

GÖTEBORGS UNIVERSITET

PSYKOLOGISKA INSTITUTIONEN

Kritiska händelser på UGL-kurs

Ann-Sofie Carlsson

För kontakt: 070-513 53 05

Examensarbete 20 poäng
Psykologprogrammet
Höstterminen 2006

Handledare: Max Rapp Ricciardi

Innehållsförteckning

<i>Vad är en grupp</i>	4
<i>Teoretisk referensram</i>	5
<i>Gruppteorier</i>	5
<i>Gruppdynamik</i>	7
<i>Självinsikt</i>	7
<i>Inläring/lärande</i>	9
<i>Gruppers utvecklingsstadier</i>	11
<i>Att gå in eller ut ur grupper</i>	16
<i>Olika roller i grupper</i>	16
<i>Ledarskap</i>	18
<i>Olika ledarskapsteorier</i>	19
<i>Ledarens betydelse</i>	20
<i>Syfte</i>	22
Metod	22
<i>Deltagare</i>	22
<i>Mätinstrument</i>	23
<i>Tillvägagångssätt</i>	23
<i>Databearbetning</i>	23
Resultat	23
Diskussion	31
<i>Deltagare</i>	31
<i>Handledare</i>	33
<i>UGL-konceptet</i>	36
<i>Styrkor och svagheter med föreliggande studie</i>	37
<i>Förslag till vidare forskning</i>	38
Referenser	38

Kritiska händelser på UGL-kurs

Ann-Sofie Carlsson

Sammanfattning: Studiens syfte var att undersöka vilka kritiska händelser som kan uppstå på en UGL kurs, och hur dessa kan hanteras. En kritisk händelse definieras som en händelse som antingen kunde fått ett positivt eller ett negativt resultat, och som har berört personen känslomässigt. Instrumentet som användes var Critical Incident Technique, CIT, vilket först utvecklades för att användas inom US Air Force. I studien deltog totalt 21 UGL handledare vid två olika handledarträffar. Resultatet kategoriserades och de vanligaste kategorierna för kritiska händelser var; deltagare som inte var i psykisk balans, deltagare som hade en närhetsproblematik, handledares egna behov, osäkerhet hos handledaren hur uppkomna situationer skulle hanteras, speciellt med deltagare som inte var i psykisk balans samt deltagare som kritiserade UGL-konceptet, dess teorier och övningarnas syfte.

I det moderna arbetslivet har arbetet i grupper eller team ökat som en konsekvens av att organisationer omstruktureras från de klassiska byråkratiska organisationsmodellerna till mer flexibla lösningar som t.ex projektorganisationer som anses vara mer anpassade till de utmaningar som organisationer ställs inför, vad gäller snabbhet, flexibilitet och förmåga att bättre ta tillvara personalens kompetens (Rapp Ricciardi, 2001). En konsekvens av detta är att man i rekryteringssammanhang ofta betonar förmågan till samarbete. I takt med att kravet om effektiva grupper ökat har även frågan om vilka faktorer som gör en grupp välfungerande aktualiserats. Även frågan om ledarskapets påverkan på gruppen har ökat i betydelse. 1981 infördes UGL – Utveckling av Grupp och Ledare som en obligatorisk ledarskapskurs vid Försvarsmaktens officershögskolor. I slutet av 80-talet öppnades kursen även för civila deltagare. UGL är en utbildning som betonar gruppens utveckling, gruppdynamik samt ledarskapet relaterat till gruppens mognadsutveckling. Centrala delar i UGL bygger på Kolbs teori om inläring (1984), Luft & Inghams teori om medvetenhet i interpersonella relationer (Luft, 1984) samt Schutz FIRO-teori (1976) om gruppens utvecklingsstadier (www.fhs.mil.se, 2006).

På 1940-talet utvecklade Lewin (1951) ett arbetssätt för utbildningsgrupper där deltagarna genom aktivt deltagande ges möjlighet att utforska gruppens utveckling, sitt eget förhållande till detta och även sin egen roll i gruppen. Utbildningsgruppen skapades i avskildhet och hade täta möten under en kortare tidsperiod. Lewin upptäckte att det är svårt att genom föreläsningar få individer att lära sig om interpersonellt beteende i grupper eftersom personliga attityder och beteende inte tycktes påverkas endast genom teoretiskt förmedlad kunskap. Ett effektivare sätt tycktes vara att låta individer aktivt ingå i en grupp och på så sätt bli involverad i olika former av

grupprocesser. Genom att ta del av, känna in och genom observation göras varse om dessa processer tycktes vara ett effektivare sätt att lära sig om dem. Många grupprocesser är så subtila och svåra att definiera med ord, varför det upplevelsebaserade lärandet blir en mer eller mindre nödvändig strategi (Lewin, 1951).

På 70-talet ökade denna typ av upplevelsebaserade lärande i popularitet. Så kallade sensitivitetsgrupper introducerades på många arbetsplatser (Barret-Lennard, 1975). Utmärkande för dessa grupper var att de var små, vanligtvis mellan åtta och fjorton deltagare, medverkande i gruppen skulle ske frivilligt och det poängterades att det var viktigt att deltagarna var i mental balans. Gruppen var av temporär art och träffades mellan femton och femtio timmar totalt. I gruppen ingick en eller två ledare. Gruppsammansättningarna hade ingen formell agenda utan målet var personligt lärande och utveckling genom att utforska känslor på både en interpersonell och en intrapersonell nivå (Barret-Lennard, 1975). Smith (1975) har tre kriterier för sensitivitetsträning. Det innebär små grupper, involverar utforskande av interpersonella relationer mellan medlemmarna i gruppen och i gruppen ingår enbart deltagare som inte samtidigt går i psykoterapi. Han poängterar att det inte är en problemfri definition och svårt att dra gränserna. 1970-talets lärande genom sensitivitetsgrupper har många likheter med de aktuella kurserna som Försvarshögskolan organiserar – i UGL är riktlinjerna snarlika. För ett deltagande på UGL gäller att deltagaren: "...bör ha jämvikt i sin livssituation vid kursdeltagandet. Svårare personliga problem och social ohälsa har ingen lösning i UGL-kursen. Kursen i sig är krävande och fordrar fokusering på sitt eget innehåll och form. Deltagarantalet minimeras till 8 och maximeras till 12. Till detta kommer handledarna som skall vara två...Kursen skall genomföras under fem sammanhängande dagar och bör äga rum under internatform" (www.fhs.mil.se, 2006).

Sedan UGL blev tillgängligt för det privata näringslivet i slutet av 80-talet har tusentals individer genomgått en UGL kurs, och det har blivit något av en folkrörelse inom svenskt näringsliv. Många företag skickar rutinmässigt alla sina chefer, eller blivande chefer, på en UGL kurs. Hos Försvarshögskolan finns mellan 500 och 600 UGL handledare registrerade, vilket gör att UGL finns tillgängligt över hela landet. Trots UGL konceptets stora utbredning har det inte producerats mycket forskning av kursens effekter, eller den problematik som kan omgärda konceptet. Denna studie syftar till att ge mer kunskap av vetenskaplig karaktär till aspekter av UGL; främst handledarens roll och hanterandet av kritiska händelser under UGL.

Vad är en grupp?

När grupprocesser och gruppdynamik diskuteras bör man initiera diskussionen med att definiera vad en grupp egentligen är. När går man från att vara en samling individer till att vara en grupp? Ett sätt att definiera en grupp är en samling människor som samverkar mot ett gemensamt mål (Harty & Harty, 2004). En annan definition fokuserar mer på samspel: en grupp är två eller fler ömsesidigt beroende individer som påverkar varandra genom social interaktion (Forsyth, 1990). Sherif & Sherif (i Sjölund, 1979) beskriver grupsituationer som sociala situationer där enskilda individer deltar som medlemmar av en begränsad grupp med en speciell struktur, med en viss rollfördelning och där det finns gemensamma normer. Enligt Brown (2000) existerar en grupp när två eller flera människor definierar sig själva som grupp och när gruppens existens erkänns av åtminstone en annan individ. Homans (i Svedberg, 2000) definierar en grupp som ett antal personer som kommunicerar med varandra under en viss tid och är tillräckligt få för att varje person ska kunna kommunicera med alla övriga ansikte mot ansikte. En sammanfattning av hur en grupp definieras är; två eller fler ömsesidigt beroende individer som interagerar för att uppnå något mål som upplevs gemensamt. Svedberg (2000) menar att en grupp är centrerad

kring ett gemensamt mål, formaliseras via institutionella arrangemang och definieras genom ett exkluderande av "icke-gruppen". Sjölund (1979) menar att en grupp är en samling individer mellan det föreligger vissa dynamiska relationer. Olika teoretiker har olika utgångspunkt för definitionen av vad som är en grupp t ex graden av interaktion mellan medlemmarna, en gemensam uppsättning normer, de ömsesidiga rollförväntningarna eller den behovstillfredsställelse som gruppen kan ge medlemmarna.

Olika typer av grupper har olika funktioner (Sjölund, 1979).

- *Primärgrupp – sekundärgrupp*; en primärgrupp är en varaktig grupp med nära relationer t ex familjen eller mycket nära vänner. Det förekommer kontinuerliga och direkta kontakter mellan medlemmarna vilka präglas av intimitet och ömsesidighet. I sekundärgruppen är distansen mellan medlemmarna större, och de enskilda medlemmarna känner sällan varandra. Gruppen består av tillfälliga relationer, vilka ofta är ett resultat av ett bestämt intresse.
- *Referensgrupp*; en referensgrupp är en grupp en individ jämför sig med och gärna vill tillhöra. Individens definieras genom sin tillhörighet till en speciell grupp
- *Vi-grupp – dom-grupp*; för att kunna definiera vi-gruppen behövs domgruppen för att identifiera de som står utanför gruppen
- *Informell grupp – formell grupp*; informella grupper bildas spontant utifrån ett gemensamt intresse, medan formella grupper har ett bestämt syfte, regler, rutiner och oftast ett formellt ledarskap. I en formell grupp har inte den enskilda individen så stor betydelse för gruppens existens och gruppen fortsätter oftast att fungera även om medlemmarna byts ut.

I UGL betonas vikten av att det ska vara en främlingsgrupp d v s inga deltagare får ha någon tidigare koppling till varandra. Gruppen kan även klassas som en sekundärgrupp, med mycket tillfälliga relationer till varandra.

Teoretisk referensram .

Detta kapitel kommer att närmare introducera de vetenskapliga teorier som är centrala för UGL. UGL utvecklades initialt som en del i en längre tvåårig militär utbildning via Försvarshögskolan. Konceptet bygger på en rad olika vetenskapliga teorier som här kommer att beskrivas och problematiseras. Genom olika övningar får deltagarna aktivt lära sig om olika gruppprocesser, kommunikation, beslutsfattande, självinsikt etc. Genom åren har UGL konceptet genomgått vissa modifieringar, men de tre ovannämnda teorierna och modellerna för självinsikt, inläring och förståelse för gruppprocesser och gruppens utvecklingsstadier har hela tiden haft en central roll.

Gruppteorier

Teorier om gruppdynamik och gruppprocesser beskrivs i litteraturen vanligtvis från två olika perspektiv. Det ena sättet har sitt ursprung i psykologin och kallas för den individualistiska synen. Utifrån detta perspektiv betraktas gruppens processer som ett resultat av beteenden av den enskilda individen och individuella psykologiska processer. Det andra perspektivet har sitt ursprung i sociologin och utifrån detta uppfattas individen som en del i ett större sammanhang där individens handlande antas ha ett samband med processerna i det omgivande systemet (Harty & Harty, 2004). UGL handlar om gruppens utveckling, men perspektivet utgår från individen i gruppen. Enligt Schutz (1994) krävs det endast en rigid person för att förstöra gruppens arbete. Därför finns det i utbildningen flera inslag av övningar som ska ge individen en ökad självinsikt, både genom feedback från övriga deltagare och ge-

nom olika personlighetstest t ex Myers-Briggs Type Indicator, MBTI och SDI – Strength Deployment Inventory.

En av de första teoretiker som utarbetade en teori om grupper och gruppdynamik var Freud, som menade att gruppen hade en hjordinstinkt, vilket innebär att den enskilda individen agerar helt annorlunda i gruppen än vad hon skulle göra som enskild individ, och att flera som håller ihop är starkare än den enskilda. Den enskilda individen har svårt att stå emot grupstrycket, och behärskas av gruppens attityder. Att vara i en grupp innebär en sänkning av den intellektuella nivån, en ohämmad känsloutlevelse och måttlöshet, enligt Freud (1922) Det sociala beteendet som skapar gruppen utgår främst från omedvetna motiv. Relationen till ledaren står i centrum och medlemmarna formar en kärleksrelation till ledaren som intar en plats för idealjaget i medlemmarnas fantasi. Men att vara medlem i en grupp anser han även kan ha en positiv effekt då individen på väg mot personlig mognad behöver få tillhöra och identifiera sig med något som är större än en själv. Freuds tankar om grupper och grupprocesser är till viss del en vidareutveckling av bland annat Le Bons teori som förklarar en grupps beteende med att gruppen får en kollektivsjäl, och i kraft av den känner, tänker och handlar helt annorlunda än var och en skulle göra för sig. Le Bon menar att individen fördummas i gruppen och att människan i gruppen förlorar sin personlighet och uppträder som om gruppen har fått en speciell makt (i Olsson, 1998). En annan teori om individen i gruppen är symbolisk interaktionism som menar att det är i mötet med andra som vi finner oss själva. Meads (i Svedberg, 2000) menar att det är gruppen som ger sammanhanget för individuella handlingar, och att individen föds i samspelet och interaktionen med andra. Individen blir till utifrån gruppens påverkan, och detta är en process som ständigt pågår. Denna process kan även individen påverka då det handlar om en ömsesidighet (Lorentzon, 1985).

Men det var först i slutet av 30-talet som det började göras fältstudier av grupper då Lewin (1951) försökte kombinera teori med verkliga problem. Han såg gruppen som något mer än summan av individerna och som utgjordes av ett mönster av relationer mellan gruppens medlemmar. Han introducerade tanken om individens psykologiska fält, att människan aldrig är ensam utan alltid ingår i ett psykologiskt sammanhang. Han analyserade grupprocesserna som ett mönster av krafter inom ett fält och allt eftersom krafterna förändras skapas en ny gruppsituation. Det är samspelet mellan individerna som formar och omskapar en grupp. Människans beteende är ett resultat av dynamiken mellan individuella egenskaper och av faktorer i omgivningen. Lewin ansåg att en grupp inte enbart var en samling individer, utan en mängd relationer mellan individer och att det är det ömsesidiga beroendet i relationerna som utgör gruppen. Lewin menade att gruppen som helhet har ett mål och att det inom gruppen finns krafter som underlättar eller hindrar gruppens väg mot målet, och han använde sig av kraftfältanalys för att kartlägga dessa krafter. Gruppen står alltid i ett dynamiskt förhållande till sin omgivning och det finns alltid krafter som verkar åt motsatta håll tex förändring – status quo. Dessa krafter kan befinna sig i balans eller i obalans, och det är när obalans uppstår som gruppen förändras. Sammanhållning, gruppatmosfär, normer och beslutsprocesser blev centrala för att beskriva det mönster av krafter som finns inom grupp-fältet. Några centrala delar i Lewins teori är att livsrummet är allt som existerar för individen eller gruppen vid ett givet tillfälle. Spänningar, energi och behov är väsentliga för att analysera beteende och processer som uppfattning, tänkande, agerande och minne är olika redskap för att reducera spänningar i ett system. Inläring handlar om olika processer som innebär förändring, som förändring i kognitiva strukturer för att lära sig ny kunskap,

förändring av motivation för att lära sig tycka om nya saker eller förändring i gruppuppfattning för att passa in i en ny kultur (Lewin, 1951).

Gruppdynamik

En grupp kan även ses som ett system där allt hänger ihop. Enligt systemteorin ses gruppen som ett öppet system där allt handlande uppstår i samspelet med andra. En viktig del av systemteorin är att alla system strävar efter balans. Om en del av systemet förändras eller byter position, påverkas alla andra delar. Enligt systemteorin finns inga enkla orsakssamband, utan det handlar om cirkulära orsakskedjor i komplexa nätverk (Svedberg, 2000). Det centrala i systemteorin är att helheten är mer än summan av delarna och för att kunna förstå grundproblemen kan man inte enbart söka svar inom individen, utan även mellan dem. Gruppen är en helhet där alla påverkar alla och relationerna är av större betydelse än de individuella egenskaperna (Rapp Ricciardi, 2001).

Bion (2004) beskrev gruppen som en helhet och använder begreppet grundantagandegrupp för att beskriva ett irrationellt gruppfungerande. När en grupp fungerar bra och där gruppmedlemmarna befinner sig i ett tillstånd som kännetecknas av att deltagarna är uppgiftsinriktade och problemlösande kallar Bion det för en arbetsgrupp. När ångesten tilltalar i gruppen kan det fullständigt sabotera arbetet i arbetsgruppen som blir en grundantagandegrupp. Den fungerar och uppträder utifrån ett "som-om"-antagande vilket styr gruppmedlemmarnas kommunikation och beteende. Bion beskriver tre olika grundantaganden: *beroendegruppen* vars medlemmar uppfattar sig själva som otillräckliga, hjälplösa och inkompetenta. Gruppen behöver en ledare som kan ordna allt, som är allsmäktig och allvetande. Gruppen är hjälplös och beroende som om det fanns en ledare som ordnar allt, *kamp-/flyktgruppen* vars medlemmar förenas mot det som de uppfattar som yttre fiender, inom gruppen eller utanför. Gruppen betar sig som om det fanns något att fly ifrån alternativt bekämpa och förväntar sig att ledaren ska anförda kampen, och även skydda dem från inre strider. Den sista grundantagandegruppen är *parbildningsgruppen* som agerar som om två krafter ska förenas samt att ett under ska inträffa och befria gruppen från dess problem. Det finns ingen formell ledare utan hoppet finns om en Messias som ska komma och befria gruppen från problem och lidande. En del teoretiker (Schutz, 1976; Tuckman, 1965; Bennis, 1965; Lacousiere, 1980) menar att grupper utvecklas i olika faser, som presenteras närmare nedan, och att dessa faser är en del av gruppens naturliga mognadsprocess. Andra, t ex Bion (2004) menar att grupper ständigt pendlar mellan olika tillstånd av arbetsgrupp och grundantagandegrupp.

Självinsikt

Inom psykologin är temat ökad självinsikt centralt. Oavsett vilken teoretisk skolbildning som används är målsättningen att nå en ökad självinsikt, och få en bättre förståelse av sina tankar, känslor och beteende.

Inom psykoanalysen menar man att människan har ursprungliga driftsimpulser – överlevnadsdriften, aggressionslusten, kärleksbehovet, en längtan efter lustupplevelse och försök att undvika olust. Medvetandet delas in i tre nivåer, det medvetna, det förmedvetna och det omedvetna. Genom psykoanalys, och därigenom tolkning av det omedvetna, kan individen nå en ökad självinsikt. Genom tolkningsarbete kan vardagsfenomen, drömmar och olika felprestationer förstås (Johansson, 1999). Enligt Freud (1993) betecknade psykoanalysen initialt en speciell terapeutisk metod, men har även kommit att beteckna vetenskapen om omedvetna psykiska processer.

Inom den kognitiva psykologin är grundsatsen att tankar, kognitioner, utgör drivkraften bakom känslor och handlingar. Tankar, känslor, viktiga aktuella händelser, grundantaganden och livsregler, samt de erfarenheter i vilket dessa har sitt ursprung, bildar tillsammans den kognitiva modellen. Grundantaganden motsvarar den bild som individen har format om sig själv, andra människor och omvärlden. Livsregler härstammar från grundantaganden och blir instruktioner som individen följer, ofta automatiskt och omedvetet. Dysfunktionella livsregler får individen att handla på ett sätt som försvårar att uppnå efterlängtade mål. Kognitiva processer handlar om hur individen selekterar, uppfattar och tolkar information. Tankeprocesser som systematiskt förser individen med vinklad, selekterad information kallas tankefallor. En av de viktigaste delarna i kognitiv psykologi är att få individen att uppmärksamma och resonera kring negativa automatiska tankar. I kognitiv psykoterapi arbetar man med känslorinriktade, kognitiva och beteendeinriktade interventioner för att stötta individen i att nå ökad självinsikt. De känslorinriktade interventionerna hjälper individen att upptäcka, känna igen, verbalisera och reflektera över känslor. Kognitiva interventioner hjälper individen att upptäcka, resonera kring och modifiera ohjälpsamma tankar och de beteendeinriktade interventionerna hjälper individen att pröva ett nytt beteende som bryter mot ineffektiva vanor (d'Elia, 2005).

En av de bärande teorierna i UGL konceptet är Luft och Inghams teori, eller rättare sagt modell, kallad Johari fönster (i Luft 1984). Denna modell illustrerar hur medvetenheten om beteende och känslor i interpersonella relationer kan variera. De menar att interaktionen mellan individer är beroende både av graden av öppenhet samt i vilken kontext interaktionen tar plats



Fig 1

Johari fönster är en enkel modell som illustrerar självinsikt och ömsesidig förståelse mellan individer inom en grupp. Den kan även användas som modell för hur man ger och tar emot feedback. Den första kvadraten, arenan eller den öppna ytan, visar vad individen vet om sig själv och som även övriga i gruppen känner till. Här sker ett öppet utbyte mellan individ och andra. Det kan gälla information om beteende, attityder, känslor, kunskap, erfarenhet etc. I nya grupper eller för nya gruppmedlemmar är den öppna ytan väldigt liten då man inte vet så mycket om varandra. Den

andra kvadraten kallas det blinda fältet. Det innehåller delar av personligheten som andra kan utläsa av beteendet, men som individen själv inte är medveten om. Genom feedback från andra kan det blinda fältet minskas, och det öppna fältet ökas. Den tredje kvadraten kallas fasad eller det gömda fältet. Det visar vad individen vet om sig själv, men vad andra inte vet. Känslor och attityder som individen själv är medveten om döljs för andra. Det gömda fältet kan också inkludera rädslor, dold agenda, manipulativa intentioner, hemligheter – allt som en individ vet men inte avslöjar av olika skäl. Den fjärde kvadraten kallas för det okända fältet och består av saker som varken individen själv eller omgivningen vet. En del av det som ligger i det okända fältet finns ganska nära ytan och kan komma fram genom t ex feedback. Det kan handla om kapacitet som varit okänd eller utforskad. Annat kan ligga djupare i det omedvetna. Hur material som är okänt blir känt kan variera t ex genom att utforska sig själv eller genom observation av andra i grupp. Om upptäckter som tidigare varit gömda hamnar i det öppna fältet, det gömda fältet eller det blinda fältet beror på vem som upptäcker det och vad de gör med den kunskapen. För att kunna arbeta effektivt i en grupp bör man sträva efter att öka det öppna fältet, genom att skapa ett klimat som befrämjar öppenhet och stimulerar feedback (Luft, 1984). Till viss del finns det likheter mellan Johari fönster och psykoanalysen. Det blinda fältet kan jämföras med psykoanalysens förmedvetna. Det innebär att det inte ännu är helt medvetet för individen, men det finns inom räckhåll och kan nås genom t ex feedback från övriga deltagare. Både Johari fönster och psykoanalysen menar dock att inte allt är nåbart utan ligger djupare i det omedvetna. Inom psykoanalysen försöker man att göra även detta delvis tillgängligt för individen genom tolkning. Det finns även likheter mellan Johari fönster och kognitiv psykoterapi, där handledarna genom interventioner har som målsättning att hjälpa deltagarna att förstå sina tankar, känslor och beteende. Det lyfts även fram att inom ramen för UGL ges möjlighet att pröva ett nytt beteende i olika situationer.

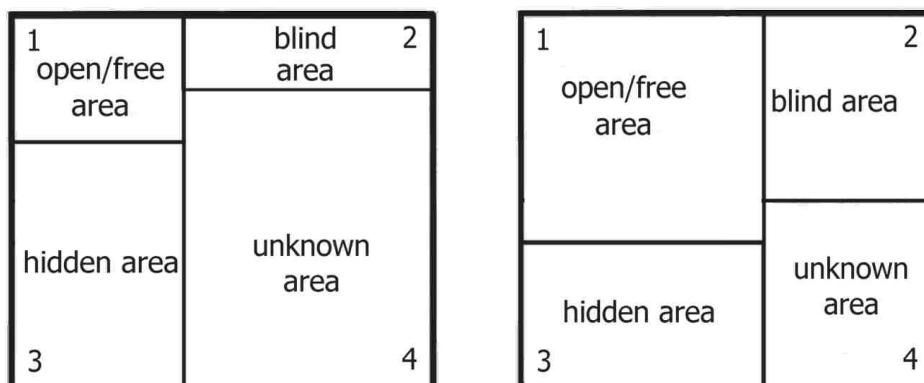


Fig 2

Fig 2 Den okända ytan är proportionellt väldigt stor i en nyetablerad grupp jämfört med de andra fälten. När gruppen har etablerats och individerna känner sig trygga och fria att både ge och ta emot feedback, och de fyra kvadraterna ändras så att det öppna fältet vidgas.

Inläring/lärande

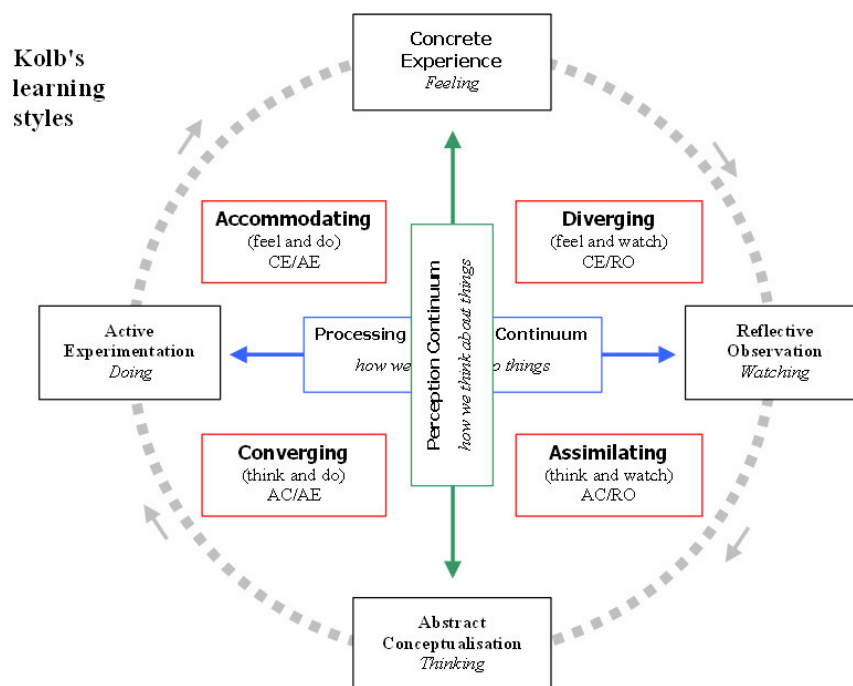
Det finns en distinktion mellan inläring och lärande där inläring anses vara en process där individen nöter in kunskap för att t ex klara ett prov. Denna typ av inläring är mer ytlig och hjälper inte individen att införliva kunskapen så att den kan användas praktiskt. Lärande är däremot en process där individen knyter kunskapen

till tidigare erfarenheter. För att denna process ska ske måste individen vara motive-rad till att arbeta. När det gäller inläring, och hur vi lär oss olika saker finns flera olika teorier.

Behaviourismens antagande är att de grundläggande inlärningsprinciperna är lika för alla levande varelser. Man menar inom behaviourismen att människan är passiv och styrd av sin miljö, och där stimuli kopplas till respons och förklarar en individs beteende. Pavlov, med sina berömda hundar, visade hur vissa stimuli automatiskt utlöser kroppsliga reaktioner. Genom inläring kan i princip vad som helst kopplas ihop med en automatisk reaktion. Det kallas för klassisk betingning, eller respon-dent inläring. Skinner gick ett steg vidare med sin modell för operant inläring där beteendet inte utlöses reflexmässigt utan lärs in när individen interagerar med sig själv eller med omvärlden. Det är ett viljemässigt handlande som formas av beteendets konsekvenser. Genom positiv eller negativ förstärkning kan beteenden läras in. Bandura, med sin sociala inläringsteori, menar att människan lär sig beteenden ge-nom observation och imitation av andra människor. Vi lär oss genom att vi ser re-sultatet av andras beteende, och tar efter beteenden som vi ser att andra får förstärk-ning på, men även beteenden som vi ser inte ger några negativa följder. Den sociala inläringsteorin har kritiserats för att man ser människan som passiv och lättpåverkad (Borger, 1970).

Den kognitiva teorin menar att människan är aktiv och intentionell. Individen har avsikter med sitt beteende och förutsätter att andra har det också. Den kognitiva teo-rin är förnuftsmässig och menar att individen själv söker kunskap och ser världen utifrån sina erfarenheter. Piaget intresserade sig för hur människor utvecklar sin verklighetsuppfattning och sitt tänkande. Han ansåg att människan, liksom djuren, hela tiden måste anpassa sig till sin omgivning. Denna process kallade han adaptation, som består av dels assimilation och ackomodation. Människan assimilerar en upple-velse och fogar samman den med tidigare erfarenheter. Då människan förändrar sitt beteende efter den nya erfarenheten så har en ackomodation skett. Människan har lärt sig något och anpassat sig (Reisberg, 2001).

I UGL har man valt att använda Kolbs inlärningsmodell. Kolb (1984) vidareut-vecklade Lewins tankar om att man genom egen personlig erfarenhet och egna upp-levelser uppnår ett bestående resultat vad gäller inläring om grupprocesser. Han menade att det är genom att relatera och ta tillvara erfarenheter som mänskligt lärande sker. Inläringen sker i fyra steg 1) en konkret upplevelse här och nu vilken följs av 2) processgenomgång och observationer om upplevelsen. Detta leder till 3) en analys av denna upplevelse vilken genererar feedback till deltagarna vilken de dra nytta av för att 4) förändra sitt beteende i en ny konkret upplevelse.



© concept david kolb, adaptation and design alan chapman 2005-06, based on Kolb's learning styles, 1984
 Not to be sold or published. More free online training resources are at www.businessballs.com. Sole risk with user.

Fig 4

Kolb's inlärningsmodell, fig 4, innehåller fyra olika inlärningsstilar som är baserade på en inlärningscykel i fyra steg. Dessa fyra steg innebär att en direkt och konkret upplevelse ger en möjlighet till observation och reflektion. Denna observation eller reflektion assimileras till abstrakta koncept vilka ligger till grund för en ny handling, eller en ny konkret upplevelse, som i sin tur ger möjlighet till observation och reflektion. Enligt Kolb ger detta en inlärningscykel med både en upplevelse, reflektion, tanke och handling. Kolbs inlärningsmodell fungerar på två nivåer, dels en inlärningscykel i fyra steg enligt fig 4 ovan, och dels definierar han fyra olika inlärningsstilar: 1. *diverging* där man observerar och känner, 2. *assimilating* där man observerar och tänker, 3. *converging* där man tänker och gör samt 4. *accommodating* där man gör och känner. Enligt Kolb har alla individer en naturlig preferens för en speciell inlärningsstil. I Kolbs modell kallas den öst-västliga axeln för *Processing continuum*, vilket innebär hur en individ närmar sig en uppgift, medan den nord-sydliga axeln, *Perception continuum* innebär vår emotionella respons – hur vi tänker eller känner om uppgiften. I en ny inlärningsituation väljer individen att antingen göra eller observera, och samtidigt gör ett val att antingen tänka eller känna. Kolbs inlärningssteori bygger till stora delar på Jungs teori om att olika individers inlärningsstil bygger på deras sätt att anpassa sig till omgivningen (Kolb, 1984).

Grupper utvecklingsstadier

Schutz (1976) utvecklade i slutet av 50-talet sin FIRO teori, Fundamental Interpersonal Relationship Orientation. Den bygger på en studie om grupper effektivitet på stridsfartyg för US Navy. De ville veta varför vissa grupper fungerade bättre än andra trots att skicklighet och utbildning var densamma. Han fann vid sin forskning att en grupp genomgår tre huvudfaser under sin utveckling mot enighet och effektivitet: tillhöra, rollsökning och samhörighet med två övergångsfaser; gemytlighet och idyll. I den första fasen, när individerna i gruppen fortfarande är relativt obe-

kanta för varandra, är dominerande frågor som de ställer sig, om de överhuvudtaget vill vara med i gruppen, om man får vara med och om man passar in i gruppen. När medlemsfrågan är löst och alla är med i gruppen infinner sig en övergångsfas som präglas av gemytlighet. I den s.k. tillhörafasen har gruppen medvetet undvikit konflikter, speciellt frågor som har med ledarskap att göra. När gruppen får en uppgift som kräver en ledare går gruppen in i rollsökningsfasen där gruppens medlemmar mer öppet vågar visa konkurrens. Undergrupper bildas och det händer att grupp-känslan minskar. Frågor som berör gruppens ledarskap börjar bli mer central, vilket yttrar sig i att flera medlemmar antingen försöker ta ett ledarskap, eller undvika det. I rollsökningsfasen kan intensiva konflikter förekomma, och även kriser uppstå. När gruppen löst dessa uppstår vanligtvis en känsla av befrielse bland gruppens medlemmar och de har nått en så pass hög grad av trygghet och mognad att de går in i nästa övergångsfas, idyll, där medlemmarna utvecklar en gruppidentitet. Rollerna i gruppen är under denna fas klara och medlemmarna är angelägna om att det lugn som uppstått efter alla kriser bevaras, varför de lägger stor energi på att bevara den positiva stämningen och mindre på att lösa uppgiften. I den sista fasen som kallas för samhörighetsfasen, känner gruppens medlemmar tillit till varandra. Tilliten är så stor att såväl positiva som negativa känslor kan uttryckas. Konflikter vågar man ta itu med och man hanterar dessa allt eftersom de uppstår. Medlemmarna är öppna och lojaliteten till gruppen är stor. Det är enligt Schutz ingen självklarhet att alla grupper når till samhörighetsfasen, men det går att uppnå denna fas om gruppen har ett ledarskap och en organisation som befrämjar öppenhet och samarbete istället för konkurrens.

I sin teori utgår Schutz från att gruppers dynamik påverkas av människors grundläggande sociala behov.

- Tillhörighet (inclusion) – behov att tillhöra en social gemenskap
- Kontroll (control) – behov av att ha inflytande
- Närhet (affection) – behov av intimitet och närhet

I det första stadiet när gruppen bildas dominerar tillhörighetsbehovet och gruppens gemensamma mål är att inkludera alla medlemmar. I nästa fas dominerar behovet av kontroll över andra eller över gruppen. Denna fas präglas av maktkamper mellan medlemmarna. I den sista fasen dominerar närhetsbehovet och medlemmarna söker en nära och fördjupad kontakt med varandra. Enligt denna teori upprepas faserna i omvänd ordning om en medlem lämnar gruppen eller när gruppen avvecklas (Schutz, 1994).

I UGL har man använt sig av Schutz FIRO-teori som modell för att förklara gruppers utveckling och de olika stadier grupper går igenom i sin mognadsprocess, men Schutz är inte den enda forskare som fört resonemang om gruppers utveckling. Precis som inom utvecklingspsykologin menar många forskare att även grupper går igenom olika stadier i sin utveckling. Grupper går igenom olika stadier i sin utveckling och det är en naturlig rörelse för en grupp att röra sig från ett omoget stadium till ett mer moget.

Napier & Gershenfield (1999) menar att alla grupper har en historia, till och med innan de uppstår. Gruppmedlemmarna kommer till gruppen med olika inställningar, förhoppningar och farhågor vilka påverkar gruppen från första ögonblicket. I gruppens historia återfinns även hur gruppen startade, hur länge den har existerat, vilka förändringar och kriser gruppen har mött och hur dessa har hanterats.

Tuckman (1965) ansåg att grupper har fyra utvecklingsstadier som han kallade för "forming", "storming", "norming", "performing". Dessa stadier beskriver en utveckling från en trevande start till en fullt fungerande grupp. Under "forming" tar medlemmarna kontakt med varandra, försöker uppfatta vad gruppen står för och upplever känslor av osäkerhet och obehag. Medlemmarna orienterar sig om varandra. När gruppen har tagit form går den in i nästa stadium, "storming", som domineras av kampen om roller, normer och ledarskap. Det genomgående temat i detta stadium är konflikt. I "norming" har man tagit ett steg vidare i gruppens utveckling och nu framträder ordning och en tydlighet avseende normer och roller, vilket gör att gruppen blir mindre konfliktfylld. Den fjärde fasen "performing" innebär att gruppen nu har kommit så långt i sin utveckling att den är beredd att utföra en gemensam uppgift. Han lade senare till en femte och sista fas som han kallade "adjourning", vilket innebär gruppens upplösning (Tuckman, 1977). Intressant att notera är att Tuckman i sin teori tar upp prestation som ett slutmål. När gruppen når sista fasen "performing" har gruppen kommit så långt i sin utveckling att den kan arbeta bättre och prestera bättre. Detta är en tydlig skillnad mellan Tuckman och Schutz FIRO-teori.

Bennis (1965) beskriver träningsgruppers utveckling i sex faser. En träningsgrupp är en grupp där det primära målet är att hjälpa individer att förstå gruppdynamik och grupp-utveckling genom att själva ingå i en grupp. Det sekundära målet är för individerna att lära sig hur de själva interagerar som medlem av en grupp. I flera aspekter påminner UGL om träningsgrupper, eller laboratoriegrupper som de även kallas. Dessa grupper består oftast av tio till femton medlemmar med en ledare som tillhandahåller ytterst lite vägledning. I början råder ångest och sökande efter mål och roller. Gruppmedlemmarna söker sig till ledaren för vägledning. Men när ledaren inte erbjuder det efterfrågade uppstår en besvikelse över ledarens passivitet. Efter hand bryter konflikter ut och olika subgrupper bildas. I konfliktfasen gör medlemmarna även uppror mot ledaren. Utmärkande för denna fas är att det förekommer mycket diskussioner om mål, struktur och normer. När konflikterna hanterats infinner sig en harmonisk fas, åtminstone på ytan. Medlemmarna är måna om att bibehålla harmonin vilket gör att meningsskiljaktigheter ignoreras och förnekas. Nästa fas handlar om närhet, hur medlemmarna relaterar till varandra och vilken grad av öppenhet som passar för gruppen. Detta lägger grunden för den sista fasen med acceptans för olikheter, genuin förståelse och ömsesidig kommunikation.

Yalom (i Harty & Harty) menar att gruppen i början kännetecknas av orientering, tveksamt deltagande och sökande efter mening. I andra fasen framträder konflikter, dominans och uppror. I denna fas börjar det komma krav på struktur. I den tredje och sista fasen utvecklas en allt större sammanhållning, ömsesidighet och samarbetsförmåga. Enligt Lennér-Axelsson och Thylefors (2005) går gruppen igenom en initialfas med osäkerhet och där normer och roller är oklara. Kommunikationen är ytlig och maktkamp är ofta förekommande. I osäkerheten har ledaren en viktig roll att skapa ordning och trygghet. Därefter kommer något som de kallar för smekmånad med en stark känsla av gemenskap och frånvaro av konflikt. Gruppmedlemmarna idealiserar gärna varandra, och för att kunna bevara den positiva känslan kan olikheter och konflikter förnekas. När olikheter börjar accepteras och användas konstruktivt för att nå de gemensamma målen går gruppen in i integrationsfasen. Konflikter och konfliktbearbetning blir ett naturligt inslag i gruppens utveckling och kan leda till framsteg eller tillbakagång. Kommunikationen fördjupas och vi-känslan stärks. En väl genomgången integrationsfas kräver både tid och att gruppen tillsammans har upplevt med- och motgångar. Slutligen når gruppen en mognadsfas

där mål och roller blivit tydliga och en fungerande konfliktbearbetning garanterar gruppens fortsatta utvecklingsprocess. I den mogna gruppen förekommer konstruktiv kritik såväl som ömsesidig respekt. Men ingen grupp har ett evigt liv, och till slut kommer en separationsfas där både sorg, aggressivitet och lättnad kan förekomma.

Lacouisiere (1980) har delat in gruppens utveckling i fem överlappande faser. Den första fasen, orienteringsfasen, präglas av en förväntan att gruppen ska kunna ge något positivt samtidigt som det finns en ängslan och en osäkerhet. I denna fas är medlemmarna relativt beroende av ledaren. I nästa fas, konfliktfasen, kolliderar medlemmarnas förväntningar med vad som faktiskt händer i gruppen. Detta leder till frustration och ilska över uppgiften, men även ilska mot ledaren eller andra gruppmedlemmar. Om konflikterna kan hanteras konstruktivt går gruppen in i lösningsstadiet där medlemmarna börjar få mer realistiska förväntningar på gruppen. Gemensamma normer för gruppen skapas. Förmågan att hantera gruppens uppgift förbättras och relationerna stärks då anonymiteten minskar. Gruppen går då över i produktionsfasen. Den sista fasen, separationsfasen, är gruppens upplösning.

Hare (1962) beskriver fyra stadier i gruppens utveckling. Den första fasen kallar han L i vilken gruppen måste komma överens om sitt syfte, arbetsmetoder, förväntningar och vilka skyldigheter medlemmarna har. Nästa förutsägbara fas, kallad A, innebär att medlemmarna tar olika roller som krävs för att lösa uppgiften. Den tredje fasen kallas I och innebär integration där medlemmarna genom kompromisser och innovation går in i den sista fasen, G, där målet uppfylls. Hare kallar denna process LAIG, men påpekar att dessa faser inte behöver komma i olika på varandra följande utvecklingsstadier.

Grupper kan även ses utifrån en psykodynamisk synvinkel. Harty & Harty (2004) beskriver grupper utifrån ett objektrelationsperspektiv där gruppen utvecklas enligt samma grundmönster som den enskilda individen. Den första, inledande fasen kallar de den autistiska gruppen. Denna fas kännetecknas främst av att den av den enskilde individen i väldigt liten grad upplevs som en grupp med en gemensam interaktion, utan mer som en samling individer. Gruppen har inte riktigt startat ännu och kontakten mellan medlemmarna är minimal och utav icke-verbalt slag. Nästa utvecklingssteg kallar de för den psykotiska gruppen. Denna psykotiska, eller symbiotiska fasen, utgör gruppens födelse. Här saknas grundläggande struktur och identitet. Gruppen utför inget arbete och eftersom det inte finns mål, ledarskap, rutiner eller normer finns bara kaos och fritt flytande ångest. Relationerna präglas av förvirring och meningslöshet. Borderlinefasen kännetecknas av en intensiv känsla av identitet med ett ledarskap som starkt markerar gränsen mellan vi och dem. Relationerna inom gruppen präglas av en antingen-eller-karaktär, svart eller vitt. Konformitetstrycket är massivt, och den som inte rättar in sig i ledet blir lätt utsedd till syndabock vilken hotar gruppens existerande balans. Borderlinegruppen är en grupp som har primitiva försvar och splittrade själv- och objektbilder. Enligt Harty & Harty (2004) har alla grupper med djupgående, polariserande konflikter, även mobbning, i grunden ett splittningsförsvar. En form av borderlinegrupp är en grupp som utvecklat en narcissistisk kultur där gruppen ser sig själv som grandios och omnipotent. Utmärkande för den narcissistiska gruppen är att den inte välkomnar nya medlemmar, att den är negativ till insyn utifrån och är ytterst kritikkänslig. Janis (i Brehm et al, 1999) beskriver ett fenomen som han kallar för group-think där gruppens omnipotenta självbild upprätthålls genom att omgivningens synpunkter nedvärderas och inte tas på allvar. Group-think handlar om social konformism där det kritiska tänkandet upphör och gruppmedlemmarna väljer att inte komma med avvikande åsikter

för att inte framstå som illojal mot ledaren. Samtidigt förstärks en känsla av osårbarhet i gruppen.

För att kunna gå från en borderlinegrupp till en neurotisk grupp är skulden en viktig drivkraft. Gruppens första gemensamma norm är att inte skada varandra. Gruppen läks ihop genom öppen kommunikation vilken skapar förståelse och nyanseering. Det mest framträdande hos en neurotisk grupp är hämningen av förbjudna impulser. Exempel på det är grupper som sopar problem under mattan i rädsla att störa ordningen. Aggressioner förekommer sällan. En lugn yta skapas där det förbjudna ligger och bubblar under ytan. Harty & Harty (2004) beskriver den friska/mogna gruppen som en grupp där det finns konflikter och även svåra känslor men att dessa kan accepteras, bearbetas och kanaliseras till lösningar som gagnar gruppens syfte. Relationerna präglas av tolerans för olikheter, ömsesidighet, medmänsklighet och humor. Den mogna gruppen kännetecknas av en positiv konfliktsyn där man kan bearbeta gruppens inre spänningar på ett öppet sätt. En fullt utvecklad grupp kan bara mogna fram i en utvecklingsprocess där det inte finns något som hindrar utveckling. Tid är nödvändigt, men inte tillräckligt, för att gruppen ska utvecklas för att kunna genomföra ett effektivt och målinriktat arbete.

Wheelan (1994) har gjort en sammanställning av ett stort antal teorier kring grupp-utveckling där gruppens utveckling börjar med en inledande brist på struktur och mål som lägger grunden för individens osäkerhet och rädsla för gruppens reaktioner. I inledningsskedet är gruppen i hög grad beroende av ledaren. Interaktionen mellan gruppmedlemmarna är artig och trevande. Därefter följer konfrontationer och konflikter. Gruppens uppgift i denna fas är att hitta ett fungerande arbetssätt och även strukturera rollfördelning mellan medlemmarna. Subgrupper bildas där konflikterna i bästa fall bearbetas för att leda till en större struktur, trygghet och tolerans. Enligt Bennis (1956) är denna fas mycket viktig, då konflikter är en förutsättning för att bygga upp tillit. Det är först då vi har erfarenhet av att våga vara oss själva, vara oense om något, lösa konflikten och inte bli övergivna eller sårade som tillit kan finnas. Den mest mogna fasen kännetecknas av tydliga roller och mål med beteende och kommunikation som främjar lösandet av uppgiften. Oavsett vilken beskrivning av gruppprocesser man föredrar finns det vissa frågor som alla grupper behöver ta ställning till och hitta ett förhållningssätt till; förhållandet till auktoritet, kontroll och makt, relationer till andra, intimitet, samhörighet och autonomi, problemlösning, prestation och meningsfullt arbete. Dessa frågor speglar tre grundläggande mänskliga behov och drivkrafter: behovet av samhörighet, makt och prestation (Lennér-Axelsson & Thylefors, 2005). Gruppmedlemmarna ägnar sig åt olika teman i en given ordning. Först involveringsfrågor; ska man engagera sig i gruppen eller inte? Sedan kommer kontrollfrågor; hur ska man bestämma i gruppen? Sist solidaritetsfrågor; hur kan man samordna olika intressen i gruppen? (Olsson, 1998). Enligt Lennér-Axelsson och Thylefors (2005) är det i främlingsgrupper där alla är nya för varandra som gruppens utvecklingsfaser märks tydligast. Ofta har inte heller de renodlade främlingsgrupperna någon gemensam framtid, utan gruppens livslängd är bestämd i förväg. UGL är så gott som alltid främlingsgrupper, vilket även finns uttalat i riktlinjerna från Försvarshögskolan angående genomförandet av UGL. Anledningen till detta är att deltagarna ska få en möjlighet att tydligt se vilka faser gruppen genomgår i sin utvecklingsprocess.

Sammanfattningsvis behandlar UGL tre mycket viktiga områden; självinsikt, kunskap om hur vi lär oss samt gruppens utveckling över tid. Men som synes finns det flera olika teorier inom dessa tre områden. Inom området självinsikt har man inom UGL valt att använda Johari fönster som verktyg. När det gäller lärande använder

UGL Kolbs inlärningsmodell, vilken bygger på Lewins tankar om att lärande bäst sker genom egen upplevelse. Även Piaget ansåg att människan måste anpassa sig efter sin miljö genom adaptation dvs foga samman en upplevelse med tidigare erfarenheter. När det gäller teorier om grupper utveckling finns det många olika teoretiker som har sysslat med den frågan. Vissa menar att grupper utvecklas i olika på varandra följande stadier, och att grupper utveckling går att förutspå enligt dessa stadier. Andra menar att det inte alls är så stadietbundet utan mer situationsanpassat, men att det finns vissa frågor som alla grupper måste lösa. Schutz FIRO-teori, vilken är den gruppteori som man använder sig av inom UGL, är en teori som mer fokuserar på relationer inom gruppen och hur dessa utvecklas och påverkas över tid. Däremot har man inte med hur grupper arbetar mer effektivt.

Att gå in eller ut ur grupper

Gemensamt för de allra flesta individer i en ny grupp är en osäkerhet när det gäller mål, roller, normer, samarbete och regler, speciellt i första steget av gruppens utveckling. När gruppen utvecklas minskar osäkerheten. Initialt behöver alla grupper tid att etablera roller, lojalitet, tillit, regler, kommunikation och en känsla av samhörighet (Eskerod & Blichfeldt, 2004).

Men dynamiken i en arbetsgrupp förändras, nya människor kommer till och andra slutar. En ny gruppmedlem kan föra med sig nya infallsvinklar vilket ger positiva effekter, men förändringen i gruppen kan även skapa oro då jämvikten förskjuts och rollerna i gruppen förändras. Förändringar i en arbetsgrupp påverkar alla gruppmedlemmar. Då sådana förändringar skapar osäkerhet när det gäller roller, normer och kommunikation kan gruppen gå tillbaka till tidigare stadier av grupputveckling. Enligt Olsson (1998) kan en ny tillkommen medlem ses som ett hot mot gruppen och gruppen kan kritisera en medlem utan att själva se sin kritik som en utstötning. I litteraturen identifieras olika situationer vilka starkt påverkar övriga gruppmedlemmar, till exempel när tjänster dras in eller då någon blir omplacerad eller uppsagd. Då förändringarna sker snabbt och utan någon information leder det till spekulation och oro bland gruppmedlemmarna (Eskerod & Blichfeldt, 2004). En grupp är aldrig statisk utan genomgår över tid en del förändringar. Trots det kan gruppen ha en egen identitet och av omgivningen betraktas som densamma även om flera av medlemmarna bytts ut (Olsson, 1998).

Olika roller i grupper

Roller underlättar socialt samspel då de ger en förutsägbarhet. En roll kan definieras som ”summan av de normer och förväntningar som hänför sig till en viss uppgift eller position” (Lennér-Axelsson & Thylefors, 2005, s 83). Rollförväntningar kan vara dels de förväntningar som individen har på sig själv och på andra, och dels de förväntningar som andra har på individen. Bion (2004) använder ordet valens för att skildra olika människors benägenhet att inta skilda roller i vissa speciella grundantaganden. Det kan ses som en tendens att samspela med de övriga i gruppen utifrån vilket grundantagande som stämmer överens med deras egen valens. Även en grupps tidigare erfarenheter påverkar dess benägenhet att använda ett speciellt grundantagande som gör att gruppen använder samma beteende vid olika tillfällen. Detta kallas för gruppens propens (Granström, 2000).

I en grupp kan det finnas både formella roller t ex chef, sekreterare, ordförande, lärare etc, men det kan även finnas informella roller vilka är mer relationsorienterade. Den informella rollen byggs upp både av individen själv, men även av gruppen utifrån dess förväntningar och normer (Svedberg,2000). Olika individer kan även ha

olika motiv för att vara medlem i en grupp. Bass (1990) har delat in dessa motiv i tre kategorier; uppgiftsorienterade för vilka uppgiften är det viktigaste, interaktionsorienterade som är mest intresserade av den sociala samvaron och slutligen de självorienterade. För att en grupp ska fungera på ett bra sätt bör det vara en balans mellan de uppgiftsorienterade och de interaktionsorienterade medlemmarna, och i gruppen bör det inte finnas för många självorienterade.

Enligt Svedberg (2000) finns det en uppsättning standardroller vilka man kan finna i de flesta grupper:

- *Monopol-på-uppmärksamheten*; en mycket aktiv och talför person som dominerar gruppen. Gruppen accepterar ofta denna roll då den dominanta är praktisk att ha och ofta tar på sig mycket av gruppens arbete
- *Den ambitiöse*; vill gärna styra och ställa, är moralisk och kompetent. Regler och auktoriteter är viktiga
- *Offret*; har en negativ självbild och överlåter det som ska göras till andra då de är så mycket bättre. Kan även vara ett sätt att manipulera gruppen genom att väcka skuld känslor. Gruppen kan även projicera sin egen rädsla och svaghet på offret för att kunna känna sig stark och oöverträfflig
- *Buffeln*; vill testa gränser. Hur långt kan man gå och ändå bli accepterad av gruppen? Han är inte rädd för att köra över andra och ta för sig för att få det han vill ha
- *Clownen*; denna roll har dubbla vinster, dels kan skämtandet dölja en social osäkerhet, dels ger gruppens skratt en bekräftelse på det egna värdet.
- *Syndabocken*; skiljer sig från andra roller då den ofta inte är självvald. Det handlar ofta om projektioner från gruppen där sådant som är skrämmande och oacceptabelt läggs över på en enskild individ. En syndabock kan vara antingen tillfällig eller kronisk. Som en tillfällig syndabock kan gruppen använda sig nästan av vem som helst för att slippa möta sina egentliga problem. (Thylefors, 1999).

Enligt Belbin (2004) är rollfördelningen i en arbetsgrupp avgörande för resultatet, och det måste finnas en balans i teamets sammansättning. Hon identifierar nio olika teamroller som behövs i en väl fungerande arbetsgrupp

- *Plant*; som är kreativ och påhittig. Löser svåra problem
- *Resource investigator*; upptäcker möjligheter och utvecklar kontakter. Är utåtriktad och entusiastisk
- *Coordinator*; klargör mål, förespråkar beslutsfattande och är bra på att delegera arbete
- *Shaper*; har drivkraft och förmåga att övervinna hinder. Är utmanande, dynamisk och pådrivande
- *Monitor evaluator*; ser möjligheter, men är försiktig, strategisk och uppmärksam
- *Teamworker*; samarbetsvillig och diplomatisk. Lyssnar, lugnar och avvärjer bråk
- *Implementer*; handlingskraftig. Går från idé till handling och är disciplinerad och effektiv
- *Completer*; upptäcker fel och sådant som saknas. Håller leveranstider. Är omsorgsfull, samvetsgrann och noggrann
- *Specialist*; har expertkunskap inom sitt område. Är målmedveten och självgående

Olika individer väljer olika roller som är anpassade både till deras naturliga läggning och vad som passar i det sociala sammanhanget. En teamroll innebär individens tendens att bete sig, medverka och relatera till andra i arbetet, vilket inte behöver korrelera med individens funktionella roll (Belbin, 2004). Enligt Schutz (1997), som lagt grunden till FIRO vilken UGL baseras på, är individer benägna att ta vissa roller i gruppen utifrån hur de kunnat tillfredsställa sina sociala behov i sin primärgrupp, familjen. Även gruppens storlek spelar in när det gäller rollfördelning. I större grupper blir det mer nödvändigt med en ledare, men stora grupper kan även vara hämmande för vissa individer. I stora grupper är det ofta några som pratar mycket, medan ju större gruppen blir är det allt fler som pratar allt mindre. I grupper med fler än åtta medlemmar bildas ofta undergrupper (Sjölund, 1979). I en nybildad grupp, där medlemmarna är främlingar, vilket är fallet i UGL, är rollsökning en naturlig del av gruppens utveckling. Det gäller att hitta sin plats i gruppen. Enligt Schutz teori är det hur individen har kunnat hitta sin roll i tidigare grupper som till stor del är avgörande för vilken plats individen är benägen att ta i en ny grupp. En av de viktigaste rollerna i gruppen är ledarskapsrollen och ibland är det flera gruppmedlemmar som aspirerar på den rollen, vilket kan ge upphov till en kamp om ledarskapet.

Ledarskap

En speciell roll i en grupp är ledarskapsrollen. I UGL sammanhang är ledarskap intressant från två perspektiv, dels då många deltagare är aktiva eller blivande ledare som genomgår kursen för att bland annat bli bättre i sitt ledarskap, dels även då handledarna under UGL utövar ett starkt ledarskap över gruppen i dess utveckling. Freud (1922) menade att det var omöjligt att förstå en grupp om man bortsåg från ledaren. Ledare som har en förståelse för gruppens utveckling kan förutse de olika stadier gruppen går igenom och kan hjälpa gruppen att på ett adekvat sätt lösa problem som uppstår. Lennér (1969) skiljer på chef och ledare. En *chef* är en person som formellt utsetts att ha en chefsbefattning, det vill säga organisatoriskt underställd personal. Syftet med chefsbefattningar är givetvis att chefen ska utöva ledarskap. En *ledare* i en grupp är den individ, som vid en viss tidpunkt har mer inflytande över gruppen än övriga gruppmedlemmar. Inflytandet kan förändras över tid, i synnerhet om gruppens situation förändras eller om gruppen förändrar sin verksamhet. En ledare kan antingen vara en gruppmedlem som av gruppen utsetts till ledare eller ledaren kan vara utsedd av en utomstående som har makt att bestämma över gruppen. Det finns en skillnad mellan ledartiteln och ledarrollen, och det är ledarrollen som har ett inflytande på gruppen (Olsson, 1998). Ledarskap handlar alltså om att ha inflytande på andra individer. Sett ur organisatorisk synvinkel är ledarskap ett snävare begrepp än den totala managementfunktionen. Ledarskapet representerar det direkta styrandet och inflytandet över bland annat individers måluppfattning, relationer, välmående, utveckling och motivation (Jacobsen, 2001).

Ledaren har en större psykologisk betydelse jämfört med andra personer med andra roller i en grupp. Men relationen till ledaren är inte oproblematisk, och Lennér-Axelsson och Thylefors (2005) jämför den ambivalens vi som vuxna kan känna till ledare och chefer med den ambivalens som barn känner mot sina föräldrar. De beskriver även att vissa möter auktoriteter med förnekande och nonchalans, medan andra ofta kommer ihop sig med sina chefer. Själva ordet ledare kan väcka olika associationer hos olika människor. För många står det för något starkt och hjälpande, medan det för en del står för förtryck, rädsla och kritik.

Napier och Gershenfeld (1999) jämför gruppen med familjen och hävdar att det är samma egenskaper som behövs för bra ledarskap som för bra föräldraskap. Viktiga ledaruppgifter är att ge medlemmarna struktur och ramar, utan att bli för auktoritär. Gruppen, precis som ett barn, fungerar bäst om den bemöts med tålmod, frihet, gränser, intresse och i ett klimat som uppmuntrar spontanitet och äkthet. En effektiv grupp- ledare är medveten om gruppen, dess behov och i vilket utvecklingsstadium den för närvarande befinner sig i.

Olika ledarskapsteorier

Då ledaren har en stark, utmärkande roll i gruppen har frågan om ledarskap fascinerat många forskare, och frågan om vilken typ av ledarskap som är effektivast har ändrats genom tiderna. De tidigaste studierna (30-och 40-talet) om ledarskap handlade om personlighetsegenskaper enligt traitteorin. Man utgick då från att en del är födda ledare med de rätta egenskaperna. Men trots åtskilliga försök att hitta vilka egenskaper som skulle kunna predicera ett effektivt och framgångsrikt ledarskap lyckades inte detta. Forskare började istället i början av 50-talet att titta närmare på ledares beteenden för att försöka identifiera ett effektivt ledarskap (Yukl, 2006.)

Hersey & Blanchard modell om situationsanpassat ledarskap (i Bass, 1990) innebär att ledarskapet bör anpassas efter den underlydandes mognadsgrad, både när det gäller uppgiften och när det gäller psykologisk mognad. Modellen bygger på tidigare forskning om att ledarskapsstil varierar från en ledare till en annan, vissa är mer uppgiftsorienterade medan andra är mer relationsorienterade. Den mest effektiva ledarstilen är en som varierar utefter situationen, och effektivast är en ledare som är både uppgifts- och relationsinriktad. Medarbetarnas mognadsgrad är en viktig komponent vilken relaterar till vilket stadium gruppen befinner sig i sin livscykel. Även inom UGL använder man sig av ett situationsanpassat ledarskap. En ledare kan använda sig av tre olika ledarskapsstilar, vilket kallas MHA-modellen. Man kan styra med makt, handledarskap eller auktoritet. Hur och när de olika stilarna används är avhängigt av gruppmedlemmarnas utveckling och mognad.

Korrelationen mellan ledarskap och vad som anses bra egenskaper är positiv, men inte särskilt stor. Situationella och organisatoriska faktorer påverkar ledarskapet, men en viktig variabel tycks vara förmågan att känna av och vara medveten om både vad som försiggår inom en själv, såväl som inom gruppen. Förmåga att dels vara delaktig i gruppens uppgift och dels förstå de emotionella processerna är viktiga variabler i ledarskapet (Luft, 1984). Situationsanpassat ledarskap inom UGL innebär att ledaren anpassar sin stil efter vilken fas, enligt Schutz FIRO-teori, gruppen befinner sig. I tillhöringsfasen har gruppen en låg mognad och är beroende av direkt ledning. Effektiviteten i gruppen är låg. I rollsökningsfasen har gruppen en högre mognad och ledaren utgör en resurs. Deltagarna demonstrerar sitt oberoende, men effektiviteten är högre än i tillhöringsfasen. I samhörighetsfasen utmärks gruppen av högre mognad och ömsesidiga beroenden, vilket innebär att den bästa leder gruppen samt högre målinriktning och effektivitet.

Ledarens betydelse i gruppen

Kopplingen mellan ledares roll och gruppens utveckling understryks i många olika sammanhang. Barret- Lennard (1975) menar t.ex. att ledarens roll, sensitivitet, medvetenhet och skicklighet påverkar gruppens hela process, även om det är i de tidigaste stadierna av gruppens livstid som denna påverkan är mest påtaglig. Är det ledaren som väljer gruppen, eller är det gruppen som väljer ledare? Enligt Luft (1984) påverkar medlemmarnas preferens valet av ledare. Mer auktoritära medlemmar kräver en stark

ledning av en person, medan mer jämställda medlemmar föredrar ledare som är lyhörda för individer och för gruppens känslor. Lewin, Lippit och White (1939) fann att auktoritet inte var mer effektivt än demokrati. I grupper med demokratiskt ledarskap var det mer vänlighet och grupp känsla, medan det i grupper med auktoritärt ledarskap återfanns mer fientlighet, både öppen och dold.

Även Bass (1990) poängterar gruppens och ledarens ömsesidiga påverkan. Gruppens arbete påverkas av ledarens beteende och varje gruppmedlem påverkas av ledarens relation till gruppen. Ledarens reaktion på gruppen kan ha större påverkan på medlemmarna än reaktionen på var och en som individer. Enligt Kets de Vries & Miller (1984) kan gruppmedlemmarnas fantasier om ledaren ligga inbäddat i organisationen som helhet t ex idealisering eller nedvärdering. Ledarens beteende kan ge en synergieffekt, vilket gör att gruppen som helhet är effektivare än varje individ för sig. Detta kan även slå åt andra hållet, och gruppen blir mindre effektiv tillsammans. Resultatet påverkas mycket av ledaren (Bass, 1990).

En ledare kan vara en person som blivit utsedd att vara ledare för gruppen, en formell ledare, men det kan även vara en informell ledare. En informell ledare är den medlem som påverkar de övriga i gruppen starkast och där de andra gruppmedlemmarna frivilligt accepterar denna påverkan. I en grupp finns det vissa generella rollförväntningar på ledaren och om han inte antar rollen hotas gruppens sammanhållning. Ledarens två viktigaste funktioner är *hänsynstagande* till gruppen både genom att svetsa samman gruppen och skapa harmoni mellan medlemmarna och att *organisera gruppen* genom att framhålla målet och förklara vad som ska göras (Sjölund, 1979).

Enligt psykoanalytisk teori uppstår gruppen av libido mellan gruppens medlemmar och ledaren. Dessa band är förutsättningen för gruppens existens och gruppmedlemmarna förenas i identifikationen med ledaren. Relationen hotas när ledaren begär att medlemmarna ska rikta sin libido mot en arbetsuppgift istället för mot ledaren. Hos ledaren skapas förväntningar på motstånd mot dessa krav, och förbereder sig på konflikt och aggressionsyttringar. Medlemmarna å andra sidan har en förväntan om besvarad kärlek från ledaren. Enligt denna teori skiftar relationen mellan ledaren och gruppen beroende på ledarens krav på medlemmarna vid olika tillfällen. I den psykoanalytiska teorin är den omedvetna processen mellan ledare och ledd en viktig faktor där den ledda har fantasier och önskningar kopplade till ledaren. Detta framträder speciellt i grupper där ledaren är passiv och inte ger gruppen några direktiv. Detta är frustrerande för gruppmedlemmarna som i sin frustration kan bekämpa ledaren och till och med utse en gruppmedlem som ny ledare. I en grupp är det vanligt att den som talar mest betraktas som ledare. Den som talar mycket får hög status i gruppen, åtminstone initialt (Olsson, 1998). Men en studie av Gintner och Lindsköld (citerad i Zander, 1979) visar att det är i första hand om den som talar mycket *inte* är expert som den blir utvald till ledare. Med expertkunskap spelar det ingen roll hur mycket individen talar, utan det blir utifrån sin expertis utsedd till ledare. Var gruppen befinner sig i sin utveckling påverkar även ledarskapet. Både ledare och ledda förändras beroende på vilken fas gruppen befinner sig i. I en tidig fas av gruppens utveckling behöver gruppen en ledare som ligger högt i struktur, men när gruppen har kommit längre i sin utveckling är en mindre strukturerad ledare mer effektiv (Bass, 1990). Detta korrelerar väl med Hersey-Blanchards modell om situationsanpassat ledarskap där ett mer direkt ledarskap passar initialt när gruppen bildas, för att sedan övergå i ett mer deltagande ledarskap.

Lewin menar att relationen mellan ledare och grupp är beroende av inflytandefördelningen. I det demokratiska ledarskapet är ledaren ansvarig inför gruppens medlem-

mar, medan i det auktoritära ledarskapet är ledaren ansvarig för någon med högre makt utanför gruppen. När ledarskapet i en grupp övergår från auktoritärt till demokratiskt skapar det destruktiva ageranden och även starka konflikter inom gruppen. Han menar att i det auktoritära ledarskapet skapas aggressivitet då medlemmarna blir fråntagna makten. När ledaren sedan övergår till ett demokratiskt ledarskap och ger medlemmarna delaktighet och inflytande så uppstår konflikter både inom gruppen, men även mellan gruppen och ledaren. Dessa konflikter övergår efterhand i ett förtroendefullt förhållande (Lewin, 1951). Under en auktoritär ledning upprättas en fast rangordning mellan gruppmedlemmarna, och det är i dessa grupper som tendensen till syndabocker är störst. I en grupp med laissezfaire ledarskap råder ett anarkistiskt tillstånd och det är ofta den starkaste som bestämmer. Med ett demokratiskt ledarskap betraktar medlemmarna varandra som jämställda. Ledare och gruppmedlemmar pratar med varandra för att lösa konflikter och gemensamt fatta beslut (Sjölund, 1979). I en studie av Lewin, Lippit och White (1939) uttrycks att en bra ledare har förmågan att uppmärksamma mer subtila förändringar i den sociala atmosfären och att ledarskapsutveckling bör handla om att utveckla denna förmåga.

Enligt Olsson (1998) är en vanlig vardagsteori/uppfattning att gruppens samspel är beroende av ledarens personlighet och förmåga att utöva ledarskapet. I studier har det visat sig att det är vanligt att medlemmarna anser att ledaren är orsak till problem i gruppen medan ledaren anser att enskilda gruppmedlemmar är orsaken. Lewins experiment med grupsituationer och forskning kring gruppprocesser inspirerade studierna av ledarskapets betydelse för gruppatmosfären och interaktionsmönstret (Lewin, 1951).

Schein (1992) menar att ledarskapet är en komplicerad process vilken är beroende av en rad olika faktorer som uppgiftens karaktär, gruppens situation och tillståndet i organisationen som gruppen tillhör. Ledarens viktigaste funktion är att i den rådande situationen ta de funktioner som saknas i gruppen för att föra gruppen vidare mot målet. Ledarens effektivitet beror på relationen mellan ledaren och medlemmarna på det sättet att effektiviteten beror på hur medlemmarna i gruppen följer ledaren (Olsson, 1998).

Trots ibland stora skillnader mellan olika grupper finns det en kärna av ledarfunktioner när det gäller relationer i gruppen som återkommer i de flesta grupper. Enligt en studie av Lieberman, Yalom & Miles (i Luft, 1984) kan dessa delas in i fyra kategorier:

- *Omsorg*: ledaren erbjuder stöd, tillgivenhet, beröm, värme, genuinitet och accepterande.
- *Klargöra mening*: ledaren klargör, förtydligar eller förklarar vad som händer i gruppen och mellan medlemmarna.
- *Emotionell stimulans*: ledaren initierar aktiviteter som betonar konfrontation, frigörande av känslor och risktagande.
- *Exekutiv funktion*: att hantera gruppen som ett socialt system, vilket innebär gränssättning, föreslå regler, stoppa, ställa frågor och bestämma takten.

Ledarskap är en viktig roll i alla grupper, och lärarskap är en avancerad form av ledarskap. Enligt UGL finns det fem bärande element i det goda ledar- och lärarskapet; etik i betydelsen förmåga till reflektion över moral, överblicksförmåga inklusive analytisk förmåga, struktureringsförmåga, förmåga att få folk med sig samt förmåga att motstå stress. Det är viktigt att betona att UGL är en utbildning, och inte en terapi. Trots det finns det i många anseenden likheter med flera olika terapeutiska inriktningar. Till sin form och struktur uppvisar UGL stora likheter med sensitivitetsträning i grupp där ett av målen är personligt lärande och utveckling genom att utforska känslor på både en in-

terpersonell och en intrapersonell nivå. Ett annat av UGL:s mål är att hjälpa individer till en ökad självinsikt och utöka sin arena, sitt öppna fält, enligt Johari fönster, bl a genom feedback från övriga gruppdeltagare. Genom olika övningar ska individen lära sig mer om sig själv, sitt beteende, sina tankar, sina känslor, sin personlighet och även om sin roll i gruppen. Att nå ökad självinsikt är även målet i olika psykoterapier, oavsett om man valt en terapi med psykodynamisk inriktning eller med kognitiv inriktning. I UGL har handledaren en oerhört viktig roll i hur dessa processer går till. En viktig uppgift för en ledare i ett situationsanpassat ledarskap är att lotsa gruppen från fas till fas och genom kritiska punkter. Vilka risker som kan finnas i en processinriktad utbildning som UGL är något som det har forskats mycket lite på, trots att UGL har fått en så pass stor genomslagskraft i svenskt näringsliv de senaste decennierna.

Syfte

Syftet med denna studie var att kartlägga och analysera så kallade ”kritiska händelser” i samband med UGL, och få en ökad förståelse av handledarskapets betydelse för utfallet. Denna studie kan sedan ligga till grund för byggandet av en kunskapsbank i hanteringen av kritiska händelser vilket både kan användas i utbildning av nya handledare och även som stöd för redan aktiva UGL-handledare

Metod

Deltagare

Deltagare i studien utgjordes av erfarna UGL handledare i tre fokusgrupper med 5-8 deltagare i varje grupp. För att kunna genomföra fokusgrupper och samla flera handledare på samma ställe kontaktades Försvarshögskolan som är ansvarig för utbildning och licensiering av alla UGL handledare. Under hösten var två olika handledarträffar inplanerade på olika ställen, vilket sågs som ett utmärkt tillfälle att genomföra en studie. Brev skickades ut till alla anmälda till respektive handledarträff med en presentation av studien och en inbjudan att delta. Deltagandet var frivilligt. Vid den första handledarträffen närvarade 28 deltagare av vilka fem deltog i denna studie. Andra handledarträffen hade 16 deltagare varav alla valde att delta.

Mätinstrument

Datainsamlingen har gjorts med hjälp av en metod utvecklad av Flanagan (1954) för U.S Air Force, Critical Incident Technique, CIT. Metoden användes ursprungligen för att reducera antalet flyghaverier inom U.S Air Force genom att direkt observera individers beteende för att hitta olika möjligheter att lösa praktiska problem som uppstod.

Tillvägagångssätt

Då två möjliga grupper identifierats skickades brev ut till samtliga anmälda till båda handledarträffarna där studien presenterades. Syftet med studien klargjordes och formuläret för CIT bifogades. Deltagarna ombads att skriva ner en kritisk händelse som inträffat under deras handledning på en UGL-kurs enligt strukturen kontext, kritisk händelse och utfall. En kritisk händelse i detta fall identifierades som en händelse som påverkat personen och lämnat spår. Denna händelse kunde vara antingen av negativ eller av positiv karaktär. Enligt instruktionerna skulle de sedan i god tid

innan handledarträffarna skicka sin kritiska händelse via mail. Detta visade sig vara svårt att genomföra. En vecka innan den första träffen hade endast tre personer skickat in sin kritiska händelse, vilket hotade hela studien, då minst fem deltagare behövdes för varje gruppdiskussion. En påminnelse skickades ut, utan vidare respons. Men vid den första handledarträffen var det ytterligare två personer som ville delta i studien vilket innebar att minimiantalet om fem deltagare var uppnått. Samma svårigheter visade sig till den andra handledarträffen. Även här var det svårt att få deltagarna att skicka in sin kritiska händelse i förväg, och endast tre personer hade gjort så. Men responsen för studien var stort vid mötet, vilket resulterade i att alla som deltog i det handledarmötet även ville delta i studien. Deltagarna delades in i två olika grupper med 8 personer i varje grupp. I turordning fick var och en av deltagarna presentera sin kritiska händelse utan att avslöja utfallet. Därefter fick de övriga deltagarna delge sina tankar och förslag på möjliga lösningar och sätt att hantera situationen. Slutligen fick den deltagare som presenterade den kritiska situationen även delge hur utfallet blivit.

Databearbetning

Materialet från handledardiskussionerna bandades och skrevs sedan ner till löpande text så gott som ordagrant. Den transkriberade texten lästes sedan igenom upprepade gånger för att få en övergripande uppfattning och känsla för rådata. Efter flera genomläsningar började vissa teman att utkristalliseras. Dessa teman kategoriserades med underliggande kategorier för att få fram essensen ur de kritiska händelser som redovisades. För att tolka materialet har grounded theory använts. Detta innebär att studien varit av en induktiv karaktär. Genom analys av data utvecklas en teoretisk tolkning av vad som ses och hörs. Syftet är att generera en teori som är grundad i data (Kvale, 1997).

Resultat

Den analyserade texten sammanställdes till tre huvudkategorier av incidenter som räknas som uppkomna kritiska situationer där ursprunget till händelsen kunde spåras till: deltagare, handledare och UGL konceptet. Dessa tre huvudkategorier har sedan delats upp i ytterligare underkategorier.

Tabell 1. Teman och kategorier

Tema	Kategori
1. Deltagare	1.1 psykisk obalans 1.2 närhet- distans 1.3 rädsla – oro
2. Handledare	2.1 handledares egna behov 2.2 självinsikt 2.3 osäkerhet 2.4 inbördes samarbete mellan handledarna 2.5 kritik mot handledarna
3. UGL-konceptet	3.1 kritik mot konceptet 3.2 struktur 3.3 riktlinjer

1. Deltagare

Denna kategori innehåller flera underkategorier, psykisk obalans, närhet – distans samt rädsla – oro, där kritiska situationer som har uppstått under UGL kurs kan härledas till deltagare.

1.1 *Psykisk obalans*. Den vanligaste, och mest förekommande, bland situationer var när en deltagare inte var i psykisk balans. Ett av huvudkriterierna för att delta i en UGL kurs är att deltagare ska vara i balans. Då en UGL utbildning bygger på upplevelsebaserad inläring där deltagare bl a med hjälp av feedback från övriga deltagare skall kunna nå en djupare självinsikt om sig själv, och även om gruppens utveckling krävs det att deltagarna är i tillräckligt god mental balans för att kunna tillgodogöra sig konceptet. I kategorin psykisk obalans återfinns flera olika händelser, med olika sorters problematik. Det kan handla om en individ som är i en livskris vilket gör att de inte för tillfället är mottagliga för en processinriktad utbildning. I en kritisk händelse handlar det om en deltagare som är trött, utarbetad och inte orkar med alla krav som ställs av omgivningen. Deltagaren hade inte själv valt att gå UGL vid detta tillfälle, och ovanpå alla andra krav blev det mer än hon klarade av.

”Det är inte så att hon bara sitter och gråter lite tyst och timid. Hon gråter väldigt häftigt. Så fort det var något avslutade hon alla processer med att sitta storgråtande, nästan hyperventilerade. Redan på presentationen fick hon responsen av en äldre deltagare att hon var så stark som ändå orkade med all press och kunde göra detta trots allt. Då blev hon jättearg och frågade ”hur fan kan du säga att jag är duktig när jag sitter här och mår så dåligt – du förstår inte alls vad det här innebär” ”

I en annan kritisk händelse handlar det om en deltagare som har en skev verklighetsuppfattning och där hennes uppfattning om vad som har hänt t ex under en övning gick diametralt emot den uppfattning övriga deltagare hade om vad som hänt, och vilken roll hon spelat under övningen.

”Det var en mosaik av saker som var helt obegripliga. Efter en gruppövning kunde hon komma tillbaka och säga att hon lett gruppen, fast hon i själv verket suttit helt tyst. De andra bara gapade. Man såg på ögonen, blicken, att det var hennes uppfattning om vad som skett.”

Psykisk obalans är en stor kategori bland de kritiska händelserna i denna studie, och med olika komplexa händelser. Under kategorin psykisk obalans är ändå deltagare med tidigare obearbetade trauman det mest förekommande. I en kritisk händelse handlar det om en deltagare som tidigare blivit utsatt för en stalker dvs en som förföljt henne och visat ett överdrivet intresse. Hennes tidigare erfarenheter gör att hon uppfattar en av de manliga handledarnas försök att få henne mer aktiv under kursen som ett överdrivet intresse på ett liknande sätt. I en annan kritisk händelse visade en deltagare redan vid självpresentationen att hon hade tidigare trauman som starkt påverkade henne. I sin presentation ritade hon en bild av en kvinna med ett halvt ansikte. Nedanför henne fanns det ett eldhav och runt halsen hängde ett krucifix som hängde ner i eldhavet. Från ögonen hade hon ritat bloddroppar som föll ner i eldhavet. Ett stort problem som flera handledare lyfte fram var att det ofta händer att del-

tagare själva inte inser att de inte är i tillräcklig balans för att gå en UGL kurs, och ansvaret för hur hanteringen av dessa deltagare skall ske istället ligger på handledarna.

”Sen visade det sig att hon såg det här som ett stort svart hål. Hon fick inte ut någonting av kursen.”

1.2 *Närhet-distans*. Denna kategori innehåller flera exempel på där deltagare både vill vara med i gruppen, men ändå har ett behov av att hålla sig utanför. Det kan vara deltagare som har svårt med närhet och på olika sätt vill hålla en distans till övriga deltagare.

”Samtidigt som han var så avvisande så visade han hur mycket han ville vara med”

Här återfinns även deltagare som själva väljer att hålla sig utanför gruppen, och inte vill vara med. I en kritisk händelse var det en deltagare som helt höll sig för sig själv. Redan från början ställde hon sig utanför övriga gruppen. Hon var inte med i gruppen på någon av rasterna, eller vid måltiderna. När övriga gruppdeltagare umgicks socialt gick hon ut i skogen för att vara ensam. Då handledarna hade ögonen på henne så deltog hon i det som hon var tvungen till, men i övrigt inget alls. Detta handlade också om en deltagare som inte själv valt att gå UGL. Ibland kan det vara väldigt tydligt att en deltagare vill hålla distans till sig själv, i andra fall kan det vara mer subtilt. I en kritisk händelse var det en deltagare som på ytan var väldigt vänlig mot alla, samtidigt som hon var avvisande och med sitt dubbla budskap skrämde övriga deltagare.

” samtidigt sa hennes kroppsspråk ”rör mig inte, kom mig inte för nära”

1.3 *Rädsla – oro*. Ett annat tema som återkom i flera kritiska händelser var deltagares oro för vad som kommer att hända under veckan. Det kan handla om en oro att bli utanför, men även en oro för att bli värderad och få feedback från de andra deltagarna. I en kritisk händelse handlade det om en deltagare som kände en person som varit på UGL tidigare och fått berättat att man skulle ge och få feedback på små lappar till övriga deltagare.

”Det var ju bakomliggande orsaker. Just den här rädslan att inte få någon lapp”

Här finns flera exempel på där deltagare varit rädda för att bli bedömda av andra deltagare, och där rädslan gjort att de vägrat att delta i olika övningar.

”Dom var verkligen rädda att sätta etiketter på varandra, och dom ville lära känna varandra på allvar.”

Att en deltagare vägrat att delta i någon övning var något som de allra flesta handledare hade upplevt, och ofta visade det sig att det låg rädsla bakom. Men intressant att notera är hur olika handledarna har hanterat en sådan situation. En del lät deltagaren sitta med, utan att delta i övningen. Vissa försökte att prata om rädslor rent

allmänt och därigenom få fram vilka bakomliggande rädslor som gör att vederbörande vägrar delta i övningen. En vanlig strategi var att lägga ut frågan i gruppen vilket medförde att deltagaren kände att om han vill vara med i gruppen så måste han även vara med på övningen. Vid något tillfälle användes ett mer auktoritärt ledarskap där handledaren på ett bestämt sätt hjälpte deltagaren att överkomma sin rädsla.

”Eller så kan man göra som jag gjorde en gång (med bestämd röst) ”Nu går du upp och lämnar över lappen bara. Har du skrivit något på lappen. Gå och lämna över lapparna. Hör du inte vad jag säger, gå upp och lämna lapparna.” Och han gjorde det, och efteråt sa han att ”Det där var det värsta jag varit med om, men det var bra” ”

2. *Handledare*

I denna kategori finns händelser som kan härledas till handledarna. Underkategorierna är handledares egna behov, självinsikt, osäkerhet, inbördes samarbete samt kritik mot handledarna.

2.1 Handledares egna behov. Den vanligaste underkategorin när det gäller handledare handlar om handledarnas egna behov. Det handlar om ett behov att få hjälpa och en besvikelse när man inte når fram till alla deltagare i gruppen.

”Min ambition är ju att alla ska vara med i gruppen och utvecklas”

Det finns en stark ambition hos flera handledare att alla ska må bra, och att alla ska få med sig något efter genomgången kurs. I denna studie framkom att handledare överlag har oerhört höga ambitioner om att kunna nå *alla*, och om det vid en kursutvärdering framkommer att två personer varit väldigt nöjda med kursen, medan resten av deltagarna varit mindre nöjda uttrycktes en stark besvikelse över att man inte kommit längre i just den gruppen. För att återgå till den vanligaste kategorin där deltagare inte var i psykisk balans, kunde det ofta matchas mot egna behov hos handledaren.

”Men det blir någon sorts sorg i det för jag vill ju liksom att dom ska ha något med sig när dom går.”

Vid en kritisk händelse uttryckte handledaren att det kunde vara förföriskt att gå in i en process som inte var terapi, men som ändå hade en terapeutisk effekt. Det fanns en önskan om att kunna använda det som framkom om en deltagare för att hjälpa och ge deltagaren det han eller hon behövde. Ett behov som inte var lika tydligt var behovet av makt. Vid flera tillfällen lyftes det fram att handledarna har mer makt än deltagarna.

2.2 Självinsikt. Denna kategori handlar om handledares förståelse av sig själva och varför de reagerar och agerar på olika sätt. I ett par kritiska händelser handlar det om att handledaren haft en stark känsla för en av deltagarna – i ett fall en fysisk attraktion, i ett annat fall en stark motvilja. I diskussionerna framkom att det är viktigt att erkänna att man känner på det sättet, och att prata med sin handledarpartner om detta så att det görs en rollfördelning. Hos deltagarna i studien fanns det en självinsikt när det gäller att det ofta kan vara deras egna behov som påverkar, spe-

ciellt behovet av att få känna sig lyckad och att man genomfört en kurs där alla deltagare fått ut något av det som de även skulle ha nytta av efter kursen. Flertalet handledare verkade även ha en insikt om att deras ambitioner kanske var för höga, och omöjliga att uppnå.

Viktigt är även att ha en insikt i sin egen roll i vad som händer under kursen. Att även handledarna är människor och att de kan bli påverkade av processen, bli provocerade eller dras in i grupprocessen på olika sätt.

”Och jag själv blir så provocerad så jag blir nästan, vad ska jag kalla det för – bitchig”

Även om handledarna har en ambition att hålla sig utanför gruppens process inträffar ibland incidenter som gör att handledaren hamnar i fokus. Det fanns delade meningar om hur man som handledare bör hantera en sådan situation och hur mycket en handledare kan blotta sig utan att bli en i gruppen och fortfarande kunna upprätthålla sin roll som ledare.

”Om jag skulle känna mig berörd, utpekad, måltavla så finns det bara ett sätt att göra. Tala om vad jag känner.”

2.3 Osäkerhet och rädsla. Flera handledare uttalade en rädsla för att hantera vissa situationer och att de inte kunde ta ansvar för vad som hände efter avslutad kurs. I vissa situationer fanns en önskan om att agera annorlunda än man hade gjort, men det fanns en oro för vad som skulle kunna hända då och om man hade tillräcklig kompetens och erfarenhet för att hantera det. Speciellt framkom en osäkerhet när det gällde en deltagare som inte var i psykisk balans, men som inte själv insåg att UGL inte var ett lämpligt forum, och där ansvaret lades på handledaren hur denna deltagare skulle hanteras. I en del fall valde man att ignorera det som hände för att slippa hantera det.

”Vi funderade på att skicka hem henne på tisdag kvällen. Men kan vi ta ansvar för vad hon gör dagen därpå? Vi fixade inte det, i det läget. Vi kunde inte stå för det. Vi vågade inte skicka hem henne.”

I en kritisk händelse ledde det till att då handledarna nonchalerade en deltagares aggressiva utfall då de inte vågade hantera det, så valde även resten av gruppen att nonchalera denna deltagare. Deltagaren var med hela kursen, agerade på olika sätt, men fanns ändå inte riktigt.

”Dra inte igång en process som du inte tror att du kan hantera”

Även då handledaren har tagit på sig ansvaret och skickat hem en deltagare som de bedömt inte kan fortsätta kursen, utan måste lämna i förtid, finns fortfarande tankar om det var rätt eller fel beslut. Det finns en förhoppning om att det var ett beslut som var rätt, men som deltagaren själv inte orkade eller ville ta. Men att veta att deltagaren fortfarande är arg över det beslutet uppfattas av handledaren som jobbigt.

2.4 *Inbördes samarbete.* Flera kritiska händelser har uppstått när samarbetet mellan de två handledarna inte har fungerat. Där handledarna inte är synkroniserade och har samma tanke och inställning till UGL. Handledarna arbetar alltid i par och det är viktigt att samarbetet fungerar bra.

”Jag tycker det är viktigt att gå igenom hur man ser på konceptet och hur man förhåller sig till det, och sen under veckans gång så måste man prata om hur det ser ut i gruppen, vilka förväntningar och farhågor jag har.”

En kritisk händelse påvisar hur viktigt det är att handledarparet har samma ideologi och samma uppfattning om hur processen skall göras för att bli bra. I den kritiska händelsen anser en handledare att det är bäst att lyfta fram det som varit positivt i en i övrigt dåligt genomförd övning. Pratar med sin handledarkollega om detta och anser att de är överens. När sedan gruppen samlas börjar den första handledaren med att lyfta fram de bra sakerna, och undvika det negativa när kollegan när det blir dennes tur istället helt fokuserar på det negativa. I en annan kritisk händelse visar det sig redan från början att handledarna har olika uppfattning om hur kursen ska gå till. Deras olika uppfattning om bla hur makt skulle struktureras skapade en otrevlig stämning vilket gjorde att resten av veckan blev tung. Det var första gången dessa handledare arbetade ihop, och de hade helt olika uppfattning om vad som var viktigt.

”Om jag är trygg med min handledarpartner så tolererar jag missar som min handledare gör - om jag känner en trygghet, men inte annars.”

2.5 *Kritik mot handledare.* I denna kategori återfinns flera exempel på när handledare har blivit kritiserade av deltagare. Kritiken handlar både om kompetens, utbildning och erfarenhet. En kritisk händelse handlade om genusperspektiv där en kvinna i gruppen hade svårigheter med den manliga handledaren och öppet kritiserade och attackerade honom direkt.

”Redan från de första två timmarna så började en äldre kvinna som hänvisade till att jag var man och allting omkring det som var dåligt med det. Att män toppstyr kvinnor”

Då UGL som koncept inte behandlar genusperspektiv alls väckte den frågan en hel del osäkerhet hos handledarna i hur man hanterar en sådan kritik. Det var inte kritik mot honom som person, utan att han representerade ett kön som har större makt.

Kritik mot handledarna handlade även om deras kompetens att ta hand om processer och individer som av olika anledningar kände sig ansatta efter en övning. En kritisk händelse handlade om en deltagare som i en feedback övning inte hade fått någon lapp av de övriga i gruppen, vilket gjorde att han blev öppet väldigt besviken och även bitvis arg mot sina gruppkamrater. Handledarna ägnade tid åt att följa upp det och tyckte att det verkade gått bra. Nästa dag kommer han tillbaka och är förbannad, uppgiven och tycker att allt är fel och vände sin ilska mot handledarna som han tyckte inte hade förstått hur dåligt han mådde av övningen.

”Och han tyckte då att vi var inkompetenta och hur kunde vi lämna detta på detta viset, och kunde vi inte ha förstått. Och så gick han på oss om vad vi hade för utbildning”

Kritik mot handledarna kan vara direkt och handla om en konkret situation eller upplevelse, men den kan även visas på andra sätt och vara mer utmanande mot handledarna i sin ledarroll.

”Den ena börjar prata på det sätt som jag pratar, sätter sig som jag sitter och den andra krackelerar vartenda ord, ”men vad menar du med det och hur kan du säga så” osv. Det blir en skarp attack mot mig som handledare.”

”Vi blev väldigt ifrågasatta. På något sätt blev vi så ifrågasatta så vi kände att dom kommer ju sparka ut oss snart alltså.”

3. UGL konceptet

Den tredje kategorin tar upp kritiska händelser som handlar om själva UGL konceptet när det gäller struktur, upplägg, riktlinjer och urval. Underkategorierna är kritik mot konceptet, struktur och riktlinjer samt urval.

3.1 Kritik mot konceptet. Detta tema handlar om kritik från deltagarna om UGL som koncept. Kritiken handlar dels om vilka teorier man använt, varför man valt dessa och om de har en vetenskaplig förankring. Flera av de kritiska händelserna har uppstått i samband med någon övning där speciellt en övning som kallas ”närlångt ifrån” förekommer oftast. I den övningen ska man ge en lapp till den person i gruppen som man känner står närmast, samt en lapp till den deltagare som man känner sig längst ifrån. Kritik framförs om syftet med olika övningar och om det är meningen att dessa ska få människor att må dåligt.

”Hela uppgiften igenom så ifrågasattes det här med UGL, och hur kan det vara så att människor kan må så dåligt”

I något fall kunde det vara så att en deltagare i början av kursen kritiserade handledarna för att sedan gå över till att kritisera konceptet och hur man inom ramen för UGL förhåller sig till människor.

”Då blev det istället det andra fokuset som handlade om konceptet och att förhålla sig till människor”

Ett flertal av de kritiska händelserna i denna studie handlade om individer som inte själva valt att gå UGL och där det fanns ett stort motstånd mot att gå utbildningen överhuvudtaget. I dessa fall riktades en skarp kritik mot UGL konceptet där det ifrågasattes syftet med kursen i sin helhet. I den kritiken fanns frågor som rörde vilka teorier man valt i utbildningen, och varför man valt dessa teorier och inte andra, varför man valt de övningarna som ingick och vad de skulle leda till.

”Hon var jättestarkt ifrågasättande till hela konceptet överhuvudtaget. Rubbet var ifrågasatt. Hon ifrågasatte teorierna och syftet med övningarna. Alltså varför ska man göra på det här sättet. Och finns det baserat på någon teori, och finns det något vetenskapligt

som säger att det här är bästa sättet. Hon ifrågasatte syftet redan innan vi började.”

”Den var helt öppen – ”vi tycker UGL konceptet är skit, och det ska du veta att vi kommer göra allt vi kan för att den ska upphöra på programmet, och det ska vi se till” Men dom här två försökte haverera hela UGL kursen.”

3.2 Struktur och riktlinjer. Detta tema handlar om oklarheter när det gäller struktur och riktlinjer och hur man hanterar olika situationer som uppstår tex om det blir för få deltagare eller hur man hanterar en situation där en person lämnar rummet. En kritisk händelse handlar om att när man bestämde sig för att hålla en kurs var det nio deltagare anmälda. Dagen innan kurs blir en deltagare sjuk och det är åtta kvar. På vägen till kursgården blir en deltagare kraftigt försenad, och kommer i bästa fall att bli fyra timmar försenad, och i värsta fall inte komma fram förrän dagen efter. Enligt UGL:s riktlinjer måste det vara minst åtta deltagare för att kunna hålla en kurs. Där står man då med sju deltagare som har anlänt, och den åttonde kommer först att komma fram långt senare.

” Enligt värsta scenariot skulle han vara framme först morgonen därpå. Man ska vara minst åtta för att köra. Alla andra var där. Hur skulle vi göra nu? Skicka hem allihop? Skjuta upp start? Köra ändå med bara sju deltagare?”

En annan av UGL:s riktlinjer är att kursen ska bedrivas i internatform, och ofta bedrivs kurs även på kvällstid. I en av de kritiska händelserna ifrågasattes dessa regler, och en deltagare ville göra egna regler som skulle gälla för henne d v s önskade att de andra deltagarna skulle rätta sig efter henne.

”Alltså det var en kvinna som började prata om spelreglerna. Hon ville ha en spelregel om att ingen ifrågasatte att hon åkte hem på kvällarna”

Under denna kategori finns även oklarheter hos handledaren hur man bör hantera situationer som uppstår. Exempelvis säger reglerna att alla deltagare ska vara närvarande i rummet under en process så att alla delar samma upplevelse. Ibland händer det att en deltagare blir berörd och lämnar rummet tillfälligt. Trots att reglerna är klara om att handledarna då ska bryta en pågående process så fanns det ändå en osäkerhet hos flera handledare hur detta bör göras på bästa sätt.

3.3 Urval. Denna kategori handlar om hur urvalet till en UGL kurs går till. Två viktiga kriterier är att det ska vara frivilligt och att man ska vara i mental balans. I vissa utbildningar ingår UGL som ett obligatoriskt moment där båda dessa riktlinjer sätts ur spel.

”Det ska vara frivilligt och man ska vara i psykisk balans. Så har man då sökt till en officersutbildning där UGL ingår som en obligatorisk del och då blir det fel redan där. Kan man tacka nej när man redan går på officersutbildningen?”

”Det har ju lite grann med upplägget att göra. Att det här är obligatoriskt. Vi har ju haft deltagare som definitivt varit så att de inte varit motiverade och har väl egentligen inte uppfyllt de kriterier som ställs för att vara med på den här typen av kurs.”

Även om problemet är mer uttalat i situationer där UGL ingår som en obligatorisk kurs, så fanns det kritiska händelser där deltagandet var frivilligt att det fanns deltagare som inte uppfyllde dessa kriterier.

”Vi skickade med den här vanliga informationen om att man ska vara i psykisk och mental balans. Men för varje kurs som gick tyckte vi att vi fick med någon kursdeltagare som inte var i balans. Det var flera grupper där vi kände att människor inte var i mental balans, och vi kände att vi inte kunde ta ansvar för det här och la ner vår verksamhet.”

Diskussion

Denna studies syfte var att ta reda på vilka situationer som kan uppstå under en UGL kurs, och som kan identifieras som en kritisk händelse d v s en händelse som på något sätt har påverkat antingen i negativ eller i positiv riktning, samt få en ökad förståelse av handledarnas roll i processen. Här kommer de olika kategorierna deltagare, handledare och UGL-koncept utforskas närmare, och vilka teoretiska förklaringar som kan finnas till de olika underkategorierna.

Deltagare

De flesta kritiska händelser i denna studie handlar om deltagare som inte uppfyller de två huvudkriterierna, att vara i psykisk balans och att delta i kursen av egen fri vilja. Detta kan troligtvis hänvisas till hur urvalet av deltagare har skett. Men en fråga som inställer sig är vad är tillräckligt god balans, och vem avgör om en deltagare i så fall är i tillräckligt god psykisk balans för att klara en UGL kurs?

Att en deltagare är i psykisk obalans kan innebära att de har någon typ av personlighetsstörning. Det kan t ex handla om en individ med en narcissistisk personlighetsstörning och ett grandios själv som inte klarar att få någon form av negativ feedback av övriga deltagare. Utmärkande för en narcissistisk person är att de har en grandios föreställning om sig själva. Den grandiosa personligheten söker ständigt bekräftelse både utifrån och inifrån sig själva för att kunna fyllas på och kunna hålla stånd mot den negativa självbilden. En påfyllnad av den egna positiva självbilden kan ske genom yttre framgångar. Behovet av att bli bekräftad blir till en besatthet och kan leda till en ständig strävan efter att bevisa sin grandiositet för att inte skräcken för självförkastelse ska ta över (Cullberg, 2000). Narcissistiskt strukturerade individer är mycket upptagna av hur andra uppfattar dem och har en inre känsla av skam, svaghet och mindervärde. De är rädda att bryta samman och att plötsligt förlora sin självaktning. De undviker känslor och handlingar som kan visa deras svagheter och beroende av andra. Den narcissistiska personen baserar sin självaktning på att hon inte har några fel och inte behöver någon. Dominerande känslor för en narcissistisk personlighet är skam och avund. Inom sig kan de känna brister i något avseende och det finns alltid en risk att bli avslöjad (McWilliams, 2001). Skårderud (2002) liknar den narcissistiska storslagenheten med en ballong, som under goda vindförhållanden kan driva långt – i karriären eller i det sociala livet, men ett enda spetsigt föremål (kanske i form av en vass replik) kan förstöra ballongen så

fullständigt att självet plötsligt ligger som en gummitrasa på marken. Även en individ med en mer ”frisk” narcissism kan vara sårbar mot kritik, och ha svårigheter att hantera den feedback från övriga deltagare som är en central del av UGL. Narcissistisk personlighetsstörning och borderline kan ibland uppvisa samma symptom och kan vara svåra att diagnostisera, även för en professionell person. Enligt Kernberg (1983) finns tre grupper av narcissistisk störning, där en grupp fungerar på borderlinenivå.

En individ på borderlinenivå har svårigheter att känna genuina känslor, är ofta icke-social, paranoid och aggressiv. De har ofta en störd verklighetsuppfattning som resulterar i omdömesdefekter (Craaford, 1980). I materialet som framkom i denna studie verkade en narcissistisk personlighetsstörning på någon nivå förekomma relativt ofta, med individer som känt sig kränkta av kommentarer och av feedback på sitt beteende i gruppen. I fallet med kvinnan med en störd verklighetsuppfattning kan det handla om en kvinna som befinner sig på borderlinenivå, alternativt med en psykotisk personlighetsstruktur. Akuta psykoser, eller reaktiv psykos, kan ofta utlösas av en pressande livssituation, ibland i kombination med fysisk utmattning eller sjukdom. Den kan bland annat utlösas av långvarig stress och en längre tids sömnlöshet. Den akuta psykosen är en akut störning av jagets förmåga att samla och ändamålsenligt ställa samman intryck utifrån och inifrån (Cullberg, 2000). En akut psykos är mycket lättare att upptäcka än en psykotisk personlighetsstruktur. Personen ifråga lider då av tydliga rubbningar i sin verklighetsuppfattning, med hallucinationer, vanföreställningar och föreställningar om att vara styrd utifrån. Det som dock kan vara mycket mer komplicerat är att avslöja om en person har en psykotisk personlighetsstruktur, då den oftast inte blir synlig förrän personen ifråga utsätts för svåra påfrestningar (McWilliams, 2001). Av de kritiska händelserna i denna studie kan identifieras möjliga akuta psykoser, en personlighetsorganisation på borderlinenivå alternativt psykotisk personlighetsstruktur samt narcissistisk personlighetsstörning. I kategorin psykisk obalans kan det förekomma stora variationer. Det kan dels handla om en individ som har en allvarligare personlighetsstörning, som då innebär att vederbörande inte passar som deltagare på en UGL kurs överhuvudtaget. Det kan även handla om en individ som har en livssituation som för tillfället innebär att en UGL kurs blir ytterligare en påfrestning, men att individen kan fullfölja och tillgodogöra sig en sådan utbildning vid ett senare tillfälle.

Bland kritiska händelser knutna till deltagare fanns även flera exempel på deltagare som hade tidigare trauman med sig i bagaget, mer eller mindre obearbetade, vilket ger anledning att funderar närmare på eventuellt posttraumatiskt stressyndrom, PTSD. Traumatisk stress innebär stress som uppkommer i anslutning till en traumatisk händelse, vilket kan vara t ex en naturkatastrof, våld eller hot om våld. Definitionen traumatisk stress kan användas om den utlösande händelsen har framkallat effekterna skräck, rädsla eller hjälplöshet. Samtidigt med PTSD ökar också förekomsten av depression och andra psykiska sjukdomstillstånd. Några av symptomen för PTSD är återupplevande av den traumatiska händelsen, undvikande av stimuli som associerar till händelsen, försök att undvika tankar och känslor som är associerade till traumat, minnesluckor samt överspändhet (www.psykosocialmedicin.se). Utifrån de kritiska händelser som framkom i materialet återfinns åtminstone två fall som skulle kunna falla under diagnosen PTSD, dels deltagaren som tidigare varit utsatt för en stalker och tyckte sig känna igen det beteendet hos en av handledarna och dels den deltagare som i sin prestation ritade en teckning med ett halvt ansikte och bloddroppar som föll från ögonen.

En vanlig kategori bland deltagare i denna studie var en närhetsproblematik. Ett mål med UGL är att vidga det öppna fältet enligt Luft & Inghams modell, Johari fönster (Luft, 1984). Det förutsätter en vilja och en förmåga hos deltagare att vara öppen både mot sig själva och mot övriga deltagare, och att både kunna ge och ta emot feedback. I flera kritiska händelser återfanns deltagare som hade problem inom det området. Enligt attachmentteorin (Bowlby, 1994) grundläggs sättet som en individ förhåller sig till närhet och hur den relaterar till andra människor redan i väldigt tidig ålder, i anknytningen till det första viktiga objektet vilket oftast är modern. Anknytningen kan vara trygg, vilket innebär att barnet, och även den vuxne individen, lär sig balans mellan att lyssna inåt och utåt d v s anpassar sig till omgivningens krav och samtidigt lyssnar på sina egna behov. Individen lär sig att kunna identifiera verkligt farofyllda situationer och kunna svara på dessa genom att integrera tankar och känslor. Vid behov söker man tröst och skydd. Om anknytningen däremot varit undvikande slutar barnet att lyssna på sina känslor, och lär sig att vara till lags och inte till besvär. Individen undviker negativa känslor som ilska och sorg. Det tredje anknytningsmönstret är ambivalent där individen får svårt att förstå orsak – verkan. Styrts av sina känslor och kan inte reglera dem med logiska tankar. Är ambivalent i sitt beteende, och har ofta starka känsloreaktioner såsom ilska och rädsla. I flera kritiska händelser har deltagare uppvisat en ambivalens genom att både vilja vara med, och samtidigt hålla sig för sig själv. Vissa har helt försökt undvika interaktion med övriga deltagare. Dessa individer har troligen en ambivalent alternativt en undvikande anknytning. McWilliams (2001) menar att en av komponenterna i rädslan för intimitet är förintelseångest, där närheten till en annan person upplevs hota ens oberoende existens. I studien fanns det en deltagare som helt och hållet ställde sig utanför grupp gemenskapen, och valde att gå helt för sig själv. Det kan handla om en försvarsmekanism, primitivt tillbakadragande. Detta försvar kan användas för att lindra ångest. Individen drar sig undan samvaro, och ger sig in i sin egen stimulerande värld. Detta försvar försvårar interpersonell problemlösning, vilket är en av de största nackdelarna med detta försvar. Människor med detta försvarsbeteende har ofta svårt att uttrycka sina egna känslor, men kan vara väldigt lyhörda för andras. När någon vanemässigt använder tillbakadragande som försvar definieras den som schizoid (McWilliams, 2001)

I de kritiska händelserna återfanns också en rädsla hos deltagare att bli utanför. Enligt Schutz (1994) är tillhörighet en av människans grundläggande sociala behov. Flera deltagare kände en rädsla inför UGL. En rädsla att inte få vara med, och att i övningar där de övriga deltagarna skulle ge en lapp till den som de ansåg sig stå närmast bli utan lapp, och därmed få bekräftat att inte vara med i gemenskapen. Detta kan även ses som kastrationsångest, där rädslan för att misslyckas och göra bort sig är central. (Cullberg, 2000)

Handledare

Då situationer har uppstått på grund av att en, eller flera, deltagare i en kurs inte har varit i tillräckligt god mental balans för att kunna fullgöra en UGL kurs, och tillgodogöra sig konceptet har ett flertal handledare stått handfallna och inte vetat hur de ska hantera den uppkomna situationen. I en studie av Lieberman, Yalom & Miles (1973) fann man att gruppledarens beteende både kunde ha en negativ och en positiv effekt på deltagarna. Ledare med en mer aggressiv stil, med påträngande interventioner och med en karismatisk, auktoritär personlighet var oftare relaterat till att deltagarna blev upprörda, tom tillräckligt ansatta för att behöva psykoterapi eller att handledarens beteende ledde till avhopp. Ett ledarbeteende som betonade omsorg

och meningsskapande visade sig vara mest effektivt. Emotionell stimulans och en exekutiv funktion visade sig också ha ett kurvlinjärt samband med en positiv effekt. Enligt Luft (1984) har andra forskare inte lyckats konfirmera riskerna med relationsträning i grupp, utan snarare har flera studier visat att deltagare förbättrat kommunikation, fått större förståelse för både individuellt beteende och grupperns beteende, fått högre tolerans mot andra och en större flexibilitet. Enligt Barret-Lennard (1975) är handledarens roll viktig för gruppens process och utveckling. Att handledarna spelar en stor, och ibland avgörande, roll för utfallet på en processinriktad utbildning som UGL visar även resultatet av denna studie.

Flera handledare uttryckte en rädsla om de har tillräcklig kompetens för att dels avgöra om en individ bör avbryta kursen, men framför allt om de kan ta ansvar för hur det kommer att påverka individen att bli tvingad att avsluta en kurs i förtid. Under diskussionerna vid handledarträffarna framkom önskemål om utökade resurser. Någon att få hjälp av utifrån. Dessa resurser kan vara allt från en mer erfaren handledare att ringa och rådfråga, till en kontakt med psykakuten. En fras som återkom flera gånger var ”dra inte igång en process som du inte tror du kan hantera”. I sådana situationer har ett flertal handledare låtit bli att agera. De har låtit deltagaren fortsätta kursen, ibland med en tyst överenskommelse med resten av gruppmedlemmarna att en deltagare inte mår bra och därför agerar ut, men att detta ignoreras av både gruppen och handledarna. Utöver rädslan att inte kunna hantera situationen kan detta beteende även spåras till handledarens egna behov. Flera handledare har uttryckt en stark önskan om att *alla* deltagare ska få med sig något efter en genomgången UGL kurs, och kan lätt lockas till att bli den som hjälper en person som uppenbarligen inte mår bra. Här kan man fråga sig vilka motiv handledaren har för att få känna sig behövd och som ”den barmhärtige samariten”? Intressant är också vilket behov hos handledaren som är starkast i detta läge, behovet av att hjälpa eller behovet av makt? Att handledaren har stor makt i förhållande till deltagaren var något som lyftes fram flera gånger. Dock var det ingen av deltagarna i studien som när de identifierade en kritisk händelse själva var den som genom sitt beteende lyfte fram sitt behov av makt. Däremot framkom flera exempel på när så hade skett, antingen när de själva varit deltagare på en UGL kurs, eller någon handledarpartner. Beror detta på en bristande självinsikt, eller beror det på att det är skamfyllt att uttrycka ett maktbehov?

Även hos handledarna går det att spåra narcissistiska behov. Känslan av misslyckande då man inte lyckats nå alla deltagare, och vara så pass bra handledare att alla kände att de fått ut något av kursen, fanns hos flera handledare. Att handledarna har en djup självinsikt, och kan hålla isär sina egna behov och gruppdeltagarnas behov är viktigt i en relationsorienterad utbildning. Här kan det lätt komma att handla om överföring och motöverföring. I överföringen låter deltagaren terapeuten, eller i detta fall handledaren, ta rollen av ett tidigare viktigt objekt och agerar utifrån det. Motöverföring är överföringens motsats och handlar om handledarens reaktion på deltagaren. Begreppet motöverföring kommer från Freud. Han ansåg att starka känslomässiga reaktioner på individen var ett tecken på bristande självinsikt och oförmåga att upprätthålla en känslomässig positiv och professionell inställning där terapeuten skulle vara en neutral observatör (Igra, 1993). Synen på motöverföring kom senare att ändras, vilket ledde till två kontrasterande sätt att se på motöverföring. Enligt det mer totalistiska synsättet ses terapeutens motöverföring som en värdefull informationskälla. Terapeutens emotionella svar på patienten säger något om patientens omedvetna och genom att terapeuten analyserar sina egna känslor, fantasier och handlingstendenser ökar förståelsen för patienten (Heiman, 1950). Motöverföringen

anses vara en reaktion på såväl patientens verklighet som på överföringen, liksom terapeutens egna behov, verkliga såväl som neurotiska (Kernberg, 1983) Enligt det mer klassiska, freudianska synsättet kan terapeutens bortträngda känslor ses som blinda fläckar, vilka gör det svårt för terapeuten att förstå vad som sker i det omedvetna. Motöverföringen syftar till dessa blinda fläckars tillkännagivande och ses uppträda hos terapeuten som en otillgänglig, neurotisk bromskloss. Hur väl förståelse terapeuten än har om sitt omedvetna så kan dennes omedvetna konflikter överföras på patienten. (Norman & Ylander, 1999). I litteraturen används begreppen terapeut och patient, och UGL är inte en terapi, men det finns ändå stora likheter mellan UGL och många terapiformer vilket redogjorts för tidigare. I detta sammanhang kan därför antas att överföring och motöverföring mellan gruppdeltagare och handledare förekommer på samma sätt som mellan patient och terapeut.

En fråga som väcks, både utifrån handledarnas egen osäkerhet, men även utifrån deltagares kritik mot handledarna som i flera fall handlade om ett ifrågasättande av kompetens, utbildning och bakgrund, är just vilken psykologisk kunskap handledarna besitter? För att hjälpa deltagarna till en ökad självinsikt används inom UGL Johari fönster som verktyg, vilket i sin målsättning har likheter med både psykoanalys och kognitiv psykoterapi. Kan man då kalla detta för en form av psykoterapi? Finns det inom ramen för UGL tillräcklig psykologisk kunskap hos handledarna för att kunna ta hand om processer som startar hos deltagarna med dessa verktyg? Finns tillräcklig kunskap och kompetens för att kunna förstå och ta hand om den ångest som kan väckas hos deltagaren under olika övningar? Sigrell (2000) beskriver ångest som en intensivt obehaglig och plågsam känsla. I vissa situationer kan ångesten vara en affekt i jagets tjänst t ex när en individ står inför konstruktiva utmaningar som kräver en omorganisering av tidigare tänkande och förhållningssätt, vilket kan anses vara ett av målen med UGL. Men då ångesten är mer lättväckt och då dess uttryck är plågsamma och inte går att kontrollera är det symtom på en mer djupgående psykisk problematik. (Sigrell, 2000) I en kritisk händelse var det en deltagare som mådde mycket dåligt efter en övning. Handledarna tyckte sig klarat ut det bra, och avslutade för dagen, men nästa dag kommer deltagaren tillbaka och är väldigt arg. Han mår fruktansvärt dåligt och tyckte att handledarna borde ha förstått det. Kan liknande situationer undvikas med en djupare psykologisk förståelse och kompetens?

Ett problem kan vara att identifiera olika försvar som projektion, eller projektiv identifikation. I en grupp kan det förekomma projektioner dvs att en individ lägger över egna oaccepterade drag till någon annan deltagare i gruppen. Dessa kan förekomma både bland gruppmedlemmar och mellan gruppdeltagare och handledare. I projektiv identifikation ingår två moment. För det första avvisar jaget omedvetet oacceptabla behov och föreställningar och projicerar dem på en annan person. Sedan medför denna projektion att man omedvetet kan identifiera sig med dessa delar av den andre, vilket blir en möjlighet att utöva kontroll över honom. Individens projicerar alltså inre objekt och får den som är föremål för projektionen att bete sig som dessa objekt, som om målet för projektionen har samma introjicerade objekt (Cullberg, 2000). Enligt McWilliams (2001) finns det alltid ett korn av sanning i en projektiv identifikation, då terapeuten precis som alla andra kan inrymma alla olika känslor. Försvar och attityder som projiceras, vilket gör det ännu svårare att kunna skilja på egna känslor och faktiska projektioner. Kanske finns det hos handledarna ett behov att egen handledning för att ytterligare öka självinsikten?

UGL - konceptet

I UGL är det klart uttalat att gruppen ska vara en främlingsgrupp d v s deltagarna ska inte ha någon relation till varandra innan. Forskningen visar att det finns olika fördelar med främlingsgrupper kontra grupper där deltagarna har en existerande relation. Enligt Barret-Lennard (1975) gör främlingsgrupper att varje individ kan uttrycka sig själv och sina känslor på ett friare sätt, samt experimentera mer när det gäller roller. Men i grupper där det finns en existerande relation kan man se en tydligare förändring i hur man relaterar till andra människor. I en studie av Smith (1975) visade det sig att deltagande i en träningsgrupp gav en ökning i organisatorisk effektivitet generellt, men allra mest för grupper sammansatta av personer från samma organisation, alltså tvärtemot främlingsgrupp. Då det både för försvarshögskolan och för näringslivet borde vara av intresse att öka organisationens effektivitet kanske kriteriet med främlingsgrupp inte uppfyller det målet. Shutz (1976) ursprungliga forskning om hur grupper arbetar mer effektivt, vilken senare blev FIRO, gjordes på icke-främlingsgrupper inom US Navy. Intressant att notera är att en jämförelse av olika studier (Smith, 1975) visar ett varierande resultat när det gäller en signifikant förändring hos deltagare i en så kallad träningsgrupp eller sensitivitetsgrupp, speciellt när det gäller förändringar bestående över tid. UGL påminner i stora drag om sensitivitetsträning, och även där är det svårt att mäta bestående förändringar hos deltagare. Syftet med UGL är att individen ska få ökad insikt om gruppprocesser, gruppens utveckling och sin egen roll i gruppen. Kan lärandet, och en eventuell förändring hos individen, i en sådan grupp även innebära ett förändrat beteende i en primär grupp? Tar UGL-deltagaren med sig sin kunskap från den tillfälliga gruppen även till sin arbetsgrupp, eller till familjen? Trots att UGL har använts inom det militära i över tjugo år och senare även i stor utsträckning inom privat näringsliv har det forskats mycket lite på dess effekter, både på kort och på lång sikt. En anledning till detta kan vara att UGL konceptet är processinriktat. För att kunna mäta i vilken omfattning en genomgången UGL kurs leder till en bestående förändring hos deltagarna måste man ta hänsyn till en mängd olika variabler såsom deltagarnas personlighet, olika interventionsmetoder samt olika ledarskapsvariabler (Hartman, 1979). I Smiths studie gällande resultat av sensitivitetsträning (1975) fann man att 68 % av deltagarna uppvisade en signifikant förändring vid en mätning en månad efter avslutad träning. De största förändringarna gällde självuppfattning, minskade fördomar och delvis förändrat beteende som kunde uppfattas av andra och som inte fanns innan gruppträning.

Två viktiga kriterier för att delta i en UGL kurs är att det ska vara frivilligt och att deltagaren ska vara i psykisk balans. En av kategorierna för kritiska händelser handlar om urval. I vissa utbildningar ingår UGL som en obligatorisk del. Vad får det för konsekvenser? Vissa ser det som en bra chans och en möjlighet att få gå UGL i sin utbildning, men andra inte alls vill gå en sådan kurs. Med ett sådant urval frångår man dels principen om att deltagare ska vara motiverade och frivilligt välja att genomgå en processinriktad kurs, men det kan även resultera i större antal deltagare som inte heller är i psykisk balans, och därmed inte uppfyller något av de uppställda kriterierna. Resultatet i denna studie kan naturligtvis ha påverkats av att hälften av de UGL handledare som ingår i studien har kurser med deltagare som inte själva har valt att gå på UGL. Men även bland handledare som hade deltagare som var där på frivillig basis förekom flera exempel på deltagare som inte var i psykisk balans. Hur ska man komma till rätta med det problemet? Ska man ha någon form att test eller urval genom en kortare intervju innan om vilka som ska få delta och vilka som inte ska få delta? Trots information om att det är viktigt att deltagare är i

psykisk balans fanns det handledare som i nästan varje grupp hade uppfattningen om att det fanns någon deltagare som inte borde vara där p g a att de bedömde att vederbörande inte var i psykisk balans. Finns det någon möjlighet att hitta dessa innan de påbörjar utbildningen? Hur hanterar man deltagare som inte själva är medvetna om att det inte är så psykiskt stabila att de klarar en UGL utbildning?

Ett problem som medföljer när individen inte själv har valt att gå en UGL kurs är individens motivation. Detta blir ju ett tydligt problem då UGL ingår som ett obligatoriskt moment på en annan utbildning som t ex i en längre officersutbildning, men här kan samma problem uppstå med deltagare som av sin chef har blivit tvingade att gå UGL. För den som är motiverad och i psykisk balans är UGL ett bra verktyg för att nå en ökad självinsikt och få en ökad självkänedom om hur man interagerar med andra individer i olika gruppsammanhang. Möjlighet finns även att få prova ett nytt beteende i olika situationer.

Handledarna har en mycket viktig roll i detta sammanhang, och det finns risker inbakade i konceptet som måste beaktas. Vilka risker som kan finnas i en processinriktad utbildning som UGL är något som det har forskats mycket lite på, trots att UGL har fått en så pass stor genomslagskraft i svenskt näringsliv de senaste decennierna. Vilka kritiska händelser ställs handledarna inför, och har de tillräcklig psykologisk kunskap för att kunna hantera dessa? För att stärka handledarnas möjlighet att hantera situationer som kan uppstå bör en grundläggande beteendevetenskaplig utbildning finnas med, antingen som en del i utbildningen för handledare eller att handledarna har en kompetens inom området från tidigare utbildning. Från handledare efterfrågades även en möjlighet att bygga upp kontakter inom psykiatri för rådgivning vid situationer de inte visste om det kunde hantera på egen hand.

Vid en kritisk händelse som handlade om genusperspektiv kände sig handledarna att de var utan riktlinjer då UGL inte tar upp sådana frågor alls. UGL-konceptet uppdateras med jämna mellanrum, och 2007/2008 kommer en ny version där bl a hänsyn tagits till jämlikhet och mångfald.

Styrkor och svagheter med föreliggande studie

En av styrkorna med denna studie har varit det omfattande materialet från erfarna handledare, där faktiska situationer har legat till grund för en djupare diskussion om hur kritiska händelser kan hanteras. Den har även lyft upp de risker som finns i relationsorienterade utbildningar som UGL. Svagheten ligger i urvalet av handledare. Då tiden var knapp har ett bekvämlighetsurval gjorts, och studien har genomförts vid handledarträffar som redan var inplanerade under hösten. Deltagandet i denna studie bland dessa handledare har varit frivilligt, vilket kan ha gjort att det endast är de handledare som har upplevt en händelse som starkt har påverkat dem som har deltagit. En nackdel är dessutom att en stor del av handledarna i studien i stor utsträckning arbetar med deltagare som har UGL som ett obligatorium i en annan utbildning. Detta kan ha gjort att det blivit en snedvridning i resultatet, speciellt när det gäller kritik mot UGL-konceptet. Dessa deltagare har inte uppfyllt ett av huvudkriterierna, att vara där frivilligt, och kan därför antas vara mer kritiska mot UGL som koncept.

Förslag till vidare forskning

Behovet av självinsikt, personlig utveckling, bättre ledarskap och ökad organisatorisk effektivitet verkar ha ökat i dagens näringsliv, och UGL har för många företag blivit ett led för att nå detta. Men trots att tusentals individer har genomgått en UGL kurs har det forskats mycket lite på dess effekt. Kan man applicera forskning gjord

på 70-talet om sensitivitetsträningens effekter (Smith, 1975) om förändring gällande självuppfattning och delvis förändrat beteende även på UGL? Här behövs mer forskning om vilka positiva effekter UGL har på individen och även om en förändring i t ex självuppfattning och beteende är kortsiktig, eller om det kan leda till en mer djupgående förändring. Sett ur ett företagsekonomiskt perspektiv behövs också mer forskning om vilka effekter UGL har på ledarskap, och i förlängningen om det påverkar företagets effektivitet. Men det är viktigt att inte glömma de eventuella risker som finns med en processgenererande utbildning som UGL. Hur påverkas individer på längre sikt? I denna studie finns i de kritiska händelserna flera deltagare som känt sig kränkta, antingen av övriga deltagare eller av handledare. Det behövs även mer forskning om handledarnas roll i processen, och om det finns några skillnader beroende på vilken bakgrund handledaren har t ex en beteendevetenskaplig utbildning i botten.

Referenser

- Barret- Lennard, G. T (1975) Process, Effects and Structure on intensive Groups: A Theoretical Descriptive Analysis. I C.L. Cooper *Theories of Group Processes* (s.59-86). Avon, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bass, B. M (1990) *Handbook of leadership*. New York: The Free Press
- Belbin, M (1996) *Teamroller i praktiken*. IHM Förlag
- Bennis, W G & Shepard, H A (1956) A theory of group development. *Human Relations*, 9, 415-437
- Bion, W R (2004) *Gruppterapi – teorier och erfarenheter*. Stockholm: Prisma
- Borger, R (1970) *Modern inlärningspsykologi*. Stockholm. Prisma
- Bowlby, J (1994) *En trygg bas*. Stockholm. Natur och Kultur
- Brehm, S & Kassin, S & Fein, S (1999) *Social Psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Brown, R (2000) *Group processes: dynamics within and between groups*. Malden: Blackwell
- Craaford, C (1980) *Borderlinepersonligheten*. Stockholm.??
- Cullberg, J (2000) *Dynamisk psykiatri*. Värnamo. Natur och Kultur
- D'Elia, G (2005) *Kognitiv psykoterapi i primärvården*. Stockholm. Natur och Kultur.
- Eskerod, P & Blichfeldt B S (2005) Managing Team Entrees and Withdrawals during the Project Life Cycle, *International Journal of Project Management*, vol 23, no 7, 495-503
- Flanagan, J.C (1954) The Critical Incident technigue. *Psychological Bulletin* 51;4, 327-358
- Forsyth, D R (1999) *Group Dynamics*. Belmont: Wadsworth Publishing Company
- Freud, S (1922) *Group psychology and the analysis of the ego*. London: Hogarth Press
- Freud, S (1993) *Orientering i psykoanalys*. Stockholm. Natur och Kultur
- Granström, K (2000) *Dynamik i arbetsgrupper. Om grupprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur
- Hare, P (1962) *Handbook of small group research*.New York: The Free Press of Glencoe
- Hartman, J.J (1979) Small group methods of personal change. *Annual Review of Psychology*, 82, 453-476
- Harty, B & Harty, M (2004) *Gruppens Utvecklingspsykologi*. Lund: Studentlitteratur

- Heiman, P (1950) On countertransference. *International Journal of Psychoanalysis*, 31, 81-84
- Igra, L (1993) *Objektrelationer och psykoterapi*. Borås. Natur och Kultur
- Jacobsson, C (2001) *Managing human service organization*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för psykologi
- Johansson, P M (1999) *Freuds psykoanalys*. Uddevalla. Daidalos AB.
- Kernberg, (1983) *Borderlinetillsånd och patologisk narcissism*. Stockholm. Natur och Kultur
- Kets de Vries, M. F. R & Miller, D (1984) Group fantasies and organizational functioning. *Human Relations*, 37, 111-134
- Kolb, D (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood, NJ: Prentice-Hall
- Kvale, S (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund. Studentlitteratur
- Lacouisiere, R B (1980) *The life cycle of groups*. New York: Human Sciences Press
- Lennéer-Axelsson, B & Thylefors, I (2005) *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur
- Lennerl f, L (1969) *Chef, ledare och ledarskap*. Stockholm: Personaladministrativa r det
- Lewin, K (1951) *Field theory in social science*. New York: McGraw-Hill
- Lewin, K, Lippit, R., White, R. (1939) Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299
- Lieberman, M.A., Yalom, I.D, & Miles, M.B. (1973) *Encounter groups: First facts*. New York: Basic Books
- Lorentzon, L (1985) *Gruppen – skeenden och föreställningar*. Stockholm: Rab n & Sjögren
- Luft, J (1984) *Group Processes. An introduction to group dynamics*. Palo Alto. CA: Mayfield Publishing Company
- McWilliams, N (2001) *Psykoanalytisk diagnostik. Att förstå personlighetsstrukturer*. Finland. WS Bookwell
- Olsson, E (1998) *P  spaning efter gruppens själ. Gruppen i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Napier, R W & Gershenfeld, M K (1999) *Groups. Theory and experience*. Boston: Houghton. Mifflin Company
- Norman & Ylander, F (red:er) (1999) *Motöverföring*. Falun. Natur och Kultur
- Rapp Ricciardi, M (2001) *Projektpsykologi – produktutveckling ur människans perspektiv*. Göteborg: Kompendiet Aidla Training AB
- Reisberg, D (2001) *Cognition. Exploring the science of the mind*. Oxford. Oxford University Press
- Schein, E H (1992) *Organizational culture and leadership*. San Fransisco: Jossey-Bass
- Schutz, W (1976) The FIRO Administrator. *Group Organization Studies*, 1;2, 154-176
- Schutz, W (1994) *The Human Element*. San Fransisco, CA. Jossey-Bass Publishers
- Schutz, W (1997) *Den goda organisationen*. Falun: Natur och Kultur
- Sigrell, B (2000) *Psykoanalytiskt orienterad psykoterapi*. Falköping. Natur och Kultur
- Sjölund, A (1979) *Gruppsykologi*. Kristianstad: Rabén & Sjögren
- Skårderud, F (2002) *Oro. En resa i det moderna självet*. Stockholm. Natur och Kultur

- Smith, P (1975) Controlled Studies of the Outcome of Sensitivity Training. *Psychological Bulletin*, 82, 597-622
- Svedberg, L (2003) *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur
- Thylefors, I (1999) *Syndabockar*. Falun: Natur och Kultur
- Tuckman, B W (1965) Developmental sequences in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, 384-399
- Tuckman, B W (1977) Stages of small group development revisited. *Group Organization Studies*, vol 2, 419-427
- Wheelan, S A (1994) *Group Processes. A Developmental Perspective*. Boston: Allyn and Bacon
- www.fhs.mil.se
- www.psykosocialmedicin.se
- Yukl, G (2006) *Leadership in organizations*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Zander, A (1979) The psychology of group processes. *Annual Review of Psychology*, 30, 417-452