

Att utveckla samverkanskompetens genom utbildning

Praktisk klokhet och reflekterande praktik

Martin Westin, Alexander Hellquist, Lena Johansson

Martin Westin, filosofie doktor, Uppsala universitet och Sveriges Lantbruksuniversitet.

E-post: Martin.Westin@slu.se

Alexander Hellquist, filosofie magister, Uppsala universitet.

E-post: Alexander.Hellquist@swedesd.uu.se

Lena Johansson, filosofie kandidat, Riksantikvarieämbetet.

E-post: Lena.Johansson@raa.se

Samverkan är en vanlig arbetsform inom svensk förvaltning. Samverkansarbetet för samman aktörer från offentlig sektor, näringsliv, civilsamhälle och akademi. I bästa fall kan samverkan resultera i både effektiva och demokratiska förändringsprocesser. Men då krävs att de som samverkar har samverkanskompetens; att de kan designa och facilitera samverkansprocesser där förtroendefulla relationer skapas och önskvärda resultat nås. Trots det ökade behovet av samverkanskompetens har svensk forskning i liten utsträckning undersökt hur sådan kompetens kan utvecklas genom utbildning. Syftet med den här artikeln är att sprida lärdomar från utvecklandet och genomförandet av utbildningen *Att leda samverkan*. Artikeln visar på möjligheter och begränsningar i att basera samverkansutbildning på idéer om reflekterande praktik och praktisk klokhet.

Collaborative governance is mainstreamed in Swedish public administration. Collaborative governance brings together actors from public and private sector, civil society and academia. At best, collaborative governance can result in effective as well as democratic change processes. A necessary condition, for realising this potential of collaborative governance is that the involved practitioners master collaborative ways of working; that they are capable of designing and facilitating collaboration that enable the development of trustful relationships and desirable results. In spite of an increased need for competences in collaborative governance, Swedish research has not gone into depth with investigating how such competences can be developed through education. The purpose of this paper is to disseminate lessons learned from the development and enactment of the educational programme *To lead collaboration*. The paper highlights opportunities and constraints with grounding education in collaborative governance on ideas of reflective practice and practical wisdom.

Inledning

Samverkan ligger i tiden. Det blir allt vanligare att organisationer från offentlig sektor, näringsliv, civilsamhälle och akademi arbetar tillsammans för att hantera samhällsutmaningar. I samverkanspraktiken möts olika kunskapsformer, normsystem och professioner. De som deltar i samverkan ställs inför uppgiften att skapa ömsesidig förståelse så att de kan sträva mot gemensamma mål. För ”samverkare” räcker det således inte att ha expertkunskaper inom ett specialområde. Det krävs även förmåga att utveckla förtroendefulla relationer över sektors- och professionsgränser.

Trots att samverkan blivit en allt viktigare arbetsform finns få svenska studier av hur samverkanskompetens utvecklas. Svenska forskare har intresserat sig för samverkan (Ernits & Forzelius; Danermark 2000, 2004; Jonsson 2001; Bjursell *et al.* 2016; Westin *et al.* 2016; Borgström *et al.* 2017). Men de har sällan gått på djupet med att förstå hur samverkanskompetens utvecklas. Otillräckliga insikter i samverkanspraktikernas kunskapsutveckling gör att underlaget för att designa utbildningar och kompetensutvecklingar brister. Följden kan bli att kompetensförsörjning försvåras och att samverkanspraktiken därmed inte förmår leva upp till de högt ställda förväntningarna.

Syftet med den här artikeln är att sprida lärdomar från utvecklandet och genomförandet av utbildningen *Att leda samverkan*.¹ Vi vill därmed bidra till samverkanspraktiken genom att skriva fram hur samverkanskompetens kan utvecklas genom utbildning. Vår avsikt är inte att presentera en utbildningsmodell med universella anspråk. Istället vill vi kritiskt granska våra erfarenheter med intention att identifiera hur utbildning kan ge möjligheter för samverkare att utveckla sin kompetens. Vi som skriver artikeln är utbildningsledarna (Hellquist och Westin) och en av deltagarna (Johansson) i utbildningen. Vår förhoppning är att artikeln kan ge samverkanspraktiker, utbildare och forskare möjlighet att jämföra sina egna idéer med våra och låta sig inspireras eller ta spjårn för att formulera alternativa idéer. Vi inleder med att förklara vad vi avser med samverkanskompetens. Därefter analyserar och diskuterar vi våra erfarenheter av att leda och delta i utbildningen *Att leda samverkan*.

Samverkanskompetens: praktisk klokhet utvecklad genom reflektion

”Jag höll ett brandtal om syftet med workshopen och själva idén om samverkan som ett gemensamt intresse. Efter det steg energinivåerna lite. De mest kritiska deltagarna tonade ner sig och workshopen kunde resultera i ett par frågeställningar som kändes möjliga att gå vidare med.”

1. Utbildningen har i olika utformningar och med olika deltagargrupper genomförts sedan 2016 i form av uppdragsutbildning vid Uppsala universitet. Se www.swedesd.uu.se/utbildning/uppdragsutbildning/att-leda-samverkan/.

Medförfattaren Lena Johansson berättar här om hur hon hanterade en svår situation på ett samverkansmöte. Hon upplevde att idén med mötet inte gavs en rejäl chans eftersom några tongivande deltagare agerade ut en kritisk hållning till både mötets form och innehåll. Utifrån denna tolkning av situationen valde hon att tydliggöra vad hon ansåg vara grundförutsättningar för att samverkan skulle fungera. Citatet ger ett exempel på den typ av värdeladdade och svårtolkade situationer som är vanliga inom samverkanspraktiken. I denna typ av situationer är det svårt att tolka vad som egentligen pågår och att veta vad som är rätt att göra. Det finns ofta flera alternativa tolkningar och alternativa sätt att agera. Var det korrekt att energinivån var låg eller handlade det kanske om att deltagarna lyssnade noggrant på varandra? Var det rätt att Johansson som samverkansledare artikulerade sin syn på vad samverkan krävde eller borde hon avvakta för att se om någon annan deltagare skulle ta ett initiativ?

Trots samverkanspraktikens politiska och relationella karaktär dominerar fortfarande teknisk expertis och byråkrati i många av de organisationer som ingår i samverkan. Samverkanspraktikerns kompetens behöver inkludera (viss) teknisk kunskap om ämnet som är föremål för samverkan, förståelse av de regelverk inom vilka samverkan äger rum, men framförallt krävs förmåga att göra bedömningar som grundar sig på erfarenhet och etiska överväganden. Alltså behöver skickliga samverkare den typ av kunskap som Aristoteles kallade ”fronesis”, ett slags praktisk klokhet (Flyvbjerg 2004; Bornemark 2016; Westin 2019). Fronesis är en förmåga som är praktisk eftersom den är ”förnuftig och kapabel till handling avseende vad som är bra och dåligt för människan” (The Nicomachean Ethics, 1976, pp. 1140a24–b12, 1144b33– 1145a11 citerad i Flyvbjerg, 2004, s. 284).

Aristoteles ansåg att fronesis var den viktigaste av de tre kunskapsformerna episteme (teoretisk kunskap), techne (teknisk kunskap) och fronesis (praktisk klokhet). Fronesis handlar om att göra värdeladdade bedömningar och går därmed längre än vetenskaplig kunskap och teknisk expertis (Bornemark, 2017). Fronesis inkluderar förståelse av kontexten och den konkreta situationen, likväl som generella teorier och etiska principer. När det gäller praktisk klokhet är ”meningen av principer och normer endast bekräftad och avgjord genom dess konkretisering” (Gadamer 1975 s. 40). Klokheten är praktisk eftersom den handlar om att veta vad som är bättre och sämre att göra i en viss situation. Detta inkluderar att bedöma vad som pågår i situationen och att kunna göra normativa värderingar om vad som står på spel. Det handlar om att veta vad som bör göras här och nu. ”Vi kan inte veta, generellt och abstrakt, vilken handling som är rätt och vilken som inte är det: det finns inga handlingar som är rättvisa ’i sig själva’ oberoende av vad situationen kräver” (Ibid). Det är med ambitionen att bidra till praktisk klokhet bland samverkare som vi har utvecklat vår samverkansutbildning.

Hur utvecklar samverkanspraktiker praktisk klokhet? Det är erfarenhet som är nyckeln. Att skapa den typ av komplex kontextbunden kunskap som fronesis är kräver många timmars känslomässigt engagerad praktik samt reflektion över svåra situationer som uppstår. Vår utbildning *Att leda samverkan* baseras på idéer om reflekterande praktik. I denna pragmatiska tradition står görandet och det konkreta problemlösandet i fokus. Reflektion ses då som en nödvändig process för att utmana grundantaganden som påverkar hur vi förstår och agerar i olika situationer.

Det var Donald Schön (1983) som först utvecklade idéerna om reflekterande praktik som senare har utvecklats vidare och tillämpats av många forskare och praktiker inom olika fält. Schön byggde delvis sina teorier på John Deweys (1938, 1954) tankar om pragmatism. Speciellt viktig är Deweys insikt att lärande sker baserat på erfarenheter av förbryllande, överraskande och svåra situationer. Sådana situationer kan väcka reflektion över vanemässiga sätt att tänka och göra. Reflekterande praktik handlar om att lära av att göra. I bästa fall kan det betyda att praktiker förflyttar gränserna för vad som anses vara möjligt inom en praktik. ”Reflekterande praktiker [...] utvecklar sitt professionella beteende genom långvarig nyfikenhet om orsaker, mening och konsekvenser av sina handlingar.” (Fischler 2012 s. 314).

De tankemodeller och grundantaganden som praktiker använder sig av är kollektiva i bemärkelsen att de har utvecklats och vidareutvecklas genom historiska interaktioner inom en viss praktik. Praktiker använder sig av och förändrar grundläggande tankefigurer och metaforer för att skapa mening i stunden. Det är sådana kollektiva föreställningar som gör att handlingar blir förutsägbara och begripliga i en viss kontext inom samverkanspraktiken. Reflektion handlar om att granska de invanda tolknings- och handlingsmönstren i en viss praktik och fråga sig om de verkligen är ändamålsenliga för att förstå och handla när nya situationer uppstår (jfr. Schön 1983; Yanow 2009). Den reflekterande praktikern ifrågasätter det som tas för givet och förändrar sin praktik genom att erövra nya sätt att agera; genom att utöka sin handlingsrepertoar.

För att konkretisera vad reflekterande praktik innebär återvänder vi nu till Johanssons reflektioner över sitt agerande i den situation som beskrevs i inledning av detta avsnitt.

”Jag kände en stor frustration över att några av deltagarna inte verkade vilja bidra på ett konstruktivt sätt. Var också rädd för att hela arrangemanget skulle gå sönder och för att vi efteråt skulle få kritik för slumligt tillvägagångssätt. Efter brandtalet kändes det mer som att jag läxat upp deltagarna än att de köpt in på själva konceptet. I efterhand kan jag se denna punkt i workshopsen som symbolisk för hela vårt förändringsarbete. Vi befinner oss i en fas av nyorientering, såväl i vad vi ska göra som hur vi

gör det, och här finns det olika intressen och anspråk på hur man bör göra. Så det var nog egentligen olika syn på till exempel makt som kom till uttryck snarare än bristande deltagande. I just det här fallet så tog jag nog ändå rätt beslut när jag agerade så pass kraftfullt som jag gjorde genom att göra maktanspråk och återföra workshopen till sitt planerade spår. Annars hade vi nog fortfarande suttit kvar och ältat om olika perspektiv! I framtida samverkan ska jag försöka planera för att liknande situationer kan inträffa och skapa utrymme för att undersöka vad som är det egentliga problemet. Kanske kan man då få draghjälp till att gå vidare från de personer som ställer sig bakom förändringsarbetet snarare än att agera klassiskt hierarkiskt.”

Att utbilda reflekterande samverkanspraktiker

Om utbildningen Att leda samverkan

Hellquist och Westin har under det senaste decenniet utbildat samverkanspraktiker. Sedan 2016 har vi erbjudit en utbildning inom ramen för Uppsala universitets uppdragsutbildning som vi kallar *Att leda samverkan*. Deltagare har varit tjänstepersoner inom myndigheter, regioner, kommuner och länsstyrelser, forskare samt konsulter med inriktning mot processdesign och facilitering av samverkan (se definitioner nedan). Utbildningen bygger på idéerna om reflekterande praktik. Således är deltagarnas och utbildningsledarnas egna erfarenheter viktiga som utgångspunkt för lärandet. Vi använder oss av fallstudier från samverkanspraktiken, ofta i form av berättelser från samverkare som har varit med om invecklade processer och besvärliga situationer. Därutöver ger vi möjlighet för deltagare att presentera och analysera sina egna fall. För att skapa nya erfarenheter uppmanas deltagarna att mellan de fysiska utbildningstillfällena pröva samverkansmetoder och träna på att designa och facilitera samverkan inom ramen för deras ordinarie arbetsuppgifter.

För att stimulera reflektion ger vi deltagarna tillgång till konceptuella verktyg från lärande-, makt- och planeringsteori (Westin *et al.* 2016; Hellquist & Westin 2019; Westin 2019). Vår ambition är då inte att tillhandahålla evidensbaserade metoder som ger svar på vad som bör göras i samverkansarbetets konkreta situationer. Istället erbjuder vi deltagarna möjlighet att testa om de konceptuella verktygen hjälper dem att sätta ord på sina erfarenheter och kritiskt reflektera över dessa. Därigenom är intentionen att ge förutsättningar för deltagarna att utveckla praktisk klokhet.

Utbildningsinnehållet kretsar kring det arbetssätt för samverkan som Westin, Hellquist och Calderon (2016) har utvecklat: *The Inquiry Based Approach (IBA)*. IBA erbjuder idéer, verktyg och förhållningssätt för att underlätta lärande och samverkan över sektors- och professionsgränser. Därmed är avsikten att stödja aktörer med skilda perspektiv och roller så att de kan utveckla en gemensam förståelse. IBA är ämnad att användas för att skapa ett handlingsutrymme för

förändring som går utöver de medverkande aktörernas egna påverkansmöjligheter. Det engelska namnet Inquiry Based Approach har inte någon riktigt bra svensk motsvarighet. Ordens innebörd är dock viktiga för hela arbetssättet och därför värda att fördjupa sig i en stund.

Om vi börjar bakifrån med ordet approach så handlar det om en samling av kraftfulla perspektiv för att skapa gemensamt handlande: ett förhållningssätt snarare än en metod. Avsikten är att ett reflekterande förhållningssätt ska ge utrymme för de som tillämpar IBA att anpassa design och facilitering utifrån vad den specifika samverkanskontexten kräver. Det är en viktig poäng i IBA-arbete: att det handlar om ett förhållningssätt som vägleds av frågor. Exempelvis: Hur kan jag på bästa sätt förhålla mig till detta? Vad behöver jag göra nu för att IBA-arbetets kvaliteter ska uppnås och det gemensamma arbetet ska fortsätta att utvecklas? Hur kan vi tillsammans lära och förändra? IBA är med andra ord ingen metod för att ställa saker tillrätta, utan snarare ett förhållningssätt som kan underlätta gemensamt handlande över aktörsgränser. Inquiry är det centrala begreppet och kanske också det som är svårast att översätta till svenska. Inquiry handlar om ett öppet och sökande förhållningssätt. De närmaste översättningarna på svenska är undersökning och förfrågan. Men inquiry inbegriper också aspekter av lärande och handling, vilka saknas i svenskans motsvarigheter. Att använda IBA är därmed att låta nyfikenhet och engagemang vägleda ett samverkansarbete.

I utbildningen har vi valt att lyfta fram två sammankopplade kompetensområden som vi anser är centrala för att utveckla samverkanskompetens: processdesign och facilitering. Att designa samverkansprocesser handlar om att skapa förutsättningar för meningsfulla interaktioner där samverkansaktörer kan identifiera, förhandla och nå gemensamma mål och syften. Processdesign kräver ett iterativt och cykliskt snarare än linjärt arbetssätt. Samverkanspraktikern behöver således behärska ett prövande och lärande sätt att planera och genomföra samverkan. Att facilitera är att leda sociala interaktioner i stunden, inom ramen för en (flexibel) processdesign. Facilitatorn försöker hjälpa grupper att på bästa sätt använda processerna för att utveckla ömsesidigt förtroende, hantera konflikter och uppnå önskvärda resultat i form av till exempel en ny produkt, tjänst eller gemensamt lärande.

Vi har valt att strukturera utbildningen kring tre faser som är gemensamma för nästan alla samverkansprocesser: förberedelser; genomförande och institutionalisering. Avseende förberedelserna betonar vi att dessa ofta är förbisedda. I allt för många fall genomförs samverkan enligt en "one-size-fits-all" modell istället för att anpassas till kontexten. För att avhjälpa det problemet föreslår vi att samverkan förbereds genom kontextanalys, det vill säga en analys av förutsättningarna i form av formella och informella normer/institutioner samt aktörer

och deras relationer. Baserat på kunskap om kontexten kan sedan genomtänkta designval göras avseende samverkansarbetets hur-, när-, var- och vem-frågor (Westin *et al.* 2016; Calderon & Westin 2019).

Avseende genomförandefasen betonar vi att samverkan kan främjas genom att deltagarna formulerar gemensamma frågeställningar. Vi föreslår att lärande-cykler används för att få till experimenterande och iterativa arbetssätt. Vi lyfter fram att konsensusidealet kan behöva utmanas genom idéer om agonism, som handlar om att tydliggöra skilda perspektiv med bibehållet förtroende för varandra (Pløger 2004; Bäcklund & Mäntysalo 2010; Mouat *et al.* 2013; Hellquist & Westin 2019). Vi föreslår att samverkan kan bedrivas i en rytm mellan att ”öppna upp” och ”samla ihop”. Att öppna upp handlar om att ge utrymme för olika perspektiv och idéer medan att samla ihop avser ett skeende där likheter och skillnader identifieras, prioriteringar görs och gemensamma åtgärder beslutas.

Vad gäller institutionaliseringsfasen framhåller vi under utbildningen idén att samverkansarbetet kan förstås som ett samspel mellan struktur (i form av institutioner och normer) och aktörer. Vi menar att det krävs medvetna strategiska ställningstaganden och kritisk reflektion kring vad som har fungerat och inte för att avgöra vad det är som bör leva kvar — institutionaliseras — efter att samverkansprojektet avslutas. För att möjliggöra detta är ändamålsenliga utvärderingsmetoder viktiga, både för att systematisera lärandet under samverkansprocessen (så kallad formativ utvärdering) och för att kritiskt granska användning av resurser när aktörer samverkar (Westin *et al.* 2016).

Under senare år har vi, baserat på Westins och Hellquists (2019; Westin 2019) forskning, lyft fram maktteori som en viktig resurs för reflektion i utbildningen. Eftersom samverkan är relationell och politisk till sin natur behöver samverkare ha förmåga att både analysera och normativt värdera maktrelationer. Vi erbjuder därför möjlighet för deltagarna att ta del av och testa att tillämpa maktteorier i sin egen praktik under utbildningen. Vår avsikt är att ge deltagarna stöd för att kritiskt granska förgivettagande avseende makt och få en djupare och mer nyanserad förståelse av maktrelationer i samverkansarbetet.

Westin och Hellquist (Ibid.) visar att föreställningen att makt är något negativt finns nedärvd i samverkanspraktiken. Många praktiker och beslutsfattare menar att samverkan ska ses som ett sätt att ersätta orättfärdiga och ineffektiva hierarkiska maktrelationer med horisontella relationer. Vi menar att denna föreställning om makt behövs i samverkansarbetet, men att synsättet att hierarkisk makt är icke önskvärd är otillräckligt för att ge samverkanspraktikerna en tillräckligt bred tolknings- och handlingsrepertoar.

Istället föreslår vi att deltagarna prövar att betrakta makt som ett brett begrepp som betecknar olika former av, begränsande likväl som möjliggörande, relationer i samverkanspraktiken. Vi föreslår att makt kan ses som ett familjelik-

hetsbegrepp (Wittgenstein 1967; Haugaard 2010; Westin 2019). Olika föreställningar om makt betraktas därmed som medlemmar i samma begreppsfamilj snarare än ömsesidigt uteslutande. Fördelen med detta synsätt är att det ger deltagarna tillgång till en rik uppsättning av olika maktbegrepp, istället för ensidiga definitioner där makt ses enbart som något negativt. I utbildningen använder vi en ”maktfamilj” som vi har utvecklat för att analysera makt och normativt värdera när maktrelationer är legitima (Westin 2019).

Det första begreppet *makt att* betecknar en grundläggande förmåga att agera som vi får genom att relationer är förutsägbara och ordnade i samhället. Sociala ordningar är nödvändiga i ett samhälle; de både begränsar och möjliggör sociala interaktioner. Begreppet *makt att* hjälper oss därmed att förstå att samverkansarbetets relationer är ordnade genom mer eller mindre accepterade föreställningar om vad samverkansparternas sociala positioner betyder och vad som är meningsfulla handlingar i en viss kontext. Även om sociala ordningar kan och bör ifrågasättas kan vi inte föreställa oss samverkansprocesser utan social ordning. Således är maktrelationer en grundläggande förutsättning för samverkan genom att den ger samverkansaktörer förmåga att agera; en förmåga som vi betecknar *makt att*. Vi använder vidare begreppet *makt tillsammans* för att beteckna situationer där samverkansaktörer agerar för att nå gemensamma mål. Denna form av makt betonas och eftersträvas av många samverkansförespråkare. Men *makt tillsammans* kräver understundom att *legitim makt över* utövas för att ordna relationer mellan politiker, tjänstepersoner, medborgare, företagare, forskare och andra samverkansaktörer på ett sätt som möjliggör dialog och gemensamt beslutsfattande. Vi menar således att istället för att— som i vardagsspråk— betrakta *makt över* som något negativt behöver samverkanspraktiker fokusera på att avgöra i vilka situationer maktutövning i form av *makt över* är acceptabel (se Westin 2019 för utförligare resonemang).

Reflektion över erfarenheter av att utveckla och genomföra samverkansutbildning

I linje med reflekterande praktik har Hellquist och Westin (som utvecklat *Att leda samverkan*) varit uppmärksamma på hur de tolkar och agerar i olika situationer under utbildningen. De har med jämna mellanrum under årens lopp stannat upp och reflekterat i stunden samt före och efter utbildningstillfällen. I det följande berättar de om tre av de situationer som varit särskilt betydelsefulla. Avsikten är att lyfta fram några återkommande utmaningar i att genomföra kompetensutveckling av samverkare utifrån idéer om reflekterande praktik.

”I slutet av vår första utbildningsomgång kommer dekanen på vår fakultet in i lärosalen för att dela ut diplom till deltagarna. Hen frågar deltagarna om vad de tyckte om utbildningen. Flera deltagare ger positiva omdömen om lärande och utveckling. Men en delta-

gare är inte nöjd och vill berätta det. Hen säger att utbildningen inte har gett hen några konkreta verktyg för att leda samverkan. Hen berättar att det som behövs är metoder som fungerar och är missnöjd med att utbildningen inte har gett hen sådana. Vi är inte överraskade eftersom deltagaren redan flera gånger under utbildningen har varit inne på samma kritik. Ändå känns det hårt att höra detta.”

Den här situationen illustrerar ett återkommande skav. Redan från de första utbildningsomgångarna har vi fått övervägande positiv feedback på vår inriktning mot reflektion och praktisk klokhet snarare än manualer och metoder. Samtidigt har det funnits deltagare som har berättat att de hade velat få tillgång till fler konkreta metoder. Vi har pratat mycket om detta och kommit fram till att vi inte vill ändra vår huvudsakliga idé att ge verktyg för reflektion snarare än metoder. Därför har det inte varit så lätt att hantera skavet. Det sätt vi har försökt att komma vidare på har varit att lägga in ytterligare pass där deltagarna får pröva på metoder och tydligare demonstrera samverkansmetoder vi har goda erfarenheter av att använda. Vi har exempelvis demonstrerat och låtit deltagare använda metoder för kontextanalys, designval, gemensamma förhållningsregler och formativ utvärdering.

”Det är ’incheckning’ på de avslutande kursdagarna i en utbildning vi har designat speciellt för forskare. Efter några positiva och nyfikna inlägg från deltagare kommer turen till en deltagare som varit ganska missnöjd med utbildningen. Hen börjar med att säga att hen inte är nöjd med utbildningen så här långt. Hen berättar att utbildningen inte givit så mycket. Det som förmedlas i kursen, säger hen, är ju bara ”sunt förnuft” som alla som har samverkat känner till. Westin känner att det här var ju ingen bra start på en utbildningsdag. En liten stund funderar han på vad som är rätt att säga. Sen frågar han ”vad hade du behövt för att tycka att kursen är meningsfull?”. Deltagaren svarar något som vi tolkar som att hen inte riktigt vet.”

Vi tolkar den här situationen som ett exempel på en återkommande svårighet att väcka vissa deltagares nyfikenhet på de perspektiv på samverkan som vi erbjuder. Vi har försökt hantera och förebygga detta genom att tydliggöra varför vi tycker att vissa idéer, teorier och förhållningssätt är användbara och i vilka samverkanssituationer vi anser att de passar. Vi försöker också visa nyttan genom att tillsammans med deltagarna pröva om utbildningens verktyg kastar nytt ljus på konkreta samverkanssituationer.

”Vi har just givit en miniföreläsning under en utbildning. Nu öppnar vi för ett samtal genom att välkomna frågor och kommentarer. Samtalet böljar fram och tillbaka mellan deltagarna, med korta inspel som gradvis fördjupas. Ibland stannar vi upp en stund och ställer följdfrågor och kommenterar lite. En av kursdeltagarna räcker upp handen. Hen

får ordet och börjar med att säga att hen har tre saker som hen vill säga. Sedan börjar hen berätta och fortsätter under en tid som känns lång för oss. När vi lyssnar så hör vi en del saker som verkar relevanta medan andra saker är svåra för oss att förstå hur de för samtalet framåt. Tidigare har vi sinsemellan pratat om att den här deltagaren tar för mycket plats i gruppen och att hens inlägg sällan fördjupar eller nyanserar samtalen. Medan vi lyssnar tampas vi med vad vi ska göra. Ska vi avbryta genom att säga till? Ska vi signalera med kroppsspråk att det är dags att runda av eller ska vi inte göra något? Det slutar med att vi väljer det sistnämnda och låter deltagaren prata klart.”

Den här episoden betecknar en återkommande spänning som har sin grund i vår medvetna strävan att skapa ett öppet samtalsklimat på utbildningen. Vi tycker att det är viktigt att alla deltagare deltar i samtal och gemensamma reflektioner eftersom det är kärnan i utbildningen. Som utbildningsledare har vi därför i första hand försökt bekräfta alla deltagares reflektioner. När vi upplever att deltagare är mottagliga har vi utmanat vissa tankar och erbjudit alternativa perspektiv. Att ingripa för att avbryta en deltagare är problematiskt utifrån grundtanken om öppen reflektion. Samtidigt är det ett återkommande problem att en del av deltagarna tar opropotionerligt stor del av talutrymmet. Vi har utvecklat några olika strategier för hur vi kan hantera denna spänning. Vi växlar mellan att använda humor, kroppsspråk och andra ”mjuka” sätt att avbryta eller (som i exemplet) låta deltagaren i fråga avgöra längden på inlägg.

Sammanfattande slutsatser

Vi har i den här artikeln identifierat lärdomar från att ha utvecklat och deltagit i utbildningen *Att leda samverkan*. Vi har visat att samverkanspraktiker behöver den typ av kunskap som Aristoteles kallade *fronesis*: ett slags praktisk klokhet som gör det möjligt att hantera svårtydda och omstridda situationer väl. Genom att beskriva och analysera våra erfarenheter har vi visat hur vi har använt idéer om reflekterande praktik för att möjliggöra utveckling av samverkanskompetens. Enligt vår definition omfattar samverkanskompetens förmåga att designa och facilitera meningsfulla processer för interaktioner över sektors- och professionsgränser. Vi har argumenterat för att sådan kompetens kan utvecklas genom utbildning som ger utrymme för kritisk reflektion över erfarenheter från samverkanspraktiken. Reflektion är viktigt eftersom den kan leda till att samverkanspraktiker ifrågasätter vanemässigt agerande och breddar sin handlingsrepertoar. Därmed kan de bli bättre på att hantera den mångfald av (ofta svårtydda) situationer som de ställs inför i samverkanspraktiken. Vår förhoppning är att artikeln har inspirerat och/eller gjort det möjligt att ta spjärn för att formulera alternativa utbildningsidéer.

Litteratur

- Bjursell, C., Dobers, P. & Ramsten, A.-C. (2016). *Samverkansskicklighet : för personlig och organisatorisk utveckling*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Borgström, S., Oreskovic, N., Linder, N., Svendsdotter, M., Schewenius, M., Emmelin, A. & Tuvendal, M. (2017). Lokala initiativ - En outnyttjad potential i Stockholmsregionens arbete för hållbar utveckling. *YMER*, vol. 137, ss. 189–211
- Bornemark, J. (2016). *Medborgardialog - om det svåra i att mötas* Praktikers reflektioner om ett av demokratis viktigaste verktyg. Stockholm: Arkus.
- Bäcklund, P. & Mäntysalo, R. (2010). Agonism and institutional ambiguity: Ideas on democracy and the role of participation in the development of planning theory and practice - the case of Finland. *Planning Theory*, vol. 9 (4), ss. 333–350
- Calderon, C. & Westin, M. (2019). Understanding context and its influence on collaborative planning processes: a contribution to communicative planning theory. *International Planning Studies*, vol. 0 (0), ss. 1–14
- Danermark, B. (2000). *Samverkan - Himmel Eller Helvete? En Bok Om Den Svåra Konsten Att Samverka*. Tillgänglig: <https://www.bokus.com/bok/9789140651532/samverkan-himmel-eller-helvete-en-bok-om-den-svara-konsten-att-samverk/> [2020-05-21]
- Danermark, B. (2004). *Samverkan - en fråga om makt*. Örebro: Läromedia.
- Dewey, J. (1938). *Experience And Education*. Free Press.
- Dewey, J. (1954). *The Public and Its Problems*. 1 edition. Athens: Swallow Press.
- Ernits, H. & Forzelius, J. Omgiven av Gränsgångare Framväxten av nya samverkansroller i offentlig sektor.
- Fischler, R. (2012). Reflective practice. I: Sanyal, B., Vale, L.J., & Rosan, C.D. (red.) *Planning Ideas That Matter: Livability, Territoriality, Governance, and Reflective Practice*. Cambridge: The MIT Press.
- Flyvbjerg, B. (2004). Phronetic planning research: theoretical and methodological reflections. *Planning Theory & Practice*, vol. 5 (3), ss. 283–306
- Gadamer, H.G. (1975). *Truth and Method*. London: Seabury Press.
- Haugaard, M. (2010). Power: A 'family resemblance' concept. (Alasuutari, P., red.) *European Journal of Cultural Studies*, vol. 13 (4), ss. 419–438
- Hellquist, A. & Westin, M. (2019). *Medborgardialog om konfliktfyllda samhällsfrågor : konsensus, agonism eller mobilisering?* Uppsala universitet. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-376670> [2019-04-03]
- Jonsson, L. (2001). *Kunskapsbildning i samverkan mellan forskning och praktik*. Linköping: Ekonomiska institutionen, Univ. [distributör].
- Mouat, C., Legacy, C. & March, A. (2013). The Problem is the Solution: Testing Agonistic Theory's Potential to Recast Intractable Planning Disputes. *Urban Policy and Research*, vol. 31 (2), ss. 150–166
- Ploeger, J. (2004). Strife: Urban Planning and Agonism. *Planning Theory*, vol. 3 (1), ss. 71–92
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Westin, M. (2019). *Rethinking power in participatory planning: towards reflective practice*. (Dissertation). SLU.
- Westin, M., Calderon, C. & Hellquist, A. (2016). *Att leda samverkan : En handbok för dig som vill hantera komplexa samhällsutmaningar*. Media-Tryck. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1040497> [2017-01-09]
- Wittgenstein, L. (1967). *Philosophical Investigations*. Oxford: Oxford University Press.
- Yanow, D. (2009). Ways of Knowing: Passionate Humility and Reflective Practice in Research and Management. *The American Review of Public Administration*, vol. 39 (6), ss. 579–601