



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Examensarbete

Kandidatexamen

### Kollektivt lärande

---

#### En kvalitativ studie om hur kollektivt lärande uppstår samt ledarskapets betydelse för det kollektiva lärandet vid en statlig myndighet

Författare: Linn Donnerstål och Lisa Sjödin

Handledare: Alexis Rydell

Examinator: Hans Lundkvist

Ämne/huvudområde: Examensarbete

Kurskod: PA2008

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2019-06-04

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

## Sammanfattning

Organisationer är beroende av medarbetarnas unika kunskap vilket även har kommit att betraktas som den viktigaste strategiska resursen. Kunskap är även betydelsefullt för organisationers framgång och konkurrenskraftighet. För att bibehålla konkurrensfördelar är det av vikt att skapa framgångsrika lärtillfällen som främjar både individuellt och kollektivt lärande. Den här undersökningen syftar till att beskriva och analysera hur kollektivt lärande uppstår samt ledarskapets betydelse för det kollektiva lärandet. Den teoretiska referensramen utgår från teorier om vilka förutsättningar som behövs för ett kollektivt lärande samt ledarskapets betydelse. Undersökningens empiri har inhämtats genom semistrukturerade intervjuer med tre medarbetare och tre ledare på en utvecklingsavdelning vid en statlig myndighet i Mellansverige. Undersökningens resultat har analyserats mot de teoretiska utgångspunkterna. Undersökningens slutsatser är att kollektivt lärande har potential att uppstå genom dialog och reflektion i gruppmöten, genom nära relationer och via digital dokumentation. De aktiviteter som ledare skapar som har potential för kollektivt lärande är; planerade aktiviteter som avdelningsdagar som möjliggör gemensamma övningar, kunskapsforum och gemensamma luncher. Vidare skapar ledare förutsättningar genom att bygga relationer till sina medarbetare och uppmuntra medarbetarna till samarbete genom att ange samarbete som ett lönekriterium.

**Nyckelord:** kollektivt lärande, perspektiv på lärande, lärandearenor, kunskapsdelning, reflektion, ledarskap

## Summary

Organizations are dependent on the employees' unique knowledge, which has come to be regarded as the most important strategic resource. Knowledge is also important for organizations' success and competitiveness. To maintain competitive advantage, it is important to create successful learning opportunities that encourage both individual and collective learning. This study aims to describe and analyse how collective learning arises and the importance of leadership for collective learning. The theoretical frame is based on theories about what prerequisites are required for collective learning and the importance of leadership. The survey's empirical data has been obtained through semi-structured interviews with three employees and three leaders at a development department at a government agency in central Sweden. The study's results have been analysed in relation to the theoretical frame. The study's conclusions are that collective learning has the potential to arise through dialogue and reflection in group meetings, through close relationships and via digital documentation. The activities that leaders create and have the potential for collective learning are; planned activities such as departmental days that enable joint exercises, knowledge forums and common lunches. Furthermore, leaders create the prerequisites by building relationships with their employees and encouraging employees to collaborate by stating cooperation as a pay criterion.

**Keywords:** collective learning, perspectives on learning, learningarenas, knowledge sharing, reflection, leadership

## **Förord**

Ett stort tack till respondenterna som deltagit och bidrog till att möjliggöra den här undersökningen och ett tack till vår kontaktperson på organisationen för all hjälp under undersökningens gång. Vi vill även tacka vår handledare Alexis Rydell som varit ett stöd och kommit med värdefull feedback till oss under tiden vi skrivit examensarbetet. Avslutningsvis vill vi tacka våra studiekamrater som opponerat och givit oss värdefulla synpunkter på vägen.

Högskolan Dalarna

Maj 2019

*Linn Donnerstål och Lisa Sjödin*

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.2 Syfte och frågeställningar .....	2
1.3 Verksamhetsbeskrivning.....	2
1.4 Disposition .....	2
<b>2. Teoretisk referensram .....</b>	<b>3</b>
2.1 Perspektiv på lärande .....	3
2.1.1 Kollektivt lärande och kollektiv kompetens.....	4
2.2 Förutsättningar för kollektivt lärande.....	5
2.2.1 Integrera formellt och informellt lärande .....	6
2.2.2 Lärandearenor .....	6
2.2.3 Arbetsmöten .....	7
2.2.4 Kunskapsdelning .....	7
2.2.5 Reflektion .....	9
2.3 Hur ledare skapar förutsättningar för kollektivt lärande.....	10
2.3.1 En lärande kultur .....	11
<b>3. Metod .....</b>	<b>13</b>
3.1 Forskningsansats.....	13
3.2 Val av metod.....	13
3.3 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer .....	14
3.4 Urval .....	14
3.5 Genomförande.....	15
3.6 Analys och databearbetning.....	16
3.6.1 Tematisk analys.....	16
3.7 Trovärdighet och tillförlitlighet .....	16
3.8 Forskningsetiska aspekter .....	17
3.9 Metoddiskussion.....	18
<b>4. Resultat och analys.....</b>	<b>20</b>
4.1 Lärandearenor .....	20
4.1.1 Kunskapsdelning .....	22
4.1.2 Reflektion .....	25
4.2 Hur ledare skapar förutsättningar för kollektivt lärande.....	27
4.2.1 Lärandearenor .....	27
4.2.2 Kunskapsdelning .....	29
4.2.3 Reflektion .....	31
<b>5. Diskussion .....</b>	<b>33</b>
5.1 Viktiga lärandearenor för kollektivt lärande .....	33

5.1.1 Kunskapsdelning .....	34
5.1.2 Reflektion .....	35
5.2 Hur ledare skapar förutsättningar .....	36
5.3 Slutsatser .....	38
3.4 Vidare forskning.....	39
<b>Referenser .....</b>	
<b>Bilaga 1.....</b>	
<b>Bilaga 2.....</b>	
<b>Bilaga 3.....</b>	

# 1. Inledning

*I följande avsnitt presenteras en bakgrund till undersökningen. Bakgrunden följs av syfte och frågeställningar som ligger till grund för undersökningen. Avslutningsvis redogörs en verksamhetsbeskrivning av den organisation undersökningen utförts på samt en disposition.*

---

Kunskap har sedan länge varit betydelsefullt för organisationers framgång och betraktas som den viktigaste strategiska resursen och en konkurrensfördel (Boxall & Purcell, 2016; Ipe, 2003; Wahid & Mustamil, 2014). Den mänskliga resursen är en organisations främsta tillgång och avgörande för dess framgång. Organisationer är därför beroende av den unika kunskap, kompetens och erfarenhet som medarbetarna besitter (Boxall & Purcell, 2016; Wahid & Mustamil, 2014). För att organisationer ska kunna utnyttja den kunskap som finns inom organisationen måste de skapa förståelse för hur kunskap delas och används samt skapa processer som främjar individuellt och kollektivt lärande (Ipe, 2003). Genom att skapa gynnsamma lärandemöjligheter bidrar det till att bibehålla organisationens konkurrenskraft (Wallo, 2008). Ledarskapet har en stor betydelse när organisationer vill fokusera på att skapa gynnsamma villkor för lärande samtidigt som att skapa förutsättningar för kollektivt lärande är en av ledarskapets största utmaningar (Döös & Wilhelmsson, 2016; Wallo, 2008). Begreppet kollektivt lärande avser det lärande som sker hos mer än en person exempelvis i grupp eller i en organisation (Döös & Wilhelmsson, 2016). Flera forskningsstudier visar på att intresset för det kollektiva lärandet ökar, vilket kan bero på att den kollektiva kompetens som uppstår i grupp skapar synergier som är starkare än summan av enskilda individernas kunskap och leder till organisatorisk framgång (Garavan & McCarthy, 2008; Ohlsson, 2016; Senge, 1995). Särskilt viktigt är det för kunskapsintensiva organisationer att ta tillvara på medarbetarnas kunskap och att de lär av varandra då det är avgörande för dess överlevnad (Swart & Kinnie, 2003). Trots detta menar både Granberg och Ohlsson (2005) samt King och Rowe (1999) att organisationer inte utnyttjar det kollektiva lärandets potential och att det finns gott om exempel där kollektivt lärande saknas. Den här undersökningen har genomförts på en kunskapsintensiv statlig myndighet där medarbetarnas kunskap och erfarenheter är av vikt för att organisationen ska lyckas med sitt uppdrag. Detta medför en utmaning för den undersökta organisationen att säkerhetsställa att medarbetarna delar sin kunskap och lär av varandra. Med anledning av ovanstående har ett intresse växt fram för hur kollektivt lärande uppstår, vilka förutsättningar som behövs för kollektivt lärande och ledarskapets betydelse med utgångspunkt i en kunskapsintensiv organisation.

## **1.2 Syfte och frågeställningar**

Syftet är att beskriva och analysera hur kollektivt lärande uppstår samt ledarskapets betydelse för det kollektiva lärandet. Frågeställningarna som ligger till grund för att besvara syftet är följande:

- Under vilka sammanhang uppstår ett kollektivt lärande på arbetsplatsen?
- Vilka förutsättningar behövs för att kollektivt lärande ska uppstå?
- Vilka förutsättningar skapar ledare för att utforma ett kollektivt lärande?

## **1.3 Verksamhetsbeskrivning**

Den här undersökningen har genomförts på en kunskapsintensiv statlig myndighet med cirka 1200 anställda och finns på flera orter i Sverige. Myndigheten består av åtta avdelningar och den här undersökningen har genomförts på en utvecklingsavdelning som ansvarar övergripande för verksamhetsutveckling, på avdelningen arbetar idag cirka 65 medarbetare. Utvecklingsavdelningens uppgift är att initiera, hålla samman och genomföra långsiktig och strukturerad utveckling av myndighetens kärnverksamhet (Personlig kommunikation, 4 april 2019).

## **1.4 Disposition**

I den teoretiska referensramen redovisas tidigare forskning som bedöms relevant för undersökningens ämne. Vidare i nästa avsnitt beskrivs metodval och tillvägagångssätt som undersökningen utgått ifrån, en redogörelse för hur de forskningsetiska principerna behandlats och avslutas med en metoddiskussion. I det fjärde avsnittet presenteras undersökningens resultat och en analys görs utifrån den valda teoriramen. Det avslutande avsnittet innehåller en diskussion kring resultat och analys på ett djupare plan. Avslutningsvis presenteras undersökningens slutsatser och förslag för vidare forskning framförs.



## 2. Teoretisk referensram

*I följande avsnitt presenteras en teoretisk referensram där tidigare forskning om perspektiv på lärande, kollektivt lärande, förutsättningar för kollektivt lärande samt hur ledare skapar förutsättningar för kollektivt lärande redogörs. Den teoretiska referensramen ligger sedan till grund för det senare avsnittet resultat och analys.*

---

### 2.1 Perspektiv på lärande

Lärande är ett omfattande och komplext område som beskrivs som en process som kan vara både planerad och medveten eller omedveten och ske spontant. Det är en aktivitet som innebär att erfarenheter och ny information tas in och omvandlas och förenas till ny kunskap som leder till en varaktig kapacitetsförändring (Illeris, 2015). För att skapa en vidare förståelse för lärande menar flera forskare att lärandet kan förklaras utifrån olika perspektiv (Filstad, 2012; Engström, 2014; Granberg & Ohlsson, 2005). Två perspektiv kan urskiljas, kognitivt perspektiv och socialt perspektiv (Granberg & Ohlsson, 2005). Första perspektivet har sin grund i psykologin och utgår från att lärandet är individuellt, kognitivt och en mental process som sker när individens uppfattning och kunskap om världen förändras (Winn & Snyder, 2004). Den individuella och kognitiva infallsvinkeln bedömer lärandet som oberoende och avskilt från andra aktiviteter i en organisation (Filstad, 2012). Det sociala perspektivet är ett senare bidrag till forskningen och har sina rötter i socialpsykologi och sociologi vilket numera används av allt fler för att skapa förståelse för organisationslärande (Filstad, 2012; Lave & Wenger, 1991). Lave & Wenger (1991) konstaterar att kognitiva teorier inte är tillräckligt för att kunna förklara lärande i organisationer eftersom lärandet är förankrat i situationer. Det sociala perspektivet innebär att kunskap utvecklas genom deltagande i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Den sociala kontexten påverkar individens lärprocesser (Filstad, 2012). Lärande och kunskap är förankrat i den sociala kontexten, i den praktiska situationen och i de sociala relationerna med kollegor (Granberg & Ohlsson, 2005).

Flera forskare ansluter sig till en kombination av perspektiven (Filstad, 2012; Granberg & Ohlsson, 2005; Parding, 2013). Det är av vikt att förstå de olika perspektiven eftersom de påverkar vilka aktiviteter som anses meningsfulla vid organisering av lärande (Filstad, 2012). Granberg och Ohlsson (2005) har ett liknande förhållningssätt då de menar att de senare bidragen bland forskning om organisationslärande utgår från ett mångfacetterat förhållningssätt och studerar lärande utifrån olika perspektiv. För att skapa förståelse för lärande som ett kollektivt fenomen krävs det att ta utgångspunkt i såväl kognitivt som socialt inriktade teorier.

Fortsättningsvis utgår den teoretiska referensramen utifrån ett liknande förhållningssätt där båda perspektiven tas i beaktande för att beskriva det kollektiva lärandet.

### **2.1.1 Kollektivt lärande och kollektiv kompetens**

Det kollektiva lärandet fick genomslagskraft genom Senges (1995) fem discipliner där en lärande organisation handlar om organisationers förmåga att lära och att vara förändringsbenägna. De discipliner som är av vikt för det kollektiva lärandet är främst tankemodeller och teamlärande, framförallt teamlärande som är exempel på lärande som överskrider den enskilde individen (Ohlsson, 2016; Senge, 1995). Begreppet kollektivt lärande avser det lärande som sker hos mer än en individ exempelvis i grupp eller i en organisation (Döös & Wilhelmsson, 2016). Kollektivt lärande är en social process som bygger på kommunikativa och verbala handlingar vilket förutsätter diskussion och reflektion (Thunborg, 2016; Ohlsson, 2016). Samtidigt är det inte enbart den verbala kommunikationen som är av betydelse för det kollektiva lärandet, utan även konkreta handlingar och utförande av arbetsuppgifter som kan observeras av andra medarbetare har betydelse (Ohlsson, 2016; Larsson, 2016).

Resultatet av ett kollektivt lärande är en kollektiv kompetens och avser en arbetsgrupps samlade handlingsförmåga i relation till en uppgift eller ett uppdrag och tar sig i uttryck genom interaktion mellan individerna (Granberg & Ohlsson, 2016; Huang & Chin, 2018; Larsson, 2016). I dessa handlingar skapas förståelse för gruppens uppgifter och gemensamma handlingsalternativ för hur uppgifter ska utföras och lärandet sker när gruppen utför uppgifterna (Granberg & Ohlsson, 2005). Det handlar om att gruppen ska utveckla kunskaper som underlättar för att lösa uppgifterna. Den kunskapsutveckling som sker inkluderar gemensamma strategier för hur gruppens medlemmar ska använda sin gemensamma kompetens för att nå gruppens mål (Granberg, 2016). När gruppmedlemmarna deltar i olika former av kunskapsutbyte och klargör sina kunskaper för varandra skapas ny kunskap. Detta leder till en kollektiv kompetens som överstiger de enskilda individernas kunskap och prestationer och en synergi uppstår (Garavan & McCarthy, 2008; Granberg & Ohlsson, 2005; King & Rowe, 1999). Detta innebär dock inte att den kollektiva kompetensen är detsamma som en summering av individernas enskilda prestationer eller tänkande. Interaktionen och kommunikationen som samordnas i gruppen formar aktiviteter som utgör potential för kollektivt lärande (Granberg & Ohlsson, 2005). I kontrast mot vad tidigare studier visat där vikt läggs vid den verbala kommunikationen, så finner Döös och Wilhelmsson (2016) i sin studie att kollektivt lärande

uppstår när medarbetare har tillgång till en gemensam handlingsarena via tekniska lösningar som visar resultat av andras handlingar och hur olika individer har förstått och utfört olika arbetsuppgifter. Genom dessa digitala spår kan medarbetarna avläsa hur andra arbetade i samma system som i sin tur leder till gemensam förståelse för arbetsuppgiften.

Engströms (2014) tidigare studie visar även på att det kollektiva lärandet som uppstår i gruppen kan ligga till grund för ett organisatoriskt lärande. Däremot genererar lärande som uppstår i gruppen inte per automatik lärande i organisationen. Genom att synliggöra och hantera diskrepanser inom eller mellan arbetsgrupper leder det till att lärande sker på organisationsnivå. Exempel på diskrepanser kan vara olika typer av problem som lyfts till ytan, ifrågasätts och hanteras, som underlättar och förbättrar utförandet av arbetsuppgifterna och förbättrar rutiner. När diskrepanser behandlas gränsöverskridande i arbetsgrupper på ett konstruktivt sätt och får överspridning kan organisationen säkerställa att lärande sker och möjligheten till effektivitet blir större (Engström, 2014). För att ta tillvara på den synergieffekt som uppstår när individer delar med sig av sin kunskap till varandra och som leder till kollektiv kompetens bör organisationer ta reda på vilka förutsättningar som finns för kollektivt lärande (Granberg & Ohlsson, 2005; King & Rowe, 1999; Senge, 1995).

## **2.2 Förutsättningar för kollektivt lärande**

Viktiga förutsättningar för kollektivt lärande är gemensamma aktiviteter som förutsätter interaktion, kommunikation, reflektion och möjligheten att se hur andra utför sina arbetsuppgifter (Granberg & Ohlsson, 2016; Larsson, 2016). För att skapa kollektivt lärande måste ledningen vara medvetna om att lärande mellan kollegor på arbetsplatsen inte sker av sig själv, utan bygger på väl genomtänkta strategier och behöver arrangeras och organiseras på ett medvetet sätt (Engström, 2016; Parding, 2013). Det finns en skillnad mellan att *arrangera* för lärande gentemot att *organisera* för lärande. Att arrangera för lärande innebär att det finns en reserverad tid och plats utöver de vardagliga arbetsuppgifterna som avsiktligt är skapad för att lära, medan att organisera för lärande innebär att organisera de vardagliga arbetsuppgifterna så att dess utförande bidrar till kvalificerade erfarenheter i det dagliga arbetet (Döös, 2004). För att kollektivt lärande ska kunna ske på arbetsplatsen behöver medarbetarna vara medvetna om vikten av informellt lärande, vara tillräckligt medvetna om vilka lärandemöjligheter och arenor som finns, ha möjlighet till kunskapsdelning och avsätta tid för reflektion (Filstad, 2012).

### **2.2.1 Integrera formellt och informellt lärande**

Det finns en grundtanke om att det mest effektiva lärandet sker när formellt och informellt lärande integreras och är en förutsättning för kollektivt lärande. Det kan tillämpas genom att formella utbildningar och kurser förenas med det lärande som försiggår på arbetsplatsen. Detta betyder att den formella utbildningen kan nyttjas som behövlig kompetens i samhörighet med praktiskt utförande av arbetsuppgifter (Filstad, 2012). Formellt lärande har specifika kännetecken genom att de har en viss ram, ett organiserat upplägg, närvarande lärare eller experter och oftast ett definierat mål, såsom kurser, utbildningar och seminarium. Informellt lärande utmärks av att vara omedvetet och oavsiktligt. Detta betyder att den enskilde medarbetaren har svårt att konkretisera vad medarbetaren i fråga faktiskt lär sig när lärandet sker. Informellt lärande är det vanligaste sättet att lära sig arbetsuppgifter på tillika informell interaktion med kollegor som är det dominerande sättet att lära. Därför bör medarbetare få tillgång till informella lärandearenor som kan vara avgörande för att medarbetare ska kunna utvecklas och bli kompetenta inom sitt yrke (Filstad, 2012). Tidigare forskning har visat att informellt lärande på arbetet påstås ha ett positivt samband med en stor grad av flexibilitet, anställbarhet, förmåga att anpassa sig till en kontext, lära sig det praktiska i arbetet både enklare och fortare samt kunna lösa arbetsrelaterade problem. Däremot kan informellt lärande ibland vara kontraproduktivt när exempelvis arbetsmetoder utförs felaktigt eller är kopplade till dåliga vanor. Informellt lärande gynnas i organisationer där medarbetare har möjlighet till att lära, har ett behov av att lära och finns motivation till att lära (Manuti, Pastore, Fausta Scardigno, Giancaspro & Morciano, 2015).

### **2.2.2 Lärandearenor**

För att skapa förutsättningar för kollektivt lärande bör organisationer identifiera och skapa goda arenor för lärande, så kallade lärandearenor (Filstad, 2012; Parding, 2013). Lärandearenor kan vara tillgängliga fysiskt, virtuellt, mentalt eller en kombination av dessa (Chuang, Chen & Lin, 2015). Lärandearenor kan exempelvis innebära praktiskt samarbete med kollegor, samtal och diskussioner med kollegor, praktiskt utförande av arbetsuppgifter, iakttagelser av kollegor, mentorssystem, formell utbildning och facklitteratur, kortare kurser och seminarier samt möten och projekt (Engström, 2016; Filstad, 2012). Lärandearenor bör stödja både formellt och informellt lärande och baseras på både vad organisationen och medarbetaren anses ha för lärandebehov (Filstad, 2012; Parding, 2013). Lärande mellan kollegor i handling kräver kontinuerliga strukturer som organiseras genom att identifiera de viktigaste lärandearenorna (Parding, 2013). På lärandearenor ges medarbetarna möjlighet till att lära och förmedla

organisationens kärnkompetens som exempelvis kan vara ett kundmöte där medarbetare kan iaktta varandra och samarbeta. Dessa lärandearenor är oftast förbehållet dem som ännu lärs upp men bör tillgängliggöras och identifieras även för etablerade medarbetare. För att det ska bli en god lärandearena krävs tillit mellan medarbetare. Iakttagelser av varandra i en verklig arbetssituation är en förutsättning för kollektivt lärande (Filstad, 2012).

### **2.2.3 Arbetsmöten**

Inom många organisationer läggs stor del av tiden på olika typer av möten. Samspel kring arbetsuppgifter sker ofta under möten och kan betraktas som en lärandearena (Engström, 2016). Ett möte är en möjlighet till kollektivt lärande men också en samlad stund för möjlighet till informationsspridning, planering och beslutsfattande. I ett möte krävs att alla mötesdeltagare är på samma plats under en viss tidpunkt, har samma agenda och alla bör ha förberett sig och läst igenom eventuella dokument inför det aktuella mötet. För att ett möte ska bli lyckat bör samtliga mötesdeltagare vara införstådda om formerna för mötet och vilket tillvägagångssätt som används (Granström, 2006).

I en undersökning om möten av Engström (2014) framkommer det att kollektivt lärande gynnas när kommunikationen fungerar väl och samarbetskulturen karaktäriseras av att medarbetarna hjälper varandra. Kunskapsdelning sker när kunskaper både utbyts och efterfrågas mellan medarbetare. Det innebär att medarbetare utbyter idéer och uppslag men även att medarbetarna vågar ifrågasätta varandra som leder till att de använder sin gemensamma kunskap för att hitta lösningar på problem. Vid frågesättningar bör gruppen lösa det kollektivt genom att handla direkt, diskutera fram en lösning eller frambringa en ny rutin. Det bidrar till att det kollektiva lärandet gynnas och den gemensamma uppgiften uppkläras på ett bra sätt. Genom att en ledare deltar på ett möte kan ledaren styra gruppen, stimulera problemlösning och utvecklingsfokus genom att exempelvis uppbära balans i dialog, konkretisera problem, uppmuntra deltagarna att kunskapsdela såväl som fylla i varandras tankegångar, tydliggöra likheter som olikheter som i slutet kan leda fram till gemensamma överenskommelser (Engström, 2014).

### **2.2.4 Kunskapsdelning**

Det kollektiva lärandet sker när individer delar sin kunskap med varandra och deltar i olika former av kunskapsutbyte (Garavan & McCarthy, 2008). Kunskapsdelning är därmed en förutsättning för kollektivt lärande och utvecklas bland annat genom dialog och diskussion (Filstad, 2012; Senge, 1995). Kunskapsdelning handlar om att utnyttja den kunskap som finns

i organisationen och uttrycks som en del av det dagliga arbetet eller genom dialog där kollegor ges möjlighet till att reflektera kring och vidareutveckla kunskaperna (Filstad, 2012; Jonsson, 2015; Larsson, 2016). Vidare beskrivs kunskapsdelning som en handling för alla att dela i en organisation då en enskild individ sprider sin kunskap som sedan kan absorberas, förstås och användas av andra medarbetare i organisationen (Ipe, 2003).

Kunskapsdelning är ett sätt att utveckla en relation mellan medarbetare, något som anses nödvändigt för lärande på arbetsplatsen (Jonsson, 2015 & Parding, 2013; Döös, 2004). Relationsbyggande mellan arbetskollegor blir en viktig faktor för det kollektiva lärandet och för kunskapsdelningen i en organisation vilket Döös (2004) betonar med begreppet *relationik*, som innebär att kunskap förs vidare genom relationer. Begreppet relationik framhäver de relationella processerna som pågår i en organisation där kompetens utbyts och utvecklas mellan medarbetare i arbetet. Döös (2004) beskriver *kompetensbärande relationer* som ett annat sätt att förtydliga relationikens syfte. I en kompetensbärande relation kan individerna mer tillsammans än vad den enskilde individen kan ensam. Denna relation härleds av mötet med den andres kompetens där närvaron mellan två individer blir en tillgång vilket leder till att kunskap förstärks och bevaras. I en fungerande relationik vet medarbetarna var kompetensen finns och utifrån ett ständigt pågående relationsbyggande vet de även vem som är bra på vad i sin omgivning och vem som ansvarar för olika arbetsuppgifter. Genom arbetsuppgifterna lär sig medarbetarna det de är bra på (Döös, 2004).

Tyst kunskap som sprids mellan medarbetare bidrar till kollektivt lärande på arbetsplatsen och är en viktig del i kunskapsdelning (Ipe, 2003). Den implicita och tysta kunskapen är de tolkningar och värderingar som sker i det tysta, diffusa och dolda och innebär att en arbetsuppgift kan utföras på olika sätt (Engström, 2014). Enskilda medarbetares kunskap förblir ofta tyst och osynlig för organisationen som helhet och identifieras och synliggörs genom interaktion mellan medarbetarna och kollektivt lärande uppstår (King & Rowe, 1999). För att delning av tyst kunskap ska uppstå krävs det att medarbetarna har en direkt relation till varandra som i sin tur kan ge positiv effekt för socialisering vilket därmed leder till en gemensam förståelse om vilken kunskap som är särskilt viktig för organisationen. Det är inte bara kunskapen som är viktig att förstå vid kunskapsdelning utan även ledningen, omgivningen samt att individerna själva är villiga att avsätta tid och inse behovet av att dela med sig och utbyta kunskap. Med detta krävs det förutsättningar för att kunskapsdelning ska kunna ske i en organisation. Det är av vikt att medarbetare får möjlighet att iaktta varandra, arbeta praktiskt

tillsammans, reflektera över erfarenheter och utöva ett gott samarbete för att kunskapsdelning ska ske (Filstad, 2012). Varje medarbetares erfarenheter och kunskaper bidrar till nya möjligheter att lära och komma fram till problemlösningar tillsammans på arbetsplatsen. Genom aktiv kunskapsdelning utgör varje medarbetare varandras lärmiljö (Döös, 2004).

Förtroende är avgörande för att kunskapsdelning ska ske och kunskapsdelning är avgörande för att säkerhetsställa och utveckla kunskap baserad på förtroende i organisationen. Med förtroende menas förtroende för organisationen, ledarna, kollegor, tilltro till sig själv och sin roll samt tilltro till teknologi och verktyg i organisationen (Filstad, 2012). Synnerligen är förtroende för kollegor en central förutsättning för kunskapsdelning då det förutsätter ömsesidig förståelse av varandras roller och insats. Syftet är att lära av varandra och utbytet i form av tyst kunskap yrkar mer på förtroende eftersom tyst kunskap är förenad med medarbetares yrkesroller och yrkesutövning. Det är inte givet att medarbetare vill dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper, utan det förutsätter tillit mellan medarbetarna. Tillit mellan medarbetarna uppstår när medarbetarna känner sig uppskattade av sina chefer och organisationen. Tillit finns ofta i informella grupper där medarbetarna valt varandra utifrån gemensamma mål (Filstad, 2012).

### **2.2.5 Reflektion**

Att reflektera är en förutsättning för att lärande ska ske (Andersson, 2016; Filstad, 2012; Kember, McKay, Sinclair & Kam Yuet Wong, 2008; Senge, 1995). Reflektion är en aktivitet som uppstår när en individ avsiktligt eller oavsiktligt återgår till tidigare erfarenheter och kan användas vid problemlösning. Reflektion innebär en noggrann omprövning och utvärdering av en tidigare erfarenhet, övertygelse eller kunskap. Det handlar om att se tillbaka och granska tidigare handlingar (Kember, et al., 2008). Fler forskare är överens om en liknande definition på reflektion med betoning på att det är en aktivitet för att utforska en händelse och överväga samt utvärdera den i relation till personliga erfarenheter (Lundgren & Poel, 2016). Reflektion är avgörande för att individer ska kunna förstå sina erfarenheter och för att lärande på arbetsplatsen ska ske (Filstad, 2012). Reflektionens betydelse för lärandet handlar om att det är viktigt att individer får syn på sina tankemodeller då de styr våra uppfattningar och handlingar. När två individer är med om samma händelse men vars tankemodeller skiljer sig från varandra kommer de beskriva samma händelse på olika sätt och genom att reflektera och tala samt ompröva tankemodellerna kan individen styra sitt handlande (Senge, 1995).

Kember et al., (2008) har identifierat tre nivåer av reflektion; förståelse, reflektion och kritisk reflektion. Nivån förståelse innefattar egentligen inte någon reflektion utan mer förståelse för begrepp och olika koncept oberoende av dess sammanhang. Reflektion handlar som tidigare nämnt om att ha förståelse för ett begrepp och kunna applicera det på egna erfarenheter. Kritisk reflektion handlar om ifrågasättande av antaganden som i sin tur leder till nya och förändrade perspektiv. Individens handlingar styrs av omedvetna handlingar och tidigare erfarenheter och för att omvandla och förändra dessa perspektiv krävs kritisk reflektion, däremot är kritisk reflektion svår att uppnå och sker väldigt sällan eftersom antaganden kan vara djupt rotade hos individer (Kember, et al., 2008). För att kunna åstadkomma en mer genomgripande förändring krävs kritisk reflektion och ifrågasättande av sådant som är taget för givet (Andersson, 2016). För att reflektionen inte enbart ska leda till förbättringar på arbetsplatsen utan också leda till förändring, utveckling, ny förståelse och nya sätt att agera på är det gynnsamt om reflektionen sker i grupp och ligger till grund för ett kollektivt lärande (Andersson, 2016). Gruppreflektion framförs som ett sätt för individen själv och för andra att presentera och diskutera en observation och tydliggöra den inför gruppen. I gruppreflektion synliggörs individens antaganden som tas för givet då de formuleras för andra och blir belysta på flera olika sätt genom diskussion. Gruppmedlemmarnas erfarenheter åskådliggörs samtidigt som de skapar en kontrast åt det egna som blir föremål för ytterligare reflektion. Gemensam diskussion skapar fördjupad förståelse som gruppen sedan delar och i detta uppstår ett kollektivt lärande med en delad förståelse av det ämne som reflekteras över (Andersson, 2016).

### **2.3 Hur ledare skapar förutsättningar för kollektivt lärande**

Ledarskapet har en betydande roll för att utveckla lärande i organisationer (Filstad, 2012; Senge, 1995; Wallo, 2008). Enligt Wallo (2008) finns det flera studier som indikerar på att det finns en korrelation mellan ett transformativt ledarskap och lärande i organisationer. Ett transformativt ledarskap präglas av att ledaren utstrålar karisma och att medarbetarna ser ledaren som en förebild. Ledaren agerar som en inspiratör som motiverar medarbetarna och skapar en stimulerande miljö som inspirerar till nytänkande genom att ifrågasätta antaganden som tas för givet. Vidare karakteriseras det transformativa ledarskapet av en ledare som uppmärksammar individernas behov och har ett coachande förhållningssätt (Wallo, 2008).

Kollektivt lärande främjas av att medarbetare har förståelse för hur olika delar i en organisation bidrar till en helhet. Ledare har en viktig del i att lära ut till medarbetare om helhetstänkandet i organisationen. Med helhet menas att medarbetare ska få en förståelse för hur olika delar i



organisationen samverkar med varandra, att lokala handlingar kan få konsekvenser för andra delar i organisationen och att olika situationer sker parallellt på grund av bakomliggande gemensamma strukturer. Det krävs att ledare kan förmedla en förståelse till medarbetare vad det är som ska uppnås för att skapa en helhet. När medarbetare har uppnått gemensam förståelse till varför en helhet är viktigt, det vill säga hur olika delar i organisationen hänger ihop, bidrar detta till att medarbetarna kan se att de själva utgör en aktiv del i helheten som är en viktig komponent för att allt ska fungera (Senge, 1995). Ett ledarskap som stödjer ett relationellt och interaktionsperspektiv är viktigt för helheten, det vill säga att relationella förhållanden mellan chef och medarbetare och mellan kollegor är grundläggande (Filstad, 2012).

Tidigare forskning indikerar på att ledares olika handlingar påverkar det kollektiva lärandet, där en skillnad görs mellan ledares direkta och indirekta ingripanden. *Direkta ingripanden* sker via samtal, där ledare försöker påverka hur medarbetare handlar eller tänker, sådana ingripanden är enkla att göra men når långt ifrån de resultat som önskas. *Indirekta ingripanden* handlar om olika konkreta ingripanden i arbetets förutsättningar av mer kontrollerande karaktär, olika sätt att begränsa eller möjliggöra olika sätt att arbeta på som i sin tur påverkar medarbetarnas lärande, handlande och förståelse. Indirekta ingripanden kan riktas mot både individer eller grupper och kan medföra att individer handlar annorlunda vilket i sin tur ger upphov till nya tankar. Ett indirekt ingripande kan exempelvis vara att införa kontorslandskap vilket kan leda till att förutsättningarna i arbetet förändras. Tidigare forskning visar på att det kollektiva lärandet påverkas av ledarens pedagogiska ingripanden på sociala och organisatoriska strukturer, där indirekta ingripanden visats vara framgångsrikt för att på sikt förändra förutsättningar (Döös & Wilhelmsson, 2016). Det är inte enbart ledarskapet som har betydelse för lärandet i en organisation utan även organisationskulturen är en central förutsättning (Filstad, 2012).

### **2.3.1 En lärande kultur**

För att utveckla en lärande kultur krävs en grundläggande förståelse för vad lärande, kunskap och kompetens är. Organisationen bör både utforma och identifiera redan befintliga lärandearenor på arbetsplatsen som medarbetare kan utnyttja. Det är också viktigt att vara medveten om att lärande främst sker på informella lärandearenor och genom att uppmuntra medarbetare att använda dessa arenor hjälper det organisationen att bana väg till en lärande kultur. Utöver nämnda förutsättningar behövs det tid och resurser som förstärks av en gemensam insikt om att lärande är viktigt för både medarbetarna och organisationen (Filstad,

2012). Organisationen bör centralisera lärande som ett mål för att organisationen kontinuerligt ska uppmärksamma lärande och kunskapsutveckling. Det betyder att lärande som mål behöver förankras inom alla nivåer i organisationen (Filstad, 2012; Kyoungshin, Watkins & Zhenqiu, 2017).

Organisationen behöver även beakta att lärande är en oavbruten process. Det betyder att organisationen inte bör tillägna fokus på lärande endast en begränsad period, utan något som bör fortskrida. Genom att börja med att analysera vad organisationen är bra på idag underlättar det att tyda vad som behöver förbättras i framtiden (Filstad, 2012). En central del för att en lärande kultur ska växa fram är att lärande inkluderas i organisationsstrukturen, det vill säga att strukturen understödjer läroprocesserna (Filstad, 2012; Kyoungshin et al., 2017). Medarbetarna behöver även känna sig tillräckligt trygga med att hysa tillit för varandra för att kunskapsdelning ska kunna ske samtidigt som nya verktyg för lärande ständigt bör utvecklas (Filstad, 2012). Organisationen bör skapa kontinuerliga lärtillfällen och möjliggöra lärande genom att främja dialog. De bör även ha ledare som uppmuntrar till samarbete och arbete i team så att kompetenser kan delas (Filstad, 2012; Kyoungshin et al., 2017). Det betyder att tillit, vägledning och målsättningar för lärande är centrala förutsättningar för att en lärande kultur ska uppnås (Filstad, 2012).

## 3. Metod

*I följande avsnitt presenteras en redogörelse för de metodologiska val och genomförandet för undersökningen och slutligen förs en metoddiskussion kring de styrkor och begränsningar som metodvalen har medfört.*

---

### 3.1 Forskningsansats

En hermeneutisk kunskapssyn innebär att forskarna antar ett tolkande synsätt (Bryman, 2016; Kvale & Brinkman, 2014), där de intresserar sig för människors livsvärldar och hur de upplever sin situation (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2009). Detta till skillnad från det positivistiska synsättet som strävar efter att uppnå en absolut kunskap och syftar till att mäta och föra statistik (Bjereld, et al., 2009; Denscombe, 2016). Vid studier av mänskliga handlingar blir det svårt att få samma resultat när studien upprepas då människor kan förändra sitt beteende och tänkande och är således inte förutsägbara (Bjereld, et al., 2009). Den här undersökningen utgår ifrån en hermeneutisk inriktning då det stämmer överens med undersökningens syfte som är att ta reda på respondenternas upplevelse i en särskild kontext.

Vid beskrivning av sambandet mellan teori och empiri görs en skillnad mellan deduktion och induktion. Deduktion är ett tillvägagångssätt som innebär att forskaren utgår ifrån redan kända teoretiska överväganden inom ett område och härleder hypoteser som underkastas en empirisk granskning (Bryman, 2016). Deduktiva slutsatser utgår således från generella principer för att dra slutsatser om enskilda händelser. Induktion å andra sidan har empirin som utgångspunkt och används genom att ansluta sig till generell kunskap om teorin (Andersen, 2012). I praktiken kan en tydlig skillnad mellan deduktion och induktion vara svår att förhålla sig till eftersom de båda inrymmer drag av varandra (Andersen, 2012; Bryman, 2016). Den här undersökningen har utgått från en tidigare framtagen teoretisk referensram för att sedan samla in empiri och därefter byggt på med ytterligare teorier, det innebär att vi pendlat mellan deduktion och induktion, vilket benämns som abduktion (Kvale & Brinkmann, 2014).

### 3.2 Val av metod

Vid kvalitativ forskning är forskaren intresserad av vilka kvaliteter och egenskaper en företeelse har samt hur individerna tolkar sin sociala verklighet (Bjereld, et al., 2009; Bryman, 2016). En kvalitativ metod är att föredra när forskaren vill fånga in deltagarnas perspektiv och få en djupare förståelse för individers beteenden, uppfattningar och tolkningar av den verklighet de

lever i (Bryman, 2016). Utifrån vårt syfte och frågeställningar har vi valt en kvalitativ forskningsstrategi då det ger en djupare förståelse.

Fallstudier är lämplig för småskalig forskning och ger en noggrann helhetsbild av fallet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vid fallstudier undersöks ett särskilt fenomen där händelser, förhållanden, erfarenheter eller processer redogörs på ett djupare plan. Fallstudier genomförs vanligen på en enda undersökningsenhet och fördelen med detta är att undersökningen når ett djup, det vill säga att det kan leda till nya upptäckter som inte hade blivit synliga vid en mer ytlig studie (Denscombe, 2016). Relationer och processer är två centrala delar i en fallstudie som undersöks detaljerat. Det innebär att fokus ligger på att berätta vad som händer i sammanhanget och även en förklaring till varför saker inträffar. Den här undersökningen har genomförts som en fallstudie, det vill säga en undersökning på ett enskilt fall på en enda undersökningsenhet där relationer är en betydande del liksom ett centralt kännetecken för en fallstudie (Kvale & Brinkmann, 2014).

### **3.3 Kvalitativa semistrukturerade intervjuer**

Kvalitativa intervjuer är att föredra när forskaren vill ha omfattande och innehållsrika svar från respondenten som baseras på ett antal enkla ställda frågor (Trost, 2010). Med anledning av det ovan nämnda har vi genomfört kvalitativa intervjuer för att samla in empiri. Vi har eftersträvat att respondenterna ska få möjlighet att utförligt få berätta och utveckla sina svar därav valde vi kvalitativa intervjuer. Semistrukturerade intervjuer har genomförts och respondenterna samtalande kring några uppsatta teman och öppna frågor (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjuerna utgick från två intervjuguidar varav ena för medarbetare och den andra för ledare. Intervjuguiderna bestod av öppna frågor som skapades innan intervjuerna ägde rum. Stor vikt lades vid intervjufrågornas formulering och genom öppna frågor som inleddes med bland annat "berätta om", "ge exempel på" och "upplever du" gjorde så att vi inte utsatte respondenterna för ledande frågor vilket skulle kunna leda till att svarens tillförlitlighet ifrågasätts (Kvale & Brinkmann, 2014).

### **3.4 Urval**

Val av organisation till den här undersökningen har gjorts utifrån relevans till undersökningens frågeställning med ett kriterium på att det skulle vara en kunskapsintensiv organisation. Det definieras som ett målinriktat urval då organisation och respondenter valdes utifrån deras relevans, expertis och erfarenhet (Bryman, 2016), eftersom det anses troligt att dessa ger mest

värdefulla data (Denscombe, 2016). En kunskapsintensiv organisation kännetecknas av att arbetet är av intellektuell karaktär, där ofta välutbildade medarbetare utgör huvuddelen av arbetskraften. Typiska exempel på organisationer inom denna kategori kan vara juridik, redovisning och forsknings- och utvecklingsenheter (Alvesson, 2001). Urvalet av respondenter bygger också på ett målinriktat urval men även ett snöbollsurval. Vår kontaktperson i organisationen valde ut deltagare utifrån deras erfarenhet och relevans för forskningsämnet. De kriterier som låg till grund för urvalet var att hälften av respondenterna skulle vara medarbetare utan personalansvar som inte enbart arbetar självständigt och resterande respondenter skulle inneha en chefsbefattning med personalansvar då båda perspektiven är relevant utifrån syftet och frågeställningarna. Kontaktpersonen plockade utifrån ovannämnda kriterier fram tre respondenter utan personalansvar och en respondent med personalansvar, urvalet för resterande två växte fram genom att en respondent hänvisade till ytterligare personer utifrån samma kriterier. Dessa inkluderades i urvalet för att bygga upp ett rimligt stort urval, därmed ett snöbollsurval (Denscombe, 2016).

### **3.5 Genomförande**

Innan starten för det här examensarbetet kontaktades ett antal kunskapsintensiva organisationer via e-post med en förfrågan om intresse av att delta i undersökningen. Därefter etablerades kontakt med den organisation som fortast visade intresse med anledning av den tid som fanns till förfogande. Vi etablerade kontakt med en person i organisationen som vi beskrev urvalskriterierna för gällande respondenterna. Därefter kontaktades respondenterna via e-post med ett informationsbrev om undersökningens syfte och de forskningsetiska principerna (se bilaga 1) samt tid och plats för intervjuerna. Cirka en vecka innan intervjuernas genomförande gjordes två provintervjuer för att testa frågornas relevans och förståbarhet. Därefter genomfördes intervjuerna med utvalda respondenter i organisationens egna lokaler i ett ostört rum och tog cirka 60 minuter vardera och spelades in med respondenternas godkännande. Intervjuerna inleddes med att författarna till denna undersökning presenterade sig och informerade om undersökningens syfte och de forskningsetiska principerna. Båda författarna deltog under samtliga intervjuer varav en ledde intervjun och ställde frågor och den andra antecknade och observerade. Första frågan är viktig i en intervju. För att skapa en behaglig stämning under intervjun ställdes inledningsvis en lättare fråga där respondenten fick beskriva sin yrkesroll för att få respondenten mer avslappnad (Denscombe, 2016). Därefter följde intervjuerna de framtagna intervjuguiderna (se bilaga 2 & 3) men ordningsföljden av frågorna

varierade utifrån respondenternas svar och även följdfrågor ställdes vid tillfällena där respondenternas svar behövde utvecklas.

### **3.6 Analys och databearbetning**

Efter intervjuerna genomförts blev första steget att transkribera materialet. I en kvalitativ undersökning är det av intresse att ta reda på *vad* intervjupersonerna säger och *hur* de säger det. Därför behövs det en fullständig redogörelse av vad som sagts under intervjun (Bryman, 2016). Intervjuerna i den här undersökningen har spelats in med en diktafon som sedan har skrivits ut på en dator. Det är enklare att ha all data skriftligt för att på så sätt direkt kunna urskilja teman och göra jämförelser mellan data vilket leder oss in på analysen som var nästa steg (Bryman, 2016).

#### **3.6.1 Tematisk analys**

I denna undersökning har vi analyserat vår insamlade data utifrån metoden tematisk analys. Tematisk analys innebär att identifiera teman som framträder i studien. Efter transkribering var andra steget i analysprocessen att läsa igenom materialet flertal gånger för att bli grundligt insatt i vår insamlade data (Denscombe, 2016). Det tredje steget var att hitta centrala teman och subteman, dessa teman plockades ut och ställdes upp i en matris där vardera respondent hade sin egen kolumn. I denna matris skrev vi ut var i utskriften utdraget från respektive intervju var hämtat och behöll i stor utsträckning respondenternas egna språk. I det fjärde steget sökte vi efter likheter och skillnader mellan respondenternas svar och repetitioner, det vill säga teman som upprepas i samtliga intervjuer (Bryman, 2016). Det slutliga steget i analysprocessen skrev vi ut analysen med de teman som identifierats, kopplingar till teorin och samband som framkommit samt vilka slutsatser som gjorts.

### **3.7 Trovärdighet och tillförlitlighet**

Bryman (2016) skriver att diskussioner har uppkommit bland forskare huruvida reliabilitet och validitet är relevant vid bedömning av kvalitativ forskning eftersom mätningar i kvalitativ forskning inte är det främsta syftet. Följaktligen är det svårt att tillämpa reliabilitet och validitet vid kvalitativ forskning, men det är ändå relevant med någon form av verifiering (Denscombe 2016). Kvalitativ forskning kan bedömas och värderas utifrån andra kriterier såsom trovärdighet och tillförlitlighet (Bryman, 2016). Trovärdighet handlar om på vilket sätt forskare kan visa med rimlig sannolikhet att data är exakta och träffsäkra (Bryman, 2016; Denscombe, 2016). För att stärka trovärdigheten har den här undersökningen genomfört en

respondentvalidering genom att skicka transkriberingen till respondenterna för att bekräfta att vår tolkning och förståelse av vad som sades är så korrekt som möjligt (Denscombe, 2016). Det finns risk att forskarens "jag" blir en integrerad del av datainsamlingen och för att ta itu med detta görs en redogörelse av forskningsprocessens olika steg. Vidare beskrivs tillvägagångssättet vid analys av empiri detaljerat (Bryman, 2016; Denscombe, 2016).

För att ytterligare visa på trovärdighet och tillförlitlighet har vi strävat efter att närma oss resultatet med ett öppet sinne och tydligt framföra de resultat som framkommit i undersökningen utan våra egna värderingar och övertygelser. En ytterligare möjlighet att stärka trovärdigheten och tillförlitligheten innebär att fynden är opåverkade av den som genomför undersökningen (Bryman, 2016; Denscombe, 2016). Vi har genomfört den här undersökningen med ett öppet sinne och försökt åsidosätta våra antaganden och tidigare erfarenheter för att inte låta detta påverka. Däremot har det under arbetets gång funnits en medvetenhet hos oss likt det Denscombe (2016) skriver att ingen forskning står fri från inverkan från de som genomför undersökningen och särskilt svårt är det att få fullständig objektivitet i samhällslig forskning men vi har försökt att distansera oss från personliga övertygelser.

### **3.8 Forskningsetiska aspekter**

För att åskådliggöra de etiska aspekterna har den här undersökningen tagit i beaktande de fyra forskningsetiska principerna som används i svensk forskning vilka är följande;

*Informationskravet* innebär att information ska utgå till deltagare och berörda om undersökningens syfte (Vetenskapsrådet, u.å.). Detta har uppfyllts genom att ett informationsbrev skickades ut till samtliga respondenter och gavs muntligt vid varje intervjutillfälle.

*Samtyckeskravet* innebär att de som ämnar att delta i undersökningen bestämmer själva över sin egen medverkan (Vetenskapsrådet, u.å.). Genom informationsbrevet fick deltagarna bekräfta sin medverkan genom att skriftligen svara tillbaka till oss via e-post. Respondenterna fick även bekräfta sitt deltagande muntligt och därav framträdde ett samtycke. Respondenterna informerades även att de kunde avbryta sin medverkan om de önskade.

*Konfidentialitetskravet* innebär att all data som samlas in om de medverkande i undersökningen ska behandlas med största konfidentialitet och dess personuppgifter skall förvaras på ett säkert

sätt där obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, u.å.). För att garantera sådan konfidentialitet och skydda deltagarna informerades de om hur data förvaras och behandlas och att allt som sägs under intervjun endast behandlas av oss som utför undersökningen. För att stärka respondenternas anonymitet har både namn, etnisk tillhörighet och exakta titel avkodats.

*Nyttjandekravet* innebär att de uppgifter om deltagare som samlats in är endast tillåtet att använda för forskningsändamålet (Vetenskapsrådet, u.å.). Det insamlade materialet används endast till detta examensarbete och raderas när uppsatsen är fullbordad.

### **3.9 Metoddiskussion**

Den hermeneutiska forskningsansatsen i den här undersökningen gjorde att tonvikt lades på tolkningar av resultaten, där det är av vikt att beakta den sociala kontexten med ett utifrånperspektiv (Bryman, 2016). Det är inte helt lätt för forskaren att helt distansera sig utan någon som helst inverkan (Denscombe, 2016). Vilket även i den här undersökningen har varit en utmaning och det har under arbetets gång funnits en risk att vi tolkar resultatet utifrån de erfarenheter och kunskaper vi bär med oss, men vi har försökt att anta ett utifrånperspektiv och därmed förstärka tillförlitligheten. Däremot har ett hermeneutiskt perspektiv och en kvalitativ metod medfört fördelar såsom att det har bidragit till att fånga in en djupare förståelse för individers beteenden, uppfattningar och tolkningar då deltagarnas perspektiv i den här undersökningen har varit väsentligt (Bryman, 2016; Denscombe, 2016). Däremot står vi fortfarande fast vid vår ståndpunkt och det Denscombe (2016) menar att forskarens inverkan aldrig går att helt utesluta.

Den här undersökningen har genomförts på endast en organisation vilket skulle kunna ifrågasättas gällande dess generaliserbarhet. Detta är en begränsning som medföljer vid kvalitativa studier och framförallt fallstudier där det handlar om huruvida resultaten går att generalisera utöver den situation de producerades i. En fallstudie utgör inte ett stickprov och är inte representativt och kan därför inte generaliseras till en population men däremot till teori (Yin, 2007; Denscombe, 2016) vilket även gäller den här undersökningen. Generaliseringen av resultatet i den här undersökningen är begränsat men har däremot relaterats till tidigare forskning om ämnet. Vid analys av de sex intervjuerna framträdde återkommande teman och därmed konstaterades att det gav tillräckligt med empiri för den här undersökningens omfattning. Denscombe (2016) skriver om ett tema framträder i flera intervjuer så indikerar det på att den frågan delas av en större grupp och har högre tillförlitlighet än om en fråga



härstammar från ett enskilt uttalande. Däremot innebär det inte att det här resultatet svarar för hela den undersökta organisationen utan resultatet visar på de sex respondenternas upplevelse. För att eventuellt kunna generalisera resultaten skulle fler organisationer behövas studeras och jämföras (Denscombe, 2016). För att styrka resultatet i den här undersökningen hade fler semistrukturerade intervjuer kunnat genomföras, däremot gjorde den tid som fanns till förfogande att det saknades utrymme och grund av ett avhopp från en respondent blev en intervju inställd.

Intervjuerna möjliggjorde tillfälle att ställa följdfrågor och ledde således till innehållsrika svar och att svarsfrekvensen säkerställdes (Kvale & Brinkmann, 2014; Trost, 2010). En risk vid intervjuer kan vara att intervjuarens identitet påverkar respondenten och det kan hända att respondenten svarar så som respondenten tror att intervjuaren vill att den ska svara vilket leder till missvisande data och sämre datakvalitet (Denscombe, 2016). När intervjuerna genomfördes har vi varit noga med att informera om syftet med undersökningen, vad undersökningen kommer leda till samt vad respondenten får ut av att delta. Detta på grund av att få respondenterna så engagerade som möjligt och att de skulle svara med fylliga beskrivningar och ärliga svar. Däremot menar Denscombe (2016) att det finns begränsat med lösningar på denna intervjuareffekt som nyligen beskrivits. Vårt "jag" går inte att ändra på utan det vi gjorde var att uppträda neutralt och var lyhörda för att främja de rätta förutsättningarna för att respondenterna ska känna sig trygga med att ge ärliga svar.

## 4. Resultat och analys

*I följande avsnitt presenteras undersökningens resultat utifrån den insamlade empirin med följande teman: lärandearenor, kunskapsdelning och reflektion. Dessa teman utgår från samtliga respondenters upplevelser till skillnad från det slutliga temat, hur ledare skapar förutsättningar för kollektivt lärande, som utgår från respondenter med personalansvar. Resultatet har analyserats och ställts i relation mot framtagen teoretisk referensram för att skapa en djupare förståelse av empirin. Respondenter utan personalansvar benämns som R1, R2, R3 och respondenterna med personalansvar benämns som R4, R5 och R6.*

---

### 4.1 Lärandearenor

Den gemensamma upplevelsen hos samtliga respondenter var att de sammanhang där medarbetarnas vardagliga arbetsuppgifter synliggörs är via olika former av möten. I respondenternas beskrivningar av sitt arbete har det identifierats att i möten ges medarbetarna möjlighet till insyn i hur kollegor utför sina arbetsuppgifter genom samtal. Var och en beskriver vad de arbetar med för tillfället och övriga medarbetare får möjlighet till att ställa frågor och diskutera tillsammans. Genom dessa möten synliggör medarbetarna hur de löser sina vardagliga arbetsuppgifter och en dialog uppstår gällande utmaningar i arbetsprocessen vilket skapar möjlighet till att lära av varandra. Genom att kommunicera i möten synliggörs kunskaper och erfarenheter om dagliga arbetsuppgifter och är således en viktig förutsättning för kollektivt lärande. Detta beskriver även Granberg och Ohlsson (2016) att en avgörande förutsättning för kollektivt lärande är aktiviteter som förutsätter kommunikation. Flera respondenter nämner att utöver möten och samtal finns det en gedigen digital dokumentation att ta del av där medarbetare kan läsa hur andra utför och löser sina arbetsuppgifter och tillvägagångssätt. R3 berättar följande:

Inom min arbetsgrupp kan jag se all dokumentation och olika standarder. Jag har tillgång till hela dokumentationen och därmed får jag förståelse för hur andra hanterar och löser arbetsuppgifter. Jag har tillgång till att läsa på om projekt och aktiviteter som pågår i organisationen. Om man tar sig tiden är det hur synlig som helst, det är bara att klicka runt.

Likt tidigare forskning visar resultatet att kollektivt lärande uppstår när medarbetare delar en gemensam handlingsarena som exempelvis kan vara genom tekniska lösningar där gemensam förståelse för arbetsuppgiften skapas (Döös & Wilhelmsson, 2016). Medarbetares handlingar

måste göras tillgängliga för andra för att kunskapen ska spridas (Ipe, 2003). Förutsättningar för kollektivt lärande finns således i den digitala dokumentationen där flera medarbetare kan ta del av kollegors arbetsuppgifter och handlingar. Resultatet tyder på att det sällan ges tillfälle till att iaktta och studera hur kollegor utför sina arbetsuppgifter. Två respondenter beskriver följande:

Jag tycker det är ganska sällan jag vet hur andra löser sina arbetsuppgifter och det skulle behövas möjlighet att i större utsträckning gå bredvid varandra och vara med på olika typer av möten (R2).

Jag är ju inte med i de möten som de andra är med i. Utan vi är ju alla på våra egna håll i möten, så då blir det ju inte att jag i de sammanhangen har insyn i vad mina kollegor egentligen gör (R6).

Utifrån detta blir det tydligt att den tysta kunskapen som inte går att dokumentera kan bli svår att överföra. Ipe (2003) menar att genom att synliggöra den tysta kunskapen främjas det kollektiva lärandet. Resultatet i den här undersökningen visar att det är främst via verbal kommunikation som ett kollektivt lärande har potential att uppstå. Tidigare forskning visar däremot att det inte enbart är den verbala kommunikationen som är av betydelse, utan även konkreta handlingar och utförande av arbetsuppgifter som kan observeras av andra är av vikt för det kollektiva lärandet vilket i sin tur skapar gemensamma erfarenheter (Ohlsson, 2016; Larsson, 2016).

I intervjuerna ger flera respondenter uttryck för att erfarna medarbetare har värdefull kunskap som värderas högt av respondenterna och är av vikt att ta tillvara på vid pensionsavgång. Däremot upplever R3 att denna kunskap inte har tagits tillvara på och att kunskapen inte kommer upp till ytan. Genom att äta lunch med före detta kollegor kan kunskap enligt respondenten tas del av i efterhand, men det är inte tillräckligt för att fylla upp den kunskapslucka som de lämnar efter sig. Detta tyder på att organisationen bör säkerställa att tyst kunskap överförs innan en medarbetare lämnar organisationen så att kunskapen kan tillvaratas och brukas av andra medarbetare. Det bekräftas även i tidigare forskning som visar att enskilda medarbetares kunskap förblir ofta tyst och osynlig för organisationen som helhet men kan identifieras och synliggöras genom interaktion mellan medarbetarna (King & Rowe, 1999). Flera respondenter beskriver att ytterligare ett tillfälle där de vardagliga arbetsuppgifterna synliggörs är via enskilda samtal mellan två kollegor. Dessa samtal uppkommer vanligtvis när en frågeställning eller ett problem uppstår och kollegor delar med sig av sina erfarenheter för

att tillsammans finna en lösning på ett problem eller hur en specifik arbetsuppgift ska lösas. Genom att ställa frågor gällande hur kollegor genomfört en arbetsuppgift menar flera respondenter att det fungerar som ett verktyg inför kommande arbetsuppgifter. Flera respondenter berättar att dessa samtal uppkommer ofta spontant och med kollegor de har förtroende för. Detta beskrivs av R1:

Det är människor som jag har respekt för personlighetsmässigt och kompetensmässigt. Dessa är valda av mig personligen och ingen utav dem är chefer. Det är vanliga människor i organisationen.

I dessa samtal uppstår ett informellt lärande som utmärks av att det sker omedvetet och oavsiktligt, där medarbetarna oftast väljer varandra personligen (Filstad, 2012). Det framkommer i intervjuerna att det enskilda samtalet är värdefullt och att dessa samtal med tiden kan utvecklas till en nära relation liknande ett ömsesidigt mentorskap. Resultatet tyder på att en mentor anses värdefullt men är inget som är identifierat av ledningen som en lärandearena utan har tillkommit utifrån respondenternas eget initiativ. Mentorskap är ofta förbehållet nyanställda men bör tillgängliggöras för fler medarbetare då det är en viktig förutsättning för kollektivt lärande och ett sätt att förmedla kunskap och kompetens (Filstad, 2012). Filstad (2012) och Parding (2013) betonar att organisationer bör identifiera sina viktigaste lärandearenor. Resultatet i den här undersökningen visar att de viktigaste lärandearenorna är gruppmöten, digital dokumentation och samtal mellan två kollegor.

#### **4.1.1 Kunskapsdelning**

I intervjuerna framkommer att ledarskapet är en central förutsättning för att kunskapsdelning ska ske och respondenterna menar att det bör finnas förebilder inom organisationen. Med förebilder menas ledare som agerar och själva har ett önskvärt beteende och som i sin tur präglar medarbetarnas agerande och beteende. Detta stämmer överens med vad Filstad (2012) och Kyoungshin et al. (2017) skriver om att organisationen bör ha ledare som uppmuntrar till samarbete och arbete i team så att kompetenser kan delas. Merparten av respondenterna menar att för att kunskapsdelning ska ske förutsätter det att det finns målbilder och konkreta exempel på vad organisationen vill åstadkomma. Vid förändringar av arbetssätt och formell utbildning är det särskilt viktigt att skapa en förståelse och visa goda exempel på vad som förväntas och hur det kan användas i verkligheten. Resultatet visar således på att det är svårt att skapa ett lärande och överföra kunskap genom att enbart förmedla budskapet genom att tala och genom

traditionella kurser. Resultatet pekar på att det är viktigt med konkreta exempel på hur det fungerar i praktiken och att få studera tidigare exempel för att lärande och kunskapsdelning ska ske. R1 ger ett exempel på hur det i praktiken kan gå till när kunskapsdelning sker och när medarbetare själva tar initiativ till kollektivt lärande:

En gång drog jag igång en workshop när jag ville få förståelse för det agila arbetssättet i praktiken, det tog spridning i organisationen där fler blev intresserade som ledde till att en studiecirkel skapades.

Trygghet med kollegor och i sin egen roll i arbetsgruppen diskuteras av respondenterna som en förutsättning för kunskapsdelning. Samtliga respondenter upplever i stort att de har en trygg och tillåtande kultur där alla i arbetsgruppen får komma till tals på möten och kunskapsdelning uppkommer naturligt mellan kollegor i arbetet. Däremot upplever flera respondenter att det finns vissa medarbetare som aktivt väljer att inte dela sin kunskap vilket kan påverka och hindra andra medarbetare till att vara öppna för att dela med sig av sin kunskap och vara tillfreds med att hjälpa andra att utvecklas. Detta bekräftar Filstad (2012) och menar att det inte är givet att medarbetare vill dela med sig av sina erfarenheter och kunskaper, utan det förutsätter tillit mellan medarbetarna.

Flera respondenter menar att för att öka tryggheten så att fler medarbetare delar med sig av sin kunskap behövs ett ledarskap som präglas av förtroende och tydlighet. Några respondenter menar att ett sådant ledarskap är bristande och att det behövs mer uppskattning från ledarna för att kunskapsdelning ska ske i större utsträckning. Filstads (2012) tidigare studier bekräftar att förtroende mellan chef och medarbetare men också medarbetare emellan är avgörande för att kunskapsdelning ska ske. För att medarbetare ska känna sig trygga med att dela med sig av kunskap behövs tillit och denna tillit bygger på att medarbetarna känner sig uppskattade av sina chefer och av organisationen (Filstad, 2012). Detta bekräftar även av Wallo (2008) som menar att en ledare som uppmärksammar individernas behov främjar lärandet.

I intervjuerna framkommer vikten av dialog i det dagliga arbetet som en förutsättning för kunskapsdelning. Flera respondenter uttrycker att kontinuerliga samtal med kollegor ger möjlighet att utbyta idéer och tips med varandra vilket leder till att det går att uppehålla det dagliga lärandet i arbetet. R3 resonerar:

Vartenda samtal jag har med en kollega är en väg till ny lärdom. Sen är det bara att lyssna och ställa följdfrågor.

Citatet ovan tyder på att genom aktiv kunskapsdelning utgör medarbetarna varandras lärmiljö (Döös, 2004). Tidigare forskning visar att för att utnyttja varandras kunskaper förutsätter det dialog och möjlighet till att reflektera kring och vidareutveckla kunskaperna och på så vis kan det kollektiva lärandet utvecklas (Filstad, 2012; Jonsson, 2015; Larsson, 2016; Senge, 1995).

Ett genomgående tema är att flera respondenter föredrar att vända sig till en kollega istället för en ledare för att be om stöd och när de vill lära sig saker. Denna relation byggs upp genom att arbeta nära varandra och från ett tidigt stadium bygga ett ömsesidigt förtroende. Respondenterna menar att det kan vara lättare att diskutera och dela med sig av kunskap med denna enskilda personen som de har förtroende för då de upplever att det kan vara svårare att gå på djupet i grupp. Resultatet tyder på att kunskapsdelning sker genom att medarbetarna utvecklar en relation mellan varandra, vilket även Jonsson (2015) och Parding (2013) bekräftar och menar är nödvändigt för lärande på arbetsplatsen.

Det framkommer i intervjuerna att flera respondenter uttrycker en svårighet att se varandras kompetenser och styrkor, både inom enheten och generellt i organisationen. Flera respondenter menar att genom att bygga nära relationer som beskrivet ovan och genom att arbeta nära varandra i arbetet kommer de närmare en lösning på problemet och det är först då varandras kompetenser synliggörs. Det är från och med då medarbetare kan uppnå det Döös (2004) skriver om att i en kompetensbärande relation kan individerna mer tillsammans än vad den enskilde individen kan ensam. Mötet med den andres kompetens blir en tillgång vilket leder till att kunskap förstärks och bevaras. R2 uttrycker det enligt följande:

Andras erfarenheter och kompetenser är ganska osynliga och då är det svårt att kompetensinventera och veta vem som är bra på vad. När vi inte har den här bilden av vem som är bra på vad så får vi inte heller den kollektiva förmågan att växa, vilket gör att vi i mindre utsträckning samarbetar.

Respondenterna förtydligar att det går att få en förnimmelse av vad kollegorna är duktiga på, men det kan bli tydligare för att inte behöva leta sig fram till rätt person. Döös (2004) menar att i en fungerande relation vet medarbetarna var kompetensen finns och utifrån ett ständigt pågående relationsbyggande vet de även vem som är bra på vad i sin omgivning och vem som

ansvarar för olika arbetsuppgifter. Av resultatet att tyda har de inte en fungerande relationik idag. Respondenterna menar att en förutsättning för att detta ska bli tydligare är att skapa ett system för vilka kompetenser som finns genom en helhetsbild av vilka medarbetare som är bra på vad. Genom att bygga relationer och kartlägga varje medarbetares kompetens kan det leda till att samarbetet stärks. För att detta ska bli möjligt, uttrycker R2:

Jag tror det till viss mån krävs eget initiativ, men framför allt tror jag det krävs en viss typ av strukturtänk, och en viss mån av kultur också, men framför allt struktur.

Citatet bekräftas av Filstad (2012) och Kyoungshin et al. (2017) som menar för att lärande ska bli en del av kulturen krävs det att lärande inkluderas i organisationsstrukturen, det vill säga att strukturen understödjer läroprocesserna. Resultatet visar således på att kunskapsdelning medarbetare emellan sker främst när de står inför utmaningar eller vid tillfällen då kunskapen faktiskt efterfrågas. Däremot händer det att medarbetare tar egna initiativ till kunskapsdelning genom nära relationer, dock framgår det att en tydligare struktur behövs för att nå ytterligare kollektiv nivå.

#### **4.1.2 Reflektion**

Genomgående i samtliga intervjuer framkommer det att reflektion i grupp är en stor del av det dagliga arbetet för respondenterna. Samtliga respondenter beskriver att varje vecka hålls gruppmöten där medlemmarna har en dialog angående hur arbetet hittills fungerat för att fånga upp förbättringsmöjligheter. Det framkommer att i dessa veckomöten försöker medarbetarna utmana varandra genom att ställa följdfrågor och be om utvecklande svar. Vidare berättar en respondent att de försöker lyfta varandra i arbetsgruppen och om det skulle vara någon som har svårare att öppna upp sig så försöker de fråga denna person om den har något specifikt den tänker på eller behöver hjälp med för att öppna upp och bjuda in till reflektion. R2 berättar:

Jag tycker vi har en tillåtande kultur som är prestigelös där vi vågar öppna upp oss och berätta om de svårigheter vi har. Jag har varit i mer prestigefulla grupper där allt ska verka som guld och gröna skogar, men det är inte det.

Respondenterna beskriver att den reflektion som sker under veckomötena är något som vuxit fram organiskt, det vill säga har uppstått som en naturlig del för att fånga aktiviteter som gått bra och mindre bra. R3 beskriver följande:

Jag tänker att det finns två resultat av det, antingen så hjälper jag min kollega att bli bättre eller så får jag ny kunskap så jag blir bättre. Eller så får vi samsyn som leder till att vi kollektivt som organisation levererar bättre resultat.

Citaten ovan kan tolkas utifrån Andersson (2016) som beskriver att vid gruppreflekation synliggörs individens antaganden, och erfarenheter åskådliggörs samtidigt som de skapar en kontrast åt individens egna tankar som blir föremål för ytterligare reflektion. Det betyder att gemensam reflektion i gruppmöten således leder till delad förståelse och ett kollektivt lärande, vilket även är respondentens upplevelse. Genom dessa möten finns därmed förutsättningar för ett kollektivt lärande, vilket stärks av tidigare studier som har visat på att kollektivt lärande gynnas när medarbetare i möten samtalar om idéer och ifrågasätter varandra (Engström, 2014).

Ytterligare ett tillfälle där medarbetarna får möjlighet att reflektera i grupp är vid så kallade retrospektiva möten som är en inplanerad del i projektplanen vid avslutning av större projekt. I dessa möten reflekterar medarbetarna över projektets gång och syftet är att fånga upp sådana aktiviteter som ledde till ett positivt resultat samt vad som kan förändras och förbättras. Det framkommer att både i veckomötet och i retrospektiva mötet synliggörs problem där medarbetarna försöker identifiera varför de uppstått och vilka förbättringar som behövs till kommande projekt. Kunskapen förs sedan vidare till de berörda cheferna som kan arbeta vidare med det och få till en förändring som påverkar större delen av organisationen. Tidigare forskning påvisar att genom att identifiera problem och diskrepanser, och synliggöra dem inom eller mellan arbetsgrupper skapas lärande på organisationsnivå. När diskrepanserna behandlas gränsöverskridande och får överspridning i organisationen skapas ett kollektivt och organisatoriskt lärande (Engström, 2014). Därmed visar den här undersökningens resultat att när medarbetarna reflekterar över problem i grupp och för vidare det till chefer identifieras diskrepanser och förutsättningar för ett kollektivt lärande uppstår.

Det skiljer sig något i respondenternas upplevelser huruvida de ifrågasätter varandras erfarenheter och förgivettaganden. Majoriteten menar att ifrågasättande av tidigare erfarenheter inte är särskilt vanligt i det dagliga arbetet, men några respondenter menar att de försöker ställa utmanande frågor. Analyser och slutsatser kan ibland ifrågasättas där meningsskiljaktigheter kan uppstå. R3 förtydligar detta:



Jag drar vissa slutsatser och då finns det andra kollegor som har jobbat med motsvarande frågor eller frågan från ett annat perspektiv. Då beskriver dem sitt perspektiv och ju fler perspektiv man har desto närmare kommer man sanningen brukar jag tänka.

Däremot upplever andra respondenter att det är mycket sällan erfarenheter ifrågasätts i det dagliga och att det är svårt att framföra en åsikt när något kan genomföras på ett annat sätt. I tidigare forskning framkommer det att för att åstadkomma genomgripande förändringar krävs ifrågasättande av förgivettaganden på gruppnivå. När medarbetare ifrågasätter varandras förgivettaganden finns det potential för ett kollektivt lärande (Andersson, 2016). Det framgår i resultatet att det finns utrymme att ställa frågor för att lära sig, men just att ifrågasätta erfarenhet och förgivettaganden så att en förändring genomförs sker mer sällan och därmed saknas förutsättningar för kollektivt lärande.

## **4.2 Hur ledare skapar förutsättningar för kollektivt lärande**

*Nedan presenteras resultatet av vilka förutsättningar ledarna skapar för att ett kollektivt lärande ska uppstå och därmed ledarskapets betydelse för kollektivt lärande.*

### **4.2.1 Lärandearenor**

I resultatet framkommer det att ledarna genomför ett antal aktiviteter som skapar förutsättningar för kollektivt lärande, såsom avdelningsdagar och kunskapsforum. Ungefär fem gånger per år arrangeras så kallade avdelningsdagar där samtliga medarbetare deltar, olika teman behandlas och gruppövningar genomförs. Under dessa dagar finns det utrymme för samtal, dialog och gemensam reflektion där kunskap och erfarenhet delas mellan medarbetarna. Respondenterna förklarar att avdelningsdagarna är värdefulla då de reflekterar gemensamt och en dialog som sällan sker i vardagen uppstår. Några av respondenterna beskriver att avdelningsdagarna ger medarbetarna verktyg att använda i vardagen för att exempelvis hantera och tillämpa olika arbetssätt. Detta bekräftar även R4:

Dessa dagar ger insikt i vad det finns för verktyg som kan underlätta det vi arbetar med hela tiden. Exempelvis vad det finns för format och styrmekanismer medarbetarna kan ta till i en ny grupp som inte har kommit igång än.

Flera respondenter är även eniga om att gruppövningarna öppnar upp insikter hos individerna och synliggör hur medarbetarna agerar i olika situationer på arbetsplatsen. R4 berättar:

Den största insikten hos mig och andra medarbetare tror jag är deras roll i gruppen och hur mitt agerande påverkar andra. För att få en bra grupp så har vi alla ett ansvar och en betydande del.

Detta bekräftas i ytterligare ett citat av R5:

Man får ju syn på saker och hur man agerar, det synliggör andras och mitt eget beteende.

Citaten ovan förklaras utifrån Senge (1995) som skriver om att en förutsättning för kollektivt lärande är att individer får syn på sina tankemodeller då dessa styr deras handlingar och uppfattningar. Detta görs genom att reflektera och tala med varandra om händelser, och på så sätt omprövas individernas tankemodeller. I resultatet blir det därmed tydligt att genom att utföra praktiska övningar i grupp som synliggör beteenden skapas förutsättningar för ett kollektivt lärande. Respondenternas uppfattning är att dessa praktiska övningar leder till att medarbetarna får en tydlig uppfattning av vad det är som ska läras och ett starkare kollektiv i gruppen skapas. Filstad (2012) och Ohlsson (2016) betonar även att gemensamt utföra uppgifter och övningar tillsammans är en förutsättning och av vikt för kollektivt lärande.

Ytterligare en aktivitet är de så kallade kunskapsforum, vilket är ett tillfälle där medarbetare som tillhör samma kompetensgrupp träffas och delar med sig av erfarenheter och kunskap. R6 menar att det är viktigt som ledare att visa att dessa forum är viktiga och att uppmana medarbetare till att vara delaktiga i dessa forum. R6 förtydligar:

Jag är gärna med och deltar i dessa forum, inte för att jag vill gå in och styra i detalj utan snarare för att visa intresse och sätta mig in hur de jobbar med olika frågor.

Ovanstående citat talar för att ledaren visar intresse, är en närvarande ledare och uppmanar medarbetarna till att samlas i forum för att ha en dialog angående arbetet. Genom att en ledare deltar på möten kan ledaren bidra till att balansera dialog mellan medarbetare och uppmuntra till att fylla i varandras tankegångar (Engström, 2014). Ytterligare förutsättningar som flera respondenter nämner är att uppmana till vardagliga dialoger genom att anordna gemensamma luncher och därigenom öka gruppkänslan.

## 4.2.2 Kunskapsdelning

Det blir tydligt i den här undersökningen att relationer är av betydelse för att synliggöra kunskap och kompetenser hos medarbetarna. Några respondenter berättar att de försöker skapa en god relation till sina medarbetare genom gemensamma luncher där de inte endast samtalar om arbete, utan även om privata angelägenheter för att lära känna personen djupare. R4 menar att genom att lära känna någon går det även att identifiera medarbetarnas drivkraft och kunskaper och på så vis som ledare få kännedom om vad medarbetaren kan leverera för resultat. R4 beskriver:

Det är en kombination mellan att lära känna individen och få kännedom om vad hon eller han kan åstadkomma. Det är svårt att veta vad resultatet kan bli om du inte bryr dig om individen bakom, det är nästan alltid det som styr.

Ytterligare har R6 en liknande infallsvinkel, och menar att relationer är nyckeln till att synliggöra kompetens.

Jag brukar föreslå en fika, det informella och det sociala är viktigt. Lyssna på mina kollegor, att inte bara prata om jobb... och ha en god relation.

Citaten tyder på att det är av vikt att ledarna har en god relation till sina medarbetare för att synliggöra deras kompetenser. Relationerna bör utgå från ett mer djupare plan och inte endast utgå från det professionella. Genom att kombinera kunskapsdelning och relationsskapande bidrar det till att ledarna kan bygga en förståelse för medarbetarnas styrkor och utmaningar. Några respondenter menar att de frågar sig fram för att ta reda på medarbetarnas kompetenser och menar att kompetenser inte synliggörs tillräckligt i det dagliga arbetet.

I intervjuerna uttrycker flera respondenter att de uppmuntrar medarbetarna till kunskapsdelning och samarbete genom att uppmana medarbetarna till att arbeta tillsammans. Några respondenter berättar att det nyligen införts ett nytt arbetssätt i organisationen som innebär att medarbetare utifrån olika ansvarsområden får en gemensam uppgift där samarbete över avdelningsgränser blir nödvändigt för att kunna lösa den gemensamma uppgiften. Detta görs i syfte att förbättra samarbetet, synliggöra varandras arbetsuppgifter och utbyta kunskap mellan olika avdelningar. Genom att arbeta över avdelningsgränser medför det en kontinuerlig dialog utanför avdelningsmöten, där medarbetare som vanligtvis inte arbetar tillsammans numera får möjlighet till det. I och med detta sker ett samarbete och kunskapsutbyte utöver

avdelningsgränserna som vanligtvis inte sker, vilket upplevs som positivt för att öka kunskapsdelningen och dialogen i det vardagliga. Detta resultat tyder på att kollektivt lärande sker över avdelningsgränserna, vilket stämmer överens med det Engström (2014) beskriver att en förutsättning för kollektivt lärande och för att organisationer ska kunna säkerställa att lärande sker bör diskrepanser behandlas gränsöverskridande i arbetsgrupper. Detta gör att de får överspridning i organisationen som helhet. R4 beskriver vidare hur arbetet över avdelningsgränserna är nödvändigt för samarbetet:

Det gillas inte alltid som arbetstagare att få en kollektiv uppgift, men syftet är inte att uppgiften blir snabbt gjord utan att den löses tillsammans.

R4 menar att det är viktigt att medarbetarna motiveras till att lära av varandra och har kännedom om varandras arbetsuppgifter och har därför angivit det som ett lönekriterium. Däremot framkommer det att detta inte lyckats så bra hittills, men att det ändå är viktigt att skapa en medvetenhet i gruppen. Genom att fastställa samarbetet som ett lönekriterium kan det leda till att medarbetarna tvingas förändra sitt arbetssätt till att samarbeta mer vilket gynnar kollektivt lärande. Detta bekräftas av Döös och Wilhelmsson (2016) som menar att ledare genom indirekta ingripanden kan ändra arbetets förutsättningar vilket leder till nya arbetssätt och samarbeten som har visat sig vara framgångsrikt för ett kollektivt lärande.

Samtliga respondenter menar att de har ett öppet klimat som möjliggör kunskapsdelning. Däremot finns det olika uppfattningar bland respondenterna kring huruvida de upplever att medarbetarna känner sig trygga med att dela sin kunskap med varandra. R4 upplever inte någon otrygghet kring kunskapsdelning mellan medarbetarna men att det finns en viss rädsla och uttrycker:

Dela med sig är inga problem, det är ingen som sitter och håller, men man kan hålla på ansvar. Exempelvis att en medarbetare menar att det här är mitt jobb, så kom inte hit och ta mitt jobb.

Å andra sidan upplever R5 och R6 en viss osäkerhet kring kunskapsdelning mellan medarbetare. De menar att det kan bero på vilken bakgrund medarbetarna har och att några är trygga att dela med sig av kunskap på grund av att de lärt sig arbeta så från början medan andra medarbetare upplever att kunskapsdelning är utelämnande. De kan vara rädda för vad andra ska tycka genom att de eventuellt blottar en okunskap vilket därmed får dem att uppleva sig som

sårbara. Respondenterna diskuterar kring hur de skapar förutsättningar för att medarbetarna ska känna sig trygga med kunskapsdelning och förklarar att de försöker göra kunskapsdelning till en naturlig del i arbetet genom att alla ska få komma till tals under möten samt att vara noga med enskilda avstämningar där förväntningar tas upp med varje medarbetare. R6 uttrycker:

[...] att jag som ledare berättar för medarbetaren att din kunskap är värdefull och att jag ser värdet i det du gör. Och även visa på att kunskapsdelning faktiskt är viktigt genom att jag själv också delar med mig.

Citatet ovan visar att respondenten agerar som en förebild som ledare och själv utför de åtaganden som ledarna själva uppmuntrar sina medarbetare till. Det styrks av både Filstad (2012) och Wallo (2008) som menar att en ett sådant agerande gynnar lärandet.

Samtliga respondenter menar att de har svårt att kommunicera till medarbetarna kring den gemensamma målbilden och hur avdelningen bidrar till organisationen som helhet. R4 menar att det finns osäkerhet kring hur avdelningen bidrar till den organisatoriska målbilden och det därmed blir svårt att förmedla en förståelse till medarbetarna. R5 och R6 berättar att det genomförts ett stort målarbete för några år sedan där det synliggjordes vad avdelningen tillför helheten. De berättar däremot att den senaste medarbetarundersökningen visar att medarbetarna upplever en otydlighet angående vad avdelningen tillför till organisationens helhet och att en handlingsplan behöver utformas. Senge (1995) beskriver att det kollektiva lärandet främjas när medarbetarna har uppnått en gemensam förståelse för helheten och hur olika delar hänger ihop i organisationen.

### **4.2.3 Reflektion**

Det framgår av resultatet att ledarna arbetar på olika sätt för att skapa förutsättningar för reflektion. En respondent har reflektion som en systematisk del av gruppmötet som sker en gång per vecka. I den systematiska reflektionen samtalar medarbetarna angående de ämnen som behandlades under mötet men även hur själva mötet gick och hur dialogen utvecklats. Övriga respondenter berättar att reflektion uppkommer mer spontant i olika möten. Den spontana reflektionen kan exempelvis ske i möten där medarbetarna reflekterar i grupp, det är ofta medarbetare som har arbetat i ett projekt eller med en arbetsuppgift gemensamt och vid avslutet samlas de för att reflektera. R6 förklarar:

I forumen reflekterar de över utifrån hur förra sprinten gick och vad ska vi göra annorlunda för att göra bättre kommande sprint. De medarbetare som inte är där just då, har jag inte riktigt koll på hur de arbetar med reflektion.

Ovanstående citat tyder på att det inte är samtliga som ingår i dessa forum och kan därmed gå miste om gemensam reflektion, vilket beror på att det inte alltid finns tid till för reflektion och planering. R4 upplever däremot att reflektion sker i hög grad och att det är ledaren som måste bereda tid och att bjuda in medarbetare till att dela med sig i gruppsamtal genom att ställa frågor. Flera respondenter menar att vid möten är det viktigt att ledaren har ett fokus på att ta vara på allas erfarenheter och se till att alla får komma till tals. Vidare nämner R6 att det är viktigt att fånga upp medarbetare när tillfälle ges för att skapa förutsättningar för reflektion i vardagen. R6 menar att det är viktigt som ledare att se till att ha luckor i kalendern samt ha en löpande dialog utifrån det som händer i det dagliga. Ovanstående kan kopplas till det Wallo (2008) skriver att om ledaren skapar en stimulerande miljö som inspirerar till nytänkande och motiverar samt uppmärksammar individerna främjas lärandet. Därmed konstateras av resultatet i den här undersökningen att ledare skapar förutsättningar för kollektivt lärande genom att ställa frågor och bjuda in medarbetare i gruppsamtal. Resultatet visar genomgående på att ledarna ser reflektionen som ett viktigt inslag i arbetet, vilket är en förutsättning för kollektivt lärande (Filstad, 2012; Andersson, 2016; Kember, et al., 2008).

## 5. Diskussion

*I följande avsnitt förs en diskussion kring undersökningen som helhet och resultatet och analysen ställs i relation till den teoretiska referensramen. Avslutningsvis presenteras undersökningens slutsatser och förslag på vidare forskning.*

---

### 5.1 Lärandearenor

Syftet med den här undersökningen var att beskriva och analysera hur kollektivt lärande uppstår samt ledarskapets betydelse för det kollektiva lärandet. Resultatet i den här undersökningen har visat att kollektivt lärande uppstår på olika lärandearenor som både finns arrangerade och organiserade. Det framkommer att de arrangerade lärandearenorna är avdelningsdagar som sker fem gånger per år samt de gemensamma luncherna. Döös (2004) beskriver att ett arrangerat lärande har en reserverad tid och plats utöver de vardagliga arbetsuppgifterna som avsiktligt är skapade för att lära. De organiserade lärandearenorna är olika former av gruppmöten, vilket den här undersökningen har identifierat som den viktigaste lärandearenan för att ett kollektivt lärande ska uppstå. Det handlar om kontinuerliga gruppmöten där ledare och medarbetare deltar. I dessa möten får medarbetarna insyn i hur deras kollegor utför sina arbetsuppgifter, samtal förs om utmaningar gällande olika arbetsuppgifter och vilka förbättringspotentialer som finns. Det skapar förutsättningar för att lära kollektivt genom att medarbetarna delar med sig av sina erfarenheter och kunskaper inför hela gruppen. Den här undersökningen visar att dialog i grupp om erfarenheter i arbetet är en förutsättning för kollektivt lärande likt tidigare forskning har visat (Thunborg, 2016; Ohlsson, 2016). Andra organiserade lärandearenor är kunskapsforum, digital dokumentation, enskilda samtal mellan medarbetare och samarbeten över avdelningsgränserna. Dessa tillfällen är sådant som är organiserat i det dagliga arbetet som sker kontinuerligt och har potential för ett kollektivt lärande och därmed kan det beskrivas som att organisationen har organiserat för lärande (Döös, 2004). Den här undersökningen visar att det finns en skillnad mellan att arrangera och organisera för lärande och det kollektiva lärandet har potential att ske på både de arrangerade och organiserade lärandearenorna. Filstad (2012) och Parding (2013) betonar även att det är viktigt att dessa arenor är identifierade av organisationen och att de nyttjas för att främja lärandet.

Genomgående i den här undersökningen har det identifierats att kollektivt lärande uppstår främst via verbal kommunikation i gruppmöten och genom samtal mellan två medarbetare vilket även tidigare forskning starkt betonar som en viktig förutsättning (Granberg & Ohlsson, 2016; Thunborg, 2016; Ohlsson, 2016). I samband med att medarbetarna utbyter erfarenheter

genom samtal i gruppmöten skapas en synergieffekt som innebär att kollektiv kompetens överstiger de enskilda individernas kunskap och prestationer (Garavan & McCarthy, 2008; Granberg & Ohlsson, 2005; King & Rowe, 1999). Tidigare forskning betonar även vikten av att gemensamt utföra arbetsuppgifter och iaktta varandra i arbetet som en förutsättning för kollektivt lärande (Filstad, 2012; Ohlsson, 2016; Larsson, 2016). Resultatet i den här undersökningen visar att möjlighet till att iaktta varandra och utföra gemensamma arbetsuppgifter är begränsat och är förbehållet enstaka tillfällen exempelvis vid avdelningsdagarna. Utifrån det som framkommit i resultatet och med stöd i tidigare forskning menar vi att om den verbala kommunikationen kompletteras med ytterligare tillfällen där medarbetarna kan se varandra i handling skulle det skapa bättre förutsättningar för ett kollektivt lärande och synliggöra mer kunskap. Filstad (2012) poängterar att lärandearenor måste identifieras av organisationen och en viktig lärandearena som att iaktta varandra i handling ofta är förbehållet nya medarbetare men bör tillgängliggöras till flera. Detta skulle kunna vara en förklaring av resultatet i den här undersökningen och kan innebära att viktiga lärandearenor inte är identifierade eller ses som en möjlighet till att lära.

### **5.1.1 Kunskapsdelning**

I den här undersökningen blir det tydligt att ledarskapet är en förutsättning för att kunskapsdelning ska ske, ett ledarskap som präglas av förtroende och tydlighet leder i större utsträckning till att medarbetare känner sig trygga med att dela med sig av sin kunskap. Vidare visar resultatet att för att främja kunskapsdelning och för att medarbetare ska vilja dela med sig av kunskap har det visat sig att förebilder och målbilder är viktigt. Förebilder innebär att ledare agerar i linje med det övergripande målet och vad som ska uppnås medan målbilder innebär att det finns konkreta exempel på vad organisationen vill åstadkomma. Kunskapsdelning visade sig i den här undersökningen ske främst genom dialog mellan två individer som har en nära relation till varandra som byggts upp genom förtroende. För att kunskapsdelning ska ske i grupp med fler än två individer krävs trygghet. Denna trygghet uppstår när medarbetarna har byggt upp en relation som oftast är självvald och grundat på förtroende där de får möjlighet att diskutera med varandra hur de ska lösa utmaningar och arbetsuppgifter. Den här undersökningen visar därmed som tidigare forskning att relationer är väsentligt för kunskapsdelning mellan medarbetarna och således för kollektivt lärande (Jonsson, 2015; Parding, 2013; Döös, 2004). Dessa relationer blir en tillgång vilket leder till att kunskap förstärks och bevaras (Döös, 2004). I den här undersökningen framkommer det att när en utmaning uppstår vänder sig respondenterna i större utsträckning till en kollega för att diskutera,



än att ta diskussionen inför en hel grupp. Detta leder till att kollektivt lärande har potential att uppstå mellan två medarbetare som samtalar om arbetsuppgifternas utmaningar men sker i mindre utsträckning inför en större grupp. Relationerna har visat sig utvecklas till ett slags mentorskap som inte initierats av ledningen utan något som uppstått naturligt med tiden.

Flera medarbetare upplever att vissa kollegor har svårt för att öppna upp sig i grupp och dela med sig av sin kunskap. Det framkommer att relationer och förtroende är av vikt för att kunskapsdelning ska ske eftersom att dela med sig av kunskap har visat sig upplevas som utelämnade och sårbart. Detta medför en risk att värdefull kunskap inte delas i tillräcklig utsträckning och att kollektivt lärande hindras. Det här kan enligt Filstad (2012) förklaras genom att förtroende är avgörande för att kunskapsdelning ska ske där förtroende till både ledare, kollegor och tilltro till sig själv är centralt. Förtroende förutsätter tillit som i sin tur uppstår när medarbetarna känner sig uppskattade av sina chefer och av organisationen.

Utöver dessa nära relationer tyder resultatet på att det är svårt att få en mer övergripande kännedom om andra medarbetares kunskap och kompetens. Detta leder till att det kan ta lång tid när en medarbetare söker efter en särskild kompetens då ingen tydlig struktur finns, därmed tas inte relationikens potential tillvara på. Detta är vad Döös (2004) menar att i en fungerande relationik vet medarbetarna var kompetensen finns och utifrån ett ständigt pågående relationsbyggande vet de även vem som är bra på vad i sin omgivning. Det framkommer att det krävs ett tydligare system kring relationik i organisationen. Utifrån detta menar vi att den gemensamma kompetensen bör integreras mer i organisationsstrukturen för att relationiken ska sättas i system för att därmed nå en högre nivå av samarbete som leder till kollektivt lärande.

### **5.1.2 Reflektion**

I den här undersökningen har det uppmärksammats att gruppreflektion sker i möten, både som en systematisk del och mer spontant och organiskt. Detta ger förutsättningar för att kollektivt lärande ska uppstå, genom att åskådliggöra erfarenheter blir det ett föremål för ytterligare reflektion och kan skapa en gemensam förståelse (Andersson, 2016). Resultatet visar genomgående på att i reflektionen finns det potential för en gemensam förståelse för arbetsuppgifterna genom att samtala om dagliga arbetsuppgifter. Detta kan likställas med Kember et al. (2008) två första nivåer av reflektion som innebär förståelse för en händelse men ingen koppling till egna erfarenheter görs samt reflektion som innebär att det som reflekteras över ställs i relation till tidigare erfarenheter. Däremot visar inte den reflektionsprocess som

beskrivs av samtliga respondenter några tendenser till att kritisk reflektion uppstår. Den kritiska reflektionen förutsätter ifrågasättande och är nödvändig för mer genomgripande förändringar och nya sätt att agera (Andersson, 2016). Resultatet visar att det sällan sker ifrågasättanden på djupet av tidigare erfarenheter och kunskaper vilket innebär att större förändringar av beteenden och synsätt kan vara svårare att uppnå. För att uppnå större förändringar av arbetssätt och beteenden på kollektiv nivå är det av vikt att medarbetarna uppnår en kritisk reflektion (Andersson, 2016). Däremot menar Kember et al. (2008) att kritisk reflektion är svår att uppnå och sker väldigt sällan eftersom antaganden kan vara djupt rotade hos individer. Wallo (2008) betonar att ledare som inspirerar till nytänkande och ifrågasätter antaganden som tas för givet främjar lärande. Utifrån resultatet menar vi att för att medarbetarnas reflektion inte enbart ska bidra med förbättringar utan även leda till mer genomgripande förändringar och utveckling krävs högre grad reflektion i grupp samt kritisk reflektion (Andersson, 2016; Kember, et al., 2008). Den undersökta avdelningen har i uppgift att initiera och genomföra långsiktig och strukturerad utveckling av myndighetens kärnverksamhet. För att fortsättningsvis arbeta med utveckling av verksamheten menar vi att genom att uppmana till kritisk reflektion som systematisk del kan det leda till att perspektiv och förgivettaganden förändras och i sin tur leda till ytterligare organisatorisk utveckling.

Ett ytterligare tillfälle där reflektion uppstår är i så kallade retrospektiva möten. Dessa möten har visat sig skapa potential för både ett kollektivt lärande i gruppen men även ett kollektivt lärande på organisationsnivå. När identifierade problem förs vidare till berörda chefer som tar det vidare i organisationen leder det till en förändring och därmed synliggörs och hanteras diskrepanser över avdelningsgränser vilket är en förutsättning för kollektivt lärande (Engström, 2014).

## **5.2 Hur ledare skapar förutsättningar**

I resultatet som framkommit gällande vilka förutsättningar ledarna skapar för att kollektivt lärande ska uppstå visar det sig att de anordnar aktiviteter såsom avdelningsdagar och kunskapsforum som får betydelse för det kollektiva lärandet. I samband med avdelningsdagarna finns det potential för det kollektiva lärandet genom att medarbetarna får genomföra gruppövningar. Avdelningsdagar leder till en större insikt och synliggörande av beteenden. Det leder även till att medarbetarna får praktiska verktyg som de kan applicera i vardagen. Det är av vikt att praktiskt utföra övningar och arbetsuppgifter för att kollektivt lärande ska ske (Filstad, 2012; Ohlsson, 2016). Resultatet visar även på att kunskapsforum som initierats av

ledare är ett tillfälle där kunskap och erfarenhet utbyts, där det framkommer att ledarna har en viktig roll genom att visa att dessa forum är viktiga och uppmuntra medarbetarna att delta genom att själv närvara. Det tyder på en närvarande och engagerad ledare. Ett ledarskap som främjar lärande präglas av att medarbetarna ser ledaren som en förebild och skapar en stimulerande miljö (Wallo, 2008).

Ledarna skapar även förutsättningar för kollektivt lärande genom att bygga relationer. Relationerna byggs upp genom att till en början etablera en god relation med medarbetarna enskilt, både en personlig och professionell relation, för att därefter kunna identifiera medarbetarnas kompetens. Med kännedom om medarbetarnas kompetens kan ledarna därefter bättre samordna vilka medarbetare som är lämpligast att samarbeta tillsammans och hur de på bästa sätt kompletterar varandra. Resultatet visar även att ett sätt att skapa förutsättningar för kollektivt lärande görs genom att uppmana till samarbete genom att ange det som ett lönekriterium där syftet är att medarbetarna ska lösa arbetsuppgifterna tillsammans. Det är även ett sätt att överbrygga när eventuella kunskapsluckor uppstår, då samarbete leder till att medarbetarna får bättre insyn i sina kollegors arbeten. En sådan åtgärd benämns som ett indirekt ingripande av Döös och Wilhelmsson (2016) och har visat sig vara framgångsrikt när en organisation vill att en förändring och ett kollektivt lärande ska ske. Det tyder även på att organisationen har ledare som uppmuntrar till samarbete så att kompetenser kan delas, vilket är centrala förutsättningar för att en lärande kultur ska uppnås (Filstad, 2012; Kyoungshin et al., 2017).

I den här undersökningen framkommer det att för att främja kunskapsdelning mellan medarbetare försöker ledarna förmedla vikten av att kunskapsdelning är viktig genom att själva dela med sig av sin kunskap och på det sättet visa i handling hur kunskapsdelning bör användas i arbetet. För att kunskapsdelning ska bli en naturlig del i arbetet kan det också vara en fördel att medarbetarna förstår helheten och deras bidragande del i organisationen. Samtliga ledare upplever att det är svårt att förmedla den gemensamma målbilden och hur avdelningen bidrar till organisationen som helhet. En konsekvens av detta kan bli att det kollektiva lärandet hindras då den gemensamma förståelsen för vad avdelningen bidrar med till helheten saknas. Det kan leda till att medarbetarna inte ser hur deras eget arbete är en aktiv del i helheten (Senge, 1995). Därför bör respektive ledare tänka på att förmedla förståelse för helheten så att medarbetarna upplever att deras arbete är betydelsefullt för organisationen som helhet.

Inledningsvis i det här examensarbetet nämndes det att tidigare forskning om kollektivt lärande har visat att organisationer inte utnyttjar det kollektiva lärandets potential och att det finns flera exempel på där kollektivt lärande saknas (Granberg & Ohlsson, 2005; King & Rowe, 1999). Vår undersökning bidrar med att synliggöra i vilka sammanhang kollektivt lärande uppstår och vilka förutsättningar som behövs för kollektivt lärande. Till skillnad från tidigare forskning som funnit exempel där kollektivt lärande saknas belyser vår undersökning flera tillfällen där ett kollektivt lärande sker som har potential till att synergieffekter uppstår. Det betyder att vi har tillfört ytterligare ett exempel till forskningen på hur kollektivt lärande kan ske.

### **5.3 Slutsatser**

Från undersökningen har följande slutsatser över gällande organisation framkommit att kollektivt lärande uppstår genom gruppmöten, vilket förutsätter att medarbetarna har en dialog med varandra, delar med sig av sin kunskap och reflekterar gemensamt. Kollektivt lärande uppstår även i nära relationer mellan två medarbetare som har förtroende för varandra. Dialog, kunskapsdelning, reflektion och relationer är därmed viktiga förutsättningar för att kollektivt lärande ska uppstå. Det har även framkommit att kollektivt lärande har potential att uppstå via digitala dokument. Genom digitala dokument får medarbetarna möjlighet till att läsa hur andra utför och löser sina arbetsuppgifter och därav är digitala dokument en förutsättning för kollektivt lärande. Ledarskapet har visat sig ha betydelse för det kollektiva lärandet genom att ledarna skapar förutsättningar via arrangerade avdelningsdagar, kunskapsforum och gemensamma luncher. Dessa är tillfällen där medarbetarna ges tillfälle att praktiskt utföra gemensamma övningar samt dela med sig av kunskap genom samtal i ett gruppmöte. Vidare skapar ledare förutsättningar genom att bygga relationer till sina medarbetare och uppmuntra medarbetarna till samarbete genom att ange samarbete som ett lönekriterium.

### **3.4 Vidare forskning**

Den här undersökningen har genomförts med semistrukturerade intervjuer för att besvara syftet. Till vidare forskning hade de varit intressant att undersöka vilket resultat som hade framkommit om en annan metod hade valts, exempelvis observationer. Vid observationer kan det framkomma sådant som respondenterna själva inte är medvetna om eller upplever som ett kollektivt lärande. Utifrån detta hade det varit intressant att genomföra en liknande undersökning med observationer som ytterligare metod för att se om resultatet skulle bli annorlunda.

## Referenser

- Alvesson, M (2001). Knowledge work: Ambiguity, image and identity. *Human Relations*. 54(7), 863–886. Hämtad från <https://journals-sagepub-com.www.bibproxy.du.se/doi/pdf/10.1177/0018726701547004>
- Andersen, I. (2012). *Den uppenbara verkligheten: om kunskapsproduktion i samhällsvetenskaperna* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, S. (2016). Kollektivt lärande på genusvetenskaplig grund. I Granberg, O., & Ohlsson, J. (Red.), (2016). *Kollektivt lärande: i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2009). *Varför vetenskap?*. Lund: Studentlitteratur.
- Boxall, P. & Purcell, J. (2016). *Strategy and human resource management*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Stockholm: Liber.
- Chuang, M., Chen, C., James Lin, M. (2015). The impact of social capital on competitive advantage. The mediating effects of collective learning and absorptive capacity. *Management Decision*, 54(6), 443-1463. doi:10.1108/MD-11-2015-0485
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskapliga metoder*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Döös, M. (2004) Arbetsplatsens relationik– om vardagens lärande och kompetens i relationer. *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 10(2), 77-93. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1265065/FULLTEXT01.pdf>
- Döös, M & Wilhelmson, L. (2016). Lärorienterat ledarskap- om chefsarbete som pedagogiska ingripanden. I Granberg, O., & Ohlsson, J. (Red.), (2016). *Kollektivt lärande: i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Engström, A. (2014). *Lärande samspel för effektivitet - En studie av arbetsgrupper i ett mindre industriföretag*. (Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Linköping). Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:739632/FULLTEXT01.pdf>
- Engström, A. (2016). Arbetsmöten - arenor för samspel och lärande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (3-4). Hämtad från <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1436/1280>
- Filstad, C. (2012). *Organisationslärande – från kunskap till kompetens*. (1 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Garavan, T. N., McCarthy, A. (2008). Collective Learning Processes and Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources* 10(4), 51-471. doi: 10.1177/1523422308320473

- Granberg, O. (2016). Kollaborativt lärande hos professionella yrkesutövare. I Granberg, O., & Ohlsson, J. (Red.), (2016). *Kollektivt lärande: i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2005). Kollektivt lärande i team: om utveckling av kollektiv handlingsrationalitet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (3-4), 227-243.
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2016). Det kollektiva lärandet. I Granberg, O., & Ohlsson, J. (Red.), (2016). *Kollektivt lärande: i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2006). *Dynamik i arbetsgrupper* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Huang, Y. & Chin, Y. (2018). Transforming collective knowledge into team intelligence: the role of collective teaching. *JOURNAL OF KNOWLEDGE MANAGEMENT*, 22(6), 1243-1263. doi: 10.1108/JKM-03-2017-0106
- Illeris, K. (2015) *Lärande*. (3 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing on Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337-359. doi: 10.1177/1534484303257985
- Jonsson, A. (2015) Beyond knowledge management – understanding how to share knowledge through logic and practice. *Knowledge Management Research & Practice*, (13)1. 145-58. doi: 10.1057/kmrp.2013.2
- Kember, D., McKay J., Sinclair K. & Kam Yuet Wong, F. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:4. 369-379. doi: 10.1080/02602930701293355
- King, I. W., & A. Rowe. (1999). Space and the Not-so-final Frontiers: Re-presenting the Potential for Collective Learning of Organizations. *SAGE Publications*, 30(4), 431-448. <https://journals-sagepub-com.www.bibproxy.du.se/doi/pdf/10.1177/1350507699304003>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kyoungshin, K., Watkins, E. K., & Zhenqiu, L. (2017). The impact of a learning organization on performance. Focusing on knowledge performance and financial performance. *European Journal of Training and Development*, 41(2), 177-193. doi: 10.1108/EJTD-01-2016-0003
- Larsson, P. (2016). Organisatoriska förutsättningar för kollektivt lärande. I Granberg, O., & Ohlsson, J. (Red.), (2016). *Kollektivt lärande: i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lundgren, H. & Poel, R. F. (2016). On Critical Reflection: A Review of Mezirow's Theory and Its Operationalization. *Human Resource Development Review*, 15(1). 3–28. doi: 10.1177/1534484315622735
- Manuti, A., Pastore, S., Fausta Scardigno, A., Giancaspro, M. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, (19)1. 1-17. doi: 10.1111/ijtd.12044

Ohlsson, J. (2016). Teamlärande. I Granberg, O., & Ohlsson, J. (Red.), (2016). *Kollektivt lärande: i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Parding, K. (2013). The need for learning arenas: Non-Indigenous teachers working in Indigenous school contexts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(3). 242 –253. doi: 10.1177/1746197913475763

Senge, P. (1995) *Den femte disciplinen – den lärande organisationens konst*. (2 uppl). Stockholm: Nerenius & Santérus förlag.

Swart, J. & Kinnie, N. (2003). Sharing knowledge in knowledge-intensive firms. *Human Resource Management Journal*, 13(2), 60 - 75. <https://onlinelibrary-wiley-com.www.bibproxy.du.se/doi/epdf/10.1111/j.1748-8583.2003.tb00091.x>

Thunborg, C. (2016). Identitetsdilemman vid organisationsförändringar. I Granberg, O., & Ohlsson, J. (Red.), (2016). *Kollektivt lärande: i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (u.å.). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wahid, N. K. A. & Mustamil, N.M (2014). Communities of Practice, Workplace Spirituality, and Knowledge Sharing. *International Business and Management*, 9(1). 35-43. doi: 10.3968/4893

Wallo, A. (2008). *The Leader as a Facilitator of Learning at Work - A study of learning-oriented leadership in two industrial firms*. (Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Linköping). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:126458/FULLTEXT02.pdf>

Winn, W., & Snyder, D. (2004). Cognitive perspectives in psychology. In D. H. Jonassen (Red.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.

Yin, R.K. (2007). *Fallstudier: design och genomförande*. (1 uppl.). Stockholm: Liber.



# Bilaga 1



HÖGSKOLAN  
DALARNA

## Informationsbrev

### Kollektivt lärande

Vi vill fråga dig om du vill delta i en undersökning för vårt examensarbete. Vi är två studenter från Högskolan Dalarna som läser vår sista termin på Personal- och arbetslivsprogrammet. Som sista moment på utbildningen ska vi skriva ett examensarbete om kollektivt lärande och kunskapsutbyte. Den mänskliga resursen är avgörande för en organisations framgång och organisationer är beroende av den unika kunskap och kompetens som medarbetarna besitter. För att organisationer ska kunna utnyttja den kunskap som finns i organisationen måste ledare skapa förståelse för hur kunskap delas och används samt skapa processer som främjar individuellt och kollektivt lärande.

Syftet med vårt arbete är att bidra med kunskap om hur kollektivt lärande uppstår samt ledarskapets betydelse för det kollektiva lärandet.

Vår förhoppning är att resultatet av vår studie ska bidra med ökad förståelse för det kollektiva lärandets betydelse, vilka förutsättningar som behövs för ett kollektivt lärande och hur ledare skapar förutsättningar för att ett kollektivt lärande ska uppstå.

Hur går undersökningen till?

Undersökningen består av intervjuer som genomförs med hjälp av en intervjuguide. Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det betyder att ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst avbryta din medverkan i studien utan att ange någon orsak till det. Intervjun kommer att ta ca 60 min och om vi får din tillåtelse vill vi gärna spela in intervjun som vi sedan transkriberar. Det betyder att intervjuens innehåll skrivs ut som en text. Intervjuerna avidentifieras. Obehöriga personer har inte tillgång till intervjumaterialet.

Hur får jag information om resultatet av studien?

Resultatet av undersökningen kommer att presenteras i vårt examensarbete som vi kan maila till dig när den är klar.

Om ni har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta oss eller vår handledare för mer information. Vi hoppas att du har möjlighet att delta och ser fram emot att träffa dig.

Med vänliga hälsningar,

Linn Donnerstål

Lisa Sjödin

Handledare: Alexis Rydell

Ekonomie doktor/PhD

Universitetslektor och ämnesföreträdare Arbetsvetenskap

ary@du.se

Telefon: +46 (0)23-77 89 25

# Bilaga 2

## Intervjuguide Medarbetare

### Introduktion

- Godkänner du att vi spelar in intervjun?
- Presentation om oss och syftet med undersökningen
- Informera om forskningsetiska principer
- Beräknad tid: 60 min
- Har du några frågor innan vi börjar intervjun?

### Inledande frågor

1. Hur länge har du arbetat på denna arbetsplats?
2. Berätta om din yrkesroll respektive dina dagliga arbetsuppgifter?
3. Arbetar du ensam eller tillsammans med någon?

### Identifiera lärande arenor

1. Hur vet du vad dina kollegor gör i det vardagliga arbetet?
2. Upplever du att du har möjlighet till att se hur andra kollegor utför/löser sina arbetsuppgifter? Hur och i vilka situationer?
3. Kan du ge exempel på vilka typer av tillfällen såsom forum/arenor/sammanhang som arrangeras på arbetsplatsen där ni får chans att dela med er av egna och ta del andras kunskap och konkreta tips i arbetet?
4. Kan du på andra sätt ta del av de erfarenheter andra gör i de vardagliga arbetsuppgifterna? Hur?

### Kunskapsdelning

1. Berätta om hur du fick den kunskap du idag använder i ditt dagliga arbete?
2. Hur lär ni kollegor av varandra? Kan du ge exempel?
3. När/var/hur delar du med dig och klargör dina kunskaper och erfarenheter för andra? Vad berättar du om då?
4. Hur tydliga eller synliga är andras erfarenheter och kompetens?
5. Vem vänder du dig till för att lära dig nya saker? Kan du ge exempel på hur det går till?
6. Upplever du att du kan peka ut vilka som är speciellt kompetenta/har särskild kunskap? Hur vet du det?
7. Om du ser att någon kollega är bra på något eller gör något mindre bra, berätta vad du gör då?

### Reflektion

1. Reflekterar du medvetet över dina arbetsuppgifter eller händelser i arbetet?
2. Ifrågasätter dina kollegor dig när du berättar om dina erfarenheter i arbetet? Ge exempel på vad? Har du något exempel på när det hänt?
3. Ifrågasätter du dina kollegors berättelser om deras erfarenheter? Ge exempel på vad du säger i sådana fall?
4. Upplever du att du får möjlighet till att reflektera gemensamt med dina kollegor?
5. Brukar du ge feedback till dina kollegor angående deras arbetssätt/agerande/beteende?
6. Brukar du även få feedback på ditt arbetssätt/agerande/beteende?

### **Gemensam samsyn på arbetsuppgifterna**

1. Berätta om hur ni i eran arbetsgrupp har resonerat kring vad som är uppgiften och hur ni ska lösa den?
2. Pratar du med dina kollegor om problem som uppstår i arbetet?
3. På vilket sätt hjälper det dig att vända dig till dina kollegor?
4. Skapar ni gemensamma strategier/rutiner för att lösa problem?

### **Avslutning**

1. Är det något annat du vill berätta som vi inte tagit upp?

# Bilaga 3

## Intervjuguide Ledare

### Introduktion

- Godkänner du att vi spelar in intervjun?
- Informera om forskningsetiska principer
- Presentation om oss och syftet med undersökningen
- Beräknad tid: 60 min
- Har du några frågor innan vi börjar intervjun?

### Inledande frågor

1. Hur länge har du arbetat på denna arbetsplats?
2. Berätta om din yrkesroll respektive dina dagliga arbetsuppgifter?
3. Hur ser din enhet/avdelning/grupp ut?
4. Hur skulle du beskriva dig själv som ledare?

### Identifiera lärande arenor

1. Hur mycket arbetar du tillsammans med andra kollegor?
2. Hur vet du vad dina kollegor gör i det vardagliga arbetet?
3. Hur vet du vad dina medarbetare gör i det vardagliga arbetet?
4. Upplever du att du har möjlighet till att se hur andra kollegor utför/löser sina arbetsuppgifter? Hur och i vilka situationer?
5. Kan du ge exempel på vilka typer av tillfällen såsom forum/arenor/sammanhang som du ledare arrangerar på arbetsplatsen där ni får chans att dela med er av egna och ta del andras kunskap och konkreta tips i arbetet?
6. Kan du på andra sätt ta del av de erfarenheter andra gör i de vardagliga arbetsuppgifterna? Hur?

### Kunskapsdelning

1. Berätta om hur du fick den kunskap du idag använder i ditt dagliga arbete?
2. Hur lär ni kollegor av varandra? Kan du ge exempel?
3. När/var/hur delar du med dig och klargör dina kunskaper och erfarenheter för andra? Vad berättar du om då?
4. Hur tydliga eller synliga är andras erfarenheter och kompetens?
5. Vem vänder du dig till för att lära dig nya saker? Kan du ge exempel på hur det går till?
6. Upplever du att du kan peka ut vilka som är speciellt kompetenta/har särskild kunskap? Hur vet du det?

### Ledarskapets förutsättningar för kollektivt lärande

#### Samarbete

1. Under vilka sammanhang/tillfällen tillåts dina medarbetare att samarbeta och praktiskt utföra gemensamma arbetsuppgifter?
2. På vilket sätt skapar du som ledare förutsättningar för att uppmuntra till samarbete mellan dina medarbetare? Vad gör du konkret för att öka samarbetet?

## **Kunskapsdelning**

1. På vilket sätt skapar du förutsättningar för dina medarbetare att dela med sig av sin kunskap? Vilka tillfällen?
2. Upplever du att dina medarbetare känner sig trygga med att dela med sig av sina kunskaper till varandra?
3. Och vad gör du som ledare för att öka tryggheten för att kunskapsdelningen ska förbättras?
4. Hur uppmuntrar du dina medarbetare till att dela med sig av sin kunskap och samarbeta?
5. Hur resonerar du med dina medarbetare för att skapa en gemensam förståelse om vad utvecklingsavdelningen bidrar till organisationen som helhet?
6. Vad gör du konkret för att dina medarbetare ska få en upplevelse av att de är en bidragande del till helheten?

## **Dialog**

1. Hur och under vilka sammanhang samtalar du med dina medarbetare?
2. På vilket sätt skapar du förutsättningar för att dina medarbetare ska samtala med varandra om vardagliga arbetsuppgifter?
3. Finns det några andra forum eller tillfällen där medarbetarna ges möjlighet att samtala kring arbetsuppgifter?

## **Reflektion**

1. Reflekterar du medvetet över dina arbetsuppgifter eller händelser i arbetet?
2. Under vilka tillfällen reflekterar dina medarbetare i grupp? Är det organiserat eller har det uppstått som en naturlig del i arbetet?
3. Ifrågasätter dina kollegor dig när du berättar om dina erfarenheter i arbetet? Ge exempel på vad? Har du något exempel på när det hänt?
4. Ifrågasätter du dina kollegors berättelser om deras erfarenheter? Ge exempel på vad du säger i sådana fall?
5. Ifrågasätter medarbetarna varandras erfarenheter och sätt att lösa problem?
6. Upplever du att du får möjlighet till att reflektera gemensamt med dina kollegor?
7. Brukar du ge feedback till dina medarbetare angående deras arbetssätt/agerande/beteende?
8. Brukar du även få feedback på ditt arbetssätt/agerande/beteende?

## **Gemensam samsyn på arbetsuppgifterna**

1. Berätta om hur du med dina medarbetare i arbetsgruppen har resonerat kring vad som är uppgiften och hur ni ska lösa den?
2. Pratar du med dina chefskollegor om problem som uppstår i arbetet?
3. På vilket sätt hjälper det dig att vända dig till dina kollegor?
4. Skapar ni gemensamma strategier/rutiner för att lösa problem?

## **Avslutning**

1. Är det något annat du vill berätta som vi inte tagit upp?