



Sveriges lantbruksuniversitet
Swedish University of Agricultural Sciences

Fakulteten för landskapsplanering,
trädgårds- och jordbruksvetenskap

Läroprocesser i nätverksstyrning

- vägen till hållbar utveckling?

Learning processes in governance network

- the road to sustainable development?

Maria Bolin och Niklas Laurin

Magisterexamensarbete, 15 hp, Avancerad nivå, A1E
Hållbar stadsutveckling - ledning, organisering och förvaltning
Självständigt arbete
Alnarp

Läroprocesser i nätverksstyrning - vägen till hållbar utveckling?

Learning processes in governance network - the road to sustainable development?

Maria Bolin och Niklas Laurin

Handledare: Tim Delshammar, SLU, Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning

Examinator: Mats Gyllin, SLU, Institutionen för arbetsvetenskap, ekonomi och miljöpsykologi

Omfattning: 15 hp

Nivå och fördjupning: Avancerad nivå, A1E

Kurstitel: Magisterexamensarbete i landskapsplanering

Kurskod: EX0651

Program: Hållbar stadsutveckling - ledning, organisering och förvaltning (Maria Bolin)
Generell magisterexamen (Niklas Laurin)

Ämne: Landskapsplanering

Examen: Magisterexamen i landskapsplanering

Utgivningsort: Alnarp

Utgivningsår: 2013

Serietitel, nr: Självständigt arbete vid LTJ-fakulteten

Elektronisk publicering: <http://stud.epsilon.slu.se>

Nyckelord: hållbar stadsutveckling, samverkan, lärande, nätverksstyrning, nätverk, governance

Sveriges lantbruksuniversitet

SLU, Swedish University of Agricultural Sciences

Magisterexamensarbete, Avancerad nivå, A1E

Självständigt arbete

Fakulteten för landskapsplanering, trädgårds- och jordbruksvetenskap

Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning, Alnarp

Förord

Vi vill inledningsvis i denna uppsats tacka de personer som varit extra värdefulla för att vårt arbete har kunnat gå i rätt riktning. Först och främst vill vi tacka Martin Westin, SWEDESD, vår kontaktperson för hela GAIA-projektet som även bidragit med värdefull kunskapsinput och bollat idéer för uppsatsen. Därtill vill vi rikta ett stort tack till hela projektet GAIA och de deltagare som ingått och låtit oss sitta med och studera detta projekt, framför allt till projektledarna Karin och Elin. Utöver detta vill vi säga hur glada vi är över den flexibilitet som funnits på SLU och då främst Mats Gyllin, som mer sett möjligheter än hinder under terminens gång. Till sist tackar vi vår handledare, Tim Delshammar, SLU, som styrt upp arbetet när vi själva varit vilsna. Arbetsfördelningen oss emellan har varit rättvis och alla delar av uppsatsen har till lika stor del skrivits av oss båda två.

Maria Bolin & Niklas Laurin

September 2013, Malmö

Sammanfattning

Idag finns en allt större önskan om att samhällsutvecklingen ska präglas av ständigt höjda krav på hållbarhet. Samtidigt drivs denna utveckling i allt större utsträckning i projektform, där ett projekt är separerat från det andra. Förhållandet dessa två aspekter emellan skapar en fragmenterad syn på utveckling och nya tankar att försöka förena dem blir allt tydligare. Det är ur detta som tanken kring nätverksstyrning som ny styrform har uppstått.

Syftet med uppsatsen är att undersöka om nätverksstyrda projekt leder till bättre förutsättningar för ett ökat lärande och samarbete mellan olika aktörer. Det projekt som varit studiens fallstudieobjekt heter GAIA, ett projekt som under tre år fokuserar på samverkan för att hitta nya modeller och metoder för att nå fler målgrupper och få dem att agera i en mer hållbar riktning. Vi vill genom deltagande observation undersöka vilka parametrar som påverkar det initiala skedet av lärandeprocessen och varför.

Genom vår analysmodell har vi kommit fram till att GAIA på flera punkter lyckats med att 1) föra samman aktörer från olika bakgrunder, 2) utvecklat ett lärande emellan samt 3) en vidare förståelse och tillit till varandra. Dessa aspekter anser vi utgöra tre av de parametrar som påverkar det initiala skedet av lärandeprocessen. Vi vill genom denna uppsats hävda att GAIA består av nätverksstyrning som skapar förutsättningar för ett ökat och bättre lärande som i sin tur bidrar till en mer hållbar utveckling. Utan detta styrsätt skulle inte ett gemensamt lärande uppstå mellan aktörerna. De enskilda organisationerna hade inte sammantaget kunnat bidra med den totala mängd information, resurser och kunskap som finns att tillgå i ett nätverk. Grundtanken med samverkan är att flera aktörer som strävar efter liknande mål tillsammans kan uppnå en mer hållbar utveckling än vad de hade kunnat göra individuellt.

Nyckelord: hållbar stadsutveckling, samverkan, lärande, nätverksstyrning, nätverk, governance

Abstract

Currently there is a growing desire for community development to be characterised by ever-increasing requirements on sustainability. Meanwhile, the societal development is increasingly conducted in the form of projects, where each project is separate from the other. The relationship between these two, somewhat contradictory aspects, creates a fragmented view on development and new ideas to try to join the two are getting more expressed. Due to this the idea of network governance as a new form of managing has emerged.

The purpose of this thesis is to examine if network-driven projects lead to better conditions for increased learning and cooperation between different actors. The case study project of this thesis is called GAIA, a project which during three years focuses on collaboration to find new models and methods to reach a broader target group and get them to act in a more sustainable way. Through a participant observation we want to study the parameters that affect the initial phase of the learning process.

Through our analytical tool, we have concluded that GAIA in several aspects managed to 1) bring together stakeholders from different backgrounds, 2) develop a wider learning between them, and 3) build a broader understanding and trust in each other. These three aspects we consider to be the main parameters affecting the initial phase of the learning process. We argue that GAIA consists of network governance that creates conditions for increased and better learning, which in turn contributes to a more sustainable development. Without this way of governing a shared and mutual learning would not occur between the actors. Separately the organisations could not collectively contribute to the total amount of information, resources and knowledge available in a network. The basic idea of governance is that multiple actors which pursue similar goals, together can achieve more sustainable development than what they could have done individually.

Keywords: sustainable development, governance, learning, network governance, network

Innehållsförteckning

1 Inledning	
1.1 Syfte	10
1.2 Forskningsfråga	10
1.3 Avgränsning	10
1.4 Ämnesval	11
2 Metod	
2.1 Fallstudie	13
2.2 Val av metod	13
2.2.1 Deltagande observation	14
2.3 Motiv för val av metod	15
2.4 Databesamling och tolkning	15
2.5 Alternativa metoder	16
2.6 Kritisk granskning av metod	17
3 Teori	
3.1 Systemteori	19
3.2 Governance och samverkan	20
3.3 De tre styrsätten	21
3.4 Nätverksstyrning	22
3.4.1 Definition av nätverksstyrning	23
3.4.2 Olika former för nätverksstyrning	24
3.4.3 För- och nackdelar med nätverksstyrning	26
3.4.4 Tillitsskapande inom nätverk	27
3.5 Lärande	28
3.5.1 Vad innebär begreppet lärande?	28
3.5.2 Den behavioristiska och kognitiva skolan	29
3.6 Lärande på olika nivåer	30
3.6.1 Individuellt lärande	30
3.6.2 Socialt lärande	30
3.6.3 Samarbetslärande	32
3.6.4 Organisations- och nätverkslärande	33

3.7 Loop-lärande inom organisationer	34
3.7.1 Single-loop learning	34
3.7.2 Double-loop learning	35
3.7.3 Anpassnings- och utvecklingslärande	36
3.7.4 Triple-loop learning	37
3.8 Sammanfattande teorier	38
4 Empiri och analys	
4.1 Bakgrund och syfte	41
4.2 Deltagare och roller	43
4.3 Analysverktyg	44
4.4 Analys av aktiviteter	45
4.4.1 Sammanfattning	45
4.5 Reflektioner av analysen	60
5 Diskussion	
5.1 Inledning	62
5.2 Gruppsammansättning för tid och arbete	63
5.3 Lärande i nätverksstyrning	64
5.4 Kunskapsöverförande	66
6 Slutsats	68
7 Källor	
7.1 Litteraturförteckning	72
7.2 Figurförteckning	75

KAPITEL ETT INLEDNING

Det finns idag en allt större önskan om att samhällsutvecklingen ska präglas idag av ständigt höjda krav på hållbarhetstänkande (Hedenfelt 2012; Hopwood et al. 2005; Clifton & Amran 2011). Samtidigt sker en allt större del av vår samhällsutveckling i projektform. Man kan därmed ställa sig frågan om dessa två aspekter av utvecklingen går hand i hand, eller om de egentligen är varandras motsatser? Engwall (2002) skriver i sin rapport *No project is an island* att det förhållningssätt där man ser på projekt som slutna i tid och rum strider mot de holistiska och långsiktiga grundtankarna som hållbarhetsbegreppet syftar till. Det som är mest slående kring dessa två aspekters inkompatibilitet kan spåras i det som Engwall (2002) belyser som projekts slutenhet i tid och rum och det som Reed et al. (2010) och Pahl-Wostl (2009) påpekar då de hävdar att hållbar utveckling är tätt kopplat till lärande. Social och ekologisk hållbarhet är beroende av ökad kunskap och att läroprocesser skapas mellan människor, vilket kan betraktas som en ständigt pågående process och därav inte begränsat i tid och rum, vilket projektformen som den ser ut idag är.

McGuire (2006) menar att den sociala förändring samhället genomgått under de senaste decennierna, där informationsflöden ändrats och människor sammankopplats, har bidragit till att det idag skapats ett behov av en ny styrform med större partipatorisk betoning. På liknande sätt belyser Rittle & Webber (1973) att makthavare och myndigheter idag står inför problem som är av en helt annan kaliber än tidigare, så kallade *wicked problems*, som är svåra eller omöjliga att lösa på grund av otillräckliga, motsättningsfulla eller ständigt ändrade förutsättningar och kan därmed inte lösas genom traditionella styrformer. Ur detta har det vuxit fram en efterfrågan på en samhällsutveckling där mer gränsöverskridande arbetssätt finns, för att kunna föra vidare lärande och kunskap mellan aktörer och kontexter världen över. Det behövs former som är flexibla, mer inkluderande samt kan fungera snabbare (McGuire 2006). Eftersom utvecklingen av samhället, som nämnts i ovanstående stycke, till stor del sker i projektform är det också här en förändring bör ske. Bell & Morse (2004) förespråkar exempelvis en modell för projekt som är cyklisk där kunskap och insikt kan överföras mellan olika projekt.

Denna överföring av kunskap är dock tätt kopplad till en partipatorisk aspekt, där ett större deltagande i projektet ökar kunskapsspridning (Ostrom 2000; McGuire 2006; Foster 2011; Seekings 2012; Goldfrank 2012). Denna diskurs har kretsat kring begreppet *governance network* (som vi i resten av uppsatsen benämner *nätverksstyrning*), vilket kan beskrivas som ett styrsätt som består av en

större participation och samverkans effekter, där man tillsammans kan nå mål och effekter som inte hade varit möjliga annars (Torfing 2005). Dessutom skapar den participatoriska aspekt som nätverksstyrning syftar till en bra grogrund för ett annat fält inom hållbar utveckling, nämligen lärandet. Förhållandet dessa två fält emellan kan beskrivas som tätt sammantvinnat.

Lärandefältet är omfattande och innebörden av begreppet lärande är inte helt enkel att sammanfatta. De dominerande diskurser inom fältet handlar om 1) olika typer av lärande och 2) lärande på olika nivåer. Den förstnämnda utvecklades av Argyris & Schön (1978) redan på 70-talet då de presenterade en begreppsapparat bestående av single- och double-loop learning syftande till en indelning där en typ av lärande sker innanför ramverk bestående av normer, regler och strukturer och ett lärande som bryter mot dessa och går bortom det givna. Den andra nämnda diskursen inom fältet handlar om olika nivåer av lärande. Crossan et al. (1999) belyser begreppet lärande med fokus på individuell, grupp- och organisatorisk nivå. Detta kan spåras till en slutlig diskurs kring lärande som brukar refereras till som socialt lärande vars innebörd syftar till lärande som skapar en förändring i förståelse, sträcker sig till en vidare dimension än individen och sker genom social interaktion med andra människor (Reed et al. 2010).

1.1 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka om nätverksstyrda projekt leder till bättre förutsättningar för ett ökat lärande och samarbete mellan olika aktörer. Det projekt som fungerat som fallstudieobjekt för oss heter GAIA och detta kommer att beskrivas vidare under kapitel 4 *Empiri och analys*. Vi vill undersöka vilka parametrar som påverkar det initiala skedet av lärandeprocessen och på vilket sätt detta sker. Vidare syftar uppsatsen till att analysera de resultat som utvinns ur studieexemplet för att sedan föra en diskussion kring dessa. Detta görs för att kunna dra slutsatser kring hur man bör handla för att stimulera lärande som sträcker sig såväl innanför som utanför projektets gränser med målet att nå en mer hållbar samhällsutveckling.

1.2 Forskningsfråga

Kan nätverksstyrning leda till bättre förutsättningar för ett ökat lärande mellan de olika aktörerna i nätverksprojekt? Om ja, hur?

1.3 Avgränsningar

Den första avgränsningen som görs för uppsatsen är att fokus hamnar på den inledande delen av projektet GAIA, dvs vår studie grundar sig enbart på ett halvår (våren 2013) av de totalt tre år (2013-2015) som det studerade projektet kommer att fortskrida. Under denna period pågick enbart två workshopstillfällen inom ramen för vår andra avgränsning, där vårt geografiska fokus är på Malmö. I den kritiska granskningen av metoden kommer det vidare att diskuteras på vilket sätt studien kommer att avgränsas till det som går att studera under dessa workshopstillfällen, det vill säga uttalanden från deltagarna, stämningar i rummet, vem som är närvarande, vad som sker och så vidare. Detta är enbart subjektiva granskningar från oss och vi har även valt att inte genomföra efterföljande intervjuer med deltagarna.

1.4 Ämnesval

Uppsatsen grundar sig i ämnet hållbar utveckling. Två viktiga aspekter inom detta fält anser vi vara lärande och samverkan och således är ämnet sprunget ur denna tanke. Den första definition av hållbar utveckling, och som kanske också fått bäst fäste, är att *“tillgodose behoven hos den nuvarande befolkningen utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov”* (WCED 1987). Governance- och nätverksforskare ser många kvaliteter med samverkan över gränserna (Torfing 2005; Provan & Kenis 2007). Genom lärandediskurser belyses dock hur svårt det kan vara att skapa lärande i sådana konstellationer, som grupper och organisationer, jämfört med individuellt lärande (Ellström 2001; Crossan et al. 1999) som ofta är mindre komplext. Det är därför av vikt att koppla samman dessa båda komplexa diskurser för att få större insikt i hur/om lärande kan uppstå i nätverk. Vi driver en tes där samverkan och lärandeprocesser inom nätverksstyrning är grundstenar för att kunna åstadkomma denna hållbara utveckling. Vi har ett personligt intresse av ämnet och har därför förhoppningar att kunna bidra med relevant och ny kunskap inom fältet för nätverksstyrning som kan ligga till grund för vidare forskning i ämnet.

KAPITEL TVÅ

METOD

För att kunna undersöka studiens frågeställning tog vi kontakt med en organisation som fokuserar på nätverksstyrda projekt för att kunna uppnå hållbar utveckling. Vi har därför bedrivit en deltagande observation av den inledande delen av SWEDESD:s projekt GAIA (Global Awareness In Action).

2.1 Fallstudie

Som påtalats är vårt forsknings- och fallstudieobjekt en avgränsad del av projektet GAIA. En fallstudie brukar bestå av en eller några få undersökningsenheter, exempelvis en organisation eller projekt (Halvorsen 1992, s. 67-68). Här är forskaren intresserad av processer, det vill säga hur något utvecklas eller fortlöper. Backman (1998, s. 49) beskriver en fallstudie som att en forskare undersöker ett samtida eller historiskt fenomen i sin verkliga kontext, där gränserna mellan fenomen och kontext inte är givna. I fallstudieobjektet GAIA kommer olika aktörer under tre år att samverka för att kunna hitta nya modeller och metoder för att nå fler målgrupper och få dem att agera i en mer hållbar riktning (SWEDESD 2013a). En fallstudie kan vidare ha olika avsikter; beskrivande (deskriptiv), förklarande eller undersökande (explorativ) (Backman 1998, s. 49). I vårt fall är fallstudien ett exempel på en explorativ fallstudie där vi strävade efter att undersöka de fenomen som uppstod.

2.2 Val av metod

Metoden för vår uppsats grundar sig i den kvalitativa filosofin. I den riktas intresset mot individen som tolkar och formar sin verklighet (Backman 1998, s. 48). Forskaren intresserar sig för hur individer upplever, tolkar och strukturerar en omgivande verklighet i relation till sina tidigare kunskaper och erfarenheter. Metoden syftar till att individen studeras i verkliga situationer, inte i någon experimentellt uppbyggd studie. Karakteristiskt för ett kvalitativt förhållningssätt är dessutom att skeenden och processer studeras, snarare än produkter eller resultat. Forskaren befinner sig nära det studerade subjektet och ingår ibland även själv som en del i metoden. I kvalitativ forskning studeras den sociala verkligheten och forskaren beskriver och analyserar kulturen och beteendet hos människor och grupper (Bryman 1997, s. 59). Den sociala verklighet som vår uppsats kom att kretsa kring var två workshopstillfällen i Malmö under våren och sommaren 2013. Den första ägde rum 9-10 april, där ett inledande möte skedde mellan de inblandade aktörerna, och den andra skedde 10-11 juni, där deltagare från de tre andra i

projektet medverkande städerna i Europa (Newcastle i England samt Utrecht och Nieuwegein i Nederländerna) närvarade.

Därtill antogs en induktiv ansats. Vid ett induktivt tillvägagångssätt finns sällan någon helt precis problemformulering innan man ger sig ut i verkligheten och undersöker fenomenet (Halvorsen 1992, s. 25-30). Forskaren drar generella och allmänna slutsatser som baseras på empiriska undersökningar. Problemställningens validitet bedöms utifrån dess förmåga att generera begrepp och teorier. Här närmar forskaren sig en verklighet som hen inte har någon större kunskap kring, utan några klara hypoteser och med en ganska vag och oprecis problemställning. Syftet med denna ansats är att anskaffa sig största möjliga helhetsförståelse av alla aspekter hos fenomenet (Halvorsen 1992, s. 78-79). Därför uppstod inte en färdig frågeställning initialt i vår uppsats, utan denna har kommit att genomarbetas med tidens gång eftersom processen har varit oklar och genomgått stora förändringar. Den helt färdiga forskningsfrågan uppkom först efter litteraturstudier samt att stora delar av det empiriska materialet samlats in.

2.2.1 Deltagande observation

En typ av kvalitativ metod är att genomföra en deltagande observation (Bryman 1997, s. 58-59). Med denna metod menas att forskaren under en lång tid ägnar sig helt åt undersökningspersonerna för att få en heltäckande och djupgående bild av det som studeras. Därtill varierar det på vilket sätt observatören är inblandad i aktiviteterna under studien (Bryman 1997, s. 62). I vissa fall kan forskaren vara *helt och hållet forskare*, i andra fall *forskare och deltagare* och i ett tredje fall *helt och hållet deltagare*. Det finns även ytterligare ett förhållningssätt där forskaren enbart observerar och inte deltar i själva processen som kallas för ren observation (Bryman 1997, s. 63). I en sådan observation är inte deltagarna medvetna om observatörens existens. Det förhållningssätt som låg till grund för vår observation var helt och hållet forskare. Eftersom vi deltog och närvarade under processen var det inte enbart en ren observation som pågick. Under den deltagande observationen satt vi tysta och förde anteckningar vid sidan av den ring som de andra deltagarna bildat. Vi presenterade oss själva för att de andra skulle veta vilka vi var och vad vi gjorde där, men i övrigt deltog vi inte i någon diskussion eller några andra moment. Halvorsen (1992, s. 62) kallar detta för passivt deltagande observation, där forskaren inte har någon kontroll över det system hen undersöker (se vidare under kritisk granskning av metod). Totalt sett studerade vi deltagarna i projektet under fyra heldagar.

2.3 Motiv för val av metod

Eftersom vi ville studera den läroprocess som uppstår mellan och genom olika aktörer ansåg vi att en processinriktad och kvalitativ metod var bättre än den som fokuserar på mål och resultat. Under den deltagande observationen kunde nyanser i stämningar i rummet urskiljas. Vi kunde därmed vara närvarande under processen utan att påverka situationen i någon större utsträckning. Studien blev en förstahandskälla och gav möjlighet till en helhetsförståelse av det sociala sammanhanget. En annan anledning till att vi valde en kvalitativ metod var att projektet var långt från i sitt slutstadium. Även om vi hade velat se slutresultaten gick det inte, utan ett mer processinriktat tillvägagångssätt fick antas. Utöver fallstudien genomfördes en litteraturgranskning av tidigare forskning inom nätverksstyrning och läroprocesser samt en diskursanalys av flertalet dokument som användes inför och efter de workshops som vi studerat.

2.4 Datainsamling och tolkning

Den främsta källan för empirin hämtades från de workshops som hölls i Malmö den 9-10 april 2013 samt den 10-11 juni 2013. Vi dokumenterade det som hände under dessa båda tillfällen, vem som var där (och inte var där), de processer vi kunde se, det som sades, det som gjordes, vilka debatter/frågor som gavs större samt mindre utrymme. Fokus för dokumentationen var deltagarna och facilitörerna. Deltagarna bestod vid det första tillfället av cirka 10 personer som handplockats från skilda organisationer, företag, myndigheter och utbildningsorgan som verkar i Malmö och Sverige. Vid den andra workshopen kom deltagare från de fyra europeiska städer som medverkar i projektet, där bland de svenskar som deltagit vid det första tillfället. En noggrann analys av dokumentation inför och efter dessa workshops har även genomförts.

Inom deltagande observation är insamlingen av data osystematisk och analys och tolkning av materialet genomförs intuitivt (Halvorsen 1992, s. 68), vilket i vår studie innebar att våra egna subjektiva åsikter fick ta plats under insamlingen av empirin. Vid en induktiv ansats sker urvalet av undersökningsenheter fortlöpande. Syftet är dock inte att få ett representativt urval av den kvalitativa datan, utan att få ett urval där enheterna är så kvalitativt olika som möjligt. Forskaren strävar efter största möjliga variationsbredd och mångfald gällande karaktäristiska drag hos undersökningspersonerna (Halvorsen 1992, s. 102). Poängen med detta är att forskaren medvetet väljer ut enheter som skiljer sig så mycket som möjligt från

dem som redan intervjuats eller observerats. Datan för vår uppsats dokumenterades genom ljudupptagning och kontinuerliga anteckningar samt analys av dokument som tilldelades deltagarna i workshopen.

Analysen av det insamlade materialet kan underlättas av att en viss strukturering förbereds innan datainsamlingen inleds (Backman 1998, s. 54). Dock sker den huvudsakliga analysen under tiden som själva datainsamlingen görs, eftersom forskaren för till sina subjektiva tankar redan då. Analysen är det svåraste momentet i den kvalitativa forskningen, då forskaren måste komma bortom det uppenbara och förklarande för att kunna få en holistisk bild med bakomliggande orsakssamband (ibid). Vi analyserade det material vi samlat in under den deltagande observationen genom att lyssna igenom ljudupptagning och skriva ner viktiga fenomen och händelser redan här. Vi bestämde oss även för att den huvudsakliga analysen skulle utgå från varje aktivitet som skedde under workshopstillfällena för att få struktur till analysen. Innan vi kom fram till detta var det svårt att veta vad vi skulle fokusera på under analysen, men vi hade även stor hjälp av det analysverktyg som vi hade utvecklat. Tolkningen av analysen, som egentligen pågår samtidigt som analysen, avser att ge mening och innebörd åt observationerna och kräver därmed insikt, kunskap och ibland även intuition (Backman 1998, s. 55). Det är här viktigt att påpeka att vi var medvetna om den subjektiva situation vi befann oss i, men att vi i vår tolkning har strävat efter största möjliga objektivitet.

2.5 Alternativa metoder

Deltagande observation är inte det enda som utgör kvalitativ forskning, utan ofta brukar denna metod kompletteras med ostrukturerade intervjuer, undersökning av källmaterial och enkätutformning (Bryman 1997, s. 61). Detta beror på att observatören har en benägenhet att använda flera olika metoder för informationsinsamling för att kunna dra slutsatser från och hitta ledtrådar i ett visst tillvägagångssätt. Vidare hävdas även att deltagande observatörer inte behöver kunna observera alla relevanta situationer och skeenden. Andra metoder än deltagande observation som vi kunde använt oss av består av intervjuer, litteraturgranskning och dokumentstudier. Dessa fungerar som komplement för den kvalitativa forskningen och innebär att källorna blir fler och mer mångfaldiga (Backman 1998, s. 53). Inom ramen för denna uppsats fanns dock inte utrymme för kvalitativa intervjuer, utan de fyra tillfällena som studerats ansågs utgöra tillräckligt med fakta för att kunna grunda analysen på.

2.6 Kritisk granskning av metod

I en kvalitativ forskningsprocess är det svårt att förhålla sig helt externt och objektivt under observationen (Backman 1998, s. 53). Denna process är beroende av observatörens subjektiva tolkningar. Det är mycket svårt att genomföra kvalitativ forskning och observationer och intervjuer ställer höga krav på utföraren. Det är därför viktigt att vara medveten om felkällor. Bryman (1997, s. 90) beskriver att svårigheten ligger i att uppfatta saker och ting på det sätt som andra uppfattar dem. Vi är medvetna om att våra subjektiva åsikter ofrivilligt påverkade analysen och tolkningen av denna. Det induktiva förhållningssättet kan också utsättas för kritik, då forskaren ej kan vara helt säker på att dess slutledningar är helt sanna (ibid). Induktion bygger på empiriska iakttagelser som i många fall är begränsade och i vissa fall ej representativa. En grundläggande insikt är att veta att våra sinnen kan lura oss och då kan slutresultatet visa sig vara osant. Tillvägagångssättet vid observationer ute på fältet är sällan standardiserat och därför kan reliabiliteten komma att bli låg. Dock kan observationsstudier vara lämpliga när undersökningen gäller mindre grupper, som en organisation eller ett projekt.

En svaghet vid observationsmetoder är kontrolleffekten som innebär att det som studeras kommer att förändras just på grund av studien (Halvorsen 1992, s. 84). Människor påverkas av vetskapen om att de observeras. Vi anser dock att detta inte var ett större problem vid vår deltagande observation eftersom de medverkande personerna i stor utsträckning inte visste vad vi gjorde där. De visste att vi fanns med som observatörer, men vi fick inte uppfattningen att vi utgjorde något hinder eller störmoment för diskussionerna.

Eftersom vi enbart följde projektet under en kort tid i dess uppstartsfas stod det inte klart hur dess slutliga lärande såg ut inom och utanför gruppen. Vi vill med detta påpeka att ett initialt lärande inte är det enda som bör eftersträvas, utan att en kontinuerlig läroprocess ska pågå under hela projektet och gärna fortsätta efteråt. Det kan hända att andra slutledningar hade kunnat dras om utvärderingen skett fortlöpande under alla tre åren.

Gällande validiteten för empirin har det varit svårt att veta vad som ska studeras under observationen för att kunna bidra till någon sorts relevans för den frågeställning som funnits. Eftersom fältet är väldigt komplext och relativt oklart har vi strävat efter att bearbeta så mycket som möjligt under deltagande observationerna, utan att helt veta vad som är det relevanta.

KAPITEL TRE

TEORI

Ett sätt att förstå miljö- och hållbarhetsproblem är att de beror på bristande styrning och förvaltning som många gånger inneburit kollapser av gemensamma resurser (Chen 2008; Foster 2011). Denna problematik med förvaltning av gemensamma resurser benämndes redan av Hardins som 1968 myntade begreppet *tragedy of the commons*. Utan reglering skapas incitament för alla användare att nyttja resurser maximalt, vilket kan leda till utarmning av gemensamma tillgångar (Foster 2011). Det ligger inte i varje individs främsta intresse att agera för att ta hand om den gemensamma resursen (*the common good*) och om inte brukaren av resurserna tar ansvar för sitt nyttjande uppstår så kallad *snålskjuts* (*free-riding*) och samhället får istället ta konsekvenserna (Little 2005). Därmed står egenintresset och *the common good* i konflikt med varandra. Eftersom en persons utnyttjande påverkar vad som blir tillgängligt för andra krävs att varje individ begränsar sitt brukande av resursen för att långsiktig hållbarhet ska uppnås (Chen 2008).

Ett sätt att skapa incitament för att begränsa utnyttjandet är att skapa en ökad ansvarskänsla genom att låta brukarna själva vara med i förvaltningen av den gemensamma resursen. Detta kan ge en möjlighet för svaga grupper i samhället att komma till tals och om de får det kan det leda till mer hållbara lösningar eftersom det ofta är de resurssvaga i samhället som möter konsekvenserna av ohållbar förvaltning, exempelvis översvämningar och förorening av miljön (Goldfrank 2012). Gemensam förvaltning och nätverkande kan därför vara ett sätt att tydliggöra konsekvenserna av handlingar som inte är långsiktigt hållbara. Istället för att vara beroende av en central top-down styrning för att lösa samhällsproblem är det nödvändigt att skapa alternativa förvaltningssystem i form av en komplex och flerkärnig struktur av styrning för att involvera offentliga styrningsmekanismer och privata marknader och samhällsinstitutioner som kompletterar varandra (Ostrom 2000). Idag har gränsen mellan kommuner, myndigheter och privata aktörer blivit allt mer otydlig, vilket innebär att det krävs ett samarbete mellan dessa (Torfing 2005). Därför bör de styrande institutionerna i samhället få en roll där de allt mer arbetar med att möjliggöra och stötta system för gemensam förvaltning och samarbeten där lokala brukare och privata aktörer deltar i förvaltningen av stadens resurser.

3.1 Systemteori

Grundtanken inom systemteori är att det görs en distinktion mellan slutna och öppna system och att en organisation är beroende av sin omgivning (Abrahamsson &

Andersen 1996 i Björk et al. 2003 s 33). I det öppna systemet strävar organisationen efter att anpassa sig efter omgivningen och upprätthålla en balans mellan olika intresserade aktörer. Detta kan betraktas som en motsats till rationalistiska teorier med slutna system och målinriktade tankar. Systemteoretiska ansatsen utgår från att alla delar i ett system är ömsesidigt beroende av varandra. Inom systemteorin ifrågasätts om målen som funnits från början verkligen kan anses vara gällande under en organisations livslängd, eftersom dessa kan ha ändrats eller upphört på grund av interna eller externa faktorer (ibid). Detta ger leder oss vidare till *contingencyteori* (situationsanpassningsteori), som är en del av systemteori, och är inom denna diskurs en betydelsefull teoretisk inriktning. Även om denna teori betonar vikten av öppna system ligger dess fokus främst på anpassning. Därför innebär contingencyteori att en organisation, för att bli framgångsrik, måste organiseras utifrån omgivningens tillstånd, både i sin helhet och i dess delar. Med utgångspunkt i system- och contingencyteorier kommer fler teorier kring samverkan för hållbar utveckling att beröras.

3.2 Governance och samverkan

Det är viktigt att inse att governance betonar en förändring mot något nytt. Samtidigt innebär det inte ett paradigmskifte från nuvarande styrsätt. Björk et al. (2003, s. 21-26) menar dock att begreppet innebär en förändrad syn på den offentliga sektorn samt nya tankar kring ledning, styrning och organisering. Governance representerar såväl 1) ett nytt analytiskt verktyg som 2) ett nytt empiriskt fenomen (ibid). Med det förstnämnda anses governance kunna användas för att analytiskt beskriva hur politiska system och processer organiseras och styrs. I det andra synsättet delas begreppet in i tre inriktningar där; 1) det ses som en ny form av organisering, 2) en ny form av styrning, eller 3) som ett resultat av styrning. Detta ger en inblick i problematiken med att sätta en exakt definition på begreppet eftersom det i olika kontexter och diskurser har olika betydelser (Adger & Jordan 2009, s. 10-11). Det finns emellertid två viktiga aspekter att ta hänsyn till för att närma sig begreppets innebörd. Först och främst är governance inte detsamma som governing (att styra). Då governing hänvisar till de sociala aktiviteter som verkar för att guida, kontrollera, hantera eller förvalta samhällen beskriver governance istället de mönstren som uppkommer då skilda aktörer styr olika aktiviteter (Ostrom 2005 i Adger & Jordan 2009 s. 10-11). För det andra är governance inte detsamma som government. Medan regeringen och andra statliga myndigheter fokuserar på institutionerna och

handlingar från staten, tillåts inom ramen för governance icke-statliga aktörer att delta i styrandet av samhället. Termer innefattar därmed en bredare samhällsstyrning och syftar till att decentralisera makten från staten för att fler ska få inflytande (Lemos & Agrawal, 2006 i Adger & Jordan 2009 s.11). På liknande sätt hävdar Björk et al. (2003 s. 21-23) att innebörden av governance både kan ses som interaktioner mellan det offentliga och det privata och hur dessa organiserar sig samt om att leda mellanorganisatoriska nätverk och uppnå en balans mellan de inblandade aktörerna och hur de styrs.

Om hållbar utveckling ses utifrån ett normativt perspektiv, det vill säga något som bör uppnås i samhället, handlar governance förenklat om vilka system som behövs för att förverkliga detta (Adger & Jordan 2009, s. 15-17). Till skillnad från dagens ofta rationella planering med tydliga strategier för genomförande är det inom hållbar stadsutveckling essentiellt att verka för samarbete, kommunikativt meningsskapande och lärande (Hedlund & Montin 2009). Överenskommelser och dialog är två viktiga verktyg för att skilda aktörer tillsammans ska kunna uppnå de mål de enskilt inte kan verkställa (Provan & Kenis 2007). Hedlund & Montin (2009) beskriver det som att samordning av olika resurser och intressenter skapar ett resultat som blir mer än summan av de olika beståndsdelarna. Detta antyder att rätt form av samverkan kan skapa större legitimitet, ökat deltagande samt en mer hållbar användning av de gemensamma resurserna i staden som ofta är en problematik som benämns som *tragedy of the commons* (se inledande del). Vid en sådan gemensam förvaltning tas den lokala kunskapen tillvara och sprids mellan aktörer, vilket i sin tur synliggör de konsekvenser som ohållbara handlingar ger (Bakker 2008). Det är därför av vikt att vid början av en samverkansprocess utgå från den lokala kontext och de förutsättningar som finns för det specifika problemet.

3.3 De tre styrsätten

Inom hållbarhetsdiskursen diskuteras tre dominerande styrsätt, där det hävdas att samhället kan styras genom ett hierarkiskt och byråkratiskt system (där staten har en bestämmande och reglerande roll) eller genom konkurrenskrafterna på marknaden, vilken ofta brukar refereras till som "den osynliga handen". Det tredje och senaste tillskottet till denna diskurs handlar om nätverksstyrning som ett alternativ till dessa två. På så sätt skulle governance och nätverksstyrning kunna ses som den tredje vägen att gå, där marknaden och hierarkiska styrningsmetoder frångås (Adger & Jordan 2009). Nätverksstyrning skiljer sig från dessa två på flera punkter och Torfing

(2005) belyser några av dem:

Först och främst gällande relationerna aktörerna emellan kan nätverksstyrning sägas vara ett pluricentriskt styrsystem, i motsats till ett unicentriskt system som råder vid statlig kontroll och ett multicentriskt system som marknaden. Staten är baserad på en central makt som får alla andras åsikter att återhållas med rättigheter och skyldigheter och marknaden uppbyggd av oändligt många oberoende aktörer med egenintresse som inte förenas genom gemensamma syften eller skyldigheter. I motsats involverar nätverksstyrning ett relativt stort antal aktörer som är beroende av varandra, även om det är självstyrande, och interagerar över tiden för att skapa ett större gemensamt syfte.

För det andra, när det kommer till beslutsfattande är nätverksstyrning baserat på en reflekterande rationalitet, till skillnad från staten och marknaden. Staten syftar till att överföra de omfattande politiska värderingarna som finns i regeringen till lagar och regelverk, medan marknaden regleras av den osynliga marknadskraften. I motsats fattar man inom nätverksstyrning beslut och reglerar olika frågor med och genom ett reflexivt förhållningssätt och interagerande som involverar fortlöpande förhandlingar mellan flertalet aktörer som ämnar skapa en kollektiv lösning.

Slutligen försäkras samtycket och överenskommandet vid kollektivt förhandlade lösningar, det vill säga vid nätverksstyrning, varken av regelrätta påföljder från staten eller från rädslan för ekonomisk förlust på marknaden. Istället säkerställs det genom en gemensamt uppbyggd tillit som fått gro med tiden och hålls genom självinförda regler och normer som bildats med tiden.

Skillnaderna mellan dessa tre olika styrsätt betonar, enligt Torfing (2005), vikten av ett samhälle som styrs genom ett val mellan stat, marknad och nätverk. Beroende på uppdrag och/eller problem måste makthavare välja mellan dessa olika styrsätt, vilka alla har sina egna styrkor och svagheter.

3.4 Nätverksstyrning

I början av 1980-talet utvecklades nätverkstanken (Björk et al. 2003, s. 95).

Konceptet med nätverk inom och mellan organisationer uppmärksammar de multipla relationer som finns då en huvudaktör, exempelvis en myndighet, är engagerad och där sammankopplingar mellan privata och offentliga sektorer är möjliga. Denna tanke bygger på två antaganden, där 1) aktörer deltar inom ett socialt system och

2) en regelbundenhet av interaktioner finns mellan aktörer (ibid). Torfing (2005) menar att begreppet nätverksstyrning har fått ökad betydelse tack vare de brister myndigheter och marknaden har att lösa komplexa samhällsproblem. Betydelsen av begreppet refererar till nätverk bestående av aktörer (exempelvis politiker, administratörer, intresseorganisationer, privata företag, medborgare) som alla måste visa på sin vilja att engagera sig i frågor i vilka de kan bidra med kompetens och resurser som är till gagn för de andra aktörerna. *Självorganiserade nätverk (self-organizing networks)* handlar om aktörer som har ett gemensamt beroende till varandra mellan vilka resurser utbyts (ibid). Nätverken är självorganiserande och utgörs av en komplex sammansättning av offentliga, privata och frivilliga organisationer, vilka därmed kommer att påverka gränserna mellan samhällets aktörer.

3.4.1 Definition av nätverksstyrning

I Björk et al. (2003, s. 81-82) beskrivs nätverk som *"a set of relatively stable relationships which are of non-hierarchical and interdependent nature linking a variety of actors, who share common interests with regard to a policy and who exchange resources to pursue their shared interests acknowledging that cooperation is the best way to achieve common goals"*. Nätverksstyrning kan på liknande sätt, enligt Torfing (2005), definieras som 1) relativt stabila horisontella formationer av aktörer som är beroende av varandra, men som samtidigt verkar enskilt, vilka 2) interagerar med varandra genom förhandlingar som 3) uppkommer inom ett reglerat, normativt, kognitivt och imaginärt ramverk som är 4) självstyrande innanför gränser som satts av externa krafter och som 5) bidrar till uppkomsten av ett gemensamt offentligt syfte. Genom att utgå från dessa kriterier kan nätverksstyrning ta många olika former. De kan domineras av lösa och informella kontakter, men de kan även vara hårt och formellt styrda. De kan vara intra-organisationella eller inter-organisationella; gräsrotsprojekt eller initierade från ovan; öppna eller stängda; kortsiktiga eller permanenta; samt ha sektorsbaserade eller samhällsbreda mål. Nedan förklaras ovannämnda kriterier mer ingående utefter Torfings (2005) perspektiv.

Först och främst består nätverksstyrning av olika offentliga, semi-offentliga och privata aktörer som, å ena sidan, är beroende av varandras resurser och kapacitet för att få saker och ting gjorda, och, å andra sidan, är självständigt verksamma då de inte är styrda av någon högre makt att agera på ett visst sätt. Beroendet mellan

aktörerna visar på att det finns en horisontell relation dem emellan, snarare än en vertikal. Dock betyder inte denna horisontella relation att alla aktörer är jämlika gällande auktoritet och resurser. Eftersom deltagandet är frivilligt och aktörerna när som helst kan lämna nätverket - och eftersom de är ömsesidigt beroende av varandras resurser - kan ingen enskild aktör utöva sin makt för att försöka uppnå hierarkiskt kontroll över de andra.

För det andra interagerar aktörerna i nätverket genom dialoger som kombinerar förhandlingar och betänkande. Dessa måste ge upphov till och underlätta byggandet av tillit, lärande och en gemensam förståelse.

För det tredje uppstår den förhandlade interaktionen mellan nätverksaktörerna under relativt institutionella ramverk, vilket formas och omvandlas med tiden. Detta ramverk har en reglerande aspekt, eftersom det ger upphov till regler, roller och förhållningssätt; en normativ aspekt, eftersom det förmedlar normer, värden och standarder; ett kognitivt element, eftersom det genererar koder, koncept och specialiserad kunskap; samt en imaginär aspekt, eftersom det skapar identiteter, ideologier och gemensamma förhoppningar.

För det fjärde är nätverksstyrning relativt självstyrande, eftersom det inte är del i en hierarkisk befallningskedja eller följer marknadens regler. Istället försöker det reglera ett specifikt områdes policy grundade på sina egna idéer, resurser och dynamiska interaktioner och det gör detta inom ett reglerat, normativt, kognitivt och imaginärt ramverk som är anpassat genom förhandlingar mellan de olika deltagande aktörerna. Dock verkar dessa nätverk alltid inom en viss organisationsmiljö som måste tas hänsyn till.

För det femte, och sista, medverkar nätverken till uppkomsten av ett gemensamt syfte inom ett visst policyområde. Ett gemensamt syfte är ett uttryck av visioner, värden, planer, policys och regleringar som gäller för, och är riktad till, allmänheten. Därmed är nätverksaktörerna engagerade i politiska förhandlingar som handlar om att identifiera och lösa svåra problem eller försöka hitta nya möjligheter. Nätverk som inte bidrar till uppkomsten av detta gemensamma syfte i denna breda mening kan därmed inte räknas som nätverksstyrning.

Generellt sett består en nätverksstruktur av olika noder - aktörer och organisationer - med flera sammankopplingar (McGuire 2006). De sägs även ha lång, ibland till och med obestämd, livstid eftersom problemen som de adresserar antingen är långsiktiga eller omdefinieras allt eftersom nätverket utvecklas.

3.4.2 Olika former för nätverksstyrning

När Provan & Kenis (2007) diskuterar governance utgår de från tre olika sorters nätverk, vilka inte alla passar in på Torfings (2005) tidigare nämnda krav. De har alla sina för- och nackdelar och leder till olika resultat beroende på vilken form som väljs. McGuire (2006) menar, i likhet med Provan & Kenis (2007), att det inte enbart finns ett bäst lämpat sätt att organisera samverkan, utan dessa olika former måste alla väljas beroende på kontext.

Den första formen benämns *deltagarstyrda nätverk (participant-governed networks)* och är den vanligaste och enklaste formen och styrs av nätverksmedlemmarna utan separat styrningsgrupp under både formella (möten) eller informella (pågående och ostrukturerad) premisser. Styrformen kan både vara decentraliserad (alla eller de flesta i nätverket är involverade) eller centraliserad (styrs av en ansvarig organisation av nätverksaktörerna). Den delade formen av deltagarstyrda nätverk är helt beroende av involvering och engagemang från alla inblandade aktörer.

Den andra kallas *ledarorganiserade nätverk (lead organization-governed networks)*, har en vertikal form och är oftast mer effektivt organiserad än deltagarstyrda nätverk, där alla har lika stor makt. Alla stora nätverksaktiviteter och viktiga beslut samordnas av en nätverksmedlem (ledarorganisatören). Denna administrerar och underlättar aktiviteter för medlemmarnas organisationer att uppnå målen. Styrformen blir därmed högt centraliserad och får en asymmetrisk makt.

Den sista benämns som *administrativ nätverksorganisation (network administrative organization, NAO)* och uppstår då en separat administrativ enhet styr nätverket och dess aktiviteter, vilket är dess enda syfte. Styrformen blir högt centraliserad och makten tillfaller en extern enhet.

Table 1
Key Predictors of Effectiveness of Network Governance Forms

Governance Forms	Trust	Number of Participants	Goal Consensus	Need for Network-Level Competencies
Shared governance	High density	Few	High	Low
Lead organization	Low density, highly centralized	Moderate number	Moderately low	Moderate
Network administrative organization	Moderate density, NAO monitored by members	Moderate to many	Moderately high	High

Fig. 1. Provan & Kenis (2007)

3.4.3 För- och nackdelar med nätverksstyrning

Fördelarna med nätverksstyrning som Provan & Kenis (2007) lyfter fram är bland annat förbättrat lärande, effektivare användning av resurser, ökad kapacitet för att bemöta komplexa problem, högre konkurrenskraft och bättre service för kunder och klienter. Idag ses nätverksstyrning som ett lämpligt svar på frågan hur komplexa problem ska tacklas (Torfing 2005). Effektivitetsbesparingar uppnås genom fyra av nätverkens varierande egenskaper. Först och främst sägs nätverk ha stor potential när det kommer till proaktiv beslutsfattning eftersom aktörerna kan identifiera problem och nya möjligheter i ett relativt tidigt stadium och därmed skapa flexibla lösningar som har utrymme för anpassning och förändring. För det andra ses nätverken även som viktiga instrument vid förenandet av information, kunskap och bedömningsförmåga, något som kan göra det politiska beslutsfattandet mer kvalitativt. Nätverksaktörerna innehar ofta specifik kunskap som är relevant i beslutsfattningen och när denna kombineras med alla de andras kunskaper och erfarenheter uppstår en viktig grund för hur intelligenta beslut ska fattas. Därtill bildar nätverken ett ramverk för samstämmighet, eller i alla fall gör så att konflikter aktörerna emellan hålls mer civiliserade. Dessa brukar utveckla sin egen logik för lämplighet som reglerar förhandlingsprocessen, bildandet av samstämmighet och konfliktlösning. Slutligen är nätverken menade att minska risken av motstånd vid genomförandeprocessen. Om de berörda aktörerna är involverade i beslutsfattandet tenderar de att utveckla en känsla av gemensamt ansvar för och ägande av besluten (Torfing 2005). Detta förpliktigar dem att försvara genomförandet, snarare än att hämma det.

Ett kritiskt förhållningssätt till nätverksstyrning, samverkan och alla dess perspektiv skulle ta upp en hel uppsats i sig själv. Däremot vill vi belysa lite av den problematik som kan uppstå med governance och nätverksstyrning. Ett problem som forskare påtalar är att makten, rollerna och ansvarsfördelningen ofta blir mer otydliga i nätverkssammanhang (Björk et al. 2003; McGuire 2006). Bonnel & Koontz (2007) exemplifierar därtill hur organiseringen av nätverket är avgörande för dess utveckling och effektivitet. Det händer att makten centraliseras tidigt i nätverk och resultatet blir ett fokus på nätverkets organisatoriska delar och dess fortsatta överlevnad, istället för att fokus läggs på den kärnfråga som nätverket initialt enats kring. Många nätverk möter utmaningar som dessa när de försöker skapa självstyrande och autonoma organisationer med små ekonomiska medel. Som en del i att möta dessa utmaningar lyfter Bonnel & Koontz (2007) dock upp vikten av att

uppmärksamma den tid och de resurser som krävs för att utveckla och upprätthålla en fungerande organisation samt för att utveckla den tillit som krävs för att kunna genomföra förändringar i nätverksstruktur (se 3.4.4 *Tillitsskapande inom nätverk*). Detta kan kopplas till O'Toole & Meier (2004) som menar att nätverksstyrning medför olika risker när de värden och intressen som främjas respektive döljs är direkt beroende av olika organisationsformer. Vidare betonar de hur utsatta grupper i samhället tenderar att missgynnas när organisationsform väljs utifrån en stark aktör i nätverket. Detta är även något som Bakker (2008) uttrycker och menar att det finns en problematik med den övertro till 'community' lösningar och att om det inte finns en kontrollerande myndighet finns det risk för att resurser fördelas ojämnt. Nätverk med många inblandade är också svåra att organisera och kräver tydliga ledare (Provan & Kenis 2007; McGuire 2006). Politisk påverkan kan också medföra att nya åsikter och värderingar kommer upp som inte var kända från början, vilket kan innebära både begränsningar och möjligheter (O'Toole & Meier 2004).

3.4.4 Tillitsskapande inom nätverk

Provan & Kenis (2007) diskuterar på vilket sätt tillit är viktigt inom nätverk för dess fortsatta överlevnad och hållbarhet. Grundläggande kan tillit förklaras som viljan att acceptera sårbarhet baserad på positiva förhoppningar och förväntningar från någon annan intressents beteende och avsikter. Inom nätverk är det kritiska om tilliten distribueras mellan medlemmarna och om den besvaras. Tillit kan inte enbart ses som ett nätverkskoncept, utan nätverksstyrning måste bestå av en generell och genomgående nivå av tillit som finns i hela nätverket. Det finns därför former av nätverksstyrning som lämpar sig bättre för att skapa tillit och förtroende, där deltagarstyrda nätverk är de som fungerar mest effektivt (Provan & Kenis 2007). Detta tillitsskapande är något som är grundläggande för det samarbetslärande som kommer att diskuteras i kommande teorier (se 3.5.3 *Samarbetslärande*).

3.5 Lärande

Föreställningar kring begreppet lärande kan spåras tillbaka redan till tidiga filosofer, psykologer och biologer. En enorm mängd litteratur har tillägnats fältet och otaliga teorier om lärande har fått se dagens ljus (Blackmore 2007). Frågan kring vad lärande är, tillika var det sker och hur det kan utvinnas, har därför behandlats inom både i en filosofiskt såväl som en praktisk dimension. Synen på lärande har förändrats mycket genom tiderna och ett tydligt exempel på detta får man genom att blicka tillbaka till Platon, vars teorier handlade om att lärande var en egenskap som var medfödd och ärvd (ibid). Idag avfärdas dessa tankar som befängda och istället har, i takt med vår snabba utveckling inom olika akademiska fält och vår ständigt förändrande kontext, en allt mer komplex syn på begreppet framträtt. Akademiska discipliner såsom sociologi, filosofi, statsvetenskap och beteendevetenskap är bara exempel på fält som bidragit med egna lärandeteorier och fältet kan göras mycket större (ibid). Därmed är uppgiften med att ge en heltäckande bild av fältet inte rimligt inom ramarna för denna uppsats. Istället kommer följande avsnitt att lyfta fram ett antal relevanta teorier för att förstå begreppet i det forskningsfält vi behandlar kring governance och nätverk och försöka strukturera de olika förgreningar som fältet kan delas in i.

3.5.1 Vad innebär begreppet lärande?

Som nämnts i föregående stycke är lärande ett brett begrepp, men för att inleda en beskrivning av detta abstrakta begrepp kan Mezirows (1995 i Reed et al. 2010) teorier som beskriver att lärande kan ske genom tre olika processer användas. Antingen sker det genom en instrumentell process där ny kunskap förvärvas (till exempel genom att läsa en text), eller genom en kommunikativ process där förståelse och omtolkningar sker genom kommunikation med andra individer, eller också genom transformativa processer då undersökning av bakomliggande föreställningar leder till förändrade attityder, beteenden eller sociala normer (ibid). Dessa tre processer ger en inblick av hur lärande uppstår. Kolb (1984 i Reed et al. 2010) betonar den sistnämnda processen där lärande uppstår då människor reflekterar över sina erfarenheter och därmed förvärvar ny insikt genom aktiv experimentation. På samma sätt skriver Fazey & Marton (2002 i Reed et al. 2010) att *“learning essentially occurs in an individual through some form of change in persons understanding of the world and their relationship to it”*.

3.5.2 Den behavioristiska och kognitiva skolan

En tydlig indelning av lärandefältet är skillnaden mellan det behavioristiska och det kognitiva synsättet. Det förstnämnda innebär att vi människor formas av vår omgivning. Med detta synsätt menas att vi lär oss vad vi kan förvänta oss av en viss situation och därefter anpassar vi vårt beteende efter detta för att få det resultat vi vill ha (Blackmore 2007). Behavioristerna har därför alltid intresserat sig för hur människor lär sig. Främst brukar denna inriktning tala om fyra olika inlärningssätt: 1) habituering, vilket handlar om en form av inlärning där individen vänjer sig vid nya stimuli och därför slutar att reagera på dem, 2) klassisk betingning, där vi lär oss att associera två olika stimuli med varandra, vilket gör att det ena börjar skapa en respons hos oss som från början endast härstammade från det andra stimulus, 3) operant betingning, där omgivningens respons avgör om personen agerar likadant igen och 4) social inlärning, som handlar om att vi lär av varandra genom att vi observation och imitation (Cronlund 2003). Den behavioristiska inriktningen använder sig enbart av observation av ett objekts beteende för att kunna avgöra om det skett en läroprocess i objektet (Blackmore 2007). Ett exempel skulle kunna vara att observera hur en person handlar i ett fall för att sedan jämföra det med nästa. Om det finns en skillnad i personens agerande från det ena tillfället till det andra kan man också med ett behavioristiskt synsätt hävda att det skett ett lärande hos individen. På så sätt kan man påstå att denna inriktning är praktiskt fokuserad och bekymrar sig inte om spekulationer om känslotillstånd och inre upplevelser eftersom dessa inte går att observera.

Enligt Nationalencyklopedin (2013) betyder kognition lära känna (med sinnen eller förstånd) och den kognitiva inriktningen fokuserar på just hur människan tänker och tolkar sinnesintryck för att sedan avgöra hur vi agerar och handlar i olika situationer. För att förtydliga detta kan man beskriva det som att den behavioristiska inriktningen endast beskriver hur ett stimulus når vårt sinnesorgan för att sedan skapa en respons i oss, medan den kognitiva inriktningen även behandlar vad som händer där emellan, det vill säga hur känslor och undermedvetna tankar påverkar utgången sambandet mellan stimulus och respons (Engström 1996). En framstående forskare inom den kognitiva inriktningen var Jean Piaget som menade att det finns två sätt för individer att införskaffa kunskap. Antingen genom att erfarenheter från en situation förstärker redan införskaffad kunskap och handlingsmönster, vilket Piaget kallar assimilation, eller att den nya erfarenheten tvingar kunskapen att omstruktureras, som han kallar ackommodation (Cronlund

2003; Engström 1996). Därmed blir en individs agerande inte lika beroende av omgivningen hos den kognitiva inriktningen som den behavioristiska inriktningen hävdar.

3.6 Lärande på olika nivåer

Lärande brukar delas in i olika nivåer eftersom lärandeprocessen ser olika ut beroende på om det är en enskild individ som lär sig eller om det handlar om ett helt nätverk. I detta avsnitt kommer därför följande nivåer av lärande att belysas; individuellt, socialt, samarbets- och organisationslärande.

3.6.1 Individuellt lärande

Lärande sker huvudsakligen hos en individ genom att denne på något sätt får en förändrad förståelse för världen och sin egna relation till den (Fazey & Marton 2002 i Reed et al. 2010). Samtidigt sammanfaller denna förändring av förståelse ofta med interaktion med andra människor, vilket gör att diskursen kring individuellt lärande och socialt lärande ofta är tätt sammankopplad. Davidson-Hunt & Berkes (2003 i Reed et al. 2010) menar till exempel att distinktionen mellan individuellt lärande och socialt lärande är för vag vilket kan bli problematiskt då man ska utforma metoder för att utvinna lärande i organisationer och projekt. Crossan et al. (1999) menar dock att det individuella lärandet är grundläggande för alla former av lärande. De hävdar vidare att lärandeprocessen består av flera delmoment där det första momentet 'intuating', vilket kan översättas till en iakttagelse av mönster eller samband, alltid sker på en individuell nivå och kan därefter tas vidare och leda till att spridas till fler och bli en annan, högre typ av lärande. Därmed menar Crossan et al. (1999) att ett individuellt lärande är grundläggande för andra typer av lärande vilket bör innebära betoning på vikten av det individuella lärandet. Samtidigt indikerar begreppet en avgränsning då det är beroende av den enskilda individens förmåga att omsätta lärandet till sin omgivning.

3.6.2 Socialt lärande

Socialt lärande (social learning) är en term som får allt större utrymme i dagens utveckling och behandlas som ett normativt mål i många nya utvecklingsprojekt. Det råder emellertid inte konsensus kring begreppets innebörd (Reed et al. 2010) och därför har socialt lärande fått olika betydelser i olika sammanhang och diskurser. Den forskare som brukar tillskrivas begreppets uppkomst är Albert

Bandura som under 1960- och 70-talet definierade socialt lärande som individuellt lärande som skedde i en social kontext och är därför påverkad av sociala normer. Denna definition är dock vag då man kan hävda att den absoluta majoriteten av allt lärande sker i en social kontext i någon form. Man kan emellertid använda sig av den för att hitta begreppets essens eftersom det betonar beroendet av interaktioner och informationsdelning mellan människor (Blackmore 2007). Reed et al. (2010) menar att läroprocesser ofta uppstår i samband med interaktion mellan individer, vilket därför också ger möjligheten till att mer än en individ kan lära sig av den framväxande kunskapen. Detta kan därför tolkas som en distinktion mellan individuellt lärande och ett socialt lärande, där det inte spelar någon roll vilken typ av kunskap som förvärvas eller hur många individer som måste ta del av förutsättningarna för att lära så länge det är fler än en. Dock definierar Keen et al. (2005 i Reed et al. 2010) socialt lärande som *“the collective action and reflection that takes place amongst both individuals and groups when they work to improve the management of the interrelationships between social and ecological systems”*. Denna definition leder fram till ett antal aspekter som kännetecknar socialt lärande. Det ska 1) påvisa att det skett en förändring i förståelsen hos den involverade individen, 2) ske bortom individens egna sfär och därmed bli belägen i en vidare samhällsenhet och 3) ske genom social interaktion mellan aktörer i ett socialt nätverk, antingen genom direkt interaktion eller genom något annat medium, såsom telefon eller massmedia (Reed et al. 2010).

Några av dessa kännetecken påvisar att socialt lärande i många sammanhang är tätt förknippat med hållbarhet. Senare litteratur har också kommit att fokusera på socialt lärande i den meningen att det syftar till ett kollektivt lärande som kan gynna ett vidare socialt och ekologiskt system (Keen et al. 2005 i Reed et al. 2010). Pahl-Wostl (2008) drar detta resonemang så pass långt att hon hävdar att socialt lärande är detsamma som sustainable learning. Dock uttrycker Reed et al. (2010) stor insikt kring den oklarhet som omsvärmar begreppet och hänvisar till den problematik som uppstår då begreppet ofta förväxlas med dess potentiella utfall som Pahl-Wostl (2008) gör då hon hävdar att socialt lärande kan likställas med sustainable learning. Det finns risker med att förknippa socialt lärande med hållbarhet då det i bästa fall kan leda till positiva miljömässiga aspekter och mer hållbara levnadsmönster, men detta är ingen garanti. Därför är det problematiskt att likställa socialt lärande med dessa aspekter då de även kan uppnås genom andra processer, såsom monetära incitament (Reed et al. 2010).

Slutligen finns det en utbredd förväxling mellan innebörden av socialt lärande och det metodologiska sättet som begreppet utvinns på, vilket oftast är genom processer med stort utrymme för participation. Participatoriska deltagandeprocesser kan absolut stimulera och gynna ett socialt lärande, men de kan också ske helt utan att detta skapas (Bull et al. 2008 i Reed et al. 2010). Därför innebär det risker att blanda ihop participation och socialt lärande då man i projekt som har participatorisk fokus ofta tar för givet att lärande skapas, vilket inte är fallet (Reed et al. 2010). För att summera detta resonemang behövs det alltså en tydligare distinktion mellan innebörden av socialt lärande och dess potentiella utfall samt dess metodologiska sätt som begreppet utvinns på. På så sätt kan det skapas skräddarsydda och mer effektiva processer och åtgärder för att utvinna ett bredare lärande. Dessutom krävs det i strävan för att kunna designa tillräckliga utvärderingsverktyg för att kunna se om lärandemål mellan aktörer och organisationer uppnåtts (Reed et al. 2010). Även om Reed et al. (2010) hävdar att det till viss del finns en otydlig definition av begreppet socialt lärande kommer vi att utgå från deras definition som vi tidigare påtalat i kommande analysdel.

3.6.3 Samarbetslärande

Samarbetslärande (collaborative learning) är en snabbt växande term inom lärandediskursen. Begreppet har sitt ursprung i uppfattningen att separata sektorer eller organisationsperspektiv inte längre är tillräckliga för att kunna driva en innovativ utveckling för att möta upp de situationer och problem som dagens samhälles allt större komplexitet utgör (Blackmore 2010). Istället för att applicera redan förutbestämda former av kunskap vid problemlösning går samarbetslärande snarare ut på att hitta lösningar genom att olika sektorer och perspektiv interagerar med varandra. Utan denna interaktion känner man inte heller till varandras förutsättningar, preferenser och visioner och kan därför inte heller komma fram till lösningar som är hållbara för samtliga aktörer (Blackmore 2010). I mångt och mycket är samarbetslärande och socialt lärande väldigt lika då man kan hävda att samarbetslärande ingår i socialt lärande eftersom lärandet sker i interaktion med andra människor. Dock är det viktigt att göra en distinktion mellan de två på så sätt att socialt lärande är ett mer allomfattande begrepp och samarbetslärande är en förgrening av socialt lärande (ibid). Definitionen som vi använder oss av senare i analysdelen baseras på att samarbetslärande är en lärandetyp som uppstår då interaktioner mellan olika aktörer med initialt skilda normer, värderingar

och föreställningar om verkligheten, över tid stegvis bygger tillit, har ett delat kunskapframställande och deltar i samordnade åtgärder som gagnar mer än den enskilda aktören (Blackmore 2010). Vidare betonas vikten av systemtänkande, delat lärande och öppen kommunikation inom begreppet samarbetslärande (Daniels & Walker 1996).

3.6.4 Organisations- och nätverkslärande

Organisations- och nätverkslärande är en teoretisk inriktning som kom att bli allt mer dominerande inom lärandelitteraturen under 1990-talet. Då man tidigare antagit lärande som kunskap som förvärvades av individer i form av iakttagelser, idéer och erfarenheter lät man nu istället fokusera på hela organisationer, institutioner eller hela samhällens förutsättningar att lära (Blackler 1995; Wals 2007; Armitage et al. 2008; i Reed et al. 2010). Denna inställning till lärande betonar därmed vikten av rätt förutsättningar för att länka ihop kunskap, erfarenhet och experimentation mellan individer och grupper av individer inom organisationer eller nätverk (Kolb 1984; Nonaka and Takeuchi 1995 i Reed et al. 2010). Dessa förutsättningar är dock starkt beroende av de regler, procedurer och rutiner som finns inom organisationen eller nätverket i fråga menar Crossan et al. (1999). En ståndpunkt som de tar är att regler, procedurer och rutiner inom organisationen eller nätverket måste ge förutsättningar för lärandet att leda till konkreta förändringar för att det ska kunna kallas organisatoriskt eller nätverkslärande. Om inte konkreta förändringar sker är kunskapen och lärandet fortfarande kopplat till individen eller gruppen av individer och därmed också beroende av att dessa finns kvar i organisationen för att kunskapen ska leva vidare (ibid). Just dessa cykliska processer påtalas ofta som önskvärda inom diskursen för hållbar utveckling.

En annan aspekt av organisations- och nätverkslärande är att det sker i en process som innefattar flera delmoment (ibid). Det första steget är att någon inom organisationen eller nätverket uppmärksammar ett mönster, ett problem eller liknande, så kallad *intuiting*. Detta leder i sin tur till att resten av processtegen kan starta i form av att *interpretation*, där erfarenheter, intryck eller reflektioner hos individen sprids till gruppen genom dialog och ett gemensamt språk skapas. Nästa steg, *integrating*, syftar till att skapa en gemensam förståelse där gruppen av individer inom organisationen börjar dela insikter och vilka konsekvenser fenomenet som iakttagits skapar. Att förståelse för ett fenomen skapas i gruppen är dock ingen garanti för att någon verklig förändring i praktiken kommer att ske (ibid). Därför

är det slutgiltiga steget som Crossan et al. (1999) benämner som *institutionalizing* så viktigt. Med det menas att den förståelse som vuxit fram blir en del av det organisatoriska "minnet" genom att det leder till förändrade regler, förhållningssätt och värderingar. Organisatoriskt lärande kan därför inte beskrivas som summan av alla medlemmars kunskap. Cousins & Earl (1992) menar på liknande sätt att organisatoriskt lärande är hur kunskapen tas upp och blir en del av en förändrad organisation. Man kan också med hjälp av detta hävda att organisatoriskt lärande är starkt beroende av de två underliggande nivåerna av lärande i form av individuell och grupplärande eftersom hela processen börjar i individens förmåga att uppmärksamma samband och mönster och gruppens förmåga att skapa en delad förståelse för dessa.

3.7 Loop-lärande inom organisationer

Vi har tidigare resonerat kring hur organisationers rutiner, arbetssätt och struktur är en viktig del för att förändra, förbättra och utveckla lärandeprocesser. Att ta tillvara kunskap genom lärande är viktigt och kan hjälpa den samhällsliga utvecklingen framåt. Ellström (2001) menar dock att det är viktigt att göra en distinktion mellan organisatoriskt lärande som sker innanför de ramverk bestående av normer, regler och strukturer och lärande som bryter med dessa och går bortom det givna eftersom dessa två inriktningar ger upphov till olika förutsättningar för lärande. Detta är däremot inget nytt utan presenterades redan för tre decennier sedan av teoretikerna Argyris & Schön (1978). Deras begreppsapparat *single- och double-loop learning* tar ansats i de teorier som menar att lärande är en process som uppstår då människor ställs inför ett problem och måste därför stanna upp och finna en lösning. Ramverket hjälper oss att förstå hur vi kan dela in lärande utefter hur vi handlar i dessa situationer. Förenklat kan man säga att det fungerar på det sätt att lärande består av tre element, ledande variabler, handlingsstrategi och konsekvenser, där följande process sker; de ledande variablerna påverkar individens handlingsstrategi och ur denna följer konsekvenser. Dessa konsekvenser kan vidare antingen leda till en lösning, en så kallad matchning, eller inte och leda till problemsituation, en så kallad icke-matchning (Argyris & Schön 1978).

3.7.1 Single-loop learning

Denna form av lärande använder sig av gamla underliggande antaganden och föreställningar och förändringen anpassar sig efter dessa och genomförs

genom mindre justeringar och omställningar (Argyris & Schön 1978). För att få en bättre förståelse för begreppets betydelse man ställa sig frågan ”*are we doing things right?*” (Flood & Romm 1996 i Pahl-Wostl 2009). Därför kan en single-loop lärandeprocess beskrivas som en yttlig och justerande process där förfarandeprocessen kan beskrivas som att en problemsituation (icke-matchning) uppstår och som följd genomförs små justeringar i form av till exempel regeländringar, nya förfarandesätt eller anpassning av rutiner, för att på så sätt komma till rätta med problemet och få till en lösning (matchning) (Argyris & Schön 1978; Pahl-Wostl 2009). Därmed ifrågasätts inte de underliggande värderingarna, strukturerna och mönstren som ligger till grund för problemsituationen (ibid). Detta betyder att lärandeprocesser av denna typ präglas av att problem och lösning ligger nära varandra i tid och rum och därmed sker lärandet på en låg nivå. I och med det finns det en överhängande risk att samma scenario kommer uppstå igen eftersom man bara behandlar symptomen och inte orsaken. Med detta sagt menar inte Pahl-Wostl (2009) att single-loop learning inte är ett bra förfarandesätt utan snarare tvärtom, att det är effektivt vid hantering av enklare och rutinmässiga uppgifter och utmaningar.

3.7.2 Double-loop learning

Double-loop learning syftar å andra sidan till lärande som baseras på reflektion över de ramverk av bakomliggande antaganden och föreställningar som skapat den icke-avsiktliga konsekvens man står inför (Argyris & Schön 1978). För att begripliggöra detta använder sig Flood & Romm (1996 i Pahl-Wostl 2009) av följande fråga ”*are we doing the right things?*”. Aktörer eftersträvar att utforska förutsättningarna för att omforma strukturella begränsningar i double-loop learning (Pahl-Wostl 2009). På så sätt kräver denna typ av lärande både reflektion och förståelse av de bakomliggande orsakerna för att frambringa kunskap. I förhållande till single-loop learning kan man beskriva förfarandet som problemsituationen (icke-matchningen) får en följd av efterforskning och diskussion kring dess existens, snarare än att förbättra handlandet för att komma åt problemet. På så sätt kan man säga att förbättringar uppnås genom att experimentera med nya innovativa förhållandesätt och nya typer av åtgärder (Pahl-Wostl 2009).

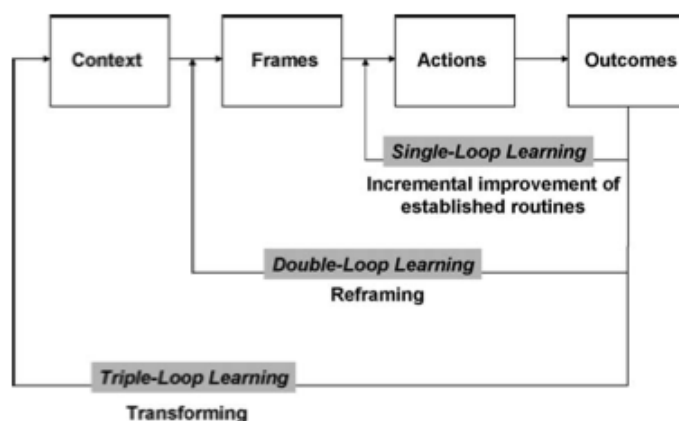


Fig. 2. Konceptet med loop-lärande. Pahl-Wostl (2009)

3.7.3 Anpassnings- och utvecklingslärande

Argyris & Schön är inte de enda som resonerar kring olika looper av lärande. Ellström (2001) väljer att se till organisatoriska lärandeprocesser utefter två skilda typer, nämligen anpassningslärande och utvecklingslärande. Dessa två skiljer sig genom att den förstnämnda anpassar sig till regler, ramverk, strukturer, normer som finns etablerade i en organisation medan den sistnämnda syftar till att ifrågasätta och undersöka de bakomliggande orsakerna och strukturerna (Ellström 2001). Därmed kan man likställa Ellströms teorier med Argyris & Schön (1978) begreppsapparat; single- och double-loop learning. Det som Ellström (2001) bidrar till denna teoretiska diskurs är att vidare dela in dessa två typer av lärande i fyra underkategorier. Dessa är baserade på ett antal givna eller icke-givna parametrar i förhållande till uppgift, metod och resultat. Beroende på om dessa tre parametrar är givna eller ej kan de delas in i följande kategorier (se fig. 3):

Aspects of the Work-Learning Situation	Levels of Learning			
	Adaptive Learning		Developmental Learning	
	(1) Reproductive	(2) Productive, Type I	(3) Productive, Type II	(4) Creative
Tasks	Given	Given	Given	Not given
Methods	Given	Given	Not given	Not given
Results	Given	Not given	Not given	Not given

Fig. 3. Ellström (2001)

Reproduktivt anpassningslärande: Här är uppgift, metod och resultat givna, vilket gör att denna typ av lärande är minst utvecklande. Dock är det också det mest effektiva eftersom det går snabbast och därmed bäst lämpat vid rutinmässiga enklare situationer, där ingen utveckling krävs. *Produktivt anpassningslärande:* Här är uppgift och metod, men inte resultat, givna. Detta innebär att de resultat som metoden leder till utvärderas och anpassas därmed efter hur resultaten ser ut. Detta används i situationer av mer komplex karaktär då man redan tidigare har varit i liknande situationer och därmed redan har en metod för hur man ska arbeta. *Produktivt utvecklingslärande:* Här är uppgiften given samtidigt som varken metod eller resultat är givna. Detta innebär att man genom kunskapsbaserat experimenterande kommer fram till den metod som är lämplig. Denna lärandetyp är nödvändig i nya eller ovana situationer där det inte finns några regler och erfarenheter från tidigare liknande situationer. *Kreativt utvecklingslärande:* Vid denna typ av lärande är inga parametrar givna. Detta innebär man måste använda sin egen erfarenhet och kreativitet att skapa en uppgift och sedan en bra metod för att sedan formulera ett mål och känna igen när man nått dit. Denna lärandetyp är nödvändig då man måste genomföra grundläggande förändringar bland maktstrukturer och hierarkier.

Ellström (2001) menar att dessa olika typer av lärande syftar till olika grad av utveckling där reproduktivt är minst utvecklande och kreativt är mest. Dock är inte dessa olika nivåer av konkurrerande karaktär, utan snarare av kompletterande och kan kombineras och användas beroende på problemet. Därför behöver människor vara kapabla att använda sig av alla dessa lärandeformer beroende på uppgiften och situationen (Ellström 2001). En tydlig koppling som kan göras utifrån tidigare teorier är den till det pragmatiska och kritiska arbetssättet och dess påverkan på lärandeprocesser. Det pragmatiska synsättet karakteriseras av konsensus och konfliktundvikande och håller sig innanför ramarna av existerande strukturer och samhällen, medan ett kritiskt synsätt fokuserar på frigörelse och motsätter sig existerande strukturer och samhällen (Johansson & Lindhult 2008). Med detta sagt kan man argumentera för att anpassningslärande har en tydligt pragmatisk karaktär medan utvecklingslärande har en kritisk.

3.7.4 Triple-loop learning

Triple-loop learning blev ett begrepp långt efter det att Argyris & Schön (1978) presenterade sin modell för organisatoriskt lärande. Pahl-Wostl (2009) belyser

triple-loop learning som ett sätt att skapa lärande genom att röra sig bortom insikter och mönsterförståelse. På så sätt skapas triple-loop learning genom omvandling av strukturella kontexter och de referensramar som vi förhåller oss till. Flood & Romm (1996 i Pahl-Wostl 2009) menar att detta i praktiken betyder att triple-loop learning skapas genom att ifrågasätta organisationens principer för att på så sätt få insikter som kan användas för omformulering av regler och strukturer. Därmed kan man betrakta triple-loop som en lärandeprocess som liknar den som Ellström (2001) talar om då han beskriver kreativt utvecklingslärande där uppgift, metod och resultat är ogivna och kräver nya sätt att utvinna kunskap. I förlängningen kan triple-loop learning leda till omvandling av regelverk och dominanta värdestrukturer och en övergång till nätverk där nya aktörsgrupper kommer in i beräkningen. Gränser och maktstrukturer suddas ut och nya regelverk introduceras (Pahl-Wostl 2009).

3.8 Sammanfattande teorier

I detta avsnitt behandlades inledningsvis governance och dess ursprung och betydelse för att kunna förstå betydelsen av nätverksstyrning (governance networks). Governancebegreppet antyder en utveckling mot något nytt där stort fokus ligger på samverkan, dialog och jämlikhet. Vidare behandlade avsnittet governancebegreppets uppkomst där så kallade *wicked problems* har varit drivande i utvecklingen mot nätverksstyrning och man måste lämna tidigare styrsätt såsom hierarkisk styrning och marknadsstyrning bakom sig.

I takt med denna utveckling bildades olika nätverk, där aktörer med skilda bakgrunder och värderingar gick samman för att kunna bidra med sina respektive kompetenser och resurser och tillsammans kunna lösa komplexa problem. Dessa nätverk kan se olika ut i olika sammanhang; de kan domineras av lösa och informella kontakter, men de kan även vara hårt och formellt styrda. De kan vara intra-organisationella eller inter-organisationella; gräsrotsprojekt eller initierade från ovan; öppna eller stängda; kortsiktiga eller permanenta; samt ha sektorsbaserade eller samhällsbreda mål. Beroende på dessa parametrar kan nätverket vara uppbyggt på flertalet sätt; antingen som helt styrda av aktörerna eller mer utifrån styrda av en extern part som håller samman nätverket. Nätverk kan både ge flera positiva utgångar, där förbättrat lärande, effektivare användning av resurser, ökad kapacitet för att bemöta komplexa problem samt högre konkurrenskraft är några aspekter, men samtidigt kan styrformen ge upphov till långdragna och tidskrävande processer med otydlig ansvarsfördelning. En slutsats kring detta är att nätverksformen kan vara

mer tidskrävande än andra styrsätt, men om tid och resurser investeras på rätt sätt kommer det ge bättre grunder för hållbar samhällsutveckling.

Eftersom nätverksstyrning är en form som involverar flera aktörer faller det sig också naturligt att detta kopplas till en diskurs gällande lärande. Aktörer är trots allt bara människor och människor lär av varandra genom att samverka. Inom nätverksstyrning förs skilda bakgrunder, värderingar och arbetsmetoder samman, till skillnad från vad som hade skett om den egna organisationen hade sett problemet genom samma ögon som alltid tidigare, och därmed uppstår ett utökat lärande. Lärande är ett komplext fenomen och har behandlats inom otaliga forskningsfält. Betydelsen betonar dock en slags förändring, där förståelse och kunskap är centrala komponenter. Detta avsnitt har behandlat var lärandet utspelar sig, vad det får för konsekvenser, samt hur lärandeprocessen har uppstått, alltså på vilka grunder som det utvunnits. Gällande de olika platser där lärande kan uppstå kan den första typen av lärande beskrivas som ett individuella lärandet som sker i den enskilde individen och betonar vikten av en förändring av ståndpunkt. Efterföljande forskning menar dock att det är fel att avskilja lärande från den omgivning i vilken det sker. Detta har lett till begreppen social learning och samarbetslärande. Det förstnämnda betonar en större betydelse av omvärlden för lärandet. Dock finns det en viss åsiktsskillnad avseende vad som egentligen utgör denna omvärld. Ett senare tillskott till lärandediskursen är samarbetslärandet, vilket i än större utsträckning betonar vikten av att lärandets beroende av omvärlden. Denna diskurs består till stor del av hur ett gemensamt lärande kan fungera som en bättre grund för en mer hållbar utveckling. Samtliga av dessa lärandetyper har under senare forskning kopplats ihop med företags- och organisationsutveckling där det finns en diskurs kring hur man i en organisation kan omsätta lärande från individer till lärande för organisationen.

Detta avsnitt behandlade också på vilket sätt lärandeprocessen uppstår och vad det har för betydelse för lärandets värde. Ellström (2001) presenterar anpassnings- och utvecklingslärande och tillsammans med Argyris & Schöns (1978) begreppsapparat behandlas hur givna och givna parametrar för uppgift, metod och resultat är avgörande för vilken typ av lärande som sker.

KAPITEL FYRA

EMPIRI & ANALYS

Under detta kapitel kommer projektet som studerats att presenteras och all den empiri som insamlats kommer att redovisas här. Vi kommer även att tolka resultatet i samma skede och därför kommer både objektiva beskrivningar samt subjektiva åsikter kring dagarna att göras inom ramen för detta kapitel. Dessa har i största mån försökt att separeras för att det tydligt ska framgå vad som är en objektiv iakttagelse eller subjektiv tolkning.

4.1 Bakgrund

Fallstudieobjektet för vår uppsats är ett projekt som går under namnet GAIA (Global Awareness in Action). Projektet för samman grupper med flertalet olika aktörer från de fyra städerna Malmö (Sverige), Newcastle (Storbritannien), Nieuwegein och Utrecht (Nederländerna) som under tre år (2013-2015) ska samarbeta och lära av varandra (SWEDES 2013a). Projektets mål i stort är att utveckla innovativa exempel på hur urbana miljöer kan tackla utmaningar som ohållbar utveckling och växande ojämlikheter. Projektet syftar till att stärka lokala myndigheter, icke statliga aktörer (föreningar), akademiska institutioner och företag för att engagera invånarna i städerna att vidta åtgärder för utmaningarna vi står inför. Dessa är de fyra målgrupperna i projektet (utbildare, föreningar, kommun och företag) och målet är att engagera människor med olika bakgrunder och från olika sektorer till att gemensamt definiera problem och utveckla en agenda för hur den slutliga målgruppen, medborgarna, sedan ska kunna dra nytta av projektet.

Initiativtagarna på miljöförvaltningen i Malmö stad sökte bidrag från EU för att kunna utveckla en processdesign, snarare än för att kunna genomföra färdiga aktiviteter. Detta blev räddningen för att projektet skulle kunna ha den öppna och obestämda utformning som det har, där istället de olika aktörerna gemensamt ska kunna komma fram till vilka åtgärder de måste genomföra för att engagera medborgarna i att tackla utmaningarna. Genom EuropeAid mottog projektet 10 miljoner SEK. EuropeAid är en del av Europa Kommissionen och startade 2011 med syftet att hjälpa till att minska och slutligen utplåna fattigdom i utvecklingsländer genom hållbar utveckling, demokrati, fred och säkerhet och finansieras av Europeiska utvecklingsfonden samt EUs budget (Development and Cooperation - EuropeAid 2013).

Ett inquiry-baserat förhållningssätt (*inquiry* kan fritt översättas till förfrågan eller utredning, men den engelska termen kommer att användas i fortsättningen) används under workshopsen för att underlätta ett lokalt ägande för problemet och

utvecklingen av en mångfald olika metoder som är anpassade efter dessa lokala förutsättningar (SWEDESD 2013a). Metoden underlättar för att utforska öppna och obestämde situationer och skapar möjlighet för ett gemensamt skapande av kunskap och samordnad handlingskraft. En sådan metod används oftast då situationen är komplex och dynamisk, lösningen och risker inte är tydliga från början, flera olika aktörer/intressenter är inblandade och då vikten ligger i att dessa intressenter känner ett ägandeskap för situationen/problemet. Detta leder till den cykliska processen, där ständig observation, utvärdering, omvärdering och planering av situationen är återkommande aspekter. Tre huvudaspekter av projektet grundar sig i systemtänkande, att föra aktörer med olika bakgrunder samman till ett nätverk samt samarbetslärande (SWEDESD 2013a). Alla dessa aspekter har tidigare berörts i teoriavsnittet för att nu kunna ge en tydligare bild av vad projektet GAIA vill uppnå.

I GAIA-projektet organiserar varje stad först en kärngrupp med flertalet aktörer som utvecklar metoder för att underlätta för medborgarna att ta initiativ. Varje stad ingår inledningsvis i en lokal workshop där kärngruppen för staden lär känna varandra och utvecklar ett gemensamt fokus för vad just deras mål de kommande tre åren ska vara. Under årens gång hålls, förutom löpande lokala workshops, även fem internationella workshops, där samtliga städernas kärngrupper möts, utbyter idéer och utvecklar innovativa metoder. Aktiviteterna som de olika grupperna utvecklar i städerna stöts av en grupp med facilitatörer (underlättare/processstödjare) samt vid peer-to-peer utbyte städerna emellan.

De två workshops som ligger till grund för vår studie ägde båda rum i Malmö, den första 10-11:e april (lokal) och den andra 11-12:e juni (internationell). Den första fungerar som en inledande och engagerande workshop för kärngruppen som formas i Malmö. Här lär gruppen känna varandra och en inquiry utvecklas efter kartläggning av viktiga trender i staden. De förväntningar som deltagarna har på de två dagarna är bland annat att lära sig mer, dela kunskap, skapa nätverk och utforska nya roller. Den andra workshopen som studeras är den första av det internationella slaget och för samman de olika teamen från städerna för att utbyta erfarenheter och vidareutveckla sina inquiries och handlingsplaner. Förväntade resultat från workshopen är att teamen ska ha bättre utvecklade förmågor, nätverk mellan städerna ska ha inletts, inquiries ska förbättras samt att en handlingsplan för genomförande ska upprättas.

Nedan följer en redogörelse för vilka som ingick under dessa två tillfällen samt hur upplägget för de fyra dagarna såg ut. Som noterat i *1.3 Avgränsningar*

kommer enbart Malmös kärngrupp och dess aktiviteter att redogöras för, även om hänvisningar till de andra städernas aktörer kan förekomma.

4.2 Deltagare och roller

Som beskrivit innan består deltagarna under workshoppen av aktörer från skilda sektorer, nämligen de fyra målgrupperna utbildare, föreningar, kommun och företag. Deltagare under den lokala workshoppen är tre utbildare (två från Malmö högskola och en från Nya Latin), tre föreningar (Rädda Barnen, Naturskyddsföreningen och Kirsebergs församling), tre kommunalanställda (två från miljöförvaltningen och en från Malmö Stadsbibliotek) samt två representanter från näringslivet (Solidar konsumentförening och Malmö Citysamverkan). Malmös kärngrupp under den andra workshoppen består av två föreningsrepresentanter (Rädda Barnen och Naturskyddsföreningen), tre kommunalanställda (två från miljöförvaltningen och en från Malmö Stadsbibliotek) samt en näringslivsrepresentant (Solidar konsumentförening). Ingen från utbildningsmålgruppen deltar alltså under den andra workshoppen. Alla deltagare handplockades av projektledarna.

Projektledare för hela projektet är en person från miljöförvaltningen i Malmö stad och dess lokala koordinator för projektet i Malmö kommer också från miljöförvaltningen. Dessa båda deltar under bägge två workshopstillfällena i sina respektive roller som projektledare och koordinator, men även som ”vanliga” deltagare och de hamnar därmed i målgruppen kommun. De ingår därför i den vidare redogörelsen för hur mångfalden speglas i kärngruppen, eftersom deras åsikter väger lika mycket som de övrigas i diskussionerna.

Facilitatörer under de olika tillfällena är två personer knutna till organisationen SWEDESD (Swedish Education for Sustainable Development eller Internationellt center för lärande för hållbar utveckling). Detta är en organisation som är finansierad av SIDA och startade 2008 som en del av Gotlands Högskola (SWEDESD 2013b). Efter beslut av regeringen etablerades centret som ett led i Sveriges långsiktiga stöd till andra länders utveckling. Idag driver organisationen flera projekt internationellt med en metodik likt den som används i GAIA. Facilitatörerna vägleder deltagarna under aktiviteterna och utvecklar metodiken kring hur workshoppen är uppbyggda, vilket kommer att beskrivas vidare under *4.4 Analys av aktiviteter*. SWEDESD står även för dokumentationen av workshopstillfällena och dess resultat. Denna är främst tänkt att användas internt av projektdeltagarna.

4.3 Analysverktyg

Analysverktyget (fig. 4) som tagits fram för att analysera de fyra workshopsdagarna är grundat i teorier kring lärande och samverkan. Det utgörs av två separata skalor, där den ena anger vilken *lärandeklass* som pågått under aktiviteten. Med klass i detta sammanhang menar vi inte att något lärande är bättre än de andra, men likväl har vi gjort denna indelning för att tydliggöra i vilken sorts lärande som skett i en given aktivitet. Denna indelning är främst inspirerad av Ellströms (2001) uppdelning av anpassnings- och utvecklingslärande (3.6.3 Anpassnings- och utvecklingslärande), men härstammar likväl ur det pragmatiska och kritiska tänkandet som Johansson & Lindhult (2008) konkretiserar samt de teorier kring loop-lärande som först kom att utvecklas av Argyris & Schön (1978). Därtill delas verktyget in i fyra underkategorier; *reproduktivt lärande*, *produktivt anpassningslärande*, *produktivt utvecklingslärande* och *kreativt lärande*. I dessa olika nivåer är tre parametrar (uppgift, metod och resultat) antingen givna eller icke givna. Ellström (2001) definierar en aspekt som given om aspekten är "*prescribed in detail and not officially open to definition (or redefinition) by those involved in the performance of the tasks*" respektive icke given som "*not prescribed in detail, and when the actors, on the contrary, have to use their own competence and authority to define and evaluate the task, methods, and results*".

Den andra uppdelningen presenteras genom tre i varandra placerade ringar, där skalan är uppdelad efter i vilken typ av sammanhang deltagarna lär sig och vi har valt att benämna dessa som individuellt, socialt och samarbetslärande. Anledningen till denna kategorisering är att vi anser att dessa i grunden är tre skilda läroprocesser och som uppmärksammades under observationen av de workshops vi deltog i. Under det individuella lärandet sker läroprocessen hos individen och utan interaktion med andra, även om denne givetvis kan befinna sig i en social kontext. Det sociala lärandet uppstår då följande parametrar ingår; *vid förändring av förståelsen hos individen, i en bredare dimension än individen samt vid interaktion med andra människor* (Reed et al. 2010). Den tredje kategorin, samarbetslärande, innehåller samma parametrar som föregående kategori, men i denna typ av lärande ingår även att uppkomsten av tillit, delat kunskapframställande samt gemensamt engagemang över tid ska uppstå och utveckla relationerna mellan aktörer med initialt skilda bakgrunder och värderingar.

4.4 Analys av aktiviteter

Nedan följer först en sammanfattande textbeskrivning av aktiviteterna som sker under de fyra studerade workshopsdagarna. Liksom nämnt tidigare äger den första rum 9-10:e april och den andra 11-12:e juni 2013. De första två dagarna består av nio aktiviteter (varav en utgick) från klockan 09.00-16.00 och de andra två dagarna består av tolv aktiviteter (varav två utgick) klockan 09.00-15.00. Alla aktiviteter har sedan sammanställts i en tabell där respektive aktivitets huvudsyfte redogörs för samt på vilket sätt vi väljer att enligt analysverktyget ovan kategorisera de olika aktiviteterna. Det är inte alla aktiviteter som valts ut för analys, utan fokus har legat på dem som enligt oss varit viktigast ur en lärandesynpunkt. De aktiviteter som inte analyserats har markerats med ett kryss i kolumnen för analys. I *fig. 4* ges en översiktlig bild av de olika aktiviteternas placering i analysverktyget. Modellen har fått just detta utseende för att visuellt skådliggöra att ingen av lärandeformerna är bättre än de andra (tårtbitarna) samt att de stegvisa cirklarna symboliserar att exempelvis ett individuellt lärande även ingår i socialt lärande och samarbetslärande, men inte tvärtom, att samarbetslärande måste ingå då individuellt lärande eller socialt lärande uppstår.

4.4.1 Sammanfattning

Efter att aktiviteterna som genomfördes under de fyra workshopsdagarna kategoriserats utefter analysverktyget kan det tydligt utläsas att de flesta av de studerade aktiviteterna hamnar under typen produktivt anpassningslärande. Åtta av de totalt elva studerade aktiviteterna ingår i detta fält eftersom både uppgiften och metoden var givna, men inte resultatet. Se vidare under aktivitet 2, 3, 6, 9, 12, 13, 15 och 21. Tre av aktiviteterna, 9, 12 och 21, tenderar att gå åt rutan för produktivt utvecklingslärande i den mån att dess metod med utvecklingen av inquiry kan ses som föga given. Aktiviteterna har vägledande metod, men valfriheten i hur deltagarna väljer att gå tillväga kan variera. Fem av dessa åtta kategoriseras därtill i socialt lärande-rutan, eftersom att vi menar att det här har uppstått ett lärande genom att förändring av förståelse har skett hos individen, det har skett i en bredare dimension än individen och varit under interaktion med andra människor. Dessa beskrivs vidare under aktivitet 2, 6, 12, 13 och 15. Även aktivitet 7, som lagts under individuellt lärande, tenderar att ha inslag av socialt lärande, men då huvuddelen av aktiviteten fokuserat på individuellt lärande valde vi att placera denna där.

Tre av de totalt elva studerade aktiviteterna går under typen reproduktivt anpassningslärande eftersom alla tre aspekter, uppgift, metod och resultat, var givna. Dessa beskrivs närmare under aktivitet 7, 18 och 20. Dessa tre faller även under den vertikala skalans fält för individuellt lärande. Med detta menar vi att inläringen huvudsakligen skett genom att lyssna på en föreläsning och därmed faller den sista aspekten av kraven för socialt lärande bort; lärandet har inte skett genom interaktion med andra människor. Vi har valt att kalla denna ruta för individuellt lärande eftersom att läroprocessen har skett hos individen och utan interaktion med andra.

Det sista fältet som belyses i denna inledande text är fältet för samarbetslärande. Här under inplaceras tre av de totalt elva studerade aktiviteterna, nämligen aktivitet 3, 9 och 21. Dessa tolkas ingå här eftersom aktiviteternas utformning gör att interaktioner mellan aktörer som inledningsvis haft skilda bakgrunder och olika värderingar under aktiviteternas gång börjar att bygga upp en tillit och delad kunskap. Vi vill reservera oss med att hävda att det inte behöver uppstå ett samarbetslärande, men att tendenser åt detta håll möjliggörs genom aktivitetens form.

Övergripande kan målet med hela projektet GAIA tolkas som att bestå av en blandning av samarbetslärande och produktivt utvecklingslärande. Detta beror på hur man väljer att se på metoden, men som står skrivit i forskningsplanen för projektet är målet att *“empower local authorities and non-stake actors to more effectively implement measures to engage citizens to take concrete actions to tackle development challenges”*. Dessa metoder är i detta avseende inte givna och enbart uppgiften kan sägas vara given. Även om projektet har en vägledande och stödjande process kvarstår resultatet som inte givet och därmed hur detta ska uppnås.

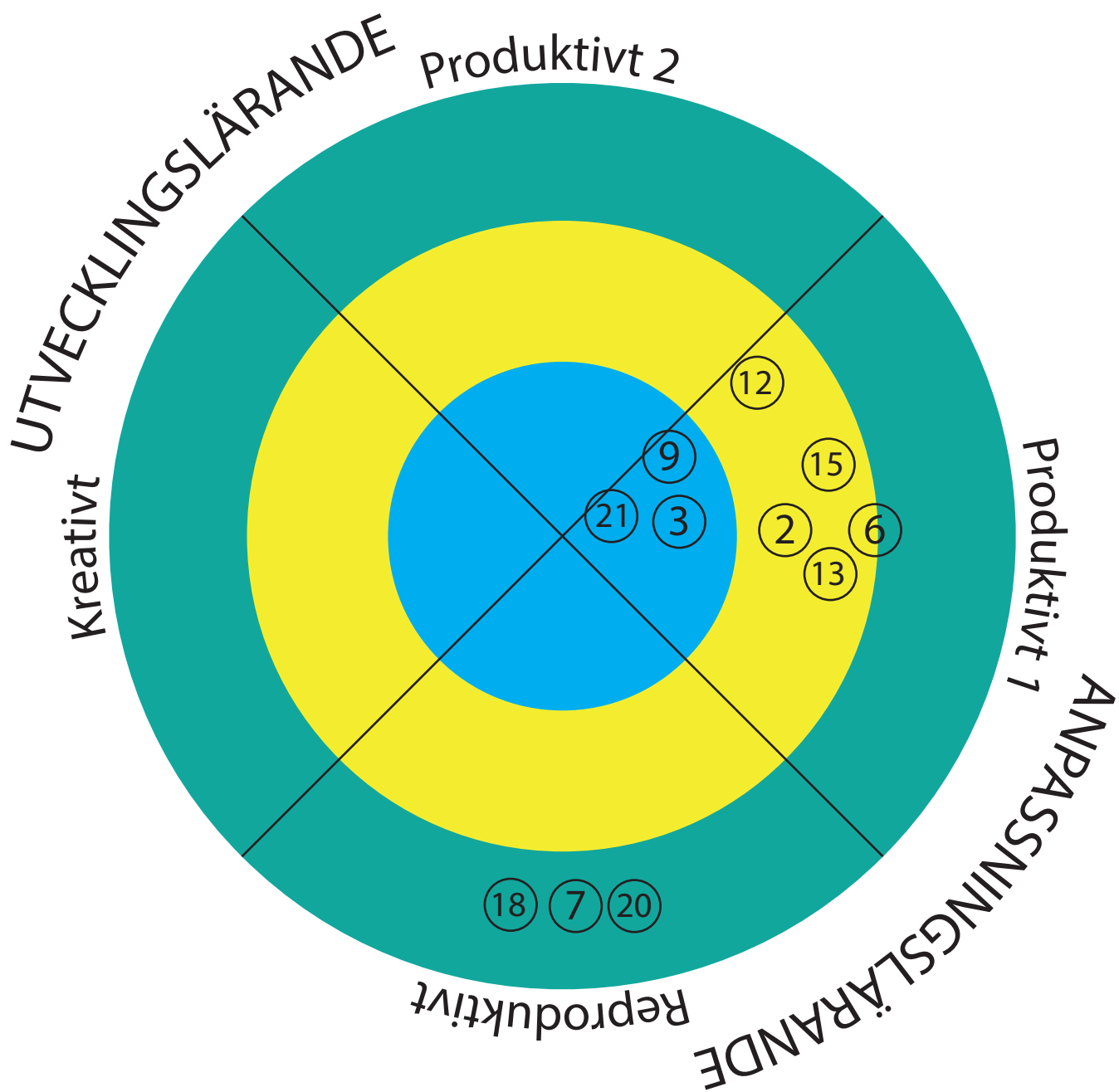


Fig. 4. Analysverktyg. Modell författarna

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
1. Introduktion	<p>Deltagarna presenterar sig själva, deras organisation och vilka förväntningar de har på workshopen. De vill <i>lära sig mer, dela kunskap, hitta metoder och samarbete, komma bort ifrån stuprörsförfarande, hitta nya samverkansformer, få nya influenser, möjliggöra engagemang och utforska nya roller.</i> Facilitatorn introducerar GAIAzprojektet.</p>	X	
2. Förstå staden	<p>Skapa (a) en förståelse för Malmö som stad och kartlägga vilka olika intressensystem som finns inom staden samt (b) en buffert av aktiviteter som GAIA kan arbeta med. Deltagarna namnger och diskuterar trender som påverkar Malmös invånare. Tre huvudteman från trenderna väljs ut. Deltagarna skriver handlingar och åtgärder som deras organisationer arbetar med och som relaterar till trenderna.</p>	<p>Denna aktivitet kategoriseras till ett produktivt anpassningslärande, där uppgiften och metoden är givna, men resultatet ogivet. Uppgiften är given i den mån att trender för staden ska kartläggas och en gemensam grund ska skapas. Metoden, som relativt detaljerat beskrivs i uppgiften, är given eftersom deltagarna ska diskutera i grupp för att komma fram till konsensus. Resultatet tolkar vi dock som ogivet eftersom det är detta som kommer ur diskussionen, det står inte skrivet i detalj vad som ska uppnås samt att deltagarna själva får använda sin kompetens för att nå det önskade resultatet. Detta produktiva anpassningslärande tolkas inte vara särskilt utvecklande, men inte desto mindre nödvändigt för att uppnå det övergripande målet med projektet och kompletterar de övriga aktiviteterna i detta.</p> <p>Aktiviteten kategoriseras inom fältet för socialt lärande. Vi menar att det här har uppstått ett lärande genom att förändring av förståelse har skett hos individen, det har skett i en bredare dimension än individen och varit i interaktion med andra människor. Även om aktiviteten syftar till att gå tillbaka till den egna organisationens arbete sker ett lärande som är bredare än detta och går utanför individen. Aktiviteten utgår främst från ett socialt lärande, men bidrar även till att över tid och genom projektet skapa samarbetslärande. Deltagarna diskuterar i grupp med varandra vilka trender som finns. Eftersom aktiviteten utförs i ett så initialt skede av workshopen samt att dess omfattning är begränsad kan vi dock inte tolka den som ett fullt ut samarbetslärande. Även om viktiga aspekter inom samarbetslärande skapas under denna aktivitet, såsom en gemensam förståelse för varandras perspektiv samt delad kunskap och engagemang, utvecklas emellertid inte det tidskrävande tillitskapandet som gör att aktiviteten kan kategoriseras som samarbetslärande.</p>	

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
3. Introduktion till strategisk inquiry	Skapa förståelse för och skriva egna strategiska inquiry utefter de teman som tagits upp i tidigare aktivitet.	När denna aktivitet genomfördes hade vi tyvärr inte möjligheten att närvara, därför känner vi att vi inte har tillräckligt med belägg för att kunna analysera denna aktivitet rättvist eller att säkerställa dess lärandeprocess enbart genom att tillgå upplägget inför och rapporteringen från facilitatorerna efter workshopen. Dock vill vi visa på att denna aktivitet har stor betydelse för workshopens utveckling och detta märks inte minst under dag två då en kort sammanfattning av föregående dag ges. Därför har vi också valt att ha med aktiviteten i figuren ovan. Det är under denna aktivitet som arbetet med inquiry inleds och med största sannolikhet även här som början till ett samarbetslärande börjar formas, vilket utvecklas under kommande aktiviteter. Detta återkommer vi till under aktivitet 9.	
4. Reflektion och avslutning	Reflektioner och åsikter över dagens arbete får ventileras. Feedback ges till facilitatorn för utformning av framtida workshops.	X	<i>Bra energi i gruppen, lärt sig mycket om varandra och varandras organisationer, skönt att få fokusera på att prata lösningar istället för problem, nya perspektiv uppkom</i>
5. Introduktion - blicka framåt och bakåt	Reflektera över vad som kom fram under gårdagen. Nya deltagare presenterar sig och sin organisation. Facilitatorn går igenom dagens agenda.	X	

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
6. Kunskapsinput - systemtänkande och metodik	Systemtänkande och metoder introduceras för deltagarna för att de sedan ska kunna koppla och applicera detta till de inquiries som tagits fram tidigare.		<p>I denna aktivitet uppstår ett produktivt anpassningslärande, där uppgiften och metoden är givna, men resultatet ögivet. Uppgiften, att deltagarna ska lära sig om systemtänkande och metodik för att sedan ha med sig denna kunskap i vidareutvecklingen av inquiryn, är given. Metoden är given på så sätt att deltagarna ombeds att gå igenom ett antal frågor gällande systemtänk och därefter fundera kring vilket system en utvald inquiry tillhör. I viss mån kan metoden tolkas som obestämd under den del av aktiviteten där deltagarna parvis ska diskutera sina insikter eftersom de här själva får bestämma vad de ska ta upp. Resultatet tolkar vi som ögivet eftersom de insikter som deltagarna kommer fram till inte är förutbestämda eller detaljerade, utan baseras på deltagarnas egna kompetens att genomföra uppgiften.</p> <p>Under första delen av aktiviteten går facilitatorn kort igenom vad systemtänkande är, vilket skulle kunna benämnas som individuellt lärande. I kommande del av aktiviteten fortsätter det individuella lärandet, då varje deltagare på egen hand ska gå igenom erhållen kunskap om systemtänkande och koppla detta till en inquiry. Senare övergår aktiviteten i ett socialt lärande, där deltagarna efter den individuella delen diskuterar parvis och sedan i grupp nådda insikter. Deltagarna vill ha ett exempel på hur uppgiften kan lösas eftersom den kan ses som relativt komplex. Facilitatorn går därmed igenom hur detta kan gå till. Aktiviteten kan sammanfattningsvis sägas utgöras av en del individuellt lärande och en del socialt lärande och placeras därför mellan dessa båda rutor.</p>

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
7. Förstå teorier och metoder för förändring	<p>Lära mer om (a) olika förändringsteorier och (b) likheter och olikheter i deltagarnas olika rutiner i sina respektive organisationer och att (c) genom detta utveckla en grund för vidare framtagande av inquiry.</p> <p>Deltagarna reflekterar över <i>where would be my entry point for change?</i> varpå ställer sig vid antingen <i>personal, relationships, cultural eller structure/system.</i></p>		<p>Denna aktivitet kategoriseras under reproduktivt anpassningslärande eftersom alla tre aspekter, uppgift, metod och resultat, var givna. Vi tolkar resultatet som givet eftersom syftet var att deltagarna skulle ställa sig i ett av hörnen för att representera vilken strategi för förändring som den egna organisationen använder sig av. Givetvis kan man, liksom i tidigare aktiviteter, hänvisa att resultatet av aktiviteten är ogivet i den mån att det som diskuteras parvis och i grupp är icke definierat, men detta springer ändå ur att deltagarna väljer hörn och i just det hänseendet finns inget lämnat åt tolkningar eller att uppgiftens resultat kunde blivit något annat. Resultatet kan även sägas vara ogivet i den mån att det är oklart hur många som kommer att placera sig i respektive hörn, men detta är inte något som ger aktiviteten en ny sida eller låter den ta sin egna väg.</p> <p>Aktiviteten tenderar att ha inslag av socialt lärande då deltagarna efter uppgiften får ta del av varandras insikter, men då huvuddelen av aktiviteten fokuserar på hur den individuella organisationens metoder för förändring ser ut valde vi att placera in denna aktivitet under individuellt lärande. Det är utifrån individens egna uppfattning om organisationen som kategoriseringen sker. Reflektioner och kunskaper härstammar främst från individen och inte från de andra deltagarnas åsikter. För att symbolisera aktivitetens strävande åt det sociala lärande-hållet har vi valt att placera aktiviteten i det övre fältet av rutan för individuellt lärande.</p>
8. Kunskapsinput - collaborative learning	Introducera begreppet samarbetslärande och applicera det på de inquiries som utvecklats.		Ställdes in på grund av tidsbrist

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
9. Förstärkning av strategisk inquiry	Välja ut en inquiry att fortsätta arbeta med och där- efter utifrån denna planera kommande handlingar och åtgärder.	Vi tolkar att del a) av aktiviteten främjar ett <i>produktivt anpassningslärande</i> , där uppgiften med att förstärka inquiryn är given och metoden för hur detta ska gå till är given. Samtidigt tenderar aktiviteten att gå åt <i>produktivt utvecklingslärande</i> i den mån att dess metod med utvecklingen av inquiryn kan ses som relativt ogiven och odetaljerad i dess utformning. Aktiviteten har vägledande metod, men valfriheten i hur deltagarna väljer att gå tillväga kan variera, där var och ens kunskaper och kompetenser ses som värdefulla inputs till utvecklingen. Resultatet tolkas som ogivet. Även om en inquiry ska tas fram är det osäkert vad denna kommer att lyda och det finns inga detaljerade föreskrifter av hur den ska se ut. Del b) av aktiviteten skulle mer kunna ses som ett <i>produktivt anpassningslärande</i> där både uppgift och metod är givna i hur handlingsplanerandet ska se ut. Dock lämnades för lite tid åt denna del eftersom den tidigare drog över och deltagarna hade svårt att enas kring en slutgiltig inquiry. Detta tolkar vi bero på att deltagarna är ovana att jobba med just denna metodik och att övning ger färdighet. De kom dock fram till ett antal aktiviteter och bestämmer även vad som ska genomföras fram till att de ses nästa gång, vad som behövs göras i uppstartsfasen. Vi anser att dessa handlingar är bra för att föra projektet framåt, men att tidsbristen (och eventuellt orkeslösheten en sen eftermiddag) leder till att inga större aktiviteter bestäms som syftar till projektets övergripande mål.	Hela aktiviteten sker i grupp, där alla deltagare är mer eller mindre delaktiga. Aktivitetens utformning gör att interaktioner mellan aktörer som inledningsvis haft skilda bakgrunder och olika värderingar under aktiviteternas gång börjar att bygga upp en tillit och delad kunskap, vilket vi väljer att kategorisera som <i>samarbetslärande</i> . Vi vill reservera oss med att hävda att ett <i>samarbetslärande</i> inte behöver uppstå redan under denna aktivitet, men att tendenser åt detta håll möjliggörs genom aktivitetens form. Denna aktivitet är viktig för hela processens utvecklande av tillit och delad kunskap över tid.

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
10. Åtaganden och utvärdering	Utvärdera workshopen och komma överens som nästkommande steg i projektet.	X	<i>Mer tid att prata om vilka åtgärder som behövs, intressant metodologi, imponerande engagemang, bra att ha tillgång till mycket information på förhand, bra med en gemensam problemformulering, lärorikt att prata om system, större chans för effekt eftersom vi tog tid till att lära känna varandra, bra att alla vågade ifrågasätta och ställa frågor</i>
11. Introduktion	Ge deltagarna ett gemensamt syfte och lära känna varandra. Presentation av Malmö och GAIA. Därefter presenterar deltagarna sig själva och delger vilka förväntningar de har.	X	<i>Ha kul, bli inspirerade, dela och lära, se likheter och olikheter, skapa en gemensam bild</i>
12. Lära känna varandra och städerna	Skapa förståelse för varandras bakgrunder. Deltagarna får skriva ner viktiga händelser under de senaste tjugo åren efter kategorierna personlig, stadsmässig och global.	Denna aktivitet kategoriseras som ett <i>produktivt anpassningslärande</i> , då både uppgift och metod är på förhand givna. Däremot är resultatet inte givet. Aktiviteten är av kartläggande och presenterande karaktär och vi tolkar det som att dess huvudsyfte är att skapa en gemensam förståelse hos de olika deltagarna på workshopen. Metoden är relativt detaljerad, speciellt i aktivitetens första halva. I den andra halvan, då deltagarna ska presentera vad de kommit fram till, är dock inte metoden lika given och förutbestämd. De får själva välja vem som presenterar, hur det presenteras och vad som presenteras. Denna öppenhet i aktivitetens andra halva gör att vi placerar aktiviteten närmare gränsen till nästa nivå av lärande, vilket är <i>produktivt utvecklingslärande</i> .	Aktiviteten anser vi tillhöra <i>socialt lärande</i> . Aktivitetens utformning gör att den sker i interaktion mellan deltagarna och den syftar även till en kunskapsdimension som ligger utanför den egna individen. Deltagarna har med andra ord genom att delta i aktiviteten inskaffat kunskap som behandlar andra perspektiv och synvinklar av olika sammanhang än de som den enskilda individen besitter. Dock är det tillitsaspekten som avgör att den tillhör socialt lärande istället för att nå upp till samarbetslärande som karakteriseras av tillitsskapande förutsättningar såsom tid och engagemang. Vi kan inte se att denna aktiviteten på någon djupare nivå behandlar några tillitsskapande delmoment. Dessutom är aktiviteten i ett initialt skede av den internationella workshopen, vilket talar emot att den ska ha några tillitsskapande kvalitéer.

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
13. Presentation och diskussion av tidigare arbete med GAIA	De olika grupperna får feedback från facilitörer och andra deltagare på den inquiry som utvecklats under den lokala workshopen. Lära av varandras inquiries och de initiala åtgärder som respektive grupp åtagit.	<p>Denna aktivitet faller innanför ramarna för ett produktivt anpassningslärande. De givna parametrarna i detta fall är uppgiften och metoden, medan resultatet inte på förhand är givet. Aktivitetens uppgiften är att ge Malmögruppen feedback på den inquiry som de utvecklat och den enda metoden för detta är redan på förhand också given, då de måste presentera och medvetandegöra de andra städernas representanter på den inquiry som man kommit fram till. Dock kan man hävda att det innanför ramarna för denna metod finns spelrum med olika presentationsmetodiker. Vi anser emellertid inte att detta spelrum är tillräckligt för att hävda att metoden inte på förhand är given. Resultatet är däremot inte givet. Den presentation som Malmö-teamet håller behöver inte ge de andra deltagarna på workshopen den förståelse för Malmös inquiry för att kunna ge den feedback som behövs för att Malmö-teamet ska kunna återgå till sin inquiry och vidareutveckla denne.</p> <p>Aktiviteten kategoriseras som socialt lärande eftersom den inte uppvisar samtliga av de kännetecknen som karakteriserar samarbetslärande. Det är inte rimligt att hävda att denna aktivitet bidrar till att deltagarna bygger förtroende för varandra och får ett delat kunskapsframställande. Dessutom kan den inte placeras inom fältet för individuellt lärande då aktivitetens metodik i form av dialogbaserad feedback gör det omöjligt att hävda att lärandet sker i det individuella medvetandet enskilt hos workshopens deltagare. Istället uppstår lärandet i en social kontext, där det sker i interaktion mellan de olika deltagarna och Malmös team. Aktivitetens slutgiltiga del skiljer sig dock från detta. Där övergår feedbackdialogen till en monolog från facilitörerna till Malmö-teamet, vilket gör att lärandet i den avslutande delen av denna aktivitet är inriktad på ett individuellt lärande då den sker i monolog till gruppens individer.</p>	
14. Kunskapsinput - internationell utsikt och tillvägagångssätt för ESD (Education for Sustainable Development)	Lära mer om pedagogiska metoder som tidigare tillämpats i projekt som främjar hållbar utveckling och se om dessa metoder kan stödja de inquiries som ska tas fram.		Ställdes in på grund av tidsbrist

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
15. Inleda action-planning och aktörsbreddande kring inquiry	Undersöka om ett större antal deltagare och intressenter ska involveras kring den inquiry som de olika städerna har utvecklat.	<p>Denna aktivitet kategoriseras som ett produktivt anpassningslärande. Uppgiften är förutbestämd då Malmö-teamet ska diskutera kring ett utvidgande av aktörer i sin inquiry. Syftet definieras också tydligt i facilitatorns introduktion i aktivitetens inledande del. Metoden är detaljerad och fungerar som styrmedel för att Malmö-teamet ska kunna nå ett resultat, som inte är givet. Den största delen av tiden spenderas i diskussion mellan de olika deltagarna i Malmö-teamet, dock styrda av en rad frågeställningar som facilitatorn utformat. Dessa behandlas dock inte i någon uppstyrd form utan diskussionen spretar och växer fram organiskt. Det blir tydligt att diskussionen präglas av ett par dominanta deltagare medan andra känns mer passiva. Detta kan tyda på att aktiviteten hade kunnat vinna på att ha en annan metod som hade tvingat att aktivera samtliga deltagare.</p> <p>Denna aktivitet placeras inom fältet för socialt lärande. Aktivitetens huvuddel, som består av att Malmö-teamet i grupp diskuterar kring omfattningen av deras inkludering av aktörer, sker i en interagerande situation där deltagarna tillsammans skapar lärande, vilket gör att denna del inte kan placeras som individuellt lärande. Inte heller kan man hävda att det är ett samarbetslärande eftersom att aktiviteten inte på någon djupare nivå behandlar några tillitsskapande moment. Dock finns det delmoment inom aktiviteten som är av den karaktär att de hade kunnat placeras inom fältet för individuellt lärande. Den tydligaste delen av detta är den inledande genomgången av facilitatorn som sker i en monologbaserad lärandeform som syftar till den enskilda individens lärande. Därför har vi valt att placera denna aktivitet i den nedre delen av socialt lärande där den närmar sig gränsen för individuellt lärande.</p>	
16. Reflektion och avslutning	Reflektera över dagens workshop och att ge feedback till facilitatorn.	X	<i>Det hade varit bra med mer kunskap kring de olika städerna, inte lämna för lite tid till handlingsplanerande, pauserna är värdefulla eftersom många idéer uppkommer då</i>
17. Introduktion - blicka framåt och bakåt	Reflektera över gårdagens slutsatser och vad som ventilerades under dagen. En ny deltagare från ett av teamen presenteras.	X	

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
18. Kunskapsinput - myterna om hållbar utveckling och beteendeförändring	Skapa en förståelse hos deltagarna för vilka myter och vanliga felaktigheter som finns inom hållbarhet och lärandeprocesser och vilken relevans dessa har för de olika städernas <i>inquiries</i> .	<p>Denna aktivitet faller inom ramen för ett reproduktivt anpassningslärande. Uppgiften är given i form av att deltagarna ska lyssna på en föreläsning och därmed förväntas de ta in ny kunskap. Under redovisningen presenteras ett antal på förhand bearbetade powerpoint-slides och trots att det vid ett antal tillfälle blir små diskussioner och frågor är metoden väldigt bearbetad och därmed också på förhand given. Slutligen vill vi hävda att även resultatet är givet då deltagarna endast får ta del av det material och den presentation som presenteras. Detta material är på förhand vinklat på ett specifikt sätt och därmed har inte deltagarna en chans att skapa sig en annan uppfattning än den som materialet har för avsikt att skapa. Det enda som kan tala emot detta är att föreläsaren öppnar upp för frågor och diskussion när som helst under redovisningen, men vi vill dock hävda att det inte räcker för att resultatet ska vara ogivet eftersom antalet gånger då presentationen avbryts för frågor och diskussioner inte är tillräckligt. Det sker bara ett fåtal gånger under hela redovisningen.</p> <p>Aktiviteten består av ett individuellt lärande eftersom den absoluta majoriteten av läroprocessen och kunskaps-spridandet består av envägskommunikation. Redovisning känns väldigt proffsig och väl bearbetad vilket gör att budskapet blir väl förmedlat. Vid ett flertal gånger visar deltagarna tydliga tecken på att de införskaffar ny kunskap då de tittar på varandra med chockad blick, de antecknar, fotograferar eller spontant förmedlar något annan form av "aha-uttryck". Dessa uttryck och känslouttryck kommer dock inte från deltagarna i någon slags gruppkonstellation utan är ett resultat av den enskilda individens intagande av kunskap och därmed reagerar på denna. Det enda som skulle kunna användas som argument för att hävda att denna aktivitet skulle kunna innefattas i socialt lärande är att aktiviteten ändå sker i en slags social kontext där flera individer ingår i kontexten. Dock vill vi påstå att så inte är fallet då kunskapen som förmedlas och kommunikationen inte sker på det interaktiva sätt som socialt lärande kännetecknas av.</p>	
19. Kunskapsinput - vad kan vi lära från "The aware and fair project"?	Lära från EU-projektet "The aware and fair project" och vad de erfarenheter och upplevelser från detta projekt har för de <i>inquiries</i> som de olika städerna utvecklat.	X	Aktiviteten ställdes in på grund av sjukdom hos föreläsare

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
20. Djupare presentation av städerna	Större kunskap om den historik, bakgrund och de förutsättningar som ligger till grund för de olika städerna som är delaktiga i workshopen.	Denna aktivitet återfinns inom det fält som syftar till ett reproduktivt anpassningslärande. Aktivitetens samtliga parametrar, vilka består av uppgiften, metoden och resultatet, är alltså redan på förhand givna. Aktiviteten ingår ursprungligen inte i workshopen, men efter begäran från deltagarna lyfts den in under workshopens andra dag. Uppgiften går ut på att lära sig om de olika städerna, dess historia, dess invånare mer mera för att på så sätt kunna skapa en bättre förståelse för varje grups inquiry. Uppgiften för Malmö-teamet blir därför tudelat då de a) ska hålla en presentation kring Malmö och b) lyssna och lära av de andra städernas presentationer. Då metoden inte finns preciserad i skriftlig form kan det hävdas att den är icke-given, men eftersom facilitatorn dagen innan, då begäran kring aktiviteten togs upp, uttryckte ett önskemål om att detta skulle ske i presentationsform vill vi ändå hävda att metoden är given i den mån att den skulle ske i presentationsform och inte till exempel i dialogform. Slutligen är även resultatet givet eftersom Malmö-teamet endast får ta del av de bearbetade presentationerna som de andra städerna förberett. Därmed vill vi hävda att det inte finns något annat möjligt resultat än att deltagarna tolkar det material som ingår i presentationen och på så vis införskaffar sig kunskap om städerna.	Eftersom metoden för aktiviteten är i presentationsform vill vi hävda att den ingår i fältet för individuellt lärande. Presentationerna består till allra största del av enkelriktad kommunikation, vilket därmed bara skapar förutsättningar för att ett individuellt lärande skapas. I varje presentation fanns det även utrymme för frågor och reflektioner, men detta utrymme är begränsat på grund av tidsbrist. En iakttagelse som är intressant var att presentationerna inte är särskilt väl förbereda och vid flera tillfällen märks detta med strulande datorer, ursäktande presentatörer och osammanhängande presentationsupplägg. Detta bör med stor sannolikhet även ha gått ut över läroprocessen och därmed kan man med kritiska ögon betrakta hur denna aktivitet genomfördes.

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
21. Förstärkning av strategisk inquiry	<p>Kärngrupperna återgår till sin ursprungliga inquiry och adderar kunskapsinput och feedback som uppkommit under workshopen. Grupperna håller sedan en presentation kring detta. Efter denna får gruppen frågor, återkopplig och feedback från de andra grupperna. Slutligen har även gruppen en feedback-session med facilitatorerna.</p>	<p>Den internationella workshopens sista aktivitet faller innanför fältet av ett produktivt anpassningslärande. Det är i denna aktivitet som deltagarna ska återgå till sin inquiry och med hjälp av den kunskap och de insikter som de genom workshopen införfäskat, omformulera och/eller förstärka sin inquiry. Det är alltså givet vad övningen har för uppgift. Malmö-teamet får under en lång stund tillsammans diskutera kring vad de tagit del av från de andra städerna och de inputs de fått från facilitatorer och föreläsare för att sedan presentera detta och slutligen få feedback på detta. Därmed vill vi hävda att metoden för aktiviteten är given. Den sista parametern i bedömningen av denna aktivitet är resultatet som vi hävdar inte är givet. I den diskussion som Malmö-teamet har ventileras insikter som framkommit under workshopen. Detta är inget som på förhand kan förutspås vart de kommer landa och påverkar därför det resultat som gruppen kommer fram till. I den efterföljande presentation som Malmö-teamet genomför uttrycker deltagarna i mångt och mycket att de är nöjda med sin inquiry, men även aspekter i sitt framtida arbete med GAIA som kan spåras till insikter och lärdomar som de införfäskat sig under workshopen.</p> <p>Denna aktivitet placerar vi som samarbetslärande eftersom den visar upp en typ av lärande som präglas av skilda perspektiv, värderingar och åsikter och därmed skapar en delad kunskap, en ökad tillit och en gemensamt förståelse. Under den inledande delen av aktiviteten, då Malmö-teamet tillsammans i grupp diskuterar, framgår det att de tagit del av de insikter och lärdomar som skapats genom att interagera med de andra deltagarna på workshopen. Därmed kan vi hävda att det tillkommit nya perspektiv och nya värderingar i Malmö-teamets diskussion och detta är ett krav för att lärandet ska kategoriseras som samarbetslärande. I aktivitetens andra del presenteras den nygamla inquiryn och bemöts med feedback både från de andra deltagarna och från facilitatorerna. Det är inte första gången detta scenario sker, men vi vill hävda att det är här för första gången den feedback som ventileras är av den kvalitet och på den nivå att den kan tas in av Malmö-teamet. Därmed vill vi hävda att det skapas tillit och en delad kunskap som utgör de två andra kännetecknen för samarbetslärande.</p>	

Aktivitet	Huvudsyfte	Analys	Kommentar
22. Åtaganden, utvärdering och nästa steg	Komma överens om kommande steg för de olika kärngrupperna i sina GIA-projekt. Facilitatorerna går igenom vad dessa två dagar resulterat i. Deltagarna ger feedback.	X	<i>Bra att lära känna varandra, bra att det fanns tid för att presentera städerna för resten av deltagarna, bra att veta vilket arbete som sker parallellt i de andra städerna som man kanske kan använda sig av i sin egen stad, bra läroklimat där man lyssnade på varandra och gav intressant feedback, för lite tid till handlingsplanering, färre aktiviteter för att få mer tid till varje, mer tid till att presentera vad de olika städerna arbetar med eftersom det är dessa saker som är mest inspirerande och lärorika, programmet för nästa workshop bör planeras tillsammans, använda andra former av kommunikation för att dela erfarenhet och att inspireras</i>

4.5 Reflektioner av analysen

Vi inser efter denna analys att det kunde funnits många andra vägar att gå och flera andra aspekter att analysera just i detta fallstudieobjekt. Vi har under samtliga dagar samlat på oss omfattande empiriska underlag som hade kunnat låta studien ta andra vägar, men då vårt fokus legat på de två ovan analyserade parametrarna har vi valt att fokusera på just det. Genom analysmodellen har vi kommit fram till att GAIA på flera punkter/aktiviteter lyckats med att föra samman aktörer från olika bakgrunder och utvecklat ett lärande dem emellan samt en vidare förståelse och tillit till varandra. Några av aktiviteterna har varit mer framhävande i dessa aspekter, medan vissa mest fungerat som en transportsträcka som hjälp mot det slutliga målet. Hela projektet har tjänat på att vara nätverksstyrt, då de olika aktörernas skilda åsikter har bidragit till att bredda bilden och målet för projektet. Det vi har kunnat se genom vår analys är att det finns vissa fokuspunkter för hur workshopstillfällena är upplagda. Många av de aktiviteter som vi analyserat verka ha samma syfte och därför kan man samla ihop dem till en tanke. Vissa aktiviteter hade som syfte att skapa ett sammanhang och en gemenskap som vi tolkar som ett sätt att underlätta för kommunikationen och förståelsen hos varandra som i sin tur underlättar lärandeprocessen mellan aktörerna på workshopen. Andra aktiviteter tycks fungera som rent instrumentella, där aktörerna matas med information som kan hjälpa dem till att skapa ett mer djupare lärande, det vi refererar till som utvecklingslärande.

KAPITEL FEM
DISKUSSION

Denna del kommer att avhandla de aspekter av lärande inom nätverksstyrning som vi med hjälp av vår analys kunnat identifiera i vårt studieobjekt GAIA. De aspekter som påverkar lärandet i nätverksstyrda projekt är, som teoriavsnittet redan behandlat, många och tätt sammankopplade. Avsnittet kommer därmed utgå från uppsatsens frågeställning för att sedan lyfta fram och djupare behandla intressanta tankar som berör lärandets förutsättningar i nätverksstyrning för hållbar utveckling. Trots att de komponenter som utgör dessa tankar och diskussioner ofta har ett tätt förhållande till varandra har vi valt att behandla dem separat i förhoppningen om att det blir tydligare och mer greppbart.

5.1 Inledning

GAIA-projektet strävar övergripande efter att, genom ett kritiskt förhållningssätt, gemensamt bygga upp lärdomar av delade kunskaper för att nå en mer hållbar utveckling (SWEDESD 2013a). Efter vår analys av det material och de iakttagelser vi gjort av GAIA är vi av den uppfattningen att GAIA drivs av nätverksstyrning som skapar förutsättningar för ett ökat och bättre lärande som i sin tur bidrar till en mer hållbar utveckling. Genom samverkan och nätverksstyrning förs olika aktörer samman för att gemensamt tackla den utmaning de står inför (Torfing 2005). Därmed vill vi påstå att utan detta styrsätt skulle inte bättre förutsättningar för ett gemensamt lärande uppstå mellan aktörerna. De enskilda organisationerna hade inte sammantaget kunnat bidra med den totala mängd information, resurser och kunskap som finns att tillgå i ett nätverk. Grundtanken med samverkan är att flera aktörer som strävar efter liknande mål tillsammans kan uppnå en mer hållbar utveckling än vad de hade kunnat göra individuellt (Hedlund & Montin 2009). Med detta sagt skapar samverkan ofta de förutsättningar som krävs för samarbetslärande, vilket i sin tur ger en avsevärt bättre grogrund för en hållbar utveckling. Dock kan detta vara lättare sagt än gjort och att uppnå de kriterier som kännetecknar samarbetslärande är en komplex uppgift, där många delprocesser måste samspela för att lyckas.

Den tydligaste indikatorn på denna komplexitet är det breda spektrum av sektorer, branscher, visioner, värderingar och arbetssätt som måste ingå och samverka i ett projekt som ska skapa samarbetslärande. En del av denna problematik kommer att behandlas under *5.2 gruppansättning och tid för arbete*. En annan aspekt av komplexiteten i samarbetslärande är att det inte är givet att det lärande som uppstår i en nätverksstyrning är samarbetslärande. Även andra typer av lärande kan uppstå, vilka kommer diskuteras under *5.3 lärande i nätverksstyrning*. En tredje

aspekt behandlar den problematik som kan uppstå vid kunskapsöverföringen i nätverket. Samverkan strävar efter att undvika stuprörsproblematik, där varje aktör måste uppfinna hjulet på nytt. Ändå kan det inom projekt vara svårt att föra kunskap vidare och det är en risk att lärdomar stannar inom den sfär där de uppstod. Detta kommer att diskuteras vidare under *5.4 kunskapsöverförande*.

5.2 Gruppsammansättning och tid för arbete

För att sätta samman Malmös kärngrupp har GAIA's projektledare handplockat de personer som deltog på workshopstillfällena. Dessa deltagare kommer från ett brett spektrum av branscher inom både privat och offentlig sektor. Detta är positivt i den mån att fler infallsvinklar och arbetssätt sammanförs. Dock har gruppen, ur ett demografiskt perspektiv, en relativt homogen sammansättning, där den enskilt största beståndsdel är kvinnor i ålderskategorin 30-40 år. Detta kan ses som problematiskt, då för många likasinnade skapar en situation där man inte har tillräckligt skilda bakgrunder, värderingar och kunskap för att en kreativ process ska uppstå. Att ha ett gemensamt mål och syfte är dock, som tidigare nämnt, något som krävs för att nätverksstyrning ska nå sin fulla potential (Torfing 2005). Dock ställer vi oss frågande till om delade mål stimulerar lärande i samma utsträckning. Istället kan man se det som att det behövs viss motsättning och vissa meningsskiljaktigheter för att skapa förutsättningar för lärande. Detta är något som bör finnas i åtanke vid hållbar stadsutveckling.

Tillitsskapande är en återkommande tanke inom de teorier som behandlar nätverksstyrning och samarbetslärande (Provan & Kenis 2007; Blackmore 2010). Efter den genomförda analysen står det klart att begreppet innefattar en viss problematik, eftersom det är svårt att känna en tillit till någon efter enbart några dagars arbete under de gemensamma workshopstillfällena tillsammans. Tillitsskapande är en tidskrävande process (Blackmore 2010) och därmed bör också endast ett par dagars arbete tillsammans tala emot att ett tillitsskapande har skett. Dock pekar våra iakttagelser på motsatsen. Vi kunde se en stor skillnad mellan hur sammansvetsade och väl gruppen fungerade mellan den första och andra workshoppen. Det uppfattades som att deltagarna hade funnit sina roller och visste inom vilka områden som de andra deltagarna hade sin expertis. Detta sammantaget gjorde att uppgifter och utmaningar i regel behandlades på ett effektivare och mer utförligt sätt.

En kritik mot processen är att handplockandet möjligen har lett till en sämre förankring av projektet, då det är individen själv som ansvarar för att förankra

projektet i sin egen organisation, vilket är ett stort ansvar som för individen kan verka överväldigande. Å andra sidan kan det betraktas som att det kan leda till att individen känner att den har blivit tilldelad ett stort förtroende, vilket ger en större dos motivation till att lyckas med projektet. En annan aspekt av gruppens sammansättning är den tid som deltagarna har att avsätta för GAIA. Eftersom det påvisats att lärande är en sådan komplex process (Crossan et al. 1999) innebär det även att det är en tidskrävande process. En heltidsgrupp som ägnat sig helt åt detta projekt och inte träffats en gång i halvåret hade kunnat skapa ett större lärande än vad som görs under GAIA med rådande förutsättningar, där deltagarna inte kan vara fullt fokuserade på GAIA eftersom de måste fokusera på sitt eget arbete inom hemorganisationen.

En annan intressant diskussion är den gällande kvalitet kontra effektivitet i nätverksstyrning. Projektet GAIA följer ett arbetsätt bestående av en cirkulär process där reflektion, handling och utvärdering är ständigt återkommande. Dock förändrades denna struktur vid ett par tillfällen på grund av tidsbrist och därmed bör man också kunna säga att GAIA övergav sin arbetsprocess eftersom man frångått sin arbetsprocess för utveckling. I de fall då detta hände ställdes facilitatorn inför ett val där han var tvungen att välja att prioritera handling eller reflektion. Detta vägskäl kan kopplas till den diskurs gällande ett pragmatiskt eller kritiskt förhållningssätt för utveckling, där fokus skiftar mellan konkreta åtgärder och reflektionsbaserad utveckling (Johansson & Lindhult 2008). Det pragmatiska i detta fall förefaller vara valet att stryka visa aktiviteter för att istället kunna fokusera på att skapa konkreta handlingar. Likaså bör valet att hålla fast vid arbetsprocessen trots tidsbristen förefalla gå i linje med det kritiska synsättet. Att facilitatorn väljer det första av dessa två alternativ är dock enligt teorin inget ovanligt. Ofta får handling en alltför avgörande roll i relation till reflektion eftersom det ger snabbare och säkrare avkastning än de tidskrävande läroprocesser som reflektion syftar till.

5.3 Lärande i nätverksstyrning

Att interaktion uppstår och vad den omfattar är en av de avgörande faktorerna för vilket lärande som uppstår (Blackmore 2010). Det framkom under vår studie att det fanns tydliga indikationer på att vilken typ av lärande som uppstod var beroende av hur många deltagare som deltog aktivt i den process som lärandet uppstod ur. Under de aktiviteter som syftade till reflektion och utvärdering fanns det inte lika stort fokus på interaktion mellan deltagare som det gjorde vid de aktiviteter som syftade

till handling. Därför uppvisade inte aktiviteterna som syftar till reflektion och utvärdering de aspekter som karaktäriserar samarbetslärande. Detta blir intressant med tanke på de teorier som Pahl-Wostl (2009) belyser då hon hävdar att double-loop learning är bra för att tackla komplexa utmaningar och uppgifter. Vår studie tyder därtill på att samarbetslärande är ännu en lärandeklass som är bra lämpad för detta, eftersom denna tar hänsyn till fler aspekter, såsom skilda åsikter, värderingar och bakgrunder från olika aktörer. Med värde menar vi i detta sammanhang en kunskap, erfarenhet eller lärdom som har gått fler varv (jämför med loop-learning) och bidragit till att individen fått en mer välgrundad förståelse för utmaningen.

Liksom påtalats i analysdelen gjorde den utdragna arbetsprocessen att hela gruppen av deltagare kunde ställa sig bakom inquiryn och känna sig nöjda med sitt arbete, eftersom olikheter och meningsskiljaktigheter hade uppmärksammats, men även övervunnits. Vi menar att den konsensus som uppstod kring inquiryn är ett tydligt exempel på att ett ägandeskap för problemet eller frågan har uppstått, vilket enligt Torfing (2005) leder till ett ökat engagemang hos aktörerna. Istället för att känna att någon har initierat en uppgift ovanifrån har initiativet kommit från deltagarna och processen utvecklats underifrån med samtliga deltagare involverade. Det ökade engagemanget från deltagarna leder därmed till att genomförandet av projektet stärks, istället för att hämmas.

Den andra delen av vårt analysverktyg hjälpte oss att kategorisera vilka typer av lärande som uppstod i de olika aktiviteterna. Det vi kunde se var att det inte fanns någon aktivitet som enskilt kunde rubriceras som utvecklingslärande. Istället kan vi hävda att alla aktiviteter hade en lärandetyp som syftade till anpassningslärande. Det samband vi kunde se var att beroende på hur många aktörer som aktiviteten involverade också påverkade vilken form av anpassningslärande som uppstod. Vid aktiviteter där enbart individen självständigt lärde sig uppstod ett reproduktivt anpassningslärande, medan när det involverade fler än en deltagare så uppstod ett produktivt anpassningslärande.

En annan intressant aspekt av lärandetyp är det faktum att trots att ingen av de enskilda aktiviteterna har de egenskaper som kännetecknar ett utvecklingslärande vill vi ändå påstå att den totala summan av GAIA-projektet bildar ett utvecklingslärande. Detta kan tyckas verka motsägelsefullt, men med hjälp av vårt analysverktyg kan vi säga att även om de specifika aktiviteterna i sig inte utgör ett renodlat samarbetslärande är det dessas utformning som ger upphov till att det inom hela projektet uppstår ett samarbetslärande. Det är just det som innebär

att samarbetslärandet eventuellt inte behöver uppstå inom en specifik aktivitet, men att det under samtliga workshopstillfällen bildats något annat än vad deltagarna tog med sig till första mötet. På så sätt landar projektet inom ramen för ett produktivt utvecklingslärande.

5.4 Kunskapsöverförande

Projekt som är slutna i tid och rum, det vill säga projekt som avslutas och där kunskap ej förs vidare, inte är hållbara (Engwall 2002). Det är svårt att inom ramen för denna uppsats hävda att GAIA är ett projekt som är antingen slutet eller öppet, eftersom det som främst studerats är de fyra workshopstillfällena och inte vad som hänt utanför dessa och hur deltagarnas respektive organisation har påverkats. Förhoppningen är att kunskapen som finns inom nätverket ska tas hem och bli institutionaliserad inom organisationen och inte gå förlorad, men eftersom vi ej följer just den del processen är det svårt att avgöra om detta har skett. Ett stort ansvar för att den gemensamma förståelse som skapats under workshopstillfällena läggs på individen för att föra vidare detta till de olika organisationerna. Även om flera av aktiviteterna har kategoriserats som individuellt lärande är detta också kunskap som senare kan komma att påverka grupper inom organisationer eller hela organisationer, beroende på vad medlemmen i nätverket väljer att göra av sin kunskap när de tar med den ”hem”. Det faktum att workshopstillfällena dokumenterades och lades ut på en plattform där alla deltagare i efterhand hade tillgång kan användas som ett argument för att det fanns ett visst fokus från projektledare och facilitatörer att deltagarna skulle informera sina respektive organisationsledningar om projektet GAIA. Det som dock inte framgick var hur detta skulle genomföras och sedermera även utvärderas. I arbetet för ett hållbart lärande är det otroligt viktigt att kunskapen som skapas under nätverksprocesser inte stannar hos den enskilde individen (Crossan et al. 1999) och därför ställer vi oss frågande till varför inte större kraft läggs på att säkerställa kunskapsöverförande inom ramen för GAIA. Exempelvis skulle delar av workshopstillfällena tillägnas detta och deltagarna skulle kunna få en ökad kompetens kring hur de ska gå tillväga för att förankra kunskapen de införskaffat hos sina organisationer. Alternativet är att facilitörerna ställer krav och sätter en agenda gällande att förankra kunskapen hos de olika organisationerna för deltagarna som de till nästa workshop måste genomföra. Risker, tror vi, är att detta moment i processen faller bort och bortprioriteras framför andra arbetsuppgifter. Därmed bryts lärandekedjan och med den också visionen om ett fungerande kunskapsöverförande.

5.5 Vidare forskning

Eftersom ingen jämförelse gjorts mellan andra projekt, som inte arbetat efter andra mallar och metoder, är det svårt att hävda att detta projekt är mer lyckat än något annat och det hade därför varit intressant att studera projekt med liknande inriktning, men med andra arbetsmetoder, för att se skillnader och likheter dem mellan.

Dock har vi velat göra en mer ingående undersökning och explorativ studie av det valda fallstudieobjektet och därför fanns inte utrymme för en mer omfattande och komparativ studie. En annan aspekt som hade varit intressant för framtida forskning hade varit att genomföra studien av GAIA under ett längre tidsspann. Det hade exempelvis varit intressant att i efterhand följa upp de aktörer som deltog för att se hur deras deltagande i GAIA förändrat deras organisering och arbetssätt.

KAPITEL SEX
SLUTSATS

Uppsatsens huvudforskningsfråga har inget entydigt svar. För att kunna besvara den är det av vikt att inse att nätverksstyrning *kan* ge upphov till ett djupare och bättre lärande mellan samhällsaktörer, men att det inte alltid behöver vara det bästa alternativet. I just den process som vi studerat har den form av nätverkstyrning som använts varit framgångsrik och bidragit till att individernas kunskaper och värderingar delats dem emellan, med ett bättre förutsättningar för ett ökat lärande som följd. Däremot kan vi enbart spekulera i att det finns former för nätverksstyrning som inte hade inneburit samma lyckade utgång. Exempelvis har den väl genomarbetade metoden och stöttningen från en extern part varit faktorer som bidragit till framgången vid projektet. Enligt våra upptäckter under vår studie av ett nätverksstyrt projekt har vi kunnat konstatera att det både krävs engagemang, kunskap och energi för att med framgång skapa ett väl fungerande nätverk. Utan denna struktur och nätverksform hade projektet kunnat stagnera till följd av otydlig rollfördelning samt tidsbrist i handlingsutövandet. Vi menar därför att man inte alltid kan utgå från att nätverksstyrning är den bäst lämpade formen för samverkan och därmed innebär inte konceptet en universalmetod som bör genomföras i alla projekt som syftar till hållbar utveckling. Dock anser vi att projekt som syftar till hållbar utveckling alltid bör föregås av metoder som har en samverksfrämjande inriktning. Det är helt enkelt aldrig fel med samverkan vid komplexa uppgifter och utmaningar.

Det vi har kunnat uppmärksamma i denna studie är att nätverksstyrning sammanför skilda bakgrunder, värderingar och arbetsmetoder, vilket också lett till bättre förutsättningar för ett utökat lärande. Detta är en väldigt viktig aspekt av vår studie då vi faktiskt fokuserat på lärandet inom nätverksstyrning. Våra resultat pekar också på att om lärande delas mellan flera aktörer, i detta fall inom nätverket, bör det också rimligen vara mer mångfacetterat eftersom det berikas med större förståelse och fler perspektiv. Detta breddande i förståelse och perspektiv menar vi bör vara goda verktyg för att bekämpa vanliga fenomen, som stuprörstänkande och ett alltför ensidigt fokus på ett samhällsfenomen. Det vi har kunnat uppmärksamma i studien är att aktörer som ingår i ett nätverk tillsammans skapar en situation där de ser till hela spektrat av de utmaningar de står inför och det skapas därför ett, vad vi vill hävda, samarbetslärande. Det som dock är intressant är att vi sett tydliga indikationer på att samarbetslärande, med tillhörande tillitsskapande och kreativa utveckling, kan uppstå under ett projekts helhet, även om varken tid eller nog med resurser har givits till alla delaktiviteter. Med detta menar vi att alla delmoment i en process inte behöver ha fokus på samarbetslärande, men att slutprodukten sammantaget ändå kan

utvecklas till ett djupare lärande över tid.

Även om det studerade projektet uppfattas som lyckat avseende samverkan, samarbete och lärandeuppkomst måste nätverksstyrningsformen vidareutvecklas. Om inte formen för nätverksstyrning fortsätter att utvecklas och anpassas efter nya utmaningar och allt mer delaktiga processer kommer inte brukarna känna sig ansvariga för att ta hand om samhällets gemensamma resurser. Som inledningsvis påpekats bör de styrande institutionerna i samhället allmer få en roll där de arbetar för att innesluta fler aktörer och kunna ge upphov till gemensam förvaltning. Mer komplexa problem kräver mer komplexa samverkansformer. Nätverksstyrning är enligt oss ett gott försök och ett steg i rätt riktning.

KAPITEL SJU
KÄLLOR

7.1 Litteraturförteckning

Adger, N. & Jordan, A. (2009). *Governing Sustainability*. Cambridge University Press

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. San Francisco: Jossey-Bass

Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur

Bakker, K. (2008). The Ambiguity of Community: Debating Alternatives to Private-Sector Provision of Urban Water Supply. *Water Alternatives*. 1. pp: 236-252

Bell, S. & Morse, S. (2004). Experiences with Sustainability Indicators and Stakeholder Participation: A Case Study Relating to a "Blue Plan" Project in Malta. *Sustainable Development*. 12:1. pp: 1-14

Björk, P. Bostedt, G. & Johansson, H. (2003). *Governance*. Studentlitteratur

Blackmore, C. (2007). What kinds of knowledge, knowing and learning are required for addressing resource dilemmas? A theoretical overview. *Environmental Science & Policy*. 10. pp: 512–525

Bonnell, J. & Koontz, T. (2007). Stumbling Forward: The Organizational Challenges of Building and Sustaining Collaborative Watershed Management. *Society & Natural Resources: An International Journal*. 20:2. pp: 153-167

Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur

Chen, L. (2008). Challenges of Governing Urban Commons: Evidence from Privatized Housing in China.

Clifton, D. & Amran, A. (2001). The stakeholder approach: a sustainability perspective. *Journal of Business Ethics*. pp: 1-16

Cousins, J.B. & Earl, L. (1992). The Case for Participatory Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 14:4. pp: 397-418

Cronlund, K. (2003). *Psykologi*. Stockholm: Bonnier utbildning

Crossan, M. Lane, H. & White, R. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *The Academy of Management Review*. 24:3. pp: 522-537

Daniels, S. & Walker, G. (1996). Collaborative learning: Improving public deliberation in ecosystem-based management. *Environmental Impact Assessment Review*. 16:2. pp: 71-102

Ellström, P.E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*. 12:4. pp: 421-435

Engström, A. (1996). *Kunskapandets utveckling - Jean Piagets genetiska epistemologi*. Malmö: Institutionen för pedagogik och specialmetodik, Lärarhögskolan

Engwall, M. (2002). No project is an island: linking projects to history and context. *Research Policy*. 32. pp: 789-808

Foster, S. (2011). Collective Action And The Urban Commons. *Notre Dame Law Review*. 87

Goldfrank, B. (2012). Participatory Budgeting and Urban Sustainability: Reviewing Lessons from Latin America. *Unpublished manuscript*

Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Hedenfelt, E. (2012). Hållbarhetsanalys av städer och stadsutveckling - Ett integrerat perspektiv på staden som ett socioekologiskt komplext system

- Hedlund, G. & Montin, S. (2009). *Governance på svenska*. Stockholm: Santérus Academic Press Sweden
- Hopwood, B. Mellor, M. & O'Brien, G. (2005). Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development*. 13. pp: 38-52
- Johansson, A. & Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability? Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research*. 6:1. pp: 95-115
- Little, R. (2005). Tending the infrastructure commons: ensuring the sustainability of our vital public systems. *Structure and Infrastructure Engineering*. 1:4. pp: 263-270
- McGuire, M. (2006). Collaborative Public Management: Assessing What We Know and How We Know It. *Public Administration Review*. 2006:66. pp: 33-43
- Ostrom, E. (2000). Crowding out Citizenship. *Scandinavian Political Studies*. 23:1. pp: 3-16
- O'Toole, L. J. & Meier, K. J. (2004). Desperately seeking Selznick: Cooptation and the dark side of public management in networks. *Public Administration Review*. 64:6. pp: 681-693
- Pahl-Wostl, C. (2009). Institute for Environmental Systems Research. *Global Environmental Change*. 19. pp: 354-365
- Provan, K. G. & Kenis, P. (2007). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*.
- Reed, M. Evely, A. Cundill, G. Fazey, I. Glass, J. Laing, A. Newig, J. Parrish, B. Prell, C. Raymond, C. & Stringer, L. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*. 15:4
- Rittel, H. & Webber, M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Science*. 4:2. pp: 155-169

Seekings, J. (2012). Is the South 'Brazilian'? The public realm in urban Brazil through a comparative lens, vers 2. *Unpublished manuscript*

SWEDESD (2013a). GAIA research plan

SWEDESD (2013b). <http://www.swedesd.se/svenska> [2013-09-26]

Torfinn, J. (2005). Governance network theory: towards a second generation. *European Political Science*. 4:3. pp: 305-315

WCED (1987). *Our common future*. The World Commission on Environment and Development. Chair: Gro Harlem Brundtland. Oxford University Press

7.2 Figurförteckning

Figur 1. Provan, K. G. & Kenis, P. (2007). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*.

Figur 2. Pahl-Wostl, C. (2009). Institute for Environmental Systems Research. *Global Environmental Change*. 19. pp: 354–365

Figur 3. Ellström, P.E. (2001). Integrating learning and work: Problems and prospects. *Human Resource Development Quarterly*. 12:4. pp: 421-435

Figur 4. Bolin & Laurin (2013)