



Lärdomar från kursen Evidensbaserad problemlösning

Våren 2022

Maria Hellström, Annika Kihlsted och Ann-Kristina Lind



Mistra Food Futures Report #15

Lärdomar från kursen Evidensbaserad problemlösning

Authors: Maria Hellström, Annika Kihlsted och Ann-Kristina Lind

Avdelningen för jordbruk och livsmedel, RISE, Research Institutes of Sweden

Den här rapporten är framtagen inom forskningsprogrammet Mistra Food Futures. Det övergripande målet för programmet är att skapa en vetenskapligt baserad plattform som bidrar till att det svenska livsmedelssystemet kan transformeras till ett system som är ekologiskt, socialt och miljömässigt hållbart samt resiliellt och kan leverera hälsosam mat. Målet uppnås genom att utveckla ett nära samarbete mellan akademien och ett antal nyckelaktörer i det svenska livsmedelssystemet. Den här rapporten utgör en del av Mistra Food Futures arbete med våra partners.

Mistra Food Futures leds och samordnas av Sveriges lantbruksuniversitet SLU i samarbete med forskningsinstitutet RISE och Stockholms Resilience Centre vid Stockholms universitet. Övriga partners inom programmet omfattar en bred representation av aktörer från akademi, näringsliv, branschorganisationer och regioner.

www.mistrafoodfutures.se

Publication: Mistra Food Futures Report #15

Year of publication: 2023

Publisher: Swedish University of Agricultural Sciences

ISBN: 978-91-8046-835-0 (electronic), 978-91-8046-834-3 (print)

FUNDED BY



The Swedish Foundation for
Strategic Environmental Research

Innehållsförteckning

Innehåll

1. Inledning	3
1.2. Bakgrund	3
1.3. Att arbeta evidensbaserat – en definition	4
2. Kursen	7
2.1. Upplägg och genomförande	7
3. Reflektion	15
3.1 Att stödja praktisknära lärande genom dialog och mötesplatser	15
4. Referenser	17

1. Inledning

Våren 2022 genomfördes kursen *Evidensbaserad problemlösning* som en pilot inom ramen för arbetspaket 8, "Initiating Transformation", som ingår i Mistra Food Futures. Kursen leddes av Magnus Johansson, senior forskare vid Stadsutvecklingsenheten, RISE. Magnus ledde utvecklingen av kursen i nära dialog med en arbetsgrupp: Maria Hellström, Annika Kihlsted och Ann-Kristina Lind, alla vid avdelning Jordbruk och Livsmedel inom RISE.

I del 1 presenteras bakgrunden till piloten. I avsnitt 1.2 presenteras den definition av "evidensbaserad" som var utgångspunkten för upplägget av kursen.

I del 2 av rapporten beskrivs innehåll, upplägg och genomförande av kursen samt vilka lärdomar vi dragit av detta. Del 3 en kort reflektion kring att använda utbildningar som ett verktyg att skapa mötesplatser och initiera förändringsprocesser i samverkan.

1.2. Bakgrund

Det övergripande målet med arbetspaket 8 är att stödja processer där resultat och lärdomar från forskningsprogrammet Mistra Food Futures omsätts till konkreta förändringar inom livsmedelsbranschen. Utbildningar är ett sätt. Syfte med piloten var att pröva hur en utbildningen kan organiseras och genomföras för att initiera förändringsprocesser.

Innehållet i kursen baserades delvis på boken *Evidensbaserad stadsutveckling* (Forsemalm & Johansson 2019, se även Johansson & Forsemalm 2020) samt rapporten *Att arbeta evidensbaserat med förändringsledning – ett förslag till en arbetsmodell* (Johansson, 2021). Den sistnämnda rapporten har tagits fram inom SVI Förändringsledning som finansieras med interna medel av RISE under 2021.

Vid en föreläsning, med titeln "How to work with transformative change in practice", som hölls för deltagande parter i Mistra Food Futures den 17 november 2020, presenterade Magnus tankarna bakom rapporten och den arbetsmodell som presenteras där.

Efter föreläsningen föddes tanken att försöka omsätta idéerna till en skräddarsydd utbildning som kunde ges inom arbetspaket 8. Under vintern utvecklade arbetsgruppen tillsammans med Magnus Johansson innehållet i kursen. Kursen genomfördes i form av fem digitala möten från slutet av januari till början av juni 2020.

1.3. Att arbeta evidensbaserat – en definition

I kursen användes begreppet ”evidens” och ”evidensbaserat” på ett sätt skiljer sig från etablerade användningar. Evidensbaserad bygger på att det är möjligt att systematiskt pröva och utvärdera olika sätt att lösa problem – till exempel olika former av behandling – för att kunna avgöra vilken metod som ger bäst resultat. I vissa yrken, till exempel inom vården, ses ett evidensbaserat arbetssätt som självklart. I andra yrken, till exempel läraryrket eller socialt arbete, pågår en debatt mellan grupper som förespråkar evidensbaserade arbetssätt och grupper som kritiserar och problematiserar kraven på evidensbaserad. Ett argument är att evidensbaserad med sin tydliga koppling till forskning och idén om generaliserbar kunskap innebär att andra former av kunskap ignoreras (Borenmark 2009).

Den kritik och ifrågasättande som riktas mot evidensbaserade arbetssätt tar ofta sin utgångspunkt i ett synsätt där professionellt arbete vilar på erfarenhetsbaserad och tyst kunskap som även är situerad, det vill säga knuten till specifika praktiker. Sådan kunskap går inte att ”mäta” och ”kvantifiera”. Kärna är det personliga omdömet, som utvecklas genom personliga konkreta erfarenheter. Evidensbaserade arbetssätt bygger på tanken att det går att identifiera metoder och arbetssätt som generellt fungerar bättre oavsett sammanhanget. Mot detta står ett synsätt där professionell expertis alltid är knuten till unika individer som hanterar unika situationer. Det som fungerar i ett sammanhang kan inte rakt av tillämpas i ett annat sammanhang (Schön 1983; Bornemark 2018).

De två positionerna som beskrivs ovan är dragna till sin spets. Om vi tar läraryrket som exempel, så ifrågasätter nog få att en förutsättning för att bli en duktig lärare är erfarenhet av att undervisa. Det räcker inte med att gå lärarutbildningen. Å andra sidan ifrågasätter nog få att den som har en lärarutbildning i botten har bättre förutsättningar att bli en bra lärare jämfört med en person som kliver in i ett klassrum direkt från gatan. Det är nog också få som ifrågasätter att utbildningen av lärare – åtminstone delvis – bör utgå från aktuell pedagogisk forskning.

Med ett evidensbaserat arbetssätt menas i detta sammanhang att det är möjligt att identifiera bättre och sämre sätt att utföra olika arbetsuppgifter. Vad som är ”bättre” eller ”sämre” kan definieras på många olika sätt, till exempel genom att utgå från de egna erfarenheterna eller genom att utgå från forskningsresultat. Vad som anses som ”bättre” eller ”sämre” påverkas också av olika perspektiv, till exempel vilka normer som gäller på en arbetsplats eller vilket uppdrag en organisation har. Det kan också finnas olika syn på vad som är ”bra” eller ”dåligt” inom olika yrkesfält, till exempel inom stadsplanering, beroende på om man frågar en arkitekt eller någon som bor i det området som berörs av en planeringsprocess. Enligt vårt synsätt har alltså forskningen inte självklart ”sista ordet” när man ska avgöra vad som är ”bättre” eller ”sämre” sätt att lösa olika arbetsuppgifter.

Genom att vidga betydelsen av begreppet ”evidens” genom att tala om fyra former av evidens: professionell; organisatorisk; vetenskaplig samt intressentevidens, får vi en gemensam begreppsapparat för att tala om och jämföra olika former av kunskap som påverkar oss när vi fattar professionella beslut och utför olika arbetsuppgifter. Barrendes

och Rossueu definierar evidens som ”alla information, erfarenhet, antagande som vi använder för att fatta beslut.” det är en väldigt bred definition av begreppet. De fyra formerna av evidens beskrivs i figur 1:¹



Figur 1

Modellen pekar också på det dilemma som uppstår när vi å ena sidan strävar efter att jämnar ut olika kunskapshierarkier genom att vi accepterar att forskningskunskap eller professionell kunskap kanske inte alltid ger det bästa svaret (Bornemark 2018). Samproduktion av kunskap genom dialogprocesser förutsätter att vi jämnar ut kunskapshierarkier och respekterar olika former av kunskap (Polk 2015). Detta ställer oss inför ett annat dilemma: frågan om kunskapens kvalitet. Ska personliga åsikter om något – till exempel om människan påverkarklimatet - väga lika tungt jämfört med forskningsbaserad kunskap om orsakerna bakom klimatförändringar? Modellen ovan löser inte detta dilemma, men den ger oss ett språk att diskutera dilemmat, vilket kanske kan hjälpa oss att hantera det.

Det är viktigt att komma ihåg att vårt perspektiv är den professionella yrkesutövaren. När vi talar om att arbeta evidensbaserat menar vi i detta sammanhang att utveckla sin förmåga att göra ett bättre jobb. Professionell evidens är all den erfarenhetsbaserade kunskap vi bär på. All kunskap som vi tar till när vi löser problem eller arbetsuppgifter baserat på tidigare erfarenheter av likande stationer. Organisatorisk evidens omfattar all den information som produceras av organisationer, till exempel genom olika system. Det omfattar också beskrivningar av organisationens roll och kapacitet – vad ”kan” en

¹ Figuren är hämtad från s. 8, Forsemalm & Johanson (2019). Den är inspirerad av Barends, E., & Rousseau, D. M. (2018). *Evidence-based management: How to use evidence to make better organizational decisions*. Kogan Page Publishers. Barends & Rousseau har utvecklat indelningen av de fyra olika formerna av evidens.

organisation göra eller inte göra? Intressentevidensen är all den kunskap som finns de som berörs av våra beslut, som använder våra tjänster eller produkter. Vetenskaplig evidens är slutligen all forskning som på något sätt har kopplingar till vårt yrke och som skulle kunna hjälpa oss att göra ett bättre arbete.

Utgångspunkten är en syn på människan som en meningsskapande varelse, som aktivt tolkar och uppfattar världen på olika sätt, och sedan agerar utifrån dessa uppfattningar. Förändring, vilket förutsätter lärande, är omöjligt utan att vi också förändrar våra tolkningar av världen. Samtidigt är vi medvetna om att materiella, fysiska och socio-ekonomiska faktorer också sätter ramar för människors möjligheter att förändra. Likväl vill vi hävda att vi har ett val i hur vi tolkar och förhåller oss till de situationer vi hamnar i. Förändringar av materiella och socioekonomiska börjar ofta. Förändringar av materiella och socioekonomiska börjar ofta genom att individer väljer att uppfatta givna förutsättningar på nya sätt, till exempel genom kritik och ifrågasättande.

Att arbeta evidensbaserat med förändringsledning kan i detta sammanhang förstås på två sätt. Fler av de perspektiv och synsätt som beskrivs i del två i rapporten har stora likheter med hur man arbetar med förändringsledning i praktiken. Man kan också använda sig av de olika begreppen och figurerna som presenteras i avsnitt två för att reflektera över själva innehållet i "Förändringsledning". Vad innebär att arbeta evidensbaserat med förändringsledning? Vilken forskning vilar olika metoder och arbets-sätt på? Bygger våra metoder främst på våra professionella erfarenheter av att leda komplexa förändringsprocesser? Finns det "bättre" respektive "sämre" sätt att arbeta med förändringsledning. Hur vet vi det? När och hur kan vi avgöra att vi gjort ett bra jobb? En läkare kan i många fall avgöra om en patient blivit botad, det vill säga om hen ställt rätt diagnos och valt rätt behandling. Hur kan man som förändringsledare veta om man lyckats leda förändringen? Eller åtminstone gjort det som varit möjligt att göra.

2. Kursen

Kursen genomfördes i form av fem digitala föreläsningar med start 21-01-22. Den avslutande föreläsningen genomfördes 02-06-22. Inför föreläsning två, tre, fyra och fem gavs deltagarna uppgifter att genomföra. Utbildningspass två till fem inleddes med en redovisning av uppgiften som fungerade som en introduktion till innehållet i den aktuella föreläsningen. I bilaga 1 finns samtliga presentationer samlande. I slutet på varje föreläsning finns den eller de uppgifter som delades ut. Uppgifterna finns samlande i bilaga 2.

Alla deltagare uppmanades att ta med sig en eller flera utmaningar till kursen med koppling till deras arbete. Tanken var att använda de olika utmaningarna för att konkretisera de teoretiska perspektiv som togs upp i kursen. Det gav deltagarna en möjlighet att tillämpa läroämnen direkt på sin vardag. De kunde också använda kursen för att arbeta med och försöka lösa komplexa problem i sin yrkesvardag.

2.1. Upplägg och genomförande

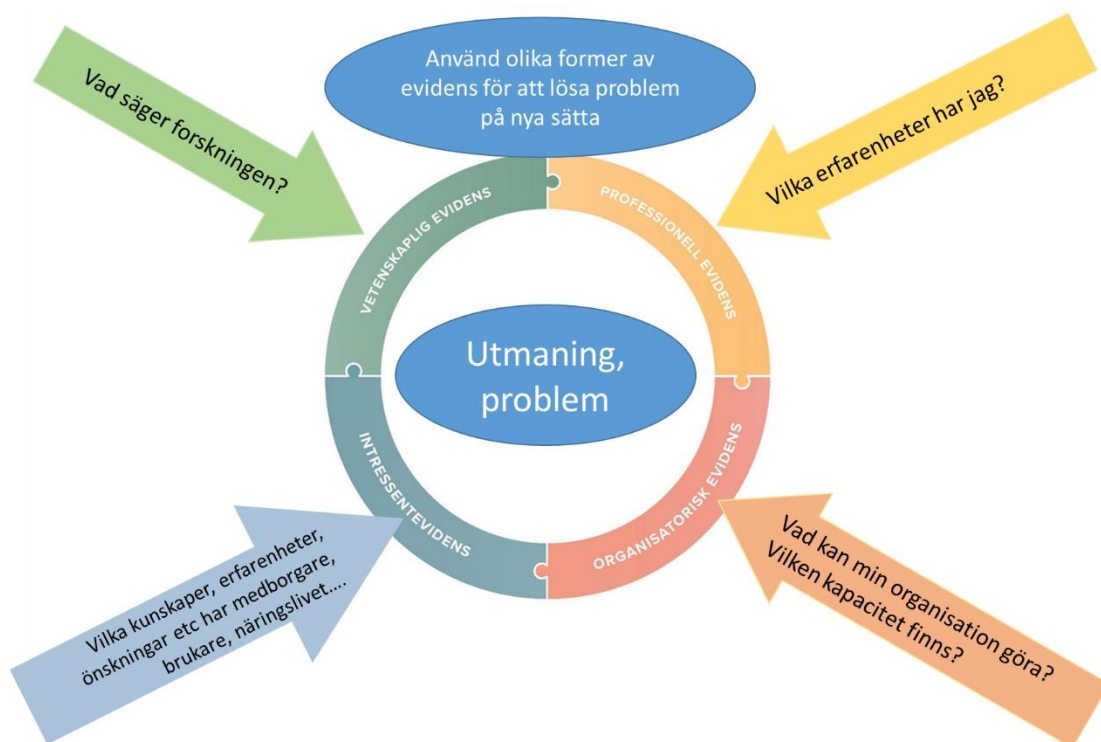
Den första föreläsningen (22-01-21) inleddes med följande bild:



Det begrepp som hela kuren kretsade kring var ”förståelse”. Utgångspunkten är det förståelsebaserade synsättet på kompetens som utvecklats av Jörgen Sandberg (Sandberg 2000; Dall’Alba & Sandberg 2006; Sandberg & Targama 2007). Detta perspektiv på kompetens hämtar inspiration från fenomenologin, och argumenterar för att kompetens – dvs. förmågan att utföra arbetsuppgifter och lösa problem – aldrig kan skiljas från hur man förstår och uppfattar det problem som ska lösas. Grunden för all kompetensutveckling är alltså att ändra individers förståelse av problem, dvs. hur man uppfattar problemet.

Organisationsforskaren Donald Schön har ett liknade synsätt. Han beskriver professionell problemlösning som en process av ”namning and framing” (Schön 1983). Att vara kompetent innebär då att utveckla en förmåga att urskilja vad som är relevant i en viss situation (”framing”) för att kunna förstå vilket sorts problem man står inför (”naming”). Förändring handlar då om att förstå problem och utmaningar på nya sätt, och därmed börja utföra sina arbetsuppgifter på nya sätt, till exempel genom att tillämpa forskningsresultat.

Den första föreläsningen introducerade detta synsätt och presenterade sedan evidenscirkeln för att illustrera att olika former av evidens kan användas för ”naming and framing”, dvs. som olika sätt att förstå och beskriva problem. Dessa olika sätt att förstå och beskriva problem öppnar upp för olika sätt att handla och lösa dem.

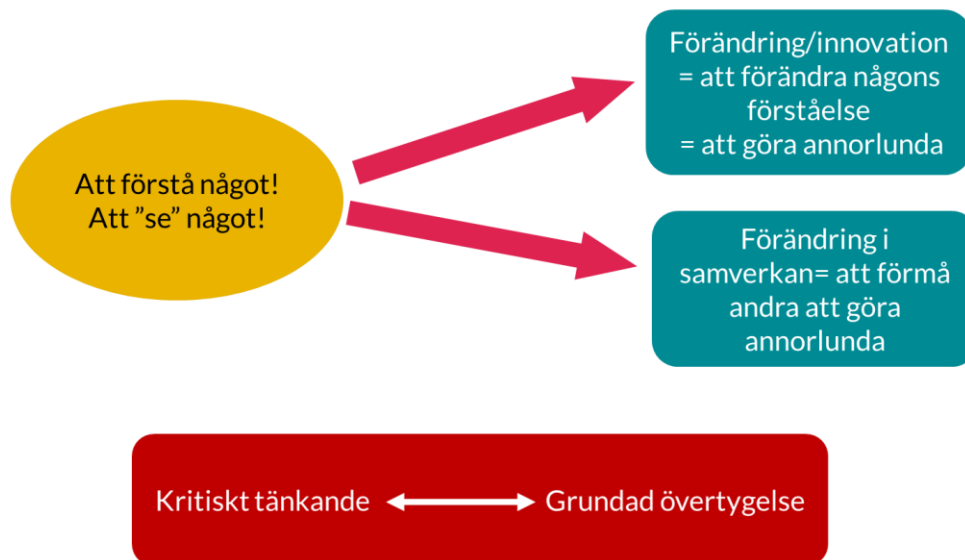


För att kunna tillämpa forskningsresultat i sin yrkesvardag måste man alltså ”förstå” forskningen och kunna koppla ihop den med sin professionella erfarenhet. Om man lyckas med detta, har man tagit ett steg på vägen mot att tillämpa forskningsresultat i praktiken.

Vid slutet av föreläsningen delades den första uppgiften ut. Där uppmanades deltagarna att använda de fyra olika evidensen för att analysera den eller de utmaningar som de valt att arbeta med under kursen

Det andra tillfället inleddes med att vi gick igenom uppgiften. Här diskuterade vilken eller vilka kunskapsbehov som deltagarna hade identifierat kopplat till sina olika case. Den diskussionen blev sedan starten för dagens föreläsning som fokuserade på lärande och problemlösning. Utgångspunkten var att all förändring börjar i en ändrad förståelse. Förändringsprocesser förutsätter därför olika former av lärande hos individer, inom grupper samt även i form av systematiskt lärande på en organisatorisk nivå.

Att förändra förståelsen...



En annan viktig utgångspunkt var dikotomin mellan ”kritiskt tänkande” och ”grundad övertygelse”. All förändring, till exempel en innovationsprocess, börjar med att vi ifrågasätter etablerade rutiner, processer, tjänster etc. Men i vår yrkesvardag finns det också mycket som vi inte ifrågasätter. Under stora delar av vår arbetsdag följer vi etablerade rutiner, processer och arbetssätt. Om vi inte gjorde detta skulle vi sannolikt inte få så mycket gjort. Det finns en spänning mellan att vara innovativ och vara effektiv.

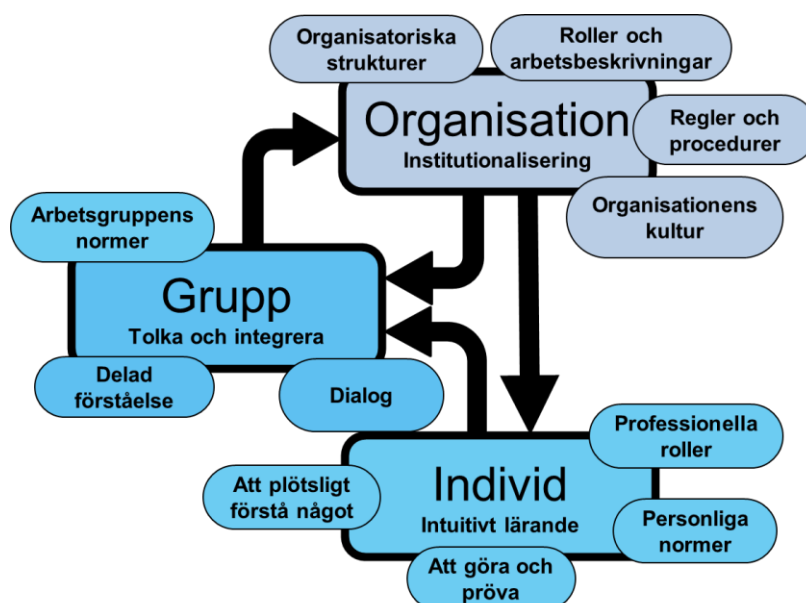
När vi utför våra arbetsuppgifter reflekterar vi sällan varför vi gör detta. Vi har en mer eller mindre medveten grundad övertygelse att det sätt vi utför våra arbetsuppgifter på är det bästa. Eller i alla fall det enklaste sättet att göra det på.

Detta är delvis en följd av hur våra kognitiva processer fungerar när vi fattar beslut. Psykologen och nobelpristagaren Daniel Kahneman har identifierat två grundläggande beslutsprocesser hos människor, som han beskriver som ”system 1 och ”system 2”. (Kahneman 2012). När vi använder system 1 för att fatta beslut och lösa problem så går vi på rutin. Vi har lärt oss att lösa en uppsättning problem på ett likande sätt och vi

återanvänder dessa lösningar på nya problem. Vi följer vår grundade övertygelse. När vi ska vara kreativa, tänka kritiskt eller arbetar med en komplex uppgift så använder vi i stället system 2. Men det är ansträngande för oss. Att lösa komplexa uppgifter eller tänka nytt är jobbigt och energikrävande. I sin forskning har Kahneman visat i flera olika experiment att vi har en tendens att falla tillbaka i system 1, dvs. gå på rutiner, när en beslutsprocess blir för krävande. Hjärnan är lat och vill gärna ta genvägar.

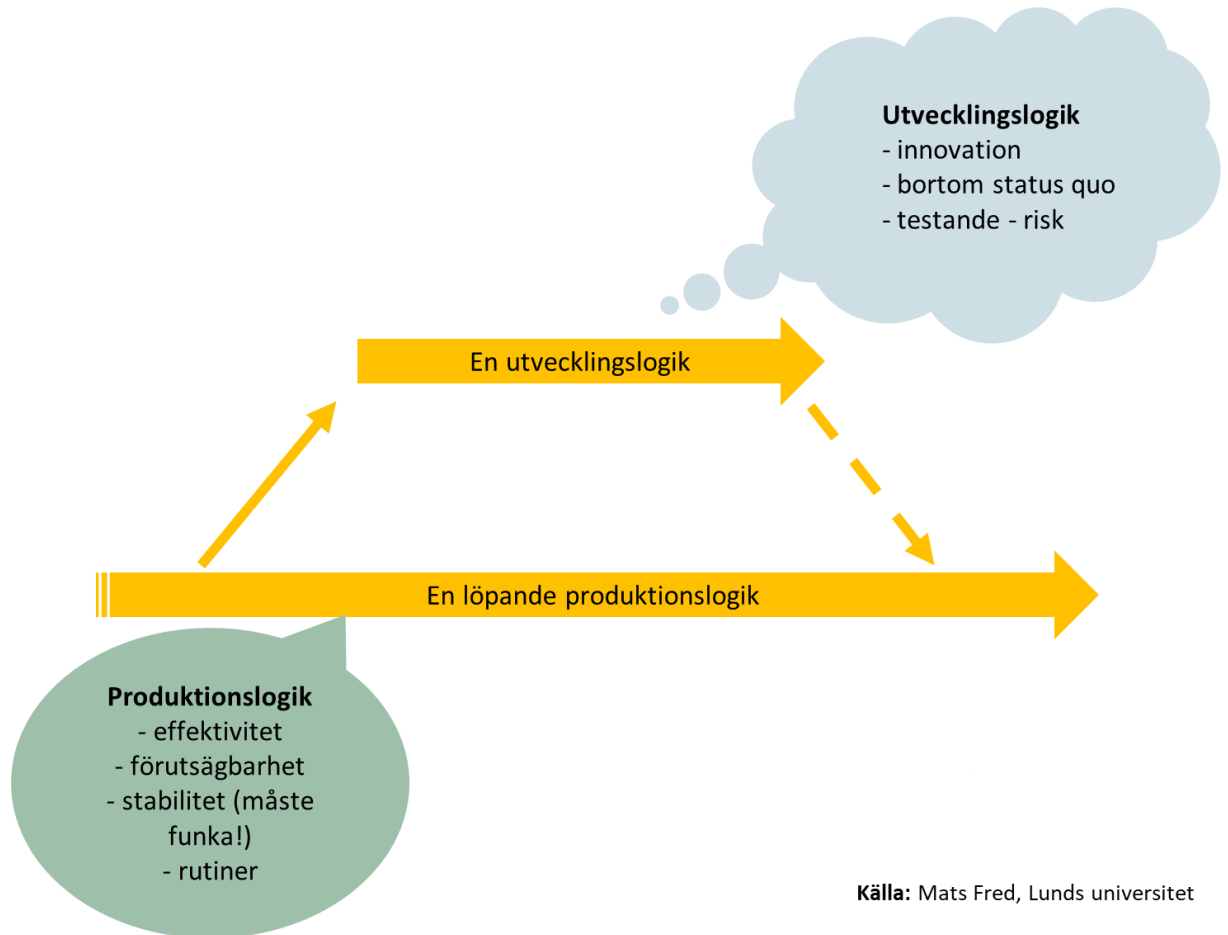
Vi den här föreläsningen introducerade vi dikotomin mellan anpassningslärande och utvecklingslärande. Begreppen har utvecklats av organisationsforskaren Per-Erik Ellström (Ellström 2001). Anpassningslärande förutsätter att vi vet vad vi ska göra, hur vi ska göra det och vilka resultat vi ska uppnå. Då kan vi vara effektiva och leverera resultat. Vi kan använda oss av system 1. Utvecklingslärande, som Ellström också beskriver som kreativt lärande kräver reflektion och kritiskt tänkande. Då måste vi använda oss av system 2.

Vi avslutade tillfället med att diskutera tre nivåer av lärande – hos individer, inom grupper och på system- och organisationsnivå. Detta beskrivs i nedanstående figur.



På dessa tre nivåer sker olika former av lärande. Det individuella lärandet är intuitivt, delvis erfarenhetsbaserat och ibland svårt att fånga in och beskriva. Exakt när har man lärt sig något? Plötsligt förstår man bara. På gruppnivå bygger lärandet på dialog, på text och tal, på gemensamma begrepp och ett gemensamt språk, som är en förutsättning för en delad, gemensam förståelse av något. På dessa två nivåer bärs de nya kunskaperna av individer och grupper. På den tredje nivån – den organisatoriska och systematiska – så manifesteras lärandet genom nya rutiner, processer och arbetsmetoder. Här lyfts lärandet från individer och grupper in i organisationer och system. Deltagarna fick sedan med sig ett antal övningar som kan användas för att initiera och stimulera olika läroprocesser. Till nästa gång fick de i uppgift att använda de olika övningarna för att utveckla sina case.

Det tredje tillfället fokuserade på hur man kan arbeta med att initiera och driva förändringsprocesser. Vi inledde med att diskutera deltagarnas erfarenheter av att arbeta med de olika övningarna. Föreläsningen som sedan följde tog sin början i den sk ”Innovationsparadoxen.” (Se figuren nedan)



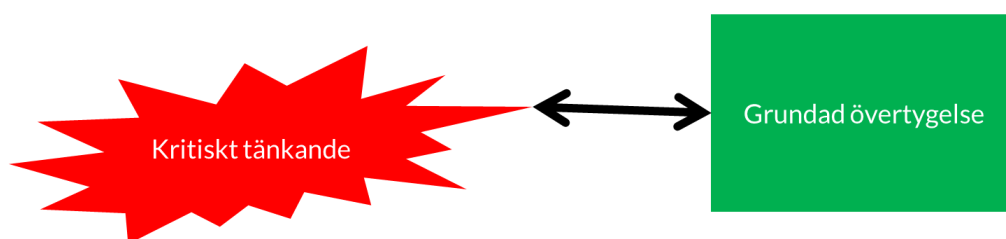
Figuren är ytterligare ett sätt att beskriva spänningen mellan att anpassningslärande/system 1/produktion kontra utvecklingslärande/system 2/innovation. Som regel driver man olika innovations- och förändringsprocesser som projekt utanför den ordinarie linje-organisationen. Då är det lättare att skapa en miljö som främjar kritiskt tänkande och utvecklingslärande om man har en distans till etablerade rutiner och arbetssätt. Men när en organisation driver utvecklingsprocesser separat från linjen finns en risk att de nya idéer som utvecklas får svårt att föras tillbaka in i linjen, till exempel i form av nya rutiner och processer. Lärande sker bara hos individer och grupper – inte på den organisatoriska nivån.

Resultaten från ett innovationsprojekt behöver ofta översättas och anpassas för att kunna passa in i linjeorganisationen. Då krävs det individer som kan fungera som gränsgångare och bära med sig lärdomarna från ett innovationsprojekt tillbaka in i linjen. Den andra halvan av föreläsningen handlade om rollen som gränsgångare och hur man kan arbeta för att både skapa distans till det etablerade, för att på sått kunna tänka kritiskt och öppna upp

för utvecklingslärande, men också hur man kan återskapa närheten till linjen för att underlätta att de nya idéerna inlemmas i det dagliga arbetet. Deltagarna fick i uppgift att fundera vidare kring dessa frågor, med utgångspunkt i det case och de utvecklingsarbeten som de arbetade med inom sin respektive organisationer.

Det fjärde tillfället inleddes med en diskussion om den professionella rollen att leda olika förändringar. Vi återkom till den röda tråden i utbildningen: att grunden i all förändring är att förmå andra att se saker på nya sätt. Då krävs det kritiskt och reflekterande tänkande där vi ifrågasätter etablerade sätt att arbeta och lösa problem.

Att lösa problem handlar om att se saker på nya sätt

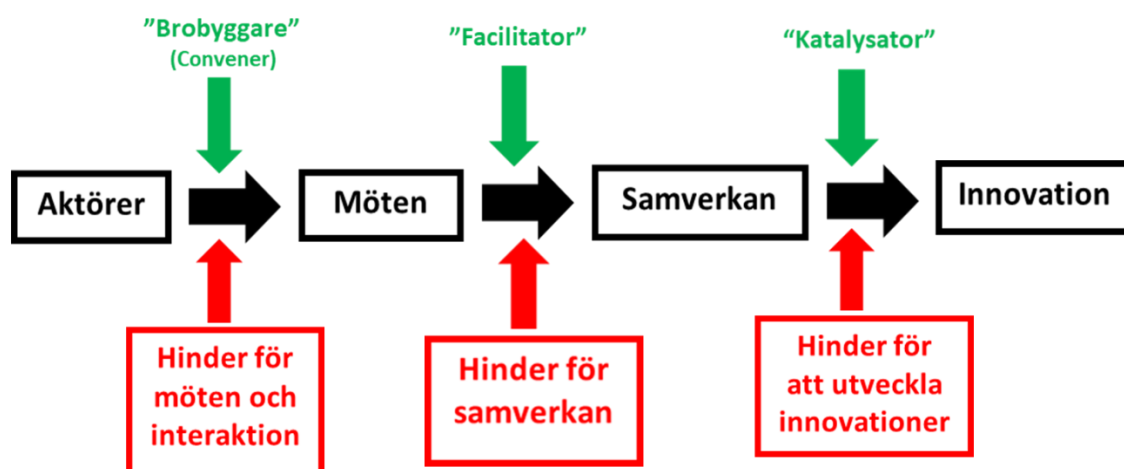


Men detta tänkande är krävande på olika sätt – vilket vi illustrerar med figuren ovan. Att gå från system 1 till system 2 kräver energi. Som individer orkar vi inte vara kritiska och reflexiva hur länge som helst. Arbetsgrupper och organisationer orkar inte eller befinna sig i ständig förändring. Det är därför som man lyfter ut innovationsprojekt till olika projektorganisationer. Genom att skapa avstånd till det dagliga arbetet kan man se saker på nya sätt. Man kan öppna upp för utvecklingslärande. Samtidigt finns en risk att man kommer för långt bort, vilket kan innebära att de lösningar och idéer som man utvecklar i ett innovationsprojekt inte riktigt går att använda i den dagliga driften. Vid förra tillfället beskrev vi detta som innovationsparadoxen.

Att arbeta med innovation och förändring som del av sitt yrke är ibland tungt, eftersom det ingår i ens arbetsuppgifter att ifrågasätta och problematisera. Det är därför viktigt att diskutera sin yrkesroll och diskutera de utmaningar man ställs inför.

En annan utmaning är att komplexa problem inte kan lösas av en enskild aktör – det krävs samverkan. Men samverkan kan försvåras av att de aktörer som ska samverka har olika uppfattningar och synsätt på själva problemets karaktär. Samverkan kräver att man bygger organisatorisk kapacitet. Det kräver också att man utvecklar en professionell förmåga att ta olika roller vid olika tidpunkter, vilket illustreras i figuren nedan:

Olika roller vid olika tidpunkter



Figur efter Torfing 2016, 245

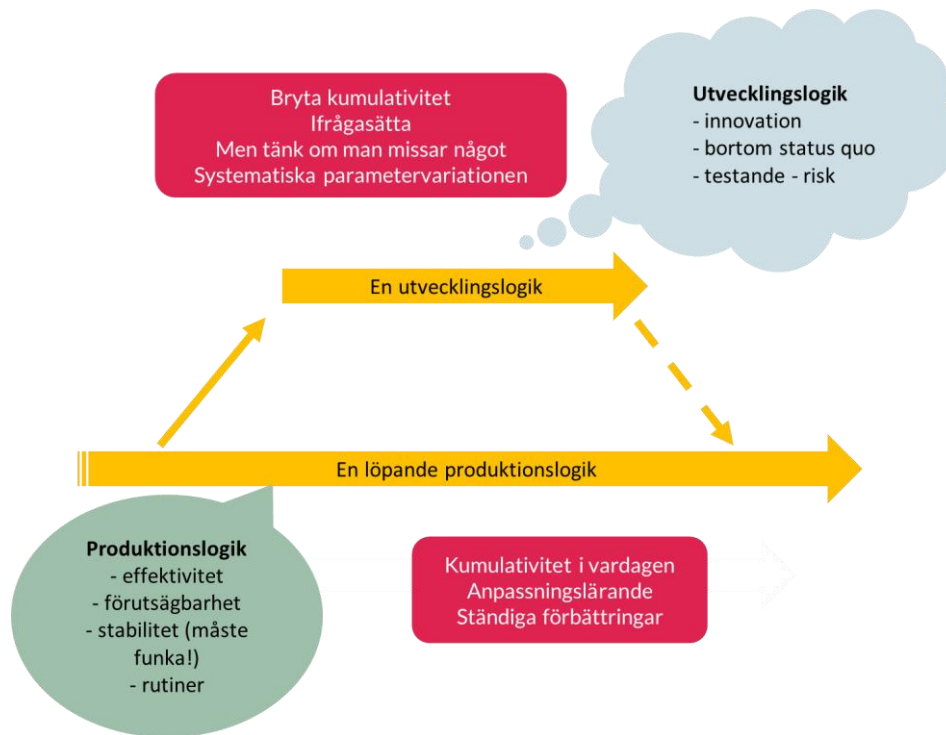
Den uppgiften som deltagarna fick med sig utgick från figuren som beskrev lärandets olika nivåer (se sidan 10 ovan). Syftet med uppgiften var att sammanfatta det vi undersökt med de tidigare uppgifterna.

En annan röd tråd i utbildningen är en syn på människan som en meningsskapande varelse, som aktivt tolkar och uppfattar världen på olika sätt, och sedan agerar utifrån dessa uppfattningar. Förändring, vilket förutsätter lärande, är omöjligt utan att vi också förändrar våra tolkningar av världen. Förändringar startar ofta genom att individer börjar uppfatta givna förutsättningar på nya sätt, till exempel genom kritik och ifrågasättande eller genom att man gör nya erfarenheter. De modeller och arbetssätt som presenterades under kursen är olika exempel på hur man kan försöka förändra människors uppfattningar om något (uppgift 2) och hur vi kan analysera våra egna uppfattningar om ett problem (uppgift 1).

Deltagarna fick i uppgift att reflektera över vilket sorts lärande som sker – eller inte sker – på de tre nivåerna i det case man arbetat med under utbildningen. Detta rör också frågan om närhet och distans som vi diskuterade förra gången. Vilka hinder finns för lärande och vilka former av evidens skull kunna användas för att ”bryta upp” de hindren?

Vid det avslutande tillfället så inledde vi med att diskutera den sista uppgiften. Den avslutande föreläsningen kopplad ihop kursen samt lyfte frågan om kumulativitet. Ett sätt att förstå och beskriva kumulativitet är som relationen mellan nya och gamla resultat är fundamental i all vetenskaplig kunskapsutveckling. Nya forskningsresultat bedöms och värderas alltid utifrån hur studierna förhåller sig till tidigare forskning. Likaså motiveras ny forskning alltid med hänvisning till vad som redan uppnåtts inom fältet och vilka frågor som ännu ej har besvarats. Men hur gör vi detta när det när vi ställs inför problem med många och olika parametrar? Och hur bygger vi kumulativ kunskap i mång – och tvärvetenskapliga fält, där vi måste hantera många olika former av evidens.

Att bygga kumulativ kunskap om "knowing how" (forskning) är inte samma sak som att bygga kumulativ kunskap om "knowing that" (kompetens hos individer och grupper.). Kumulativ kunskap om "knowing that" är ofta personlig, tyst kunskap som är knuten till lokala praktiker, dvs. specifika arbetsplatser och arbetsuppgifter. Innovationsprocesser kan ju också handla om att bryta olika former av kumulativitet genom att problematisera och kritisera.



Figuren ovan hårdrar skillnaden mellan kumulativitet och innovation. När vi talar om inkrementell innovation i form av ständiga förbättringar så sker innovationen genom en kumulativ kunskapsutveckling. När man utför ett arbete sker också en form av kumulativ kunskapsbildning genom att man bygger upp en tyst erfarenhetsbaserad kunskap, baserat på ens dagliga erfarenheter. I början, när man är ny, så är det en energikrävande process. Man använder i stor utsträckning system 2, och försöker lära sig något.

När man behärskar olika arbetsuppgifter kan man mer och mer gå på rutin och använda sig av system 1. Samtidigt finns risken att det kumulativa lärandet avstannar. Innovationsprocesser – oavsett om det rör sig om inkrementell innovation i vardagen eller radikal innovation som bryter mot det vedertagna – både bygger på och bryter med kumulativa kunskapsprocesser.

3. Reflektion

Den genomförda kursen är en pilotutbildning. Över lag var deltagarna nöjda med kursen, även om man bitvis upplevt delar av innehållet som komplext, men användbart. Vi vil lyfta fram en lärdom.

3.1 Att stödja praktikinlärande genom dialog och mötesplatser

Målgruppen för kursen var professionella praktiker. Det övergripande syftet var initiera förändringsprocesser som bidrar till att Sveriges livsmedelssystem förändras i en mer hållbar riktning. ”Projektlogiken” i utbildning var att en förutsättning för en sådan förändring är att professionella praktiker börjar agera annorlunda i sin vardag. De behöver göra andra prioriteringar, fatta andra beslut och fokusera på nya frågor. På kursen beskriv detta som nya sätt av ”namning and framing”.

Problemlösning präglas av en paradox. Vi människor är unika i den mening att vi med hjälp av våra hjärnor har förmågan att tänka planera, vara kreativa och organisera oss på ett sätt som gör att vi kan påverka och anpassa vår omgivning. Vår förmåga till kreativt lärande gör oss unika. Samtidigt har våra hjärnor en tendens till att lura in oss i gamla mönster. Att tänka nytt kräver energi. Våra hjärnor vill gärna ta genvägar när vi fattar beslut och löser problem för att spara tid och energi. Det gör att vi oftare än vi själva inser fattar beslut baserat på fördomar, tumregler eller tidigare erfarenheter – vilket kan leda oss fel.

Den paradoxen – att våra hjärnor både kan fånga och befria vårt tänkande – har varit en råd tråd i kursen. Vi har beskrivit paradoxen på olika sätt: som en process mellan att öppna och stänga eller som en rörelse mellan kreativt lärande och anpassningslärande. Hur vi väljer att organisera våra arbetsplatser och vårt arbete påverkar hur vi hanterar paradoxen. På en arbetsplats med hög arbetsbelastning är det mycket svårare för hjärnan att tänka nytt eftersom man som medarbetare sällan har den energin som krävs. Då blir det enklare att gå på rutin och erfarenheter. Och då kan vi plötsligt hamna i en situation där våra erfarenheter hindrar oss att tänka nytt.

Nya idéer, perspektiv och arbetssätt måste översätta och anpassas till redan etablerade synsätt och rutiner. En effektiv metod är dialog, vilket var den dominerande pedagogiska metoden på kursen. I stället för långa pass med föreläsningar, hade vi kortare föreläsningar,

med gott om tid för dialog. Dialogerna började alltid i deltagarens egna erfarenheter, som då blev startpunkten för deras eget lärande.

Praktiker utvecklas genom att man gör saker. När man gör saker får man nya erfarenheter som blir starten för nya dialoger. Genom att deltagarna gavs olika uppgifter skapades det möjligheter för dem att göra nya erfarenheter och pröva de idéer och arbetssätt som presenterades på kursen. Därmed skapade vi en löpande dialog som pågick under hela kursen. Genom den dialogen kunde vi hjälpa deltagarna att översätta kursens innehåll till sin egen professionella praktik.

Att arbeta med förändringsarbete kan vara ensamt. Vi upptäckte att kursen fungerade också som en mötesplats där deltagarna kunde dela erfarenheter och diskutera utmaningar. Därmed skapades en dialog mellan deltagarna som också stödde deras lärande. En erfarenhet är att det underlättar om flera deltagare kommer från samma arbetsplats. Då kan man fortsätta dialogen mellan kurstillfällena. Det blir också lättare att fortsätta att tillämpa lärdomar från utbildningen i sin yrkesvardag.

4. Referenser

Bornemark, J. (2009). *Kunskapens gräns, gränsens vetande: en fenomenologisk undersökning av transcendens och kroppslighet* (Doctoral dissertation, Södertörns högskola).

Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans. En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volanet

Dall’Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of educational research*, 76(3), 383-412.

Ellström, P. E. (2001). *Integrating learning and work: Problems and prospects*. Human resource development quarterly, 12(4), (pp. 421–435).

Ernits, H. (2018). *Omgiven av gränsgångare. Framväxten av nya samverkansroller i offentlig sektor*. Innovationsplattform Borås.

Forsemalm, J. & Johansson, M., med Göransson, P. (2019) *Evidensbaserad stadsutveckling: bortom urbana anekdoter?* Stockholm: Dokument Press. ISBN: 978-91-88369-24-6

Johansson, M. (2021) *Att arbeta evidensbaserat med förändringsledning – ett förslag till arbetsmodell*. SVI Förändringsledning RISE

Johansson, M. & Forsemalm, J. (2020) “Evidence-based urban development: beyond the urban anecdotes”. In: Metzger, J. & Lindblad, J. (eds.) *Dilemmas of Sustainable Urban Development: A View from Practice*. London/New York: Routledge. (pp. 147 – 159)

Kahneman, D. (2012). *Tänka, snabbt och långsamt*. Volante.

Polk, M. (2015) (Ed.). *Co-producing Knowledge for Sustainable Cities*. Routledge.

Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of management journal*, 43(1), 9-25.

Sandberg, J., & Targama, A. (2007). *Managing understanding in organizations*. Sage.

Schön, D. A., (1983) *The reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

Torring, J. (2016). *Collaborative innovation in the public sector*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Van Poeck, K., Læssøe, J., & Block, T. (2017). ”An exploration of sustainability change agents as facilitators of nonformal learning: Mapping a moving and intertwined landscape.” *Ecology and Society*, 22(2).

