

Lust H

Livskvalitet genom utveckling,
samverkan och tillväxt i Halland

Detta dokument är en del av dokumentationen av Lust H-projektet 2003-2005.
Läs mer på www.lusth.se!

Kollektivt lärande i samverkan

Paper till HSS, Östersund, april 2005

Mats Holmquist
Högskolan Halmstad
Sektionen för Ekonomi och Teknik
E-mail: mats.holmquist@set.hh.se

Susanne Andersson, Margareta
Ivarsson och Heléne Levy
Projekt Lust H
Region Halland
E-mail: lusth@regionhalland.se
Hemsida: www.lusth.se

1. Inledning

All samverkan bygger på lärande. Det är själva poängen att mötas över organisationsgränser för att lära av varandra och utveckla något tillsammans. Detta paper handlar om hur lärandet gått till i en samverkande grupp som leder ett komplext projekt i Halland. I gruppen har fyra personer samverkat, tre i projektteamet och en utvärderare från högskolan, för att på olika sätt utveckla projektet. Detta paper är skrivet av gruppen gemensamt.

Syftet är att beskriva hur samverkan i gruppen fungerade i praktiken, vilka effekter detta haft för projektets utveckling, analysera våra lärprocesser och mer allmänt diskutera fenomenet kollektivt lärande på gränsöverskridande arenor.

Projektet

Projektet där detta lärande ägt rum kallas Lust H – Livskvalitet genom utveckling, samverkan och tillväxt i Halland – och bygger på tanken att nya idéer, metoder och tillvägagångssätt skapas i samverkan mellan olika halländska aktörer med skilda intressen, resurser och förutsättningar. Projektet skapades därför som en utvecklingsplattform, bestående av olika arenor, där utgångspunkten var en handlingsdriven lärprocess för att skapa ny kunskap.

Projektet pågår 2003-2005 och vänder sig till alla som arbetar med hälsa i arbete och fritid i Halland. Projektet har som vision att lägre sjukskrivningstal och bättre hälsa skapar förutsättningar för en stabil och hållbar tillväxt i regionen. Projektets mål är indelade i fyra områden:

- *Samverkan.* Hållbara, gränsöverskridande och nytänkande samverkansformer ska skapas.

- *Kommunikation*. Medvetenheten om kommunikationens betydelse för utveckling och lärande ska öka. Denna process ska stimuleras av nya kommunikationsformer och mötesplatser.
- *Helhetsförståelse* för faktorer som påverkar hälsan på arbete och fritid och hur dessa samverkar ska öka.
- *Utveckling*. Kunskapen om vad som stimulerar utveckling och lärande ska öka.

Huvuduppgiften är att arrangera mötesplatser kring olika teman med koppling till hälsa. Deltagare blir man genom att välja att vara med på en aktivitet eller genom att anmäla sitt intresse till projektteamet. Antalet deltagare är i dagsläget cirka 500 personer, vilka utgör en bred representation av regionens arbetsliv.

Projektet är ett samverkansprojekt och finansieras av Landstinget Halland, Växtkraft Mål 3, Högskolan i Halmstad, Länsarbetsnämnden, Försäkringskassan och halländska kommuner. Övriga samarbetspartners är företag och organisationer i Halland. Projektägare är Region Halland.

Samverkan med högskolan

Professor Bernd Hofmaier, Högskolan i Halmstad, var en av de personer som tillsammans med Sten Liljedahl, Region Halland, utformade den första idéskissen av Lust H vilken sedan utvecklades till den färdiga projektbeskrivningen. Bernd ingår idag som representant för högskolan i projektets strategiska styrgrupp, tillsammans med några offentliga och privata aktörer.

Projektet bemannades på ett ovanligt sätt. En utvärderare från högskolan knöts redan från början till projektet för att kunna följa och dokumentera projektprocessen. Dessutom rekryterades förutom projektledare och projektadministratör, även en kommunikatör. Dessa tre utgör projektteamet och ansvarar för den operativa ledningen. Teamet och utvärderaren samarbetar för att lära och utveckla projektet. Dessa fyra är den grupp som utgör analysenhet i detta paper. Utvärderaren, som också är forskarstuderande i arbetsvetenskap, valde en interaktiv forskarroll med formativ utvärdering som metod.

2. Interaktiv forskning

När forskningen är en del av ett praktiskt projekt och forskaren är aktivt deltagande i organiserandet av projektet tillsammans med praktiker, är forskarrollen svår att definiera. En interaktiv forskare är på samma gång såväl en utforskare av projektet som en medforskare i projektet och en del av projektledningen. Forskaren är därmed medproducent av sina egna data.

Ett sätt att förhålla sig till denna roll och utveckla kunskap i handling är att växla mellan olika poler i detta spänningsfält; del och helhet, närhet och distans, handling och reflektion, kritik och tillit, dåtid och nutid, förgrund och bakgrund (Jonsson, 2001). Ett fruktbart sätt som gör att du som forskare både kan handla i ledande position vid kunskapsbildningen och samtidigt studera denna. Kombinationen av ledare och observatör är komplex och mångfacetterad. Rollen kan bli splittrad och

fokuseringar kan förloras eller blandas ihop menar Jonsson. Styrkan är att det ger möjlighet till djup förståelse.

Denna växelverkan mellan forskning och praktik kan innebära att planera en handling, genomföra den, observera vad som sker, reflektera över resultatet och därmed identifiera nya problem. Det blir en spiral med återkommande cykler. En lärcykel som Axelsson (1997) kallar AR-spiralen. Att arbeta i denna roll ställer stora krav på samarbete och förmåga att bli insläppt och respekterad i gruppen. Man får inte agera för styrande men inte heller vara för tillbakadragen, menar Axelsson.

Vid interaktiv kunskapsbildning kommer forskare och praktiker från olika sammanhang och möts i ett tredje där de för dialog med varandra. Detta tredje system utgör ett socialt rum där relationen mellan teori och praktik hanteras och där kunskap genereras. Ett interaktivt dialogsystem kallar Jonsson det (2001). När du befinner dig i ditt forskningssystem har du rollen av primär aktör. Du är ansvarig för att teoretisk kunskap utvecklas och kommer till användning i praktiken. I dialogsystemet är du och praktikerna gemensamt ansvariga för att interaktionen fungerar och att innehållet är relevant.

Jon Ohlsson (2002) kallar denna forskarroll för ”kritisk reflektor”. En roll som strävar efter att precisera och upprätthålla en distinktion mellan kunskapande och utvecklingsbidragande. Rollen tar sig uttryck i tre aktiviteter:

1. Forskaren och praktikerna försöker gemensamt upptäcka problem och viktiga frågor.
2. Forskaren reflekterar kontinuerligt över iakttagelser och relaterar dessa till en mer abstrakt förståelse.
3. Forskaren återkommer till praktikerna med tolkningar för att få till stånd en gemensam reflektion.

Interaktiv forskning blir intressant genom att den kan bidra med ett utvecklingsinriktat och kreativt lärande (Ellström 1992). Problemet med den traditionella forskningen är att den för lite sysslar med innovationer och för mycket med kartläggningar. Det gör det svårt att överskrida det befintliga och undersöka de möjligheter som finns för utveckling, både av praktiken och av teorin.

Agneta Hansson (2003) visar på tre typer av resultat från AR:

1. Resultat som bidrar till produktionen av teorier och till ackumulerad akademisk kunskap (teoretiskt resultat).
2. Utveckling av teoretisk kunskap och praktisk kompetens kopplad till organisationen som en effekt av dialogbaserad interaktion mellan forskare och praktiker (praktisk kunskapsutveckling).
3. Konkreta praktiska resultat av utvecklingsprocessen i form av interventioner i den berörda organisationen (praktisk intervention).

Fokus	Kunskapsbildning	Lärande	Förändring
Avstånd	Distans	Växlande	Närhet
Position	Observerar	Deltar	Driver
Bidrag	Sakkunskap	Processkunskap	Metodkunskap
Resultat	Abstrakt kunskap	Konkret kunskap	Praktisk intervention

Tabell 1: Olika delar av den interaktiva forskarrollen

Interaktiv forskning kan alltså fokusera olika saker, växla mellan olika avstånd, byta position, bidra med olika typer av kunskap och ge olika former av resultat. I Lust H projektet spelar utvärderaren främst de två första rollerna. Han observerar och deltar i processen.

3. Formativ utvärdering

Utvärderingar av projekt kan grovt delas in i två kategorier – summativa och formativa. Den summativa är den traditionella utvärderingen som genomförs efter projektets slut och som syftar till att kontrollera, summera och bedöma resultatet. Formativ utvärdering genomförs under tiden projektet pågår och syftar till att stödja, forma och förändra det. Den formativa utvärderingen passar därmed bra för att stimulera lärande och processutveckling.

	Summativ	Formativ
<i>Varför?</i>	Kunskap att bedöma	Kunskap att förändra
<i>För vem?</i>	Projektägare, finansiärer	Projektgrupp, deltagare
<i>Av vem?</i>	Extern	Närstående
<i>När?</i>	Sällan, efteråt	Ofta, under tiden
<i>Vad?</i>	Resultat och effekter	Praktik och process

Tabell 2: Utvärderingstyper

Metoden för samverkan mellan Lust H-teamet och utvärderaren var formativ utvärdering och reflektion. Detta skedde på flera sätt:

- *Aktiviteterna* utvärderades och följdes upp med hjälp av enkäter vid varje tillfälle. Resultatet analyserades av utvärderaren som skrev en utvärderingsrapport. Kring denna reflekterade sedan projektteamet skriftligt.
- *Effekterna* av aktiviteterna fångades upp genom uppföljningsenkäter 3-6 månader efter en aktivitet. Även här skrevs rapporter av utvärderaren och reflektioner av teamet.
- Utvärderaren tillsammans med *projektteamet* genomförde några reflektioner per år enligt en specifik modell, för att följa upp projektprocessen, stödja teamet och utveckla projektarbetet. Dessa reflektionstillfällen skedde på avskild plats för att få vara i fred och kunna koppla bort projektvardagen. Innehållet formades av teamet. Alla blickade tillbaka i sina dagboksanteckningar och på tidigare reflektionsdokument. Utifrån denna återblick och vad som var aktuellt, lyfte var och en upp sina bekymmer, tankar och lärdomar. Dessa punkter tematiserades av utvärderaren och bildade en dagordning för samtalet som spelades in och skrevs ut i valda delar. Dokumentationen blev ett arbetsunderlag för att stärka den egna lärprocessen. Reflektionerna bidrog till ökad förståelse och ett rikare underlag för nya

vägval. Utvärderaren ledde reflektionssamtalen och ansvarade för dokumentationen samt gjorde även egna inlägg i samtalet utifrån kunskaper och erfarenheter från forskningen.

Den interaktiva forskningen och den formativa utvärderingen skapade tillsammans förutsättningar för ett kollektivt lärande i gruppen.

4. Kollektivt lärande

Teorier om individuellt lärande kan förklara hur och varför lärande uppstår i grupper, men inte hur en grupp kan utgöra ett lärande system. Till det behövs teori som ser gruppen som en lärande enhet som konstruerar kunskap. En teori om kollektivt lärande kan bättre förklara hur individer och grupper är engagerade i kollektivt handlande för att försvara eller stödja en gemensam social vision (Kilgore, 1999). Utveckling och lärande är centrala begrepp i en sådan referensram.

En grupp är ett lärande system som har en utvecklingsnivå som begränsas av dess kapacitet att lära och att handla. Delar i denna kollektiva utveckling är kollektiv identitet, gruppmedvetenhet, solidaritet och organisation enligt Kilgore. Av dessa fyra består kollektivt lärande huvudsakligen av konstruktionen av kollektiv identitet. Kollektiv identitet svarar på frågan 'Vilka är vi?'. Den innebär gemensamma värderingar och delade visioner, mål och strategier, som kan leda gruppen till kollektivt handlande.

En grupp har obegränsade utvecklingsmöjligheter just på grund av medlemmarnas olikheter. En av dessa olikheter är genus. Medlemmarnas åsikter påverkas av varandra och av samhället de lever i. De agerar som flexibla verktyg som interagerar med varandra och med vilka gruppen kan fortsätta utveckla sin kollektiva identitet, medvetenhet, solidaritet och organisation (ibid).

Viktigt att se är att en grupp även har en obegränsad destruktiv potential genom sina inneboende motsättningar och konflikter. I alla grupper finns olika uppfattningar och erfarenheter som kolliderar. Hur ska vi hantera olikheter? Är vi intresserade av utveckling eller avveckling? Moral och normer är viktiga delar av en grupps lärande. Samtidigt är det viktigt att olikhet är nödvändigt för kollektivt lärande. På samma sätt blir då solidaritet inte bara ett resultat av handling utan även en förutsättning för handling. En känsla av solidaritet motiverar individer att delta i en kollektiv läroprocess. När detta kollektiva lärande omsätts till handling skapas en kollektiv kompetens i gruppen.

5. Kollektiv kompetens

Ett dilemma med lärande är att det bygger på osäkerhet och avvikelser, vilket lärandet till sin karaktär vill motverka. Drivkraften i det mesta av vardagslärandet handlar om att möta osäkerhet och skapa trygghet. Vi lär för att bemästra olika okända situationer. Läroprocessen söker säker mark. Ett i huvudsak anpassningsinriktat lärande som strävar mot givna resultat. Denna typ av lärande dominerar i arbetslivet och är en viktig del i allt kvalitetssäkringsarbete.

För arbetsgrupper är då kollektiv kompetens en avgörande tillgång. ”...en färdighetskunskap förvärvad av individer i interaktion och uttryckt i kollektivets praktiska arbete” (Henrik Hansson, 2003, sid 14). Kompetent blir gruppen när den kan utföra sin gemensamma arbetsuppgift på ett snabbt, riktigt och bra sätt, som ger positiva effekter för både verksamhet och människor. Med en hög kollektiv kompetens kan gruppen skickligt lära av varandra för att klara sina givna uppgifter och nå sina uppsatta mål. Ett gott kollektivt anpassningsinriktat lärande råder.

Men rutiner behöver också brytas för att verksamheter ska utvecklas. Något som är nödvändigt för att överleva i dagens komplexa och konkurrensutsatta samhälle. Då krävs nytt tänkande och nya resultat. Baserat på en mer okänd målbild och oklara metoder. Många förbättringsprocesser och utvecklingsprojekt syftar till detta. Detta innebär en annan typ av lärande. Ett kreativt lärande där lärprocessen ger sig ut på mer okända vatten och där resultatet inte är givet på förhand. Ett utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 1992, 2001) som i praktiken sällan existerar i sin rena teoretiska form, men som många företag strävar att stimulera och organisera för.

Frågan är då hur en grupp med kollektiv kompetens förhåller sig till detta. Henrik Hansson (2003) menar att hans modell skiljer sig från andra genom att ge samma vikt åt både interaktionen i gruppen och inriktningen på uppgiften (sid 19). Men vad innebär det om uppgiften är öppen? I sin beskrivning av modellen skiljer Hansson på praktisk och interpersonell kompetens, vilka tillsammans utgör kollektiv kompetens. Den interpersonella är i relation till arbetskamraterna medan den praktiska är i relation till uppgiften. Men om uppgiften inte är given räcker inte den praktiska och interpersonella kompetensen. Då behöver den kompletteras med en förändringskompetens, en förmåga att förändra uppgiften. Kreativ kollektiv kompetens bör då bestå av följande kompetenser:

Praktisk kompetens	Interpersonell kompetens	Förändringskompetens
Förmåga att utföra uppgiften	Förmåga att kommunicera för att utföra uppgiften	Förmåga att förändra uppgiften och metoderna

Fig 1:

6. Kreativitet

Precis som i Henrik Hanssons bemästringsvariant, ligger potentialen för utveckling främst i den interpersonella kompetensen. Det är i relationen mellan individerna i gruppen som resursen finns till kreativt lärande. Ungefär som Carlgren (1999) menar att Vygotskijs idéer om social konstruktivism innebär en möjlighet till utveckling av kollektiva lärsituationer där varje deltagare bidrar till gruppens förståelse. Men förutom en praktisk kompetens behöver gruppen även en förändringskompetens i förhållande till uppgiften. En förmåga att gemensamt förnya uppgiften och metoderna. Något som sällan stimuleras och tränas i dagens arbetsliv.

I perspektivet att förändra och utveckla verksamheten behövs en förmåga att tänka och handla nytt i gruppen. Ett kreativt kollektivt lärande. Med denna typ av kreativ

kollektiv kompetens kan gruppen utveckla egna, nya mål och metoder som ger nya resultat. Detta kan ses som en utvecklad variant av Hanssons tänkande.

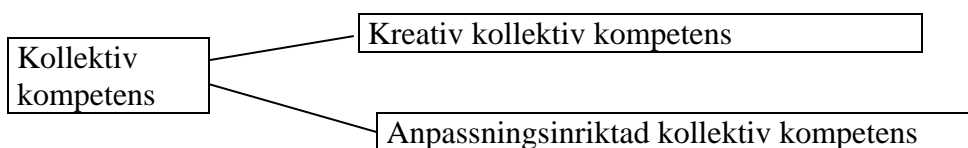


Fig 2:

På samma sätt kan Hanssons tredje stadium av kollektiv kompetens – enheten – problematiseras. Hansson skriver visserligen att *"Kollektiv kompetens handlar om att vara så mycket i samklang med sin omgivning, sina arbetskamrater och arbetsuppgiften att man kan lösa situationer som inte uppkommit tidigare"* (sid 33), men det är utifrån ett bemästringsperspektiv. Om uppgiften är att utveckla och förändra uppgiften, handlar det inte längre bara om att tillrättalägga avvikelser utan om att ifrågasätta det vi gör och hur vi gör det. Med enhet menar Hansson att det knappt finns några tveksamheter i det kollektiva tänkandet och att individerna har ett gemensamt meningsskapande som gör att de strävar åt samma håll. Risker finns att det därmed saknas dynamik för ett kreativt lärande. Strävan åt samma håll i gruppen kan innebära en bedräglig enhet där ingen ifrågasätter om det är åt rätt håll man går.

Meningsskapandet i Hanssons modell av kollektiv kompetens handlar om skapandet av en samlad bild i gruppen av hur läget är. För att kunna göra ett bra jobb behöver gruppen ha en gemensam uppfattning om situationen och uppgiften. Meningsskapandet är en dynamisk rörelse för att nå konsensus i gruppen. Något som ger en trygg grund för gruppen att klara specifika uppgifter. Baksidan ur ett kreativt lärperspektiv är att om den gemensamma konsensusbilden är för stark finns risk för group think. Gruppen blir självgod, tror sig vara bäst och kan bli blind för nödvändiga förändringar. Den perfekta gruppen kan i värsta fall inom sig rymma grunden till sin egen undergång. Svårigheten är att kunna ta tillvara olikheter i gruppen som en resurs för kreativt kollektivt lärande.

7. Tre exempel

Här följer ett exempel från var och en i projektteamet baserat på lärdomar av den formativa utvärderingen och reflektioner tillsammans med utvärderaren.

Case 1 – administrativa lärdomar: Om utformningen av aktiviteter

Utvärderingarna av Lust H:s samtliga aktiviteter visar att deltagarna är mycket nöjda. Återkommande synpunkter är bl a bra struktur, välorganiserad dag, bra utrymme för att knyta kontakter och erhålla erfarenheter, bra miljö, god mat, tid för reflektion, god blandning av information, diskussion och kontaktskapande. Vi i projektteamet ser naturligtvis det som mycket positivt att så många uppskattar utformningen av aktiviteterna. Den positivt upplevda utformningen tror vi också är en bidragande orsak till vad deltagarna sedan fått ut av dagen enligt utvärderingarna, nämligen kunskap, inspiration, kontakter och idéer. Denna återkoppling från deltagarna har stärkt oss i tron att det arbetssätt vi använder är en framgångsfaktor. Vi har därför fortsatt att

använda olika metoder som stimulerar nätverksbyggande, lärande och utveckling hos deltagarna och deras organisationer. Vi har dock inte nöjt oss med att konstatera detta utan vill naturligtvis finputs på det som upplevts och fungerat mindre bra.

Mer styrd fri tid

Den sista timmen under Lust H:s första aktivitet var avsatt för att deltagarna skulle stanna kvar i lokalerna för att fortsätta diskutera och utbyta erfarenheter. Intresset var nästan obefintligt och de flesta beslutade sig istället för att åka hem. I utvärderingarna framkom dock att många tyckte att dagen varit alldeles för kort och att möjligheten till erfarenhetsutbyte inte hade varit tillräcklig. Det efterfrågades också bättre former för erfarenhetsutbyte och ett mer organiserat eftersnack för att fånga in varje deltagares nya intryck. Vi konstaterade att deltagarna valde bort möjligheten till diskussion och utbyte den sista timmen trots att tillfället gavs och att det var något de efterfrågade. Hade den sista timmen varit mer organiserad hade fler deltagare, enligt vår tolkning, stannat kvar.

Efter diskussion i teamet bestämde vi att aktiviteterna i fortsättningen skulle utformas så att den fria tiden bakades in under dagen och vara lite mer styrd från vårt håll. Vi har gett deltagarna möjlighet att diskutera olika frågor, i grupp eller med grannen, till och från under aktiviteterna. Deltagarna har även fått möjlighet att under lunchen gå diskussionspromenader ute i naturen. Lite av den fria tiden har gått över till att bli en inledande fika på varje aktivitet där deltagarna får möjlighet att lära känna varandra och knyta nya kontakter. Detta hänger också ihop med en lärdom vi drog ifrån den första aktiviteten, att inte alla deltagare kommer i tid. Vi i projektteamet känner dock att det är viktigt att hitta en balans där både de med ett stort behov av en öppen struktur och de som inte känner samma behov kan mötas och få ett utbyte av varandra.

Indelning i mindre grupper

I utvärderingarna har det efterfrågats indelning i mindre grupper. Vi har försökt att möblera gruppvis vid aktiviteterna så att deltagarna fått möjlighet att diskutera och lära känna varandra. En annan tolkning av detta önskemål som vi har gjort är att själva deltagarantalet vid varje aktivitet kanske bör bli mindre. Lust H-aktiviteterna har fyllts upp väldigt snabbt och deltagarantalet har i genomsnitt hamnat på åttio personer per aktivitet. Vi i projektteamet vill naturligtvis att de som är intresserade av våra mötesplatser också ska få möjlighet att komma och vi har verkligen ansträngt oss för att så ska vara möjligt. Vi har nu funderat i banor kring att dela upp aktiviteterna i två dagar med mindre grupper. Ett annat alternativ är att bjuda in till enbart en mötesplats med färre antal deltagare. Nätverksbyggande, erfarenhetsutbyte, diskussion och delaktighet kan visa sig bli ännu bättre i mindre grupper. Vi kommer därför att ha idén om mindre grupper i åtanke inför planeringen av projektets sista år.

Case 2 – kommunikativa lärdomar: Om olika signaler och svårigheten att nå män

Ganska tidigt i projektarbetet stod det klart att de som visade intresse för, blev deltagare i och som kom på Lust H:s aktiviteter till största delen var kvinnor. Högskolans utvärderingar bekräftade den bilden och utvärderaren lyfte detta vid våra reflektionsmöten. Endast 20 procent av deltagarna är män, men Lust H är inte ett projekt riktat enbart till kvinnor. Därför är detta en mycket viktig fråga för teamet. Är

det så att hälsa i arbete och fritid är ett område som generellt intresserar kvinnor? Återspeglas detta även i deras yrkesroll? Betraktas hälsa som för mjukt för männen? Är kvinnor mer intresserade av process? Betraktas Lust H som ett kvinnligt projekt? Är det teamet (tre kvinnor) som kommunicerar på ett sätt som inte tilltalar män?

Om svaret är ja på flera av dessa frågor vad blir då resultatet? Hur kommer Lust H att lyckas? När männen inte deltar i aktiviteterna missar vi samtidigt personer i ledande positioner (ofta män). Detta kan påverka projektets genomslagskraft. Resultaten ute i organisationerna blir, med stor sannolikhet, mindre om beslutsfattarna inte deltar. Inte ens på mötesplatsen om Ledarskap och Hälsa kom särskilt många män och vid detta tillfälle planerades och genomfördes aktiviteten faktiskt i samverkan med två män!

Högskolans utvärderare återkommer till teamet om detta flera gånger och när vi under våren träffar en intressent som vill samverka när det gäller ämnet ekonomi och hälsa blir tankarna kring den starka kvinnodominansen extra aktuell. Varför väljer vi att samverka med en kvinna? Är inte risken ännu större att de signaler vi sänder ut nu kommer att locka kvinnor och inte män? Ska vi inte försöka bryta detta mönster?

Kompletterande analys

Samverkan med den aktuella kvinnliga intressenten fortsatte trots allt. Under arbetets gång kom projektledaren med en kompletterande analys som kom att få stor betydelse för hur kommunikationen kring mötesplatsen om ekonomi och hälsa sedan utformades. Hon kände att förklaringen utifrån könsperspektivet behövde kompletteras. Den förklarade t e x inte varför det kom så få, om ens några kvinnliga ledare, (det finns ju i alla fall några i Halland) till aktiviteterna. Här kom även ett samtal med en medlem i projektets styrgrupp, om maktstrukturen inom organisationer, att få stor betydelse.

Den kompletterande analysen hade sin utgångspunkt i två modeller. Den ena beskriver hur människor, både kvinnor och män, har olika sätt att bearbeta information och att förhålla sig till omgivningen. Struktur, logik, tydliga ramar och resultat är viktigt för vissa medan andra värderar känslor högt och vill ha övergripande perspektiv före detaljer.

Den andra modellen var mer inriktad på maktstrukturen inom organisationen, indelat i tre grupper:

1. De som brinner för de mjuka värdena men som saknar beslutandemakt över resurserna.
2. De som har viss beslutandemakt och tycker att mjuka värden är viktigt.
3. De som har stor beslutandemakt över resursfördelningen men för vilka hårda värden är det som räknas.

De olika modellerna upprätthålls och stöds av varandra i organisationerna. Till detta läggs även en könsdimension. Kvinnor verkar dominera det ena förhållningssättet och finns oftare på de nivåer i organisationerna där det inte finns beslutandemakt. Teamet valde att inte fördjupa sig i orsaksambanden utan använde bilderna, förklaringsmodellerna som kunskap och stöd i kommunikationsprocessen.

Detta resultat växte fram under våren där några möten med utvärderaren varvades med reflektioner i teamet. Utvärderaren fokuserade på att teamet, trots att

enkätresultaten visade på en kvinnodominans, fortsatte att samverka med kvinnor. Teamet diskuterade sedan detta internt och fick dessutom bränsle till reflektioner av en styrgruppsmedlem. Diskussionerna gick sedan vidare med utvärderaren om den kompletterande analysen.

Aktiviteten Räkna hem hälsan

Vår utgångspunkt var följande: Om vi vill att Lust H:s mål ska uppnås så måste vi nå även de med beslutandemakt i organisationerna. Hur bjuder vi då in till aktiviteten om ekonomi och hälsa? Hur kan vi kommunicera så att detta intresserar även denna grupp och får dem att komma och samtidigt inte göra avkall på de mål vi har för våra aktiviteter och för Lust H?

Vi valde att kommunicera ”seminarium” istället för ”mötesplats”. Vi var noga med att skriva ut titlar på de medverkande i inbjudan. Vi valde bort ord och uttryck som ”inspirera” och ”dela med dig”. Betoningen låg istället på ”fakta”, ”strategi” och ”verktyg”. Vi riktade inbjudan i första hand till personer i företagsledning, förvaltningsledning, samt personal- och ekonomiansvariga i privat och offentlig verksamhet. Alla intresserade var dock välkomna till aktiviteten. Inbjudan gick ut till alla deltagare och finansierande organisationer samt fanns på projektets hemsida. Dessutom gick den till personer som vi fått rekommenderade av deltagare i projektet.

Vad blev resultatet?

Till aktiviteten kom 77 personer. Könsfördelningen höll i sig med 80 procent kvinnor. Den stora skillnaden var att aktiviteten lockade många ledare, nämligen 40 procent av deltagarna. Medelbetyget för aktiviteten blev 7,4 (1 = meningslös och 10 = givande). Cheferna var som grupp dessutom något nöjdare än genomsnittet med 7,8 som medelbetyg.

Högskolans utvärderare påpekar senare, under en av teamets reflektionsdagar, att han under seminariet träffat personer som uttryckt att de blivit ”ditkommenderade”. Detta väcker naturligtvis tankar om hur teamets information/kommunikation påverkat organisationerna att närvara, representera. Eller var det ämnet ekonomi och hälsa som kändes så angeläget, legitimt? Kanske var det viktigt att vara där, att någon från ”vår” organisation syntes? Vid tidigare mötesplatser har vi aldrig hört någon uttrycka att de är ditkommenderade!

Problemet med den sneda könsfördelningen kvarstår dock och frågan hur den ska brytas återstår att knäcka. Vi känner ändå att vi genom denna process vidgat våra synsätt och kanske också fått större handlingsutrymme därigenom.

Case 3 – projektledningslärdomar: Om att kvalitetssäkra ett processprojekt.

När vi i teamet anställdes, hade Lust H-projektet redan startat och vissa aktiviteter var också genomförda. Det gällde för oss att snabbt komma upp på spåret och dessutom få ett grepp om vart det ledde. Det stod snart klart för oss att det var flera processer igång och att de dessutom ändrade sig hela tiden. Visionen för projektet var ganska klar för oss, men vi ställde oss frågor som:

- Vilka är de mål vi ska uppnå?
- Hur många nya deltagare ska vi ha in och hur ska vi hantera de gamla?

- Vilka aktiviteter ska vi genomföra?
- Ska vi ”gasa eller bromsa”?
- Hur ser en typisk Lust H-aktivitet ut?
- Vem bestämmer vad som ska hända?

Här någonstans, någon månad efter vi anställdes, började vi fundera på hur vi skulle kunna beskriva den ”stora Lust H-processen” och delprocesserna på ett sätt så att alla i teamet hade samma bild. Vi behövde fånga hur de pågående processerna såg ut och känna in: Är detta en ny process? Ligger detta inom ramen för helheten? Visionen? Ska vi prioritera detta?

I början var vi så glada att folk greppade processtänket, att vi bara lät det löpa. Sedan började vi märka att det fanns risk för att det bara for iväg åt ett håll. Intressenter, med egna tydliga motiv och anledningar att påverka Lust H åt ett visst håll, riskerade att få för stort inflytande. Denna risk var uppenbar eftersom vi själva inte hade en tillräckligt tydlig ledstång att hålla oss i. De som kunde få för stort inflytande var t ex de som ville sälja och marknadsföra egna tjänster och produkter, men även de som redan hade ett tydligt men smalt engagemang där helhetsförståelsen var underordnad.

Visionen i ryggmärgen

Den fråga jag ställde mig som projektledare var: Hur ser jag till att få Lust H-visionen i ryggmärgen på alla i teamet? Hur gör jag detta på ett sätt så att alla är lika delaktiga, och samtidigt undvika att det bara blir en administrativ rutin. Hur hjälper jag mina medarbetare att kunna ”ratta helheten”? Det var nu dags för teamets andra reflektionsdag tillsammans med projektets utvärderare. Här dök tanken på ett utvecklat styrdokument i matrisform upp. Så här gick diskussionen:

Person 1: *”Bra om vi kan ha en modell, en bild för det.”*

Person 2: *”En modell för tänket på papper, som man kan sätta upp på väggen.”*

Person 3: *”Och som man kan gå tillbaka till.”*

Utvärderaren: *”Kan man bygga vidare på den ni redan har och lägga till Lust H-värden?”*

Person 2: *”Vi behöver boka in processdagar. Sedan tror jag på flödesscheman. En kvalitetssäkringsprocess helt enkelt. En bild av ett flöde, frågestyrt.”*

Person 1: *”Vi tittar systematiskt över processerna. Då kan vi känna oss säkra på att vi inte har missat viktiga processer eller att processer hamnat helt fel, därför att vi inte gjort detta.”*

Person 3: *”En frågemall.”*

Person 1: *”Vi måste kvalitetssäkra även mot våra deltagare. Vi måste ställa krav som följer målbilderna.”*

Kvalitetssäkringsmodell

Diskussionen ledde fram till en modell där mål, pågående- och önskvärda processer och aktiviteter fanns med. Det gällde att skapa ett beskrivande dokument som vi kunde hålla oss i, snarare än ett styrande. Detta var även viktigt för att skapa trygghet i gruppen.

Jag föreslog att vi skulle använda en vedertagen kvalitetssäkringsmodell som jag arbetat med i andra sammanhang inom den privata sektorn och att anpassa den till våra behov. Vi arbetade sedan igenom den tillsammans, gjorde förändringar, körde ett

varv till och så vidare. Slutligen hade vi ett flödesschema med tillhörande checklistor och detta var sedan mycket viktigt för kvalitetssäkringen under en övergångsperiod. Numera sitter det i ryggmärgen på oss alla, men visst tar vi fram det och stämmer av vid behov.

Detta arbete med kvalitetssäkringsprocessen har visat sig vara väldigt viktigt för projektet och vårt interna arbete. Själva processen att skapa flödesschemat och checklistorna har haft stor betydelse. Manglandet av våra tankar, lyssnandet på varandra, förändring av referensramar, uppställande av kriterier för vad som är förhandlingsbart och vad som inte är det o s v, har gett resultat.

8. Analys

För att förstå det kollektiva lärandet i gruppens samverkan har vi analyserat våra tre case utifrån en modell med tre teoretiska spår:

1. Kollektivt lärande – där gruppen ses som ett lärsystem och delade värderingar är ett viktigt inslag.
2. Kollektiv kompetens – som består av praktisk kompetens och interpersonell kompetens.
3. Kreativitet – vilket innebär en förändringskompetens samt karaktäriseras av dynamik och olikheter.

Varje case har vi analyserat för sig. Resultaten har vi beskrivit i figuren nedan.

	Case 1	Case 2	Case 3
Kollektivt lärande			
- gruppen som lärosystem	Ja - (enbart teamet)	Ja	Ja
- delade värderingar	Ja - mer tid för kommunikation mellan deltagarna är viktigt för utveckling.	Ja – viktigt att lyssna och ta till sig nya perspektiv. Önskan om helhetsförståelse.	Ja – behov av kollektiv identitet. Möta osäkerhet med trygghet/struktur för ordning/redda/samsyn.
Kollektiv kompetens			
- lära av varandra	Ja – utvärderingsresultat och teamdiskussion.	Ja – utvärderingsresultat, diskussion, reflektion.	Ja – reflektion, kreativitet.
- praktisk kompetens	Ja.	Ja.	Ja.
- interpersonell kompetens	Ja.	Ja.	Ja.
Kreativitet			
- förändringskompetens	Nej.	Ja.	Ja – nytt system.
- dynamik	Nej.	Ja – stor.	Nej – projektledarens lösning köptes av alla.
- olikhet	Nej.	Ja – olika referensramar	Nej – alla var ense.

Tabell 3: Utfall av case analys

Vi fann att alla case är exempel på kollektivt lärande där kollektiv kompetens funnits. I alla tre casen fungerade gruppen som ett lärsystem där de delade värderingarna var viktiga, men i case 1 var inte utvärderaren inblandad mer än som faktaleverantör. Den kollektiva kompetensen fanns tydligt i alla tre case uttryckt i interpersonell och praktisk kompetens. Kreativiteten fanns i olika grad i case 2 och 3. I case 3 fanns förändringskompetensen genom det nya kvalitetssäkringssystem som skapades och

implementerades, medan dynamiken och olikheterna inte fanns då övriga köpte projektledarens lösning. I case 2 däremot fanns både förändringskompetens, dynamik och olikhet som grund för lärandet. Det kreativa lärandet var påtagligt på alla sätt. Dynamiken var stor i hela gruppen och olikheterna klart framträdande.

Effekten i case 1 blev att teamet ändrade upplägget på kommande aktiviteter så att mer styrd fri tid las in i programmet. I case 2 blev effekten av det kollektiva lärandet att kommunikationen ändrades och en ny typ av inbjudan togs fram. I case 3 ledde reflektionerna till beslut och införande av ett kvalitetssäkringssystem.

Om vi summerar resultatet av analysen finner vi att i case 1 ledde enkätresultatet till en mindre anpassning av upplägget av aktiviteterna. Det kollektiva lärande skedde enbart i teamet och den kollektiva kompetensen var huvudsakligen anpassningsinriktad. Någon förändringskompetens, dynamik eller olikhet i lärprocessen var inte framträdande.

	Case 1	Case 2	Case 3
Kollektivt lärande	Team	Team + forskare	Team + forskare
Kollektiv kompetens	Anpassningsinriktad	Kreativ	Kreativ + Anpassningsinriktad
Kreativitet			
<i>Förändringskompetens</i>	Nej	Ja	Ja
<i>Dynamik</i>	Nej	Ja	Nej
<i>Olikhet</i>	Nej	Ja	Nej

Tabell 4: Summering av analys

I case 3 kom diskussionen fram under en reflektionsdag och där skedde ett kreativt moment genom att behovet skapades och en ny lösning plockades in från en annan kontext. Denna lösning accepterades av alla i teamet och anpassades sedan till projektets kontext. Här krävdes ett mer förändringsinriktat lärande då lösningen var helt ny, men i lärprocessen fanns inte dynamik och olikhet utan snarare samstämmighet, acceptans och konsensus.

I case 2 tog utvärderaren upp diskussionen om genusfrågan i arbetet inför aktiviteten. Frågan återkom sedan på reflektionsdagen och vid andra mötestillfällen. Det kollektiva lärandet var rikt mellan team och forskare. Den kollektiva kompetensen var kreativ då det här gällde att tänka nytt. Inga bra lösningar fanns att ta till. I gruppen rådde en stor dynamik då vi såg på frågan på olika sätt. Konsensus rådde ej. Tvärtom debatterade vi frågan mycket och olikheterna lyftes fram i synsätt och åtgärdsförslag. I gruppen fanns olika erfarenheter, bakgrunder, ålder, kön och synpunkter. Det öppna klimatet och sökandet efter en syntes präglade lärandet.

9. Slutsatser och reflektion

I alla tre case har vår samverkan inom gruppen inneburit ett kollektivt lärande. Den interaktiva forskarrollen har bidragit med både sak- och processkunskap. Den formativa utvärderingen har i samtliga tre fall fungerat som en metod som inneburit förändringar och utveckling av verksamheten. Så långt sträcker sig likheterna i de tre fallen. Intressant är dock att notera skillnaderna.

	Case 1	Case 2	Case 3
Förändringsåtgärd	Enkel, liten, logisk, självklar	Svår, sökande, prövande, process	Omfattande, strukturerad, given, känd kunskap
Underlag	Säker	Osäker	Säker
Lärprocess	Fakta – Beslut – Åtgärd	Fakta – Reflektion – Test	Reflektion – Beslut – Genomförande
Lärdjup	Liten	Stor	Mellan
Komplexitet	Låg	Hög	Mellan

Tabell 5: Intressanta skillnader

Skillnaderna talar för att kreativt kollektivt lärande stöds av ett osäkert underlag och en hög problemkomplexitet. Lärdjupet är även störst i case 2. En slutsats blir då att större komplexitet rymmer en större lärpotential.

En viktig grund för en god samverkan och kreativt lärande är alltså olikheter och dynamik. Dessa olikheter bör enligt våra erfarenheter bestå av:

- olika roller och *förhållningssätt* som deltagarna tar med in i processen
- olika *formella kompetenser*, gärna bred erfarenhet från annan verksamhet
- olika *personlighetsprofiler*, gärna kompletterande
- olika *kön*

Men olikheter kan lika gärna leda till destruktiva låsningar som till konstruktivt handlande. Allt för stor enighet, konsensus, kan leda till group think, d v s att gruppen blir självgod och blind för nödvändiga förändringar. Då blir det svårt att ta tillvara olikheter i gruppen som en resurs för kreativt kollektivt lärande. Ska resultatet av diskussionerna och reflektionerna liknas vid något, är det snarare en syntes. Strävan är inte att tycka lika i allt, en medelväg, utan att fånga de olika uppfattningarna och bygga något nytt. Case 2 belyser detta tydligast då teamet inte valde förklaringsmodell, utan använde sig av alla. 1+1+1 blir inte nödvändigtvis 3 utan kanske 5 eller 9.

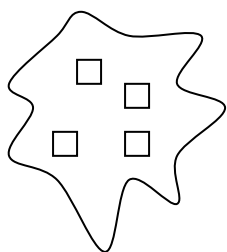
Vad är det då som ger grund för det ena eller andra? Vi menar att det är samverkansformerna, ramen för olikheterna att verka i, som är avgörande. En dynamisk samverkansram menar vi behöver ha dessa förutsättningar:

- *tillit* i gruppen, liknande värderingar och trygghet
- *öppet klimat*, där det är ok att säga vad man tycker, med respekt för varandras olikheter
- *engagemang och prestigelöshet* hos ledaren, att tillsammans med medarbetarna ”leva som vi lär”

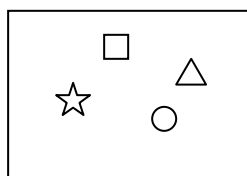
- *vilja att utvecklas*, motivation att lära nytt och förbättra, möjlighetstänkande, se olika perspektiv och tänka komplext
- *tid och rum*, avsatt tid för reflektion och ett kreativt rum att göra det i

Teamet har en gemensam värderingsbas i sitt arbete inom Lust H. Gemensamma värderingar gör teammedlemmarna lika, en slags kollektiv identitet. Värderingsgemenskapen gäller dock inte alla personliga värderingar, men kanske tillräckligt många. Detta ger förmodligen utrymme för olikheterna och dynamiken att komma fram.

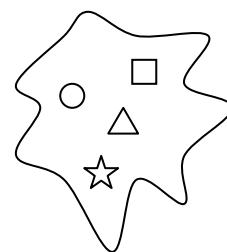
Olikheter och dynamik kan kombineras på flera sätt. Om samverkan grundas på för mycket likhet är förutsättningarna för kreativt lärande låga, även om samverkansramen är dynamisk (figur 3). Om samverkansramen är för odynamisk blir också förutsättningarna för kollektivt lärande låga, även om olikheterna finns (figur 4). Vad som behövs för att kunna få ett kreativt, kollektivt lärande är olikheter i en dynamisk samverkansram (figur 5).



Figur 3



Figur 4



Figur 5

Med dessa erfarenheter och tankar som bas vill vi under det kommande året närmare studera vad olikheter betyder bland deltagarna i Lust H när de möts på projektets gränsöverskridande dynamiska arenor. Exempelvis när representanter för offentlig sektor möter representanter för privat näringsliv. Är olikheterna då en tillgång eller ett hinder för kollektivt lärande i samverkan?

Referenser

Axelsson H. (1997) *Våga lära*. Doktorsavhandling. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet

Carlgren I. (red), 1999, *Miljöer för lärande*, Studentlitteratur, Lund

Ellström P.-E. 1992, *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och perspektiv*. Norstedts, Stockholm

Ellström P.-E. 2001, *Lärande och innovation i organisationer*, ur Backlund, T (red), Hansson, H (red), Thunborg, C (red) (2001). *Lärdilemman*. Studentlitteratur, Lund

Hansson Agneta (2003) *Praktiskt taget*. Doktorsavhandling. Institutionen för sociologi, Göteborgs Universitet

Hansson Henrik (2003) *Kollektiv kompetens*, Studentlitteratur, Lund

Jonsson L. (2001) *Kunskapsbildning i samverkan mellan forskning och praktik*, Doktorsavhandling, Ekonomiska Institutionen, Linköpings Universitet

Keeble D. & Wilkingson F. (eds.), 2000. *High-Technology Clusters, Networking and Collective Learning in Europe*.

Kilgore D., 1999, *Understanding learning in social movements: a theory of collective learning*

Ohlsson J. (2002) *Forskaren som kritisk reflektör. Pedagogisk forskning med dialog i praktiken*. Ur Svensson L., Brulin G., Ellström P.-E. & Widegren Ö. (2002) *Interaktiv forskning – för utveckling av teori och praktik*, Arbetsliv i omvandling 2002:7, Arbetslivsinstitutet, Stockholm