/10.1177/030630700302900104>
- Fay, B. (1996). *Contemporary philosophy of social science*. Blackwell Publishing.
- Filstad, C. (2022). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Girard, J. & Girard, J. (2015). Defining knowledge management: Toward an applied compendium. *Online Journal of Applied Knowledge Management*, 3(1).
- Gold, J., Thorpe, R. & Mumford, A. (Red.). (2016). *Gower handbook of leadership and management development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315585703>
- Green, J., Steinbach, R. & Datta, J. (2012). The travelling citizen: Emergent discourses of moral mobility in a study of cycling in London. *Sociology*, 46, 272–289.
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). Kvalitet i barnehager. *Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. NOVA rapport nr. 1, 13. <https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2013/1>
- Hallin, C. A. & Marnburg, E. (2008). Knowledge management in the hospitality industry: A review of empirical research. *Tourism Management*, 29(2), 366–381. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2007.02.019>

- Hognestad, K. (2016). Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen: Et kvalitativt og tolkende skyggestudie [Doktorgradsavhandling]. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2397066/Karin%20Hognestad.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>
- Liao, S. H. & Wu, C. C. (2009). The relationship among knowledge management, organizational learning, and organizational performance. *International Journal of Business and Management*, 4(4), 64–76. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v4n4p64>
- Lim, K. & Klobas, J. (2000). Knowledge management in small enterprises. *The Electronic Library*, 18(6), 420–432. <https://doi.org/10.1108/02640470010361178>
- Lines, R., Døving, E. & Tobiassen, A. E. (2007). Organisasjonslæring: En kritisk og realistisk tilnærming. *Beta*, 21(1), 33–50. <https://doi.org/10.18261/issn1504-3134-2007-01-03>
- McAdam, R. & Reid, R. (2001). SME and large organization perceptions of knowledge management: Comparisons and contrast. *Journal of Knowledge Management*, 5(3), 231–241. <https://doi.org/10.1108/13673270110400870>
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Forlaget Paul Moxnes.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation*. Macmillan International Higher Education.
- Nonaka, I. & Konno, N. (1998). The concept of «ba»: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3), 40–54. <https://doi.org/10.2307/41165942>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195092691.001.0001>
- Pattinson, S. & Preece, D. (2014). Communities of practice, knowledge acquisition and innovation: A case study of science-based SMEs. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), 107–120. <https://doi.org/10.1108/jkm-05-2013-0168>
- Ponelis, S. & Fairer-Wessels, F. A. (1998). Knowledge management: A literature overview. *South African Journal of Library and Information Science*, 66(1), 1–9. <https://doi.org/10.7553/66-1-1449>
- Popper, M. & Lipshitz, R. (2004). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. I C. Grey & E. Antonacopoulou (Red.), *Essential readings in management learning* (s. 37–52). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446211571>
- Prusak, L. (2001). Where did knowledge management come from? *IBM Systems Journal*, 40(4), 1002–1007. <https://doi.org/10.1147/sj.404.01002>
- Remeikis, L. (1996). Knowledge management: The third «era» of the information age? *InfoManage*, 3(10), 5–10.
- Revens, R. (2017). *ABC of action learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315263533>
- Schürmann, E. & Beusaert, S. (2016). What are drivers for informal learning? *European Journal of Training and Development*, 40(3), 130–154. <https://doi.org/10.1108/ejtd-06-2015-0044>

- Schütt, P. (2003). The post-Nonaka knowledge management. *Journal of Universal Computer Science*, 9(6), 451–462.
- Spender, J.-C. (2008). Organizational learning and knowledge management: Whence and wither? *Management Learning*, 39(2), 159–176. <https://doi.org/10.1177/1350507607087582>
- Tzortzaki, A. M. & Mihiotis, A. (2014). A review of knowledge management theory and future directions. *Knowledge and Process Management*, 21(1), 29–41. <https://doi.org/10.1002/kpm.1429>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen-bokmal-pdf.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Utvikle praksis sammen*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/>
- Wong, K. Y. & Aspinwall, E. (2004). Characterizing knowledge management in the small business environment. *Journal of Knowledge Management*, 8(3), 44–61. <https://doi.org/10.1108/13673270410541033>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications*. SAGE Publications.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. I G. Carlgren, G. Handal & S. Vaage (Red.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice* (s. 9–27). RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203975626>
- Zietsma, C., Winn, M., Branzei, O. & Vertinsky, I. (2002). The war of the woods: Facilitators and impediments of organizational learning processes. *British Journal of Management*, 13, Special, 67–74. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.13.s2.6>