



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Personal- och arbetslivsprogrammet
PED 620
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
2002-01-17

UTVECKLING AV GRUPP OCH LEDARE

- en utvärdering av lärprocess, resultat och effekter av en UGL-utbildning

Linda Nilsson & Frida Persson

Handledare:
Agneta Wångdahl Flinck

Varmt Tack!

Så här i slutskedet av vårt uppsatsarbete känner vi att det finns många människor att tacka för deras medverkan, inspiration, uppmuntran och engagemang. Utan Er hade uppsatsen inte varit möjlig och säkerligen inte tagit denna slutliga form.

Tack till Olof Röstin och Procus Kompetens som gav oss möjligheten att utvärdera och delta i en UGL-utbildning. Det har varit oerhört lärorikt och utvecklande på såväl ett akademiskt som personligt plan att studera och uppleva detta område.

Vi vill även rikta ett stort tack till företaget där intervjuerna utfördes, vår kontaktperson, och till samtliga intervjupersoner som på ett engagerat och tillmötesgående sätt delade med sig av sina tankar och erfarenheter kring UGL.

En för oss, och uppsatsen, viktig person har varit vår handledare Agneta Wångdahl Flinck. Tack för ditt intresse, stöd och dina värdefulla synpunkter.

Sist men inte minst vill vi tacka alla som deltog i UGL-utbildningen vecka 48.2001 i Falsterbo. Ni gjorde vår upplevelse av UGL till något fantastiskt positivt och utvecklande. Er del i denna uppsats är större än ni någonsin kan ana.

Slutligen vill vi poängtera att det är *Hur* och inte *Vad* som är det viktigaste här i livet!

Linda & Frida

Abstract

- Arbetets art:** C-uppsats, 41-60 poäng, inom Programmet för personal och arbetsliv med inriktning på personalutveckling.
- Sidantal:** 35
- Titel:** UTVECKLING AV GRUPP OCH LEDARE – en utvärdering av lärprocess, resultat och effekter av en UGL-utbildning.
- Författare:** Linda Nilsson och Frida Persson
- Handledare:** Agneta Wångdahl Flinck
- Datum:** 2002-01-17
- Bakgrund:** Många företag erbjuder idag sina chefer att delta i UGL-utbildningar som en form av kompetensutveckling. Vi ansåg det vara relevant att ur ett pedagogiskt perspektiv utvärdera och analysera denna kompetensutvecklingsinsats.
- Syfte:** Syftet med uppsatsen var att utvärdera och analysera lärprocess, resultat och effekter av en UGL-utbildning för ledares lärande och agerande.
- Metod:** För att uppnå vårt syfte valde vi ett kvalitativt angreppssätt i vår empiriska studie. Intervjuer genomfördes med personer som deltagit i Procus Kompetens UGL-utbildning. Därefter bearbetades materialet utifrån den valda teorin.
- Resultat:** Utvärderingen visade på UGL-utbildningens styrkor vilka övervägde utbildningens svagheter. Ledarnas kunskapsutveckling föll inom ramen för kursens delmål, dock varierade bredden och djupet av kunskaperna. Graden av kunskapsanvändning skiljde sig mellan ledarna vilket förklarades av personliga egenskaper och organisatoriska faktorer. Tillämpandet av kunskaperna från UGL på arbetsplatsen har lett till en bättre arbetssituation.
- Nyckelord:** UGL, grupputveckling, gruppdynamiskt lärande, upplevelsebaserat lärande, lärprocess, kunskapsutveckling, kunskapsanvändning, reflektion, handlingsutrymme, sensitivitetsträning.

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
1.1 PROBLEMMOMRÅDE	1
1.2 SYFTE	2
1.2.1 Avgränsningar	2
2 PRESENTATION AV UGL	2
2.1 HISTORIK	2
2.2 TEORETISK FÖRANKRING AV UGL	3
2.3 DET ALLMÄNNA UPPLÄGGET AV UGL	3
2.4 DE ÖVERGRIPANDE MÅLEN I UGL	4
3 TEORI	4
3.1 LITTERATUR	4
3.1.1 Sökning	4
3.1.2 Urval	4
3.1.3 Bearbetning	5
3.1.4 Källkritik av teoretiska källor	5
3.2 GRUPPDYNAMISKT LÄRANDE	6
3.2.1 FIRO-teorin	6
3.2.2 FIRO i UGL	7
3.2.3 Sensitivitetsträning	7
3.2.4 Laboratoriemetoden	8
3.2.5 T-gruppen	9
3.2.6 Strukturens betydelse för lärandet	9
3.3 DEN PEDAGOGISKA LÄRPROCESSEN	10
3.3.1 Upplevelse-/erfarenhetsbaserat lärande	10
3.3.2 Den individuella lärprocessen	11
3.3.3 Lärande inom en social kontext	12
3.3.4 Metalärande	12
3.4 FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR LÄRANDE OCH KUNSKAPSANVÄNDNING	13
3.4.1 Reflektion och dialog	13
3.4.2 Självbild	14
3.4.3 Handlingsutrymme	14
3.4.4 Hinder för lärande	15
4 METOD	16
4.1 UTGÅNGSPUNKTER	16
4.1.1 Val av metod	16
4.1.2 Förutsättningar för pedagogisk utvärdering	16
4.2 GENOMFÖRANDE	17
4.2.1 Urval av undersökningsobjekt	17
4.2.2 Datainsamlingsmetod	17
4.2.3 Urval av intervjupersoner	18
4.2.4 Dokumentation och bearbetning av data	18
4.2.5 Källkritik av empiriska källor	19
4.3 METODKVALITET	19
4.4 METODDISKUSSION	20
5 EMPIRISK STUDIE	21
5.1 RESULTAT AV INTERVJUER	21
5.1.1 Förväntningar på UGL	21
5.1.2 Upplevelse av lärprocessen	22

5.1.3 Kunskapsutveckling.....	22
5.1.4 Kunskapsanvändning.....	24
5.1.5 Handlingsutrymme.....	26
6 ANALYS OCH DISKUSSION.....	27
6.1 LÄRPROCESSEN.....	27
6.1.1 Egna reflektioner.....	28
6.2 KUNSKAPSUTVECKLING.....	30
6.2.1 Egna reflektioner.....	31
6.3 KUNSKAPSANVÄNDNING.....	32
6.3.1 Egna reflektioner.....	33
7 AVSLUTANDE DISKUSSION.....	34
KÄLLFÖRTECKNING.....	36
BILAGOR.....	39

1 Inledning

Att grupper och interaktionen mellan gruppmedlemmar är viktiga fenomen, var något som stod klart för oss på ett tidigt stadium i vår utbildning inom personal- och arbetslivsprogrammet. Vårt intresse och nyfikenhet kring gruppdynamik föranledde oss att på B-nivå göra en litteraturstudie om gruppens utvecklingsprocess och ledarens roll i denna process. Arbetet med litteraturstudien gav oss inspiration att undersöka hur en grupps utvecklingsprocess kan te sig i verkligheten. Med detta utgångsläge och en önskan om att fördjupa våra kunskaper inom området ledarskapsutveckling kontaktade vi ett antal utbildningsföretag, vilka vi tidigare kommit i kontakt med genom ett mentorskapsprojekt. Responsen var mycket positiv och många av de tillfrågade företagen anmälde sitt intresse. I vårt fortsatta sökande efter ett intressant och pedagogiskt relevant problemområde fastnade vi slutligen för utbildningsföretaget Procus Kompetens och fick härigenom möjlighet att utvärdera deras UGL-utbildning (Utveckling av Grupp och Ledare). Det enda vi visste om UGL var att utbildningen handlade om grupputveckling, men trots vår okunskap var det med stor entusiasm vi åtog oss uppdraget. När vi sedan erbjöds att själva delta i en UGL-utbildning växte intresset och engagemanget ytterligare. Tillsammans med Procus Kompetens kom vi överens om att utvärdera resultaten och effekterna på ett företag som använt deras UGL-utbildning i sin ledarskapsutveckling.

1.1 Problemområde

Alla människor är medlemmar i någon form av grupp. Trots att vi dagligen går igenom gruppens utvecklingsprocess är vi sällan medvetna om den och reflekterar därför ofta inte kring vad som händer i våra grupper. Moxnes (1984) hävdar att människor inte är medvetna om hur vi som individer och grupper i allmänhet påverkas av sociala relationer. Denna avsaknad av kunskap är i sin tur ett hinder för utveckling och förändring hos människan och därmed även för de grupper där hon medverkar.

Vår uppfattning är att det även i dagens arbetsliv snarare är regel än undantag att människor arbetar tillsammans i olika gruppkonstellationer. För att detta arbetssätt ska vara effektivt och givande ställs stora krav på såväl ledarens som övriga gruppmedlemmars förståelse av andra människors behov, motivationer och framförallt av vad som sker när gruppen genomgår en utvecklingsprocess. Utveckling av mellanmännsliga relationer innebär lärande. Detta lärande kan enligt Jerkedal (1986) ske genom utbildning men även till stor del utanför den formella utbildningssituationen. Karlsson, Hane & Sörbom (2000) menar att UGL är en utbildning som just syftar till att utveckla människors kunskaper och förståelse av mellanmännsliga relationer och av vad som sker i en grupp när individer samspelar. Utbildningen ger deltagarna möjlighet att skaffa personliga erfarenheter och kunskaper genom att de själva får uppleva gruppens processer och dynamik.

Enligt Karlsson et al. (2000) ser många utvecklingen av UGL-konceptet som lösningen på de stora och aktuella samarbets- och ledarskapsproblem som finns i dagens arbetsliv.

Ungefär 60 000 militärer och 40 000 civila har genomfört kursen sedan 1981 då den introducerades som ett obligatoriskt moment i all officersutbildning. Enligt Wennberg (2000) har det trots det stora antalet deltagare inte utförts några genomgripande utvärderingar av UGL, varför det till stor del saknas en vetenskaplig belysning av utbildningen och dess verkan. Genom samtal med deltagare, handledare och omvärld har det dock framkommit att kurserna uppfattas som mycket värdefulla för enskilda individers, men även för omvärldens utveckling.

Trots avsaknaden av vetenskaplig belysning satsar många företag stora resurser på att skicka sina chefer och ledare på UGL-utbildning. Vi anser det därför vara högst relevant att utifrån ett pedagogiskt perspektiv utvärdera denna typ av gruppdynamiska utbildning med individens lärande och utveckling i fokus, för att utröna om UGL skapar ett mervärde för individen och organisationen.

1.2 Syfte

Syftet med studien är att utvärdera och analysera lärprocess, resultat och effekter av en UGL-utbildning för ledares lärande och agerande.

1.2.1 Avgränsningar

Vi utgår ifrån Lundmarks (1998) definitioner av resultat och effekter. Med *resultat* avser Lundmark den direkta behållningen av utbildningen, den så kallade kunskapsutvecklingen i form av exempelvis traditionella kunskaper, insikter, färdigheter, attityder, värderingar och synen på yrkesrollen. *Effekterna* handlar om den följdverkan en utbildning kan få hos enskilda individer i en organisation eller för hela arbetsorganisationen, d.v.s. kunskapsanvändningen.

För att lättare skilja mellan innebörden av resultat och effekter kommer vi fortsättningsvis i uppsatsen att använda begreppen *kunskapsutveckling* respektive *kunskapsanvändning*.

Vi avgränsar oss till att på individnivå koncentrera oss på den följdverkan UGL har fått för den enskilda ledaren och lägger inget större fokus på arbetsorganisationen som helhet.

2 Presentation av UGL

För att ge läsaren en förståelse för hur en UGL-utbildning ser ut och vad den går ut på kommer vi nedan att göra en presentation av en typisk UGL-utbildning.

2.1 Historik

UGL har sitt ursprung inom försvarsmakten då man på 1970-talet genomförde olika experiment med gruppdynamiska kurser (Eriksson, 2000). Kursen uppkom i ett försök att komplettera de brister man hade sett i den traditionella utbildningen inom försvaret (Wennberg, 2000). Man fann att den hierarkiska miljö som försvarsmakten utgjorde

främjade ett auktoritärt ledarskap. I sin strävan mot ett mer grupporienterat ledarskap och självständigt fungerande arbetsgrupper, fann man ett behov av utbildning kring att hantera denna typ av grupp och ledarskap (Eriksson, 2000).

2.2 Teoretisk förankring av UGL

UGL utarbetades genom olika forskningsansatser i kombination med praktiska försök vilket ledde fram till teoribildningar kring olika socialpsykologiska fenomen, gruppers dynamik och personlighetsutveckling. I botten på denna teoribildning ligger olika former av organisationsteorier, motivationsteorier, personlighetsteorier och kommunikationsteorier (Eriksson, 2000).

Den teori som UGL till största delen bygger på är Schutz FIRO-teori (se 3.2.1) som kombinerar gruppers utveckling med personlig utveckling och individens lärande om sig själv i samspel med andra. UGL utgår alltså från psykodynamiska grunder varigenom man drar nytta av gruppdynamik för att skapa en stimulerande miljö för lärande och utveckling (Wennberg, 2000).

Pedagogiken i UGL utgår från Lewins och Kolbs teorier kring inläring som i UGL kommer till uttryck i upplevelsebaserad inläring. Denna form av inläring går tillbaka till begreppet *experience learning* där experience står för både upplevelse och erfarenhet (Eriksson, 2000). En viktig del av lärandet i UGL är att deltagarna får erfarenhet av den gruppmognadsprocess som blir följden av upplägget. Lärandet uppstår genom att deltagarna får medverka i processen, studera processen och reflektera över sina egna handlingar och tolkningar. En grundtanke med UGL är att detta metalärande (se 3.3.4) ska göra deltagarna medvetna om gruppen och dess utveckling i såväl positiv som negativ mening. Samtidigt ska lärandet bidra till en trygghet i att hantera olikheter i de sociala system man medverkar. (Wennberg, 2000). Några av de teorier som ligger till grund för UGL kommer att presenteras mer detaljerat i teoriavsnittet.

2.3 Det allmänna upplägget av UGL

Enlig Karlsson et al. (2000) har det visat sig vara svårt att beskriva UGL för den som inte är insatt i ämnet. Den yttre strukturen är ofta lättare att beskriva medan de inre processerna är betydligt svårare. Utbildningarna sker vanligtvis i internatform under fem dagar och bygger på att de 8-12 deltagande personerna inte känner varandra sedan tidigare. Informationen deltagarna får innan UGL-kurserna är relativt kortfattad och handlar mest om formerna för kursen. UGL utgår från ett antal strikt definierade övningar som inom vissa ramar utförs i en fastställd ordning. Övningarna bygger på bland annat kommunikation, samarbete och självskattning och syftar till att ge deltagarna möjlighet att bättre lära känna varandra och att öka deras självinsikt. Löpande under utbildningarna utsätts grupperna för situationer som leder till möjlighet för deltagarna att ifrågasätta varandras och sina egna intentioner. Varje aktivitet efterföljs av utrymme för reflektion över vad som har inträffat i grupperna. Förklaringsmodeller presenteras kontinuerligt för att öka individernas förståelse av de fenomen som uppstår samt för att användas som utgångspunkter för tolkning av händelser och skeenden.

2.4 De övergripande målen i UGL

De övergripande målen för UGL är enligt Karlsson et al. (2000) och Procus Kompetens (Informations- och deltagarmaterial, 2001) att utveckla individen mot större effektivitet som ledare, utbildare och gruppmedlem. Vidare är målen att deltagaren ska uppnå fördjupad självinsikt och därmed ökat självförtroende. Man strävar efter att uppnå målen genom att ge deltagaren möjlighet att få erfarenhet av gruppdynamiska situationer och utveckla förståelse för det egna inflytandet i dessa situationer. Utifrån material hämtat från Procus Kompetens, vilka överensstämmer med Karlssons et. al. beskrivning, är delmålen i UGL att individerna ska:

- ◆ få erfarenhet av en upplevelsebaserad inlärningsmodell
- ◆ lära sig att se och hantera konflikter
- ◆ lära sig kommunicera direkt och klart
- ◆ kunna ge och ta effektiv feedback
- ◆ kunna urskilja olika faser i en grupps utveckling
- ◆ förstå behovet av olika ledarstilar i olika grupper och situationer, och därmed kunna tillämpa ett ”situationsanpassat ledarskap”

3 Teori

Teorikapitlet är strukturerat på följande sätt; i första delen inleder vi med att redogöra för vårt tillvägagångssätt vid litteratursökning, urval och bearbetning av litteratur, följt av källkritik av de teoretiska källorna. De teorier vilka ligger till grund för uppsatsen är vidare indelade i tre avsnitt. Först presenteras en översikt av gruppdynamiskt lärande för att ge läsaren en förståelse av hur UGL är uppbyggt. Sedan presenteras teorier om den pedagogiska läroprocessen. Avslutningsvis redogör vi för förutsättningar för lärande och kunskapsanvändning.

3.1 Litteratur

3.1.1 Sökning

Huvuddelen av vår litteratursökning utfördes i databaserna LIBRIS och LOVISA.

Vi använde även Artikelsök t.ex. ERIC, samt letade information på Internet, dock utan större framgång. Sökorden som användes var exempelvis *UGL*, *erfarenhetsbaserat lärande*, *gruppdynamik*, *sensitivitetsträning* och *läroprocesser*. Delar av materialet fick vi genom kontaktpersoner inom försvarsmakten och Procus Kompetens. Vi sökte även efter författare och relevanta titlar som vi kommit i kontakt med tidigare under vår utbildning. Efter att ha hittat en del intressanta källor, använde vi oss av litteraturens referenslistor för vår fortsatta sökning.

3.1.2 Urval

I det första urvalet valde vi utifrån titelns relevans i relation till vårt syfte. I nästa skede tittade vi på innehållsförteckningen för att avgöra källans användbarhet. Vidare

bedömde vi källans vetenskaplighet utifrån de allmänna ytliga vetenskapliga kriterierna som referenslista, författarens bakgrund och metoddiskussion. Val av källor som beskriver utgångspunkterna för UGL har vi gjort utifrån tidigare forskning, samtal med personer som varit med att utveckla utbildningen, samt av den egna erfarenhet vi fick i samband med själva gått UGL. Vi är medvetna om att ovanstående kriterier inte är någon garanti för vetenskaplighet. Holme (1991) menar att vad som är vetenskapligt är en tolknings- och värderingsfråga. Vi använde även följande kriterier:

Aktualitet: Då vårt problemområde till stor del bygger på äldre forskning speglas detta i vårt urval av litteratur. Ejvegård (1996) menar att det kan vara lämpligt att använda förstahandskällor trots att de är gamla. Vi sökte dock medvetet nyare källor som bekräftade att de teorier vi använt fortfarande är relevanta och aktuella. Vårt tillvägagångssätt har föranlett oss att så långt det varit möjligt använda primärkällor. Då många forskare använt och utvecklat tidigare forskning på området har vi även funnit det fruktbart att, i de fall vi inte lyckas få tag på primärkällan, använda sekundärkällor.

Bredd: Enligt Thurén (1986) förväntas forskaren ta med fakta som talar både för och emot den tes man förespråkar för att undvika skevhet. Vi försökte uppmärksamma källor som stod i kontrast med våra egna uppfattningar och de dominerande perspektiven inom problemområdet. Förutom undantagsvis, visade det sig svårt att hitta motstridiga källor då den forskning vi i huvudsak bygger vår uppsats på, i hög grad är vedertagen och accepterad.

3.1.3 Bearbetning

Vi började med en översiktlig läsning av litteraturen för att få en helhetsbild av problemområdet. Vidare tematiserade vi efter de begrepp, definitioner och frågeställningar som vi tidigare fastställt i vår disposition av uppsatsen. Genom tematiseringen kom olika synsätt och teorier att integreras och jämföras. Utifrån detta, samt egna erfarenheter av UGL, valde vi att presentera de teorier och aspekter vi ansåg vara relevanta för problemställningen.

3.1.4 Källkritik av teoretiska källor

För att avgöra om de källor vi valt haft vetenskaplig kvalitet bedömde vi dem utifrån *saklighets- och objektivitetssynpunkt*. Vi använde oss av Thuréns (1986) principer för källkritik. *Äkthet* avser huruvida materialet är äkta eller ej. Det kan handla om att ifrågasätta om teorierna bygger på empiri eller om det endast är lösa antaganden. Vi anser oss ha levt upp till detta kriterium eftersom de primärkällor vi bygger uppsatsen på, utförligt redovisar sin empiri.

En källas värde kan också fastställas utifrån ett *beroendekrav* genom att man tar reda på varifrån uppgifter och fakta härstammar, samt på vilka teorier resonemanget grundas. Enligt Allwood & Ericson (1999) gör varje forskare, utifrån sina egna perspektiv, olika tolkningar av texters betydelse. Genom att huvudsakligen återgå till primärkällorna försökte vi undvika sekundärkällornas beroende av andra källor. I några fall misslyckades vi dock med att få tag på förstahandskällan, bl.a. Kolb. Vi är medvetna om att hänvisningar via sekundärkällor kan ha påverkat framställningen av ursprungsteorierna.

Tendens avser att bedöma om en källa är opartisk eller om forskaren är influerad av något perspektiv. Eftersom det är svårt att vara opartisk är en medvetenhet om författarnas perspektiv en förutsättning för en god analys (Thurén, 1986). Merparten av källorna utgick från ett pedagogiskt perspektiv, men vi använde även källor med ett psykologiskt och socialpsykologiskt perspektiv.

3.2 Gruppdynamiskt lärande

Lärande i ett gruppdynamiskt sammanhang innebär enligt Leymann och Gustavsson (1990) att människor lär sig ett mer öppet sätt att fungera tillsammans. En förutsättning för lärandet är att det upprättas en feedback-mekanism och att människor får en förmåga att kunna tolka de emotionella signalerna i de grupper de är aktiva i. Målet för denna typ av lärande är en emotionell utveckling hos individen. Leymann och Gustavsson menar vidare att även grupper och organisationer skulle kunna utvecklas under förutsättningen att alla inblandade hade lärt sig något under gruppdynamisk träning (Leymann & Gustavsson, 1990)

Det finns olika typer av gruppdynamiska utbildningar varav UGL är en. Eftersom UGL till stor del bygger på ett urval av dessa utbildningar, kommer vi i detta avsnitt att presentera några av de teorier som utgör utgångspunkterna för kursen. Slutligen presenterar vi utbildningsstrukturens betydelse för individens lärande.

3.2.1 FIRO-teorin

FIRO betyder *Fundamental Interpersonal Relations Orientation* och utvecklades av den amerikanske psykologen Will Schutz (1958, 1997). Enligt Schutz måste gruppen för att nå samhörighet och effektivitet genomgå tre huvudfaser vilka kännetecknas av dimensionerna tillhöra, kontroll och öppenhet. Han ser förloppet som cykliskt och menar vidare att det inte finns några distinkta gränser mellan faserna. De problem som uppkommer genom gruppens utveckling visar sig i olika faser men är alltid närvarande i gruppens utveckling. En grupp som genom utveckling nått samhörighetsfasen kommer ibland att återgå till de tidigare faserna, exempelvis på grund av nya uppgifter eller nya gruppmedlemmar.

Tillhörafasen börjar med att gruppen formeras. När deltagarna konfronteras med varandra försöker de först hitta den plats där de passar in. Följaktligen är huvudproblemen i tillhörafasen relaterade till hur man träder in i gruppen eller vad Schutz kallar "boundary problems". Energin ligger främst på att definiera uppgifter, bestämma hur de ska lösas och vilka färdigheter och kunskaper som krävs (Schutz, 1958, 1997).

Efter att gruppen tagit sig igenom tillhörafasen och deltagarna etablerat sig som en grupp börjar problem gällande kontroll, beslutfattande, inflytande och ansvarsfördelning visa sig. Karaktäristiska beteenden för *kontrollfasen* är kamp om ledarskap, konkurrens samt diskussioner kring förhållningssätt gentemot uppgiften. Vidare handlar det om att skapa struktur och regler för tillvägagångssätt, metoder, beslutfattande och ansvarsfördelning (Schutz, 1958, 1997).

I den sista *samhörighetsfasen* börjar problem från kontrollfasen att lösa sig och emotionella aspekter hamnar alltmer i fokus. Framförallt handlar osäkerheten om man är omtyckt eller ej och om graden av intimitet. Medlemmarna strävar mot att uppnå en tillfredställande grad av känslomässigt utbyte (Schutz, 1958, 1997).

3.2.2 FIRO i UGL

Syftet med UGL är att öva förmågan att hantera stabila och sociala strukturer som grupper och organisationer. Den ursprungliga FIRO-teorin utgår från att gruppens utveckling står i fokus för kunskapsutvecklingen och är drivmotorn för lärandet. Schutz har senare utvecklat sin teori vari individens utveckling alltmer har lyfts fram. (Wennberg, 2000).

Karlsson et al. (2000) menar att med tanke på att grupper och organisationer blir alltmer instabila och tillfälliga, kan det vara riskfullt att endast utgå från grupperspektiv. De menar att man bör eftersträva en viss fokus på individen i UGL och att utbildningen även bör ses som ett medel att öka den enskilde individens förmåga att hantera temporära sociala system.

3.2.3 Sensitivitetsträning

Enligt Karlsson et al. (2000) är *sensitivitetsträning* en utbildning av samma typ som UGL och man kan finna många likheter mellan utbildningarna. Enligt Egidius (1999) var utbildningar typ sensitivitetsträning med laboratoriemetoden och T-grupper, vilka kommer att beskrivas nedan, stora i västvärlden under 1960- och 70-talet. Då kurserna ofta resulterade i aggressiva konfrontationer fick de dåligt rykte och försvann.

Lennung (1971) definierar sensitivitetsträning som en utbildningssituation i vilken deltagaren ges tillfälle att genom egna observationer och erfarenheter, lära sig om sitt eget och andras beteende samt om hur grupper fungerar. Det gruppdynamiska lärande som utvecklats genom sensitivitetsträning kan härledas tillbaka till de grupp teorier som utvecklades av Kurt Lewin under 1940-talet. Det finns även många andra teorier bakom sensitivitetsträning vilka har kopplingar till inlärningspsykologi, socialpsykologi, sociologi och psykiatri.

Enligt Lennung (1971) är sensitivitetsträning inte en väldefinierad utbildningsmetod och menar att man i olika typer av litteratur inom området använder sig av en rad varierande namn och begrepp (laboratory training, laboratory method, T-group method, T-group training, human relations workshop, organizational development laboratories, interpersonal workshops, sensitivity training, encounter training). Sensitivitetsträning kan enligt Derefeldt (1975) även kallas samarbetsträning. Jerkedal (1986) talar i sin tur om relationsträning, vilken vi även finner applicerbar på UGL. Han menar att metoden blir gruppdynamisk först när man låter människorna som deltar i aktiviteten använda vad som sker mellan dem för att lära om mellanmänskliga relationer, om sig själva och om andra.

Även om det finns en mängd olika teorier om sensitivitetsträning är de flesta författare överens om att målen är ökad självinsikt, förståelse av hur en grupp fungerar, insikt i interpersonella relationer, utvecklandet av kunskap för diagnos av individ-, grupp- och

organisationsbeteenden och en förbättrad förmåga att interagera med andra människor (Lennung, 1971).

3.2.4 Laborariemetoden

Sensitivitetsträning bedrevs ofta genom vad som kallas *laborariemetoden*. Med laborariemetod menas att hela inläringssituationen under kursen används för att skaffa erfarenheter och att utbildningen fungerar som en total inläringssituation (Derefeldt, 1975). Argyris (1962) och Lennung (1971) hänvisar till Blake och Moutons beskrivning av grunderna i laborariemetoden vilka även återfinns i sensitivitetsträningen. De båda forskarna ser lärandet som en cykel i vilken vi finner likheter med Kolbs inlärningscykel (se 3.3.1). Det sista steget i Blake och Moutons beskrivning är att generalisera beteendet som ägde rum i utbildningssituationen för att förstå hur det kan användas i det verkliga livet. Om detta inte görs tappar man en stor del av det lärande som skett i utbildningssituationen. Sammanfattningsvis bör deltagarna ges så många tillfällen som möjligt att:

- ◆ Öppet visa sitt beteende och dela med sig av sina tankar, hur de tolkar världen, deras värderingar och deras sanna beteende.
- ◆ Få feedback på sitt beteende och ge feedback till andra. Lärande sker när deltagaren blir medveten om sitt inflytande på andra och av andras inflytande på deltagaren. Medvetenhet är fundamentalt för att lära sig relevansen och effektiviteten i sitt beteende.
- ◆ Skapa en atmosfär där människor är villiga att dela med sig av sina värderingar, attityder och där de kan ge och få effektiv feedback.
- ◆ Intellektualisera lärandet till en rationell bestående kognitiv ram. Detta hjälper deltagaren att organisera och integrera det nya lärandet så att det kan bilda en bas för effektivt handlande. Här är det viktigt att presentera så mycket forskning och teori som möjligt som är relevant för det uppnådda lärandet.
- ◆ Experimentera med nya idéer, värderingar och beteenden. För att göra det nya lärandet en del av jaget behöver man möjlighet att experimentera och modifiera det för att det ska bli en genuin organisk del av jaget och slutligen för att kunna utveckla nya idéer, värderingar och beteenden (Argyris, 1962; Lennung 1971).

Enligt Derefeldt (1975) finns det tre typer av laborarie- eller utbildningssituationer om man ser till gruppens sammansättning:

- ◆ *Familjelaboratorier* där de flesta känner varandra och delar arbetsplats.
- ◆ *Kusinlaboratorier* där deltagarna kommer från samma arbetsplats men från olika avdelningar.
- ◆ *Främlingslaboratorier* som bygger på främlingskap och där deltagarna inte känner varandra sedan tidigare.

Derefeldt menar att ett laboratorium kan innehålla en mängd olika typer av inlärningssituationer som rollspel, diskussioner, föreläsningar och t-grupper. Ofta skiftar man mellan nedanstående arbetsformer:

- ◆ *T-grupp* står för träningsgrupp och består av 8-12 deltagare och en eller två tränare. Här är det främst samspelet och dynamiken mellan gruppmedlemmarna som bidrar till deltagarnas lärande.
- ◆ *Forum* innebär att alla deltagare samlas för korta teoriavsnitt och analys av vad som skett tidigare i kursen.
- ◆ *Övningar* med ett i förväg bestämt syfte genomförs för att belysa t.ex. samarbets- och ledarskapsfrågor.

De flesta laboratorier omfattar 5-7 kursdagar och är oftast internatförlagda. Man eftersträvar en miljö som stimulerar till reflektion av sin arbets- och livssituation. (Derefeldt, 1975).

UGL kan sägas vara en mix av ovanstående arbetsformer men det finns skillnader mellan den T-grupp som här beskrivs och grupsituationen i UGL, vilka kommer att beskrivas längre fram. UGL-gruppens sammansättning bygger oftast på ett sådant främlingskap mellan deltagarna som nämns ovan. Andra typer av grupper kan dock förekomma. Internatformen och lärmiljön i UGL kan också kopplas till sensitivitetsträning.

3.2.5 T-gruppen

Enligt Agyris (1962) är *T-gruppen* kärnan i de flesta lärsituationer där laboratoriemetoden används. Denna grupperfarenhet är utarbetad för att ge största möjlighet för individerna att exponera sitt beteende, ge och få feedback, experimentera med nya beteenden och utveckla en bestående medvetenhet om sig själv och andra. T-gruppen ger också stora möjligheter att lära sig mer om effektiv gruppdyamik. Enligt Agyris är lärandet i en T-grupp av speciell betydelse då det skiljer sig markant från det lärande som normalt sker i grupsituationer. Lärandet uppstår till viss del genom utbildaren men den största delen sker då deltagarna lär av varandra. En viktigt aspekt är att utbildaren inte utövar något ledarskap. Detta skapar ett "maktvakuum" vilket leder till en rad olika beteenden hos deltagarna. Det är just dessa beteenden i grupsituationen som främjar individernas lärande. I T-gruppen saknas ett fast program och formella regler för hur gruppen ska arbeta och fungera, förutom de regler som gruppen själv kommer överens om. Denna erfarenhet är ofta förvirrande och frustrerande för deltagaren men dessa förutsättningar har visat sig vara konstruktiva för lärande inom detta fält.

3.2.6 Strukturens betydelse för lärandet

Derefeldt (1975) menar att graden av struktur i lärsituationen påverkar djupet av lärandet som sker. Inom gruppdyamisk utbildning har ett stort antal inlärningsmetoder utarbetats. Några innebär på förväg utarbetade övningar som syftar till samarbete, förhandlingar, beslut och konfliktlösning. Sådana aktiviteter har ofta en relativt hög grad av struktur och förutsätter därför en handledare och ett syfte. Den andra ytterligheten innebär en låg grad av struktur och avsaknad av programstyrning. Inlärningen blir därmed helt beroende av de människor som deltar och vilka situationer

som uppstår. Det finns även utbildningsmetoder som hamnar mellan dessa ytterligheter. Enligt Derefeldt påverkar utbildningens upplägg djupet av deltagarnas lärande. Förenklat innebär det att ju mindre strukturerad en utbildning är desto större är möjligheten för en mer bestående individpåverkan. Samtidigt kan en alltför låg grad av struktur upplevas som hotfullt vilket kan leda till att individerna intar en försvarsställning som hindrar lärandet.

Wennberg (2000) menar att UGL-kurser kan sägas hamna mitt emellan ovanstående ytterligheter på en skala mellan T-gruppsansats och handledarstrukturerade kurser. UGL skiljer sig från T-gruppen genom att handledarens insatser är specificerade och styrs av FIRO-teorin om mänskligt handlande. Vid utformandet av UGL valde man att delvis ta avstånd från T-gruppsansatsen eftersom den ansågs vara för ostrukturerad i den bemärkelsen att den inte erbjöd något specifikt innehåll förutom att den skulle utgå från deltagarnas egna behov.

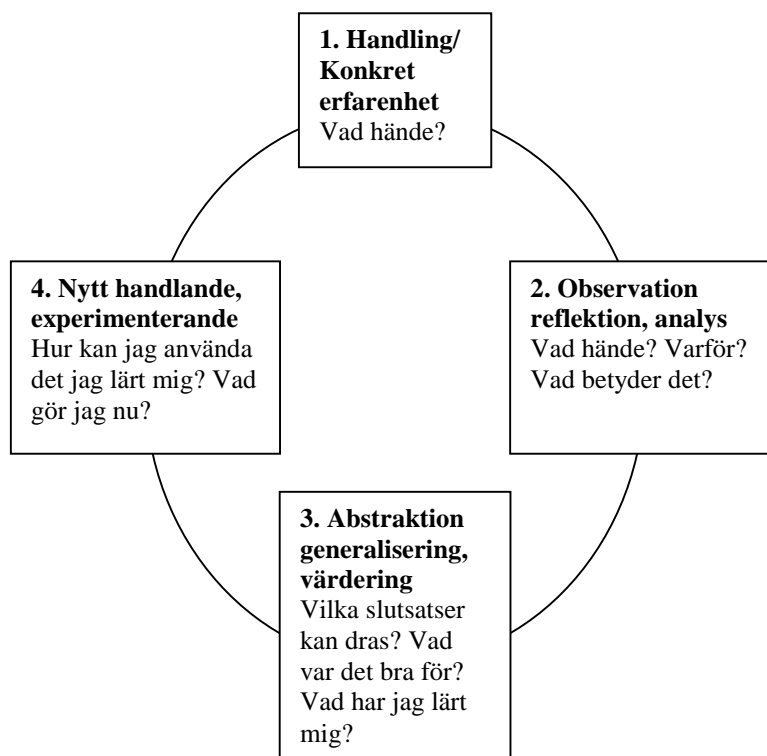
3.3 Den pedagogiska lärprocessen

I följande avsnitt kommer vi att presentera teorier kring den pedagogiska lärprocessen. Vi inleder med att presentera det upplevelse-/erfarenhetsbaserade lärandet. Därefter går vi in på den individuella lärprocessen för att sedan fortsätta med lärandet inom en social kontext. Avslutningsvis beskriver vi metalärandet och dess betydelse för lärprocessen.

3.3.1 Upplevelse-/erfarenhetsbaserat lärande

Enligt Lennung (1971) bygger sensitivitetsträning med laboriemetoden på en enda grundläggande princip; att inläringen ska grunda sig på individens egna emotionella och kognitiva erfarenheter samt på egna slutsatser. Han kallar detta för induktiv inläring. Enligt Egidius (1999) kom Kurt Lewin med sina teorier om inläring att bli initiativtagare till den gruppträning vilken innefattade sensitivitetsträning, T-grupper och laboriemetoden.

Egidius (1999) hänvisar till Kolbs välkända inlärningscirkel vilken ursprungligen bygger på idéer hämtade från Kurt Lewins modell för *erfarenhets- och upplevelseförankrat lärande*, men även från andra psykologer och pedagoger som exempelvis Piaget, Dewey, Freire och Agyris. Kolb formulerade ett antal pedagogiska konsekvenser av inlärningscykeln. Han anser att lärande är en process, inte ett resultat, vilken består i att gamla uppfattningar modifieras och betarbetas. Lärprocessen är kontinuerlig och grundad i konkret upplevelse där individen måste ges möjlighet att revidera sina begrepp och modifiera sina generaliseringar. Vidare menar Kolb att lärandet äger rum när vi människor försöker begripa och hantera omvärlden och oss själva och att lärandet är en process som ömsesidigt förändrar personen och dennes omvärld. Ny kunskap formas genom samspel, samtal och kommunikation i form av samverkan och människors inverkan på varandra (Egidius, 1999).



Figur 1. Kolbs lärcirkel (Egidius, 1999; Moxnes, 1984)

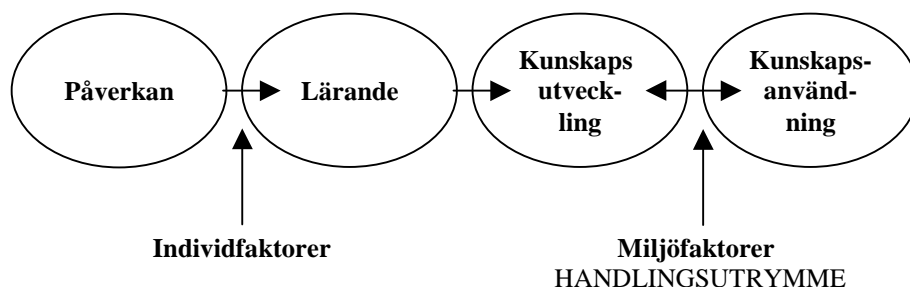
Både Jarvis (1992) och Ellström (1992) hävdar att det är mycket svårt för människor att utveckla en mental modell på basis av erfarenhet. Detta leder till att erfarenhetslärande måste stå i relation till någonting och stödjäs med lärande genom planerade utbildningsinsatser. Dessa insatser bör inriktas på att främja individens kunskapsutveckling i form av mentala modeller som kan utgöra en kunskapsbas för observation och tolkning av olika handlingars konsekvenser och effekter.

3.3.2 Den individuella lärprocessen

Generellt sett kan den *pedagogiska processen* beskrivas som att någon form av påverkan leder till lärande och kunskapsutveckling. Vid arbetet med att planera, genomföra och utvärdera en utbildning poängterar Lundmark (1998) vikten av att vara medveten om hur den pedagogiska processen fungerar för olika individer med varierande arbetsuppgifter men även för skilda typer av utbildningar. Personer som utsätts för samma *påverkan* kommer att reagera olika på detta och det efterföljande *lärandet* varierar i sin tur beroende på individuella faktorer som t.ex. utbildningsbehov, olika lärstilar, motivation, tidigare erfarenheter och kunskaper, samt själva lärandesituationen (Lundmark, 1998).

Lundmark (1998) menar att det vi lär vid ett visst tillfälle bearbetas och integreras med det som vi tidigare lärt och genom denna process uppstår *kunskapsutvecklingen*. Även den kunskapsutveckling som sker under och efter en utbildning beror på individuella faktorer, kursens uppläggning samt själva genomförandet. För att maximera resultaten och effekterna av kunskapsutvecklingen krävs ett *kunskapsanvändande*. Enligt Lundmark krävs två villkor för att en utbildning ska resultera i kunskapsanvändning.

För det första måste individen ha lärt sig något under utbildningen, och för det andra måste det finnas ett handlingsutrymme och förutsättningar för kunskapsanvändandet i arbetssituationen (Lundmark, 1998).



Figur 2. Förändringar vid pedagogisk påverkan i arbetslivet. (Lundmark, 1998)

Lundmark hänvisar till Kolb (1984) i sin beskrivning av fyra olika *lärstilar* som har betydelse för vilken typ av erfarenheter en individ föredrar i en lärsituation:

- ◆ *konkret upplevelse* - värdesätter upplevelseinriktade övningar, rollspel, praktikfall etc.
- ◆ *reflekterande observation* - uppskattar föreläsningar, demonstrationer, litteraturläsning, samt har behov av att lyssna och reflektera.
- ◆ *abstrakt tänkande* - lär genom att teoretisera, analysera och generalisera.
- ◆ *aktivt experimenterande* - lär genom att aktivt öva och experimentera (Lundmark, 1998).

3.3.3 Lärande inom en social kontext

Även Jarvis (1992) och Ellström (1992) är förespråkare för att lärande sker genom erfarenhet. Lärandet sker i situationer där det inte finns några förhandssvar, där individen inte kan handla på ett rutinmässigt sätt utifrån tidigare kunskaper utan att behöva tänka efter. De båda författarna poängterar även att den pedagogiska processen måste relateras till den *sociala kontexten* i vilken kunskapsutvecklingen sker. Lärprocessen handlar alltså om mänskliga relationer där kunskapsutveckling sker i samspel mellan individer. Enligt Jarvis blir lärande ett svar på den erfarenhet som skapas genom individens handlande i olika situationer. Fortsättningsvis har denna sociala process två dimensioner, direkt och indirekt erfarenhet. Den direkta erfarenheten eller *primära erfarenheten* sker genom handling, är upplevd genom våra sinnen samt är praktisk till sin natur. Den indirekta erfarenheten vilken Jarvis kallar *den sekundära erfarenheten*, sker genom ett kommunikativt handlande och är mer teoretisk (Jarvis, 1992).

3.3.4 Metalärande

Lennung (1971) hävdar att *meta-mål* och *meta-inläring* är centrala begrepp för förståelse av sensitivitetsträning och dess effekter. Vid sensitivitetsträning har stoffet en underordnad betydelse, istället fokuserar man på sättet vi individer inhämtar kunskap och man riktar härigenom deltagarnas uppmärksamhet på processer istället för innehåll. Individens viktigaste mål blir att lära sig olika sätt att inhämta kunskap ("relearning how to learn") vilket även stämmer överens med Derefeldts (1975) pedagogiska beskrivning av sensitivitetsträning som att "lära om att lära" (Lennung, 1971, Derefeldt, 1975).

Man måste skilja på enbart erfarenhet och att *lära-genom-erfarenhet* eftersom samma erfarenhet kan ge människor olika kunskaper. Erfarenhet är kunskap som är förankrad i den egna personen. Känslan av att vilja upptäcka, förstå, utveckla och bemästra kommer inifrån och därför är ofta det man lär genom erfarenhet något som är meningsfullt för individen som lär. Metalärande är en form av att lära-genom-erfarenhet och är den kunskap och insikt som eleven, kursdeltagaren eller arbetstagaren tillägnar sig av själva processen i den institution eller utbildningssituation där han befinner sig. Metalärande är kunskapsinhämtande vid sidan av själva lärandet, d.v.s. de erfarenheter man gör under den formella utbildningsprocessen och som inte behöver ha något med själva kursinnehållet att göra. När metalärandet motarbetar inlärandet av de kunskaper som är det uttalade syftet med en utbildning beror detta ofta på att det finns motsättningar mellan kursens "liv" och "lära". När det formella lärandet inte stämmer överens med metalärandet, är det metalärandet man minns och i sista hand lär sig (Moxnes, 1984).

3.4 Förutsättningar för lärande och kunskapsanvändning

I de första två avsnitten belyser vi några förutsättningar för individens lärande och utveckling såväl under som efter en utbildning. Vi inleder med reflektionens och dialogens betydelse, följt av teorier om självinsikt. Vidare belyser vi aspekter som påverkar individens lärande och utveckling i arbetslivet. Först behandlas handlingsutrymmets inverkan och sedan hinder för lärande.

3.4.1 Reflektion och dialog

Sandberg och Targama (1998) menar att grunden för lärande i arbetet är personens förståelse av sitt arbete. För att åstadkomma lärande genom förståelse krävs reflektion över vårt eget sätt att förstå vårt arbete. Medvetenheten om vår egen förståelse är enligt Sandberg och Targama en förutsättning för att kunna förändra situationen och förstå arbetet på ett kvalitativt bättre sätt (Sandberg & Targama, 1998). Ellström (1992) menar att reflektion är ett nödvändigt villkor för vuxnas lärande. I detta sammanhang menar han att reflektion kan definieras som en medveten kritisk prövning av de föreställningar och antagande om verkligheten som mer eller mindre medvetet styr vårt handlande i olika situationer. Ellström förespråkar en utveckling av praktiska former och metoder för ett *lärande-genom-reflektion* som kan integreras i människors vardagliga verksamheter.

Egidius (1999) hänvisar till Schön som håller en liknande ståndpunkt som ovannämnda och talar om *reflection-in-action* (reflektion i handling). Reflection-in-action främjas av kommunikation med andra. Vidare menar Schön att människor behöver förmågan till reflection-in-action för att kunna hantera nya uppgifter effektivt och gamla uppgifter smidigare och klokare. I vårt sociala samspel är utrymmet för reflection-in-action en förutsättning för att kommunikativ handling ska kunna leda till öppet lärande. För att uppnå detta måste båda parterna ha fullständig och relevant information, utifrån vilken var och en sedan har möjlighet att göra fria val.

Då reflektion ofta tar sig uttryck i dialog och samtal menar Egidius (1999) och Jarvis (1992) att reflektion paradoxalt nog är såväl en privat som social process. Enligt filosofen Habermas (1984) är dialog och samtal en form av handling, d.v.s.

kommunikativt handlande. Genom att människor argumenterar och motargumenterar för att komma fram till kloka och förnuftiga ställningstagande blir kommunikation en handling. Freies (1972) pedagogik handlar om frigörelse och individers självstyrning genom dialog och delaktighet. Genom dialogisk kommunikation mellan deltagare i en utbildning menar Freire att man kan gå in i varandras medvetande för att finna kunskap och stimulans av varandra. Vidare handlar det om att göra människor medvetna om sig själva och sin sociala situation, så att de på ett kritiskt sätt kan reflektera och ur olika synvinklar se på sin egen sociala, politiska och historiska situation.

3.4.2 Självbild

Dimbleby & Burton (1997) menar att *självbilden* handlar om hur vi ser på och kategoriserar oss själva. Kategoriseringen påverkas av hur vi tror att andra ser oss. Alltså står självbilden i ett dynamiskt förhållande till omvärlden även om den är konstruerad av individen själv. Kopplingen till den yttre världen är kommunikation. Samtidigt som människor strävar efter att stabilisera sin självbild och förbli densamme behöver individer utveckla och förändra sin självbild. Enligt Dimbleby & Burton innebär det en viss risk att förändra sin självbild och menar att det bör finnas goda skäl till förändring. De pekar främst på två skäl. Den första anledningen till att människor försöker förändra sin självbild är att de vill vinna andras gillande. Det andra är att det krävs en förändring för att kunna möta och hantera nya situationer och förändringar som tvingas på oss.

Dimbleby & Burton (1997) menar att den process där vi förändrar vårt jag är helt beroende av kommunikation med andra och av vår egen färdighet att kommunicera. Människor söker kommunikation som stämmer överens med självbilden. Hur vi väljer att godta eller förkasta andra människors påståenden om oss själva beror på vår tidigare uppbyggda självbild.

Lufts (1984) teori om Johari-fönster, vilken även används i UGL, är ett sätt att belysa de sidor av oss själva som vi inte är medvetna om för att kunna förändra vår självbild. En grundläggande princip för teorin är att förändring i ett fönster leder till förändring i ett annat. Johari-fönstret är en grafisk modell av interpersonella beteenden som försöker beskriva människors relationer till andra utifrån fyra insiktsfält med anknytning till individens självuppfattning. Basen för indelningen är medvetenhet om beteende, känslor och motivation.

3.4.3 Handlingsutrymme

Vi har tidigare påpekat att det krävs ett handlingsutrymme för att en utbildning ska resultera i kunskapsanvändning vilket stöds av Lundmark (1998) och Ellström (1992). Enligt Lundmark är en individs handlingsutrymme är relaterat till följande:

- ◆ kursens genomförande och arbetsform.
- ◆ huruvida man under kursen diskuterar handlingsutrymmet för kunskapsanvändningen.
- ◆ individegenskaper, t.ex. initiativförmåga, motivation, vilja att förändra och försiktighet.
- ◆ *faktiskt* handlingsutrymme, exempelvis. arbetsuppgifter, ansvar, inflytande och kontroll, relationer mellan medarbetarna, arbetsorganisation och ledarskap.

- ◆ *upplevt* handlingsutrymme är kopplat till individegenskaperna och det faktiska handlingsutrymmet.

Ellström (1992) pratar i termer av objektiva (faktiska) och subjektiva (upplevda) möjligheter till egenkontroll. Egenkontroll har enligt Ellström två aspekter. För det första individens förmåga att kontrollera sitt eget handlande vilket han kallar *handlingskontroll*, och för det andra individens möjligheter att genom sitt handlande påverka sin omgivning vilket kallas *utfallskontroll*. Förutsättningarna för egenkontroll är avgörande för individens lärande och möjlighet att omsätta intentioner och handlingsplaner i konkret handling. Brister vad gäller individens objektiva och subjektiva möjligheter till egenkontroll fungerar ofta som en effektiv spärr mot lärande. Ellström hävdar också att det krävs en hög grad av handlingsutrymme avseende mål och medel, d.v.s. att arbetsuppgifterna ska vara kvalitativa för att personalens lärande och utveckling ska främjas på arbetsplatsen.

3.4.4 Hinder för lärande

Det finns många faktorer som hindrar respektive underlättar lärandet på en arbetsplats. Moxnes (1984) hänvisar till Vandeput som har funnit att de mellanmännsliga relationerna troligen har störst inverkan och hämmande effekt på lärandet. Relationen till andra har alltså stor betydelse för hur pass bra man klarar av att använda nya kunskaper i arbetet. Vidare menar Moxnes att anställda ofta är rädda för att relationerna till gruppen kommer att ändras vid förändringsarbete. Det största motståndet beror troligtvis på att individer saknar kunskap om de sociala processer som sker i den egna gruppen.

Andra hindrande faktorer för användning av ny kunskap är enligt Moxnes (1984) bristen på inflytande, exempelvis personalens maktposition i förhållande till varandra och relationen till de överordnande. Arbetsledarens inställning till sitt yrke och hur denne utför sin roll är avgörande för inläring på arbetsplatsen. Moxnes hävdar att de anställdas tillväxt och utveckling ligger i de målsättningar arbetsledaren ställer upp. Han/hon kan antingen gynna eller hindra inlärningsprocessen hos medarbetarna genom sina egna attityder. Vidare anses stor arbetspress och ansträngd atmosfär, enligt Moxnes och Ellström (1992) inte vara förenlig med lärande och utveckling.

På det personliga området finns faktorer i människans natur, personlighet, attityder och känslor som har inverkan på förmågan och lusten till att lära (Lundmark, 1998). Moxnes (1984) ser även självbild, ångest, vissa mänskliga behov, ålder, motivation och status som faktorer vilka på olika vis kan underlätta respektive hindra lärande. Människan har behov av att endast se tillfredställande sidor av sig själv och som man önskar visa för andra, vilket kan motverka lärande och personlig utveckling. En hotad självbild leder ofta till ångest vilket kan vara ett hinder för lärandet om personen i fråga inte har en trygghet i sig själv eller i relationen till andra. Stabilitet respektive självförverkligande är två grundläggande behov som är motsägelsefulla eftersom det förstnämnda hindrar, medan det andra främjar utveckling. Optimalt är en stor personlig motivation och vilja att lära eftersom det ökar individens förutsättningar för utveckling. Även personens position i statushierarkin kommer att påverka behoven av utveckling, då personer högt upp på skalan söker mer personlig utveckling, personliga belöningar, lärande, självständighet och goda mellanmännsliga relationer än personer längre ner.

Moxnes (1984) beskriver även faktorer på det organisatoriska området som kan hindra eller underlätta utvecklingen av individerna på arbetsplatsen. Starka strukturer tycks hämma de anställdas personliga utveckling, blockera möjligheten till social inläring och förmågan att vara kreativ och skapande. Även missförhållanden mellan ansvar och kompetens och dåliga kommunikationskanaler har visat sig ha hämmande inverkan på överföring av kunskap till arbetsituationen. Boud och Garrick (1999) belyser förutsättningar för att kunna överföra kunskaper man skaffat sig i en situation till en annan. De menar att det krävs ett positivt klimat i organisationen i form av bra gemenskap, öppen dialog och ett aktivt deltagande bland medlemmarna för att åstadkomma ett sådant lärande. Feedback och kontinuerligt stöd är andra faktorer som de anser vara viktiga för lärandet.

4 Metod

4.1 Utgångspunkter

I detta avsnitt redogör vi för de utgångspunkter som gäller för uppsatsen. Avsnittet innefattar en redogörelse för vilken typ av studie vi valt att genomföra samt en diskussion gällande en utvärderings förutsättningar.

4.1.1 Val av metod

Syftet med ett kvalitativt tillvägagångssätt är enligt Lofland (1971) att försöka förstå den situation som individer, grupper eller organisationer befinner sig i genom att komma dem in på livet. Utifrån detta argument fann vi det naturligt att ansluta oss till en kvalitativ metod, eftersom vi strävat efter att få en djupare förståelse av ledarnas egen uppfattning om på vilket sätt UGL-utbildningen bidragit till utveckling på såväl det personliga som det yrkesmässiga planet.

För att få en djupare förståelse och bättre insikt i UGL har vi själv gått en UGL-utbildning i Procus Kompetens regi. Genom eget deltagande fick vi möjlighet att aktivt vara en del av utbildningsprocessen och fick således egna erfarenheter av kursens innehåll, aktiviteter, arbetsformer och klimat.

4.1.2 Förutsättningar för pedagogisk utvärdering

Lundmark (1998) menar att utvärdering innebär att fastställa värdet av något. Vidare poängterar hon att en utvärdering inte bör stanna vid en beskrivning av undervisningen, dess förutsättningar, resultat och effekter. Istället bör man på ett djupare plan försöka förklara och förstå dessa fenomen. För att möjliggöra en sådan förståelse krävs pedagogiska kunskaper om inläring, utbildningsfrågor, utbildningsplanering och utvärdering. Dessutom krävs kännedom om deltagarnas arbetsituation och handlingsutrymme.

Vidare menar Lundmark att utvärderingens syfte styr vad det är som ska utvärderas, d.v.s. *bakgrund*, *process* eller *utfall*. Enligt Franke-Wikberg & Lundgren (1980) finns det två motiv för pedagogisk utvärdering. *Kontrollmotivet* syftar till att få kontroll över en viss utbildning medan syftet med *förändringsmotivet* är att få underlag för förändring av t.ex. mål, innehåll och arbetsformer.

Som vi tidigare nämnt i anslutning till syftet kommer vi att utvärdera UGL-utbildningens process och utfall, och vi har därmed anammat Lundmarks (1998) beskrivning av *effektutvärdering*. En sådan utvärdering handlar exempelvis om att bedöma om och hur en kurs har lett till någon nytta för deltagarna. Andra frågor som kan aktualiseras är huruvida deltagarna fått ökad handlingsberedskap, eller om det finns några hinder för användandet av de nya kunskaperna.

4.2 Genomförande

I detta avsnitt följer en redogörelse för urval av undersökningsobjekt, datainsamlingsmetod, urval av intervjupersoner samt dokumentation och bearbetning av data. Avslutningsvis diskuteras källkritiken av de empiriska källorna.

4.2.1 Urval av undersökningsobjekt

Efter att flera utbildningsföretag hade visat intresse för vårt uppsatsarbete, bestämde vi oss för att samarbeta med utbildningsföretaget Procus Kompetens. Anledningen till detta var att de kunde erbjuda oss relevanta uppsatsämnen inom de områden vi var intresserade , d.v.s. gruppdynamik och ledarskapsutveckling. Utbildningsföretaget lade fram förslaget om att utvärdera deras UGL-utbildning och förslag på tänkbara undersökningsobjekt. Vi kontaktade personer inom Försvarmakten, eller som för deras räkning, under många år arbetat med UGL. Härigenom erhöll vi allmän information om UGL, tidigare utförda studier på området och var detta fanns att tillgå. Utifrån denna grund började vi utarbeta förslag om hur utvärderingen skulle kunna ta form, och vägde metodernas för- och nackdelar mot varandra. I samråd med Procus Kompetens och med hänsyn till praktiska aspekter som tid och närhet till objekten, beslutade vi att utvärderingen skulle ske på ett av de företag som anlitat Procus Kompetens för UGL. Så snart vi hade fått klartecken från det företag vi valt som undersökningsobjekt tog uppsatsarbetet fart på allvar.

4.2.2 Datainsamlingsmetod

De tidigare beskrivna teoretiska genomgångarna utgör tillsammans med empirin tolkningsbasen för utvärderingen. Den empiriska delen har innehållit följande moment:

För att fånga deltagarnas perspektiv och för att få en djup och bred förståelse för utbildningens process och utfall valde vi att använda halvstrukturerade intervjuer för insamling av data. Ett syfte med kvalitativa intervjuer är enligt Holme & Solvang (1991) just att öka informationsvärdet och skapa djupare och mer fullständiga uppfattningar om de fenomen man studerar.

Då vi sökte komplex information om lärandet och dess processer krävdes ett stort engagemang, reflektion och eftertanke hos de personer som deltog i utvärderingen. För att ge intervjupersonerna möjlighet till eftertanke, valde vi att på förhand skicka ut ett informationsbrev innehållande en övergripande beskrivning av de teman vi avsåg beröra i intervjun. Genom intervjuerna sökte vi även information om deltagarnas bakgrund och förväntningar inför utbildningen.

4.2.3 Urval av intervjupersoner

Undersökningen genomfördes på ett varutillverkande industriföretag med cirka 360 anställda. Urvalet av intervjupersoner gjordes av oss utifrån en förteckning över de personer inom företaget som gått UGL-utbildningen. Det handlade om ett tjugotal personer vilka deltagit under perioden från 1999 till dagens datum. Eftersom vi avsåg att undersöka bland annat effekterna av utbildningen ansåg vi det mest fruktbart att intervjua personer som gått utbildningen minst sex månader innan intervjun. Vi ville dock att individerna skulle ha utbildningen i relativt färskt minne och uteslöt därför personer som gått UGL före våren 2000. Ett urval på tio ledare tillfrågades och åtta av dem valde att medverka och utgjorde således underlaget för vår utvärdering. Samtliga intervjupersoner var män och hade en ledarbefattning i företaget. Majoriteten av de personer som hamnade inom kriteriet för urvalet var dessutom i åldern 28-40 år.

4.2.4 Dokumentation och bearbetning av data

Vid intervjuer bör man enligt Gordon (1971) alltid ha någon typ av styrning, det saknas dock ett generellt svar för hur denna styrning bör se ut. Syftet med intervjun och den kunskapssteoretiska referensramen är några av de faktorer som bestämmer intervjuens upplägg och disposition. Med detta i åtanke har vi valt en intervjuform där vi utifrån en intervjuguide (se bilaga 2) försökte styra in respondenten på förbestämda teman, men där personen i fråga var relativt fri att tala och utveckla sina resonemang.

Vidare anser Gordon (1971) att intervjun är ångestskapande både för intervjuaren och den som blir intervjuad. Holme & Solvang (1991) menar att miljön vari intervjun utspelar sig är viktig. Generellt sett kan man säga att intervjupersonen trivs bäst i en miljö där han eller hon känner sig hemma. Utifrån detta resonemang har vi medvetet valt att utföra alla intervjuer på intervjupersonernas arbetsplats.

För att intervjusituationen ska bli meningsfull för både intervjuaren och respondenten menar Holme & Solvang (1991) att det måste byggas upp en tillit mellan parterna. I vår strävan att skapa denna tillit var det för oss självklart att intervjuerna byggde på frivillighet och konfidentiellitet, samt att syftet med intervjun stod klart för respondenten.

Vi valde att båda vara närvarande under samtliga intervjuer i förhoppning om att tillgodogöra oss så mycket information som möjligt, samt för att underlätta det kommande tolkningsarbetet. Vid varje intervjutillfälle iklädde en av oss rollen som intervjuare och den andre rollen som antecknare. I huvudsak var det intervjuaren som styrde intervjun men antecknaren hade möjlighet att fylla in eller ställa följdfrågor om så krävdes. Vi är medvetna om att bådadas närvaro under intervjun kan ha gjort att intervjupersonen upplevde befinna sig i underläge. Vi tror dock att denna risk eliminerades av att antecknaren höll sig relativt passiv.

För att fånga upp så mycket som möjligt under själva intervjun valde vi att både föra anteckningar och göra inspelningar. Teknisk apparatur som bandspelare påverkar enligt Trost (1993) det klimat som uppstår under intervjun. Samtidigt kan värdefull information såsom tonfall, talspråk och ordval gå förlorad om man inte spelar in intervjun. Eftersom människor kan bli besvärade av att bli inspelade, valde vi att i förväg få intervjupersonernas medgivande. Bandinspelningen användes som ett

komplement till de anteckningar som fördes under intervjun. Vi lyssnade sedan på inspelningarna och skrev ut intervjuerna, dock inte i talspråk utan innehållet komprimerades för att göra materialet mer lättläst.

Efter insamlandet av det empiriska materialet deltog vi som tidigare beskrivits i en UGL-utbildning, för att på ett fruktbart sätt kunna tillgodogöra oss och tolka det empiriska och teoretiska materialet. Därefter påbörjade vi arbetet med att tematisera vad som framkommit under intervjuerna. Intervjuguiden (se bilaga 2) utgick från ett antal teman, d.v.s. process, grupp, ledarskap, konflikt, kommunikation, feedback och handlingsutrymme, vilka vi använde i den första sammanställningen av materialet. Därefter gick vi igenom materialet på nytt för att, utifrån vårt syftes huvudteman läroprocess, resultat och effekter, försöka dela in den första tematiseringen i läroprocess, kunskapsutveckling, kunskapsanvändning och handlingsutrymme.

4.2.5 Källkritik av empiriska källor

Det finns många faktorer som påverkar kvaliteten av vårt empiriska material. Vi hänvisar till Merriam (1988) som menar att det finns många faktorer som inverkar på en intervjupersons utsagor. Vad som framkommer under en intervju är individens egna uppfattningar, då informationen som ges genomgått en medveten eller omedveten urvalsprocess hos intervjupersonen. Enligt Merriam är det just detta personliga perspektiv som söks i kvalitativa undersökningar. Ett sätt att upptäcka om informationen är förvrängd eller överdriven är att jämföra olika informanternas utsagor.

Jämförelsen av intervjupersonernas utsagor har visat en genomgående positiv inställning till UGL. Det har dock påtalats brister och negativa aspekter i såväl utbildningen som arbetsmiljön. Enligt vår uppfattning tyder detta på att respondenterna svarat ärligt och varit öppna i intervjusituationen. Vi anser därmed att trovärdigheten och rimligheten i materialet är säkerställd. Att intervjuerna bygger på frivillighet och konfidentiellitet tror vi ytterligare har bidragit till resultatets trovärdighet

4.3 Metodkvalitet

Vid kvalitativ forskning har forskaren en central roll och dennes tankar och idéer kommer att styra forskningsarbetet. Eftersom det saknas yttre kriterier för bedömning, måste forskaren inta ett kritiskt förhållningssätt. För att få en hög vetenskaplig kvalitet har vi anammat begreppen trovärdighet, rimlighet och samvetsgrannhet (Patel & Tebelius, 1987).

Trovärdighet i kvalitativ forskning innebär enligt Patel & Tebelius (1987) att t. ex. visa att de tolkningar som gjorts inte bygger på stereotyper, förutfattade meningar eller lättillgängliga slutsatser. För att ge läsaren möjlighet att bedöma uppsatsens trovärdighet har vi strävat efter att tydligt ange våra perspektiv, utgångspunkter, förfaringsätt och medvetna val. En medvetenhet om att vår bakgrund och förförståelse, framförallt eftersom vi deltagit i en UGL-utbildning, kan ha färgat valet av litteratur och vår tolkning av empirin har föranlett oss att ständigt kritiskt ifrågasätta källorna och våra egna resonemang

Med *rimlighet* menar Patel & Tebelius (1987) att det måste finnas en överensstämmelse mellan utgångspunkt och resultat. För att säkra rimligheten har vi försökt att använda källor med olika synsätt för att få bredd och mångfald. Vi har även i analys- och diskussionsavsnittet strävat efter att tydligt bygga våra tolkningar på den teori och empiri som presenteras tidigare i uppsatsen

Vidare anses forskarens *samvetsgrannhet*, ärlighet och fullständiga redovisning av forskningsresultaten vara viktigt för studiens kvalitet. De framkomna resultaten får inte förvrängas och man måste kunna argumentera för de tolkningar som gjorts (Patel & Tebelius 1987). För att uppnå samvetsgrannhet har vi försökt att redovisa resultaten så som de framkommit i empirin. Vi har strävat efter att redogöra för intervjupersonernas tidvis motsägelsefulla åsikter och presenterar även de resonemang vi inte stödjer. Då ledarnas åsikter och upplevelser i många fall skiljde sig åt har vi försökt åskidliggöra detta genom att tydligt ange om det är ett fåtal eller flertal som uttryckte liknande eller odelade ståndpunkter. Vi har dessutom tydligt försökt att beskriva och motivera våra skäl för tolkningar, resonemang och slutsatser.

4.4 Metoddiskussion

Det är svårt att genom traditionella metoder belysa de områden som vi avsåg studera, d.v.s. läroprocessen och dess resultat och effekter för ledarna. Vid många klassiska metoder får studieobjekten inte någon information om vad studien syftar till, eftersom man vill minska risken för felkällor (Karlsson et al. 2000). Då vi sökte komplex information krävdes ett stort engagemang, reflektion och eftertanke från de individer som deltog i studien. För att göra intervjupersonerna mer delaktiga och aktiva valde vi en metod där de var medvetna om vad studien gick ut på. Då avsikten var att få en djupare förståelse för intervjupersonernas känslor och upplevelser kring UGL krävdes ett stort engagemang även från vår sida. För att minska risken att vi genom vårt engagemang och våra kunskaper om UGL skulle styra intervjupersonerna alltför mycket, valde vi att gå UGL-utbildningen efter insamlandet av data. Vi kan i efterhand konstatera att frågorna hade kunnat kompletteras eller formulerats på annat sätt om vi istället valt att gå utbildningen innan intervjuerna. Trots detta anser vi oss ha lyckats fånga in väsentliga och relevanta aspekter.

Det är viktigt att vara medveten om forskarens egen förförståelse av det som studeras, då denna påverkar studiens utformning och forskarens tolkning av de data som framkommer. Varken data eller forskarens slutsatser är således objektiva. Till följd av utbildningens karaktär torde det vara svårt för den som saknar inblick i UGL att studera effekterna och läroprocessen (Karlsson et al. 2000).

De intryck och uppfattningar vi fått genom eget deltagande är enbart positiva trots att vi försökt granska utbildningen utifrån ett kritiskt synsätt. Risken med vår positiva inställning till UGL är att tolkningarna kan ha färgats av våra egna erfarenheter. För att framställa resultaten på ett så neutralt sätt som möjligt har vi under arbetets gång sinsemellan kritiskt ifrågasatt varandras resonemang. Genom att tydligt redovisa vilka resultat som framkommit i studien och skilja dessa från våra egna tolkningar tror vi att slutsatserna trots allt är rättvisande.

Slutligen vill vi återigen poängtera vår medvetenhet om att vårt egna deltagande i en UGL-utbildning fått betydelse för utvärderingen. Det är dock vår uppfattning att det övervägande haft positiv inverkan på arbetet. Framför allt har vi haft användning av de egna erfarenheter i tolknings- och analysarbetet då vi upplevde en större förståelse av intervjumaterialet efter att vi gått UGL. Vi är därför övertygade om att våra erfarenheter har erbjudit mer rättvisande och relevanta slutsatser av utvärderingen, då vi kunnat lyfta fram aspekter vi annars, med stor sannolikhet, inte hade upptäckt.

5 Empirisk studie

I följande avsnitt kommer vi att redogöra för resultaten av intervjuerna. Vi väljer att redovisa resultaten utifrån den tematisering vi tidigare gjort i intervjuguiden, d.v.s. förväntningar på UGL, upplevelse av utbildningsprocessen, kunskapsutveckling, kunskapsanvändning och handlingsutrymme.

5.1 Resultat av intervjuer

Vår egen erfarenhet av UGL är att utbildningens olika delar vävs in i varandra och tillsammans bildar en gemensam helhet. Förbättras kunskapen inom ett visst område får detta således effekter på ett annat. Därför är det, i vissa avseenden, svårt att skilja de tillägnade kunskaperna från varandra och relatera dem till ett specifikt delmål. Detta har vi haft i åtanke under bearbetningen av intervjuerna, även om vi inom området för kunskapsutveckling har redovisat resultaten utifrån delmålen i UGL.

5.1.1 Förväntningar på UGL

På frågan om vilka förväntningar deltagarna hade på UGL, svarade merparten att de hade förväntat sig att få användning av utbildningen i sitt arbete. Förväntningarna innefattade nya och fördjupade kunskaper framför allt inom områdena grupputveckling, ledarskap och konflikthantering. Några hade även haft förhoppningar om att få en ökad självinsikt och en mjukare ledarstil. En person nämnde önskan om att få träna sig i att bedöma och hantera vissa situationer på rätt sätt. Endast två personer hade försökt att inte ha några förväntningar, för att få ut så mycket som möjligt av utbildningen.

De flesta nämnde att förväntningarna till stor del baserades på det deltagarmaterial kring kursmålen som skickades ut innan utbildningen. De kollegor i intervjupersonernas närhet som tidigare gått UGL hade i många fall, utan att avslöja detaljer, delat med sig av sina upplevelser. Merparten menade att detta, i relativt hög grad påverkat deras inställning och förväntningar.

Samtliga hade blivit tillfrågade av arbetsgivaren om de ville gå UGL. Alla deltog frivilligt men många hade upplevt att de, från arbetsgivarens sida, förväntades medverka i utbildningen. Några hade känt behovet av utbildningen och påtalade att de sett UGL som en möjlighet till kompetensutveckling. En person hade känt sig mer eller mindre ditskickad. Samtliga hade varit positivt inställda till kursen men några hade upplevt en viss oro över att det skulle bli psykiskt påfrestande.

5.1.2 Upplevelse av lärprocessen

Upplägget av UGL var nytt för samtliga tillfrågade. Beträffande hur de hade upplevt utbildningsprocessen var merparten positivt inställda. Framför allt möjligheten att uppleva något i praktiken, för att sedan ta del av teorier kopplade till övningarna, uppfattades som lärorikt. Då man i förväg inte visste vad som skulle hända, beskrev några UGL som speciellt, spännande och fullt av överraskningar.

På frågan hur man upplevt UGL-utbildningens upplägg att lära i grupp, var samtliga positivt inställda. Några menade att det var lärorikt eftersom man fick uppleva känslor och problem relaterade till samarbete i grupp och gruppens utveckling. Några påpekade att fler synpunkter, erfarenheter och kunskaper framkom vilka kunde jämföras deltagarna emellan. De flesta tyckte att det varit givande att lära i grupp, speciellt eftersom de kontinuerligt fick feedback på sitt agerande och därmed tvingades reflektera över sitt eget och andras beteende, samt processer i gruppen. Någon nämnde det som fruktbart att man efter varje aktivitet fokuserade och reflekterade över hur gruppen fungerat, snarare än på uppgiften i sig.

Några av de tillfrågade hade till en början upplevt vissa situationer och gruppens reaktioner som obehagliga. De nämnde att det varit jobbigt att ge feedback till personer de enbart träffat i några timmar. En person hade upplevt det som påfrestande att behöva öppna sig och efter feedback från gruppen, ändra sitt beteende. I samtliga fall ovan, framhävde intervjupersonerna att de under utbildningens gång insett att de till en början obehagliga aktiviteterna alltid hade ett positivt syfte och var viktiga för gruppens utvecklingsprocess.

Sex personer ansåg att handledarna varit professionella, kunniga och haft situationen under kontroll. På frågan om handledarna kunnat agera annorlunda för att förbättra kursen, hade de inget att anmärka. En ledare uttryckte ett stort missnöje, ilska och besvikelse över handledarnas agerande eftersom han tyckt att de pressat några deltagare för hårt. Ytterligare en person hade uppfattat en av handledarna som alltför pådrivande och upplevt dennes påhopp av vissa deltagare som olämpliga och obehagliga.

5.1.3 Kunskapsutveckling

På en öppen fråga om vad deltagarna upplevde vara den viktigaste kunskapen eller insikten de tillägnat sig under UGL varierade svaren i hög grad. Gemensamt för de flesta intervjupersonerna var en ökad medvetenhet och kunskap om gruppen och dess betydelse. Några personer framhävde att de fått ökade kunskaper om gruppens utvecklingsfaser och upplever därmed en utvecklad förmåga att avläsa hur en grupp kommer att reagera i olika situationer. En annan person påtalade en ökad insikt om att en ledares tydlighet och styrning i rätt riktning har en positiv inverkan på gruppen. Någon lyfte fram en ökad insikt om hur man på olika sätt kan hantera plötsliga och oväntade situationer, som viktigast. Betydelsen av rak och tydlig kommunikation som ett viktigt verktyg i arbetet påtalades av en person. Ökad medvetenhet om den egna personligheten upplevdes av en individ som den lärorikaste insikten.

5.1.3.1 Kunna se och hantera konflikter

På frågan om vad deltagarna har lärt sig om konflikter svarade en övervägande del att deras syn på konflikter förändrats genom UGL. De flesta ser numera inte konflikter som

något enbart obehagligt och jobbigt, utan istället som konstruktiva och nödvändiga för en grups utveckling. En del hade fått insikt i att konflikthantering kan ena gruppen och att ej hanterade konflikter ofta återkommer. Många nämnde att deras förmåga att upptäcka konflikter har förbättrats. Däremot var det endast två personer som ansåg att de fått nya kunskaper om hur en konflikt konkret kan hanteras. Ytterligare två kände att konflikthantering inte fick något större utrymme i UGL och ansåg därmed att de inte lärt sig något nytt på området. En av dem uttryckte besvikelse över att konflikthantering inte behandlades i någon större utsträckning trots att det tagits upp som ett delmål i UGL. Två personer framhöll att det under UGL tydliggjordes hur viktigt ärlighet och att man står för vad man tycker vid en konflikt är för att inte försätta sig i en svår situation.

5.1.3.2 Kunna kommunicera klart och direkt

De flesta av intervjupersonerna hade under UGL insett betydelsen av en rakare och tydligare kommunikation än vad de tidigare haft. Många nämnde öppenhet och ärlighet som essentiella förutsättningar för mellanmännisklig kommunikation. Några fick insikt om att de själva borde vara mer kortfattade och konkreta i sin kommunikation med andra. Ett par personer nämnde ökad medvetenhet om vikten av att kommunicera direkt till gruppen eller personen i fråga och inte via någon annan, för att undvika missförstånd. Att man befinner sig på samma våglängd och har liknade referenser rörande samtalsämnet som motparten, ansåg ett par personer vara en viktig lärdom. De nämnde vidare att man bör säkerställa att motparten verkligen förstått budskapet och vice versa. Ett par personer upplevde att de inte lärt sig något nytt om kommunikation under UGL.

5.1.3.3 Kunna ta och ge effektiv feedback

Samtliga tillfrågade hade genom UGL fått en bättre förståelse för vad effektiv feedback är och hur man kan använda detta verktyg. Merparten ansåg att de blivit bättre på att ge och ta emot feedback. En enighet rådde om att både positiv och negativ feedback är nyttigt och kan leda till utveckling och förbättring om den framförs på rätt sätt. De flesta hade fått insikt om att feedbackprocessen bör vara ömsesidig och att man därför som ledare aktivt bör söka feedback. En person upplevde bekräftelse på att hans tidigare sätt att ge feedback var effektivt.

5.1.3.4 Förstå behovet av olika ledarstilar

Merparten av de tillfrågade kände att UGL gett dem antingen ny insikt eller ökad medvetenhet om behovet av varierande typer av ledarstilar i olika situationer. Många hade blivit medvetna om sambandet mellan gruppens utveckling och ledarens skiftande roll i detta sammanhang. Vissa hade fått klarhet i vilken ledarstil de själv tillämpar. En person upplevde att han fått bekräftelse på att hans ledarskap fungerar bra. Andra insåg att de till viss del behövde utveckla och ändra sitt ledarskap. Någon hade fått insikt i att man som chef inte behöver vara ledare i alla sammanhang och har nu lättare att acceptera detta. En annan person insåg att han i vissa situationer mer uttalat måste ta en ledarroll för att föra gruppens utveckling framåt.

En person ifrågasatte huruvida man kan bli en bra ledare om man inte klarar att hantera de ibland obehagliga och svåra situationer som UGL kan innebära. Ett par hade fått insikt i att det krävs vissa egenskaper för att bli en bra ledare. De påpekade dock att UGL hade visat att personer som direkt tar på sig ledarskapet, nödvändigtvis inte är bra

ledare. Även den som till en början väljer en mer tillbakadragen roll, kan ha bra ledarkvaliteter.

5.1.3.5 Urskilja olika faser i en grupps utveckling.

Många upplevde att de fått en ökad förståelse för gruppen och dess betydelse, samt vad som ligger bakom dess förändring och utveckling. De flesta påpekade att de fått kunskap om FIRO och därigenom ett verktyg för att avläsa var en grupp befinner sig i sin utveckling. En hade blivit medveten om att alla grupper reagerar utifrån ett bestämt mönster och att det finns en tråd att följa när man ska styra gruppen i dess arbete och utveckling. Istället för att sträva mot grupper med så lika medlemmar som möjligt, hade en person blivit medveten om att olikheterna är nödvändiga för gruppens fungerande. En av ledarna poängterade att han insett hur svårt det är att komma överens i en grupp där deltagarna har olika grundläggande värderingar. En annan hade kommit till insikt om att en känsla av konsensus inom gruppen kan vara missvisande. Ofta står inte alla gruppmedlemmar bakom ett gemensamt beslut.

5.1.3.6 Ökad självinsikt och självförtroende

Det visade sig att alla utom en person upplevde att de genom UGL fått en ökad medvetenhet om själv och sitt beteende, vilket lett till en större självinsikt än tidigare. Några nämnde att de efter kursen fått ett bättre självförtroende vilket de relaterade till den ökade självinsikten. Som en annan bidragande orsak till ökad självinsikt och bättre självförtroende, nämndes den feedback som kursdeltagarna kontinuerligt fick på sitt agerande. Även personlighetstesterna där deltagarna skulle skatta sig själva gav nya insikter rörande den egna personligheten för några av ledarna.

5.1.4 Kunskapsanvändning

Graden av kunskapsanvändning skiljer sig åt mellan ledarna. Samtliga menade att de fått en ökad mental medvetenhet inom ovannämnda områden. Det framkom att flera av intervjupersonerna har svårt avgöra om deras ökade medvetenhet inom kunskapsområdena har lett till ett förändrat beteende i arbetet. Andra har konkret kunnat använda UGL inom vissa områden medan några använder kunskaperna dagligen.

Rädslan för konflikter har minskat hos de flesta intervjupersonerna. Många väljer idag att ta tag i en konflikt på ett tidigare stadium än förut. En del upplevde att de numera är rakare i sitt agerande. En ledare beskrev hur han till följd av kunskapen att människor reagerar olika i en pressad situation, nu försöker tolka motpartens reaktion vid en konflikt för att kunna anpassa sig därefter och lösa konflikten så smidigt som möjligt. Kunskapen om att konflikter kan vara fruktbara för en grupps utveckling eller människors relationer har bidragit till att en person ibland väljer att provocera fram konflikter när han anser detta behövas.

Drygt hälften upplevde att de genom en ökad medvetenhet blivit rakare och tydligare i sin kommunikation. Ett fåtal kände att de har börjat att kommunicera med andra i större utsträckning än tidigare. En ledare menade att relationen till medarbetarna blivit bättre, och att han möts av större respekt och förtroende sedan han börjat kommunicera mer och tydligare. Någon tyckte att det efter UGL blivit lättare att kommunicera med andra människor. Han vågar nu i större utsträckning tala inför grupp och säga vad han tycker i

samtal med närmste chef. En av de tillfrågade försöker efter UGL att tänka mer på hur han uttrycker sig gentemot gruppen för att inte påverka eller hindra utvecklingen.

En majoritet av de tillfrågade tyckte att de numera mer medvetet strävar efter att själva ge och uppmuntra andra att ge feedback. Många uppgav att de blivit tydligare och mer raka i sin feedback till medarbetarna. Förutom att de blivit bättre på att ge feedback, upplevde de flesta att de även tar till sig feedback på ett bättre sätt. En person beskrev hur han nu medvetet försöker skapa underlag och möjlighet för medarbetarna att ge och ta feedback. Någon berättade att han använt UGL-utbildningens material om feedback för att uppmuntra sina medarbetare att ge honom och varanda mer effektiv feedback. Från att tidigare enbart ha gett negativ feedback, uppgav en ledare att han nu även ger positiv sådan samt använder feedback för att upptäcka konflikter i gruppen.

Flera av de tillfrågade berättade att de efter UGL i större utsträckning analyserar gruppens utveckling för att kunna tillämpa olika ledarstilar i olika situationer. Många nämnde att ökad insikt om hur de själva är som ledare hjälpt dem att medvetet anpassa sig efter situationen. En person har ändrat sin ledarstil från att vara observatör till att mer aktivt gå in och styra gruppen, medan en annan till skillnad från tidigare släpper ifrån sig ledarrollen när han anser det nödvändigt. Ökad medvetenhet och kunskap om behovet av olika ledarstilar har för en ledare inneburit mer beslutsångest. Vidare upplever han sig som mer manipulativ till följd av de tillägnade kunskaperna från UGL och att ökad medvetenhet komplicerar många situationer och relationer. Han upplever dock att stämningen blivit bättre på arbetsplatsen sedan han börjat tillämpa olika ledarstilar.

Någon nämnde att han försöker vara lyhörd och lyssna mer på sina medarbetare, då han idag anser att sociala relationer är viktigare tidigare. Två ledare tillämpar inte olika ledarstilar och anser inte heller att de efter UGL ändrat sitt ledarskap nämnvärt.

En person uppgav att han till skillnad från tidigare, numera försöker bedöma situationen i gruppen och i första hand lösa eventuella relationsproblem mellan gruppmedlemmarna. En annan försöker mer aktivt att få med medarbetare som hamnar utanför gruppen, istället för att som tidigare omplacera personerna. En av ledarna har konkret använt de kunskaper han tillägnat sig om grupputveckling i UGL för att komma tillrätta med problemen i en av arbetsgrupperna på företaget. Han har delat med sig till medarbetarna av teorier han funnit användbara och känner att han härigenom effektiviserat utvecklandet av personalen. Att denna arbetsgrupp numera fungerar bättre ser han som ett bevis för att det han lärt under UGL verkligen är ett användbart verktyg. En ledare försöker leda sina arbetsgrupper mot mognad och anser att relationerna till medarbetarna utvecklats genom att han i större uträkning försöker få gruppen att fungera självständigt. Han tror inte att gruppen hade kommit så långt i sin utveckling om han som ledare inte haft de kunskaper och insikter som UGL gett.

5.1.5 Handlingsutrymme

För att ta reda på intervjupersonernas handlingsutrymme valde vi att ställa frågor rörande faktorer som hindrar och underlättar individernas användning av de kunskaper och insikter de tillägnat sig genom UGL.

På frågan om vad ledarna såg som hinder för kunskapsanvändning var det några som nämnde sin position och sina befogenheter i företaget. Det påtalades av några att de saknar det övergripande personalansvaret, då det finns en chef ovanför dem som ansvarar för personalen. Detta upplevdes i vissa fall som hämmande för kunskapsanvändningen eftersom de härmed undviker att ta tag i personalrelaterade problem.

En ledare menade att det största hindret för kunskapsanvändning är individen själv och att det alltid finns möjlighet att tillämpa sina kunskaper i någon form. Någon berättade att han känner sig som en i gruppen och upplever sig vara på samma nivå som de övriga i gruppen. Han ansåg att detta försvårar användningen av de nya kunskaperna och känner sig heller inte tillräckligt kompetent. Dock upplever han uppmuntran från sin chef att använda vad han lärt sig i UGL.

En stor del av ledarna ansåg att tidsbrist och stress på arbetsplatsen är orsaker till att de inte hunnit reflektera över UGL-materialet i efterhand. De har därmed inte heller kunnat tillämpa vad de lärt sig, i den utsträckning de önskat, eftersom fokus ligger på produktionen. En person menade att det krävs både utbildning och tid för personalen för att kunna utöva ett bra ledarskap. De personer som varit ensamma om att ha gått UGL på sin avdelning kände att de saknat möjlighet att dela med sig av sina egna, eller få utbyte av andras, erfarenheter och kunskaper från kursen. De upplever att deras kollegor inte befinner sig på samma kunskapsmässiga nivå, vilket gör att de ibland saknar förståelse och stöd.

När vi frågade efter underlättande faktorer för kunskapsanvändning, menade de ledare vars kollegor också gått UGL, att de härigenom fått möjlighet att utbyta erfarenheter och bolla idéer. Många tyckte även att kommunikationen och feedbacken fungerat bättre dessa kollegor emellan vilket skapat förutsättningar för ett öppnare och effektivare klimat. De upplevde det som positivt att de inte ifrågasatts när de ändrat sitt beteende efter kursen. En majoritet av de tillfrågade känner att en öppenhet och tillåtande attityd samt relativt stora befogenheter att tillämpa sina kunskaper från UGL, har underlättat kunskapsanvändningen. En ledare som inte har personalansvar nämnde att han efter UGL givits tillfälle att arbeta i grupp vilket varit bra då han fått praktisera sina nyvunna kunskaper.

Två av intervjupersonerna saknade intresse, stöd och uppbackning efter UGL från arbetsgivarens sida. Dessa personer ifrågasatte om företaget hade någon konkret strategi beträffande utbildningen och hur den skulle användas i arbetet. Några ledare upplevde däremot att det finns en strategi bakom vem som får gå kursen. Många efterfrågade en uppföljning där man t. ex. i gruppkonstellationer ges möjlighet att diskutera kursinnehållet samt utbyta erfarenheter och tillsammans utveckla användbara verktyg för verksamheten. Några såg dock inget behov av att detta utan tillämpar själva UGL på eget bevåg. De ser kursen som ett verktyg vilket de använder som de själva finner

lämpligt. En ledare trodde att företaget haft mycket att vinna på att följa upp UGL och menade att mer tid för ledarskap och personalfrågor kan leda till en ökad ”vi-känsla”. Stämningen på företaget borde då bli bättre, vilket i sin tur även kan leda till ökad effektivitet.

6 Analys och diskussion

Vi kommer i analysen att koppla samman vår teori och empiri utifrån syftets tre delområden utbildningsprocess, kunskapsutveckling och kunskapsanvändning. I anslutning till varje delområde följer ett diskussionsavsnitt där vi med hjälp våra egna erfarenheter av UGL resonerar kring vad som framkommit i analysen.

6.1 Lärprocessen

Som vi redogjort för i empirin har det visat sig att upplevelsen av processen, kunskapsutvecklingen och kunskapsanvändandet varierar mellan intervjupersonerna. Även förväntningar, utbildningsbehov och tidigare erfarenheter ter sig olika för ledarna. Detta tyder på att lärprocessen skiljer sig mellan individer vilket stämmer överens med Lundmark som menar att samma påverkan leder till olika lärande hos individer samt att det efterföljande lärandet är beroende på individuella faktorer (3.3.2). Lundmark och Moxnes menar vidare att individens motivation och vilja att lära i hög grad påverkar lärprocessen (3.4.4).

Vi har tidigare beskrivit Kolbs teori kring erfarenhets- och upplevelsebaserat lärande (3.3.1). Resultaten tyder på att de tillfrågade fortlöpande har gått igenom samtliga faser under utbildningen. Detta finner vi stöd för i ledarnas positiva uttalande om att man först fick uppleva en konkret situation, följt av reflektion och analys av händelsen. Intervjupersonerna upplevde den efterföljande teoretiska genomgången som värdefull för deras förståelse och lärande. Det Kolb menar med nytt handlande gav sig uttryck i ökad förståelse, nya insikter och förändrat beteende hos många av ledarna. Såväl Blake och Mouton, Jarvis och Ellström påpekar att det krävs en teoretisk anknytning för att erfarenheten ska leda till ett bestående lärande (3.2.4 & 3.3.1). Vi ser Kolbs teori som grundläggande för individernas utveckling under UGL, men anser att Blake och Moutons liknande resonemang kring grunderna för laboratoriemetoden mer konkret visar på hur individernas lärande och utveckling har främjats under lärprocessen. Förutom ovanstående resonemang, finner vi i empirin stöd för detta påstående, då ett öppet klimat och framför allt feedback visat sig vara fruktbart för ledarnas lärande.

Jarvis menar att den pedagogiska processen måste relateras till den sociala kontexten eftersom kunskapsutveckling sker i samspel mellan individer (3.3.3). I detta uppstår vad Jarvis kallar för primär och sekundär erfarenhet. Vi kopplar detta till empirin där alla tyckte att det var fruktbart att lära i grupp eftersom man fick möjlighet att kommunicera med andra och samtidigt fick feedback på sitt handlande. Detta visar att det under UGL funnits de förutsättningar Lennung förespråkar för att individen genom erfarenhet ska kunna lära om sig själv och andra (3.2.3). De flesta ledare upplevde att de fått en ökad självinsikt vilket vi ser som ett resultat av bl.a. kommunikationen deltagarna emellan.

För detta antagande finner vi stöd i Dumbleby och Burtons teori om relationen mellan självbild och kommunikation (3.4.2).

Utifrån den redovisade empirin menar vi att reflektion haft stor betydelse för många av ledarnas lärande och kunskapsanvändning. Reflektion har förekommit både i UGL-gruppen då man analyserat vad som hänt i olika moment och hos den enskilde individen. Detta sammankopplar vi med Jarvis och Egidius som menar att reflektion är såväl en privat som social process som kan leda till förändring. Vi anknyter även till Habermas som menar att reflektion är en form av kommunikativt handlande (3.4.1).

Vi har tolkat resultaten som att UGL-utbildningen följt en viss struktur och att handledaren i sitt agerande och grad av delaktighet, anpassat sitt ledarskap för att föra gruppen framåt i utvecklingen. Vi kopplar detta till Wennberg som beskriver den grad av struktur som används i UGL samt hur handledarens insatser situationsanpassas utifrån FIRO-teorin. Vi hänvisar även till Derefeldt som diskuterar utbildningsstrukturens inverkan på djupet av individens lärande (3.2.6).

En grundtanke med UGL är att utbildningen är en form av metalärande, där man liksom i Lennungs beskrivning av sensitivitetsträning fokuserar på processer istället för på innehåll (3.3.4). Utifrån intervjumaterialet drar vi slutsatsen att fokus i UGL har legat på processer. Detta grundar vi i individernas utveckling mot ökad medvetenhet och kunskap om bland annat gruppprocesser och självinsikt. Vidare gör vi tolkningen att det funnits en tydlig överensstämmelse mellan innehåll och lärprocess vilket tyder på att ett metalärande ägt rum. Moxnes framhäver i sin teori om metalärande just betydelsen av överensstämmelse mellan kursens innehåll och formella utbildningsprocess för individens lärande (3.3.4).

6.1.1 Egna reflektioner

Det är vår uppfattning att individernas inställning, förväntningar och tidigare erfarenheter påverkat deras upplevelse av lärprocessen i UGL. Vi finner det dock svårt att utifrån intervjumaterialet dra några slutsatser i vilken utsträckning dessa faktorer har påverkat upplevelsen. Det enda som tydligt framgår är att samtliga, oberoende av deras tidigare inställning och förväntningar, generellt sett upplevde utbildningen och dess upplägg som positivt. Vi tror dock att individernas personlighet i termer av bland annat vilja att lära, mottaglighet för nya idéer, samt villighet att öppna sig själv, påverkat hur de upplevt lärprocessen. Detta kan i sin tur vara kopplat till inställning, förväntningar och tidigare erfarenheter gällande exempelvis utbildning och gruppdynamik. Utifrån egen erfarenhet av UGL vill vi påstå att en individs förståelse av vad som sker under UGL, har stor inverkan på hur man upplever utbildningsprocessen. Många av intervjupersonerna uppgav att de i efterhand fått en ökad förståelse av händelser och situationer under UGL, vilket vi tror har påverkat hur de numera ser på och minns lärprocessen. Trots att det inte tydligt framkommit kan därför några deltagare ha upplevt delar av lärprocessen som jobbiga och obehagliga under utbildningen, men den ökade förståelsen har bidragit till den generellt sett positiva inställningen.

Utifrån intervjumaterialet, teorier och egna erfarenheter anser vi att UGL varierar och kombinerar metoder för att tillgodose samtliga lärostilar, vilka vi tidigare beskrivit. Detta

ser vi som ytterligare en bidragande aspekt till att samtliga intervjupersoner upplevde upplägget och utbildningsmetoden som givande och lärorik.

Eftersom gruppdynamiskt lärande syftar till att förstå processerna i en grupp samt att öppet kunna fungera tillsammans, är feedback och kommunikation nödvändiga ingredienser. Vi anser därför att det finns många fördelar med att lära i grupp. Vi ser det främlingskap vilket UGL bygger på som fruktbart, då det bidrar till att feedbacken och kommunikationen deltagarna emellan till stor del är förutsättningslös. Individerna får härigenom en möjlighet att se hur dennes agerande påverkar andra människor och gruppen som helhet utan att kommunikationen och feedbacken färgas av tidigare relationer och positioner. Nackdelen med att lära i en främmande grupp är att det i överföringen av kunskaper och insikter till den egna gruppen är svårt att bortse från positioner, strukturer och makt. Vi vill också påpeka att ingen grupp är den andra lik och att det under normala förhållanden finns många andra faktorer som spelar in för gruppens utveckling än vid en UGL-utbildning.

Det har framkommit av empirin och teorin att reflektion har stor betydelse för läroprocessen. Med stöd i teorin hävdar vi att reflektion och feedback är starkt förknippade i det gruppdynamiska lärandet. Enligt vår uppfattning är en av vinsterna med UGL att deltagarna genom att aktivt öva på effektiv feedback blir tvungna att reflektera över situationer, beteenden och känslor på ett djupare plan än vad man normalt gör. Förhoppningsvis leder detta till djupare och bestående kunskaper om sig själv i förhållande till gruppdynamiska fenomen och därigenom en ökad förståelse av den egna arbetsituationen. Vi inser dock att det i många situationer på arbetsplatsen inte är möjligt eller finns utrymme för djup reflektion och kommunikation. Därför förstår människor ofta inte varandra på ett djupare plan. Avsaknaden av förståelse för andra skapar enligt vår uppfattning fördomar, förutfattade meningar, missförstånd och konflikter vilka hade kunnat undvikas genom ett öppnare klimat. Vi anser även att ökad medvetenhet om sig själv och andra, vilken kan utvecklas genom UGL, bidrar till en större acceptans och respekt för andra människor.

Vi upplever metalärandet som en av UGL-utbildningens styrkor och menar att det bestående lärandet i hög grad beror på att man i praktiken faktiskt får uppleva de fenomen som UGL ämnar att belysa. Enligt vår uppfattning blir förståelsen djupare och kunskaperna lättare att omsätta i praktiken när man har upplevelserna och erfarenheterna från UGL som referensram och underlag för tolkning i det dagliga livet. Vi tror att handledarens roll har stor betydelse för metalärandet eftersom de styr utbildningen genom att lyfta fram de processer som är viktiga för gruppens utveckling. Samtidigt är det deras uppgift att avläsa var i utvecklingen gruppen befinner sig, samt anpassa övningar och ledarskap därefter för att skapa en överensstämmelse mellan övningarna och grupprocessen.

Utifrån egen erfarenhet av UGL upplever vi att utbildningen kan vara känslomässigt påfrestande för deltagarna. Utbildningen kräver ett personligt engagemang för att vara så givande som möjligt. Det finns därför en risk att individer tar illa vid sig och känner sig sårade och kränkta av den feedback som ges av de övriga i gruppen. Samtidigt kan deltagarna känna sig illa till mods över den ärlighet som förväntas av dem i kommunikationen med andra. Enligt vår uppfattning måste det därför vara handledarens

uppgift att se till att konflikter som uppstår under utbildningen hanteras så att alla deltagare känner sig väl till mods när de lämnar kursen. Detta ställer höga krav på handledarens professionalitet och förmåga att avläsa och hantera situationer.

6.2 Kunskapsutveckling

Som vi tidigare beskrivit varierar kunskapsutvecklingen mycket mellan intervjupersonerna. Det finns hos ledarna stora skillnader i de tillägnade kunskapernas bredd och djup. Vi vill återigen göra en koppling till Lundmarks ovan beskrivna teori om att samma påverkan leder till olika lärande hos individer (3.3.2). Vi hänvisar även till Kolbs resonemang om att kunskapsutvecklingen påverkas av personernas individuella upplevelser och erfarenheter (3.3.1).

Majoriteten av respondenterna upplevde att de lärt sig något nytt inom varje delområde av UGL även om djupet av kunskaperna varierar. Vi relaterar detta till Derefeldt som diskuterar graden av struktur och dess betydelse för lärandet (3.2.6). Vidare knyter vi an till det faktum att man i UGL följer FIRO-teorin (3.2.1 & 3.2.2). Härigenom påverkas såväl gruppens som individens lärande av hur långt gruppen kommer i sin utveckling, och av vilka skeende och situationer som kräver extra fokus för att föra gruppen framåt. Detta resonemang stöds även av Ellström och Jarvis som menar att lärande måste sättas inom en social kontext (3.3.3).

Feedback är ett av de delområden där man tydligt kan se en ökad kunskapsutveckling hos merparten av ledarna. Vi drar paralleller till Blake och Moutons beskrivning av grunderna i laboratoriemetoden där feedback beskrivs som en nödvändig förutsättning för lärande. Blake och Mouton påtalar vikten av att individen får möjlighet att experimentera med nya idéer och beteenden för ett bestående lärande (3.2.4). Vi tolkar empirin som att deltagarna givits möjlighet både att experimentera med feedback och att pröva nya beteenden utifrån den återkoppling de fått från övriga kursdeltagare.

Empirin visar att majoriteten av de tillfrågade upplever att de fått en ökad självinsikt genom UGL. Vi har tolkat resultatet som att den ökade självinsikten beror på de konkreta tester och skattningar individerna gjorde av sig själv under utbildningen, men framförallt på den feedback och kommunikation som gavs i gruppen. Vi kopplar detta till Freire som hävdar att människor genom dialogisk kommunikation kan gå in i varandras medvetande för att finna kunskap. Även Habermas, Luft, Dimbleby och Burton håller en liknande ståndpunkt (3.4.1 & 3.4.2).

Vidare har det genom intervjuerna framkommit att en del av de tillfrågade hade fått insikt i att de behövde ändra synen på, och sitt eget utövande av ledarskap. Andra kände att de fått bekräftat att deras ledarstil fungerade. Vi finner stöd i Dimbleby och Burton uttalande om att människor väljer att ändra sin självbild för att vinna andras gillande (3.4.2). Vidare anser de att människor ofta söker kommunikation som stämmer med självbilden. Huruvida vi väljer att bemöta andra människors påstående om oss beror på vår tidigare självbild. Moxnes menar att en hotad självbild kan vara ett hinder för lärande (3.4.4).

Av resultatet framgår att många upplevde en ökad förståelse för gruppens processer och utveckling. Då deltagarna som ovan beskrivits själva är delaktiga i grupprocessen ser vi även här att UGL i enlighet med sitt syfte strävar efter en tydlig överrensstämmelse mellan innehåll och utbildningssituation. Återigen hänvisar vi till Moxnes och Lennungs teorier om metalärande (3.3.4). Ytterligare stöd hämtar vi från vad Derefeldt skriver om sensitivitetsträning och laboriemetoden, d.v.s. att hela utbildningen fungerar som en total inläringssituation vars syfte är att ge individerna egen erfarenhet av det som lärs ut (3.2.4).

6.2.1 Egna reflektioner

I analysen har vi relaterat djupet och bredden på individernas kunskapsutveckling till bland annat FIRO-teorin som grunden för utbildningen och graden av struktur. Det är vår uppfattning att det under lärprocessen fanns en tillräckligt låg grad av struktur på innehållet för att lärande skulle ske på djupet. Samtidigt fanns en tillräcklig struktur på upplägget som helhet för att varje UGL-grupp skulle få inblick i samtliga av kursens delområden. Att UGL bygger på FIRO tror vi får effekter på kunskapsutvecklingen, då den är beroende av vad som händer under den egna grupprocessen. Vi anser alltså att individens lärande och kunskapsutveckling i hög grad beror på den enskilda UGL-gruppens utveckling. En konsekvens av detta tror vi kan vara att deltagarna ibland känner att de inte fått kunskaper inom vissa områden. Ett exempel i empirin var att två personer upplevde att de inte lärt sig något om konflikthantering. En möjlig förklaring kan således vara att man inte haft någon synlig eller påtaglig konflikt i de personernas UGL-grupper och därmed inte behövt lägga så stort fokus på konflikthantering.

Som vi redan nämnt påverkar även individens tidigare erfarenheter och kunskaper kunskapsutvecklingen. Om en person exempelvis redan har djupgående kunskaper inom ett område kan detta delvis förklara varför denne inte upplever en ökad kunskapsutveckling inom ämnet. Vi vill dock påpeka att personer med samma erfarenheter inte nödvändigtvis har en identisk kunskapsutveckling i en utbildningssituation och hänvisar återigen till Moxnes och Lundmark.

Ovan beskrivna faktorer om såväl gruppens utvecklingsprocess som individens tidigare kunskaper och erfarenheter tror vi utgör den största anledningen till variationen i individernas kunskapsutveckling.

Feedback är det område där vi ser en tydlig och djup kunskapsutveckling hos de flesta av ledarna. Detta har vi relaterat till Blakes och Moutons grunder för laboriemetoden där feedback är en väsentlig del av lärprocessen, samt till deltagarnas möjligheter att experimentera med feedback. Vår uppfattning är att den djupa kunskapsutvecklingen beror på att feedback är ett konkret, fortlöpande och genomgående moment i UGL. Deltagarna har fått stort utrymme att ta emot och ge varandra feedback under lärprocessen. Vi anser vidare att feedback inte är kopplad till någon specifik fas i FIRO-teorin, utan nödvändigt i alla delar för individens och gruppens fortsatta utveckling.

Det har framkommit i resultatet att en person inte upplevt någon ökad självinsikt genom UGL. Utifrån vår egen erfarenhet av utbildningen har vi svårt att förstå detta och finner detta påstående högst osannolikt. Vi kan endast spekulera i orsakerna. Dimpleby och

Burton erbjuder dock en möjlig förklaring eftersom de menar att människor ofta söker kommunikation som stämmer med den egna självbilden.

Många av ledarna har påtalat att de förändrat synen på sig själv som ledare och gruppmedlem efter UGL. Vi tror att orsakerna till detta är individernas ökade självinsikt i kombination med nya kunskaper och insikter angående ledarskap och grupputveckling. Med detta resonemang vill vi påstå att det inte räcker med enbart en ökad insikt om sig själv som ledare och gruppmedlem för att få till stånd ett bestående lärande, utan att det är kombinationen av kunskaper och insikter inom olika områden som gör UGL så fruktbar för individen.

6.3 Kunskapsanvändning

Empirin visar att majoriteten av de tillfrågade anser sig fått ökad medvetenhet inom de flesta av UGL-kursens kunskapsområden. Hur och i vilken utsträckning kunskaperna tillämpas i arbetssituationen skiljer sig dock avsevärt mellan ledarna. Vi ser även här en koppling till Lundmark som menar att kunskapsanvändningen är beroende av att individen lärt sig något, samt att det finns ett handlingsutrymme och möjlighet att använda kunskaperna i arbetet (3.4.3). Ellström håller en liknande ståndpunkt och menar att en brist i någon av delarna, d.v.s. det faktiska eller upplevda handlingsutrymmet, kan vara ett hinder för kunskapsanvändning.

De nya kunskaperna och insikterna har enligt empirin bidragit till att merparten av ledarna är mer medvetna om sitt eget beteende och sin omgivning än tidigare. Detta har i sin tur lett till att många börjat reflektera över sin arbetssituation. Resultaten tyder dock på att många på grund av tidsbrist och stress, i den utsträckning de önskar, inte hinner fundera över vad de lärt sig under UGL eller på hur kunskaperna skulle kunna överföras till arbetet. Både Moxnes och Ellström ser tidsbrist som ett hinder för utveckling (3.4.4). Vi vill även koppla detta till Kolbs inlärningsmodell samt Blake och Mouton som ser både reflektion och ett aktivt experimenterande med nya kunskaper som en förutsättning för en djupare kunskapsutveckling vilken i sin tur kan leda till ett förändrat beteende (3.3.1 & 3.2.4). Schön (i Egidius), Sandberg och Targama håller en liknande ståndpunkt och menar att man måste reflektera över sin arbetssituation för att kunna lära och förändra, samt att det krävs en handling eller förändring av situationen för att få en ökad förståelse av dess beskaffenhet (3.4.1).

Utifrån intervjuerna ser vi en mer omfattande kunskapsanvändning hos de personer vars kollegor också har deltagit i UGL-utbildningar. Det har av flera ledare påtalats att det är lättare att tillämpa de nya kunskaperna i en miljö där andra har liknande erfarenheter och insikter. Detta relaterar vi till Moxnes som menar att de mellanmänniska relationerna har störst inverkan på lärandet och tillämpandet av kunskap (3.4.4). Moxnes menar vidare att personalens maktposition och status i förhållande till varandra samt individens självbild också påverkar användandet av nya kunskaper. Vi tolkar empirin som att framförallt de personer som efter UGL förstärkt sin ledarroll, använder sina nya kunskaper i hög utsträckning. Det har även framkommit att ett formellt personalansvar främjar kunskapsanvändningen hos individerna. Ytterligare en aspekt som styrker Moxnes teori är att någon person ansåg befinna sig på samma nivå som

övriga gruppmedlemmar vilket upplevdes som en begränsning för kunskapsanvändningen.

Ledningens inställning och kommunikation, samt hur öppet klimatet på arbetsplatsen är, påverkar enligt Moxnes individens utveckling och överförande av kunskaper till arbetssituationen. Resultaten tyder på att majoriteten av ledarna upplever klimatet som öppet, däremot finns det skilda åsikter om arbetsgivarens inställning och kommunikationskanaler inom organisationen. Ledarnas uppfattning om ledningens syfte med UGL varierar men merparten har inte uppfattat någon uttalad strategi från arbetsgivarens sida. Det är dock svårt att utifrån resultatet utläsa hur ledarnas uppfattning om ledningens inställning påverkat deras utveckling och användning av nya kunskaper.

6.3.1 Egna reflektioner

Det har tidigare framkommit att kunskapsutveckling inom de flesta delområden skett hos merparten av ledarna, dock i varierande bredd och djup. Vi tror att djupet av kunskapsutvecklingen har påverkat graden av kunskapsanvändning, men att användningen även beror på individernas handlingsutrymme. Detta grundar vi på att flera ledare trots djup kunskapsutveckling har en låg grad av kunskapsanvändning. Vi tolkar intervjumaterialet som att samtliga ledare har ett faktiskt handlingsutrymme att omsätta sina kunskaper i praktiken. Det faktiska handlingsutrymmet varierar givetvis beroende av individens befattning. Vi anser att det istället är det upplevda handlingsutrymmet som leder till att individernas kunskapsanvändande varierar. Självförtroende och attityder är aspekter som enligt Ellström och Lundmark påverkar det upplevda handlingsutrymmet. Många av intervjupersonerna nämner visserligen att de fått ett ökat självförtroende men utifrån resultaten tror vi att det krävs mer för att främja kunskapsanvändning hos individen. Vår uppfattning är att individens självförtroende och inställning till kunskapsanvändning, stärks ytterligare när det finns kollegor i omgivningen som också gått UGL. Vi tror därför att det kan uppstå synergieffekter på de avdelningar där många medarbetare deltagit i utbildningen.

Ytterligare en aspekt som kan ha påverkat graden av kunskapsanvändning är vad Moxnes, Boud och Garrick kallar överföring. Eftersom det man lär sig i UGL är relativt abstrakt och till stor del handlar om ökad medvetenhet, tror vi att det kan vara svårt att applicera och överföra kunskaperna till en konkret arbetssituation. Det torde vara komplicerat att överföra kunskaperna från en grupp till en annan, särskilt från UGL-gruppens förutsättningslösa gruppansättning till arbetsgruppen som ofta styrs av produktion, makt och hierarkier. För att åstadkomma en överföring och användning av kunskaperna ser vi en nödvändighet i att individerna anammar Kolb's modell för erfarenhetsbaserat lärande. Vi menar inte att man till punkt och pricka i alla situationer ska följa modellen, men att det krävs såväl reflektion, analysering, generalisering som nytt handlande för att individerna ska finna metoder för kunskapsanvändning på den egna arbetsplatsen.

En slutsats är att merparten av ledarna varken har tid till att gå igenom det material de tillägnade sig under UGL, reflektera över vad som händer på arbetsplatsen, eller att på arbetsplatsen pröva sina nya kunskaper. Efter UGL har det hos de flesta ledare funnits en vilja och inspiration till att överföra de nyvunna kunskaperna och insikterna till

arbetsplatsen. Ambitionen har dock i många fall misslyckats till följd av tidsbrist och en stressad arbetssituation. Å andra sidan tror vi att vissa ledare genom ökad medvetenhet inom olika områden, förändrat sitt beteende utan att reflektera över detta. Kunskapsanvändningen blir därmed omedveten för individen. För att närmare undersöka detta skulle man behöva prata med individer i ledarnas närhet, vilket ligger utanför studiens syfte.

Som beskrivits i analysen är det svårt att dra några slutsatser om hur ledningens inställning har påverkat kunskapsanvändningen. Vår uppfattning är trots detta att ledningens inställning och strategi med UGL, samt syftet att erbjuda ledarna utbildningen har inverkat på graden av kunskapsanvändning. Några ledare har påtalat att de inte upplevt något stöd och intresse från ledningens sida och har därför inte heller vetat vad som förväntas av dem efter utbildningen. Denna brist på uppmuntran och uppbackning tror vi haft negativ inverkan på individernas kunskapsanvändning. Enligt vår tolkning har de personer som upplevt att ledningen haft ett syfte med utbildningen eller som anser att det är ledarens ansvar att på eget initiativ använda UGL, i högre grad tillämpat sina kunskaper i arbetet. Variationen i uppfattningen angående ledningens agerande tror vi delvis har att göra med individuella egenskaper, attityder och behov av stöd och uppbackning. Det kan också påverkas av ledarens tidigare erfarenheter rörande utbildningars syfte eller vad som förväntats av dem när de deltagit i en kompetenshöjande åtgärd.

Vi tror att kunskapsutvecklingen fortsätter långt efter genomförd UGL-utbildning. Resultaten vittnar om att många av ledarna har upplevt nya insikter och ökad förståelse av UGL efter att ha varit tillbaka på arbetsplatsen en tid. Vi anser att förutsättningarna på arbetsplatsen och uppmuntran att använda sina kunskaper är avgörande för om en maximal kunskapsutveckling och kunskapsanvändning utvecklas hos individerna. Utan möjlighet till reflektion och kunskapsanvändning tror vi att kunskapsutvecklingen avstannar och därmed förloras även det mervärde vi tror att UGL kan erbjuda företaget. Vi föreslår att varje verksamhet som använder UGL för att kompetensutveckla sina ledare och utveckla sin organisation, bör ha en långsiktig strategi gällande vad man vill uppnå med UGL och på vilket sätt man kan möjliggöra sina visioner.

7 Avslutande diskussion

Sammanfattningsvis ämnar vi diskutera de slutsatser vi dragit utifrån analysen av empirin. Vi kan konstatera att upplägget och utbildningsmetoden upplevdes som övervägande positiv och lärorik av ledarna. UGL-utbildningens starka sidor tycks vara att utbildningen är upplevelsebaserad och att deltagarna aktivt får delta i gruppens utvecklingsprocess. Utbildningen ger även möjlighet till reflektion över sig själv och andra vilket leder till ökad självinsikt och en djupare förståelse av människor. Att lärandet sker i interaktion och genom kommunikation är också en av utbildningens styrkor. Empirin visar nästan uteslutande på utbildnings fördelar. I de sällsynta fall då negativa aspekter framkommit har det handlat om situationer i UGL-gruppen som upplevts vara känslomässigt påfrestande för ledarna. Vi har i uppsatsen dragit paralleller mellan UGL och sensitivitetsträning. Det har tidigare i uppsatsen framkommit att utövandet av sensitivitetsträning ofta ledde till negativ psykisk inverkan på deltagarna.

Vår uppfattning utifrån resultat och egna erfarenheter är att UGL visserligen kan vara mentalt påfrestande men inte alls i den utsträckning som sensitivitetsträningen.

UGL har något att bidra med till alla, dock i varierande utsträckning. Vi har funnit att i de flesta fall har samtliga delmål i utbildningen uppfyllts även om bredden och djupet av kunskaperna skiljer sig mellan ledarna. Detta tror vi bland annat beror på att kunskapsutvecklingen påverkas av såväl individuella faktorer som av respektive grupps sammansättning och utveckling.

Kunskapsutvecklingen i UGL har visat sig vara en process som fortsätter lång tid efter utbildningen. Vi tror dock att det på arbetsplatsen måste ges tid för reflektion och möjlighet att pröva sina kunskaper för att kunskapsutvecklingen ska fortskrida efter kursen. Som framgår av analysen nämns tidsbrist som hämmande för både kunskapsutveckling och kunskapsanvändning.

Kunskapsanvändningen efter utbildningen tycks till stor del vara kopplad till ledarnas uppfattning om sitt handlingsutrymme och till individuella faktorer som exempelvis självförtroende, motivation och förändringsbenägenhet. Tillämpandet av de nya kunskaperna har dessutom visat sig vara störst i grupper där flera ledare deltagit i UGL. Det framkommer av empirin att de individer som använder kunskaperna är de som upplever den största positiva förändringen på arbetsplatsen och i relationerna till medarbetarna. Effekterna för individen och företaget är följaktligen störst i de fall som kunskaperna tillämpas.

Kunskaperna och insikterna har visat sig vara relativt abstrakta vilket vi tror har en inverkan på kunskapsanvändningen. UGL leder i huvudsak till mentala kunskaper och för att individerna ska kunna använda dessa som ett verktyg i arbetet anser vi att det i många fall behövs vägledning från arbetsgivarens sida. Vi tror dock att detta behov är individuellt. Dessutom anser vi det vara viktigt att ledarna vet vad som är företagets syfte med utbildningen och vad som förväntas av dem efter UGL, för att de själva ska komma till insikt om hur de i sitt arbete kan använda och dra nytta av kunskaperna från utbildningen.

Avslutningsvis kan vi konstatera att UGL är en genomarbetad utbildning som bygger på omfattande forskning inom flera områden. Vår uppfattning är att utbildningen i nuläget är bra och ser inga större behov av förändringar. Vi anser istället att det finns ett behov av att undersöka hur man i organisationerna på bästa sätt kan ta tillvara på den kompetens som UGL genererar. Dagens arbetsliv bygger till stor del på olika konstellationer av grupper men organisationerna är, enligt vår uppfattning, ofta inte anpassade efter detta arbetssätt eftersom kunskaperna om gruppdynamik i många fall är bristfälliga. UGL kan vara en början till lösning av detta problem. Vi vill hävda att utbildningen är givande för den enskilda individens utveckling och ser de kunskaper UGL erbjuder som grundläggande för allt ledarskap och arbete i grupp. Om man i företagen tar tillvara på denna tillgång och ger ledarna möjlighet att överföra sina kunskaper till organisationen, tror vi att man på lång sikt har mycket att vinna i form av bättre psykosocial arbetsmiljö, mer välfungerande arbetsgrupper och därmed ökad effektivitet och lönsamhet.

Källförteckning

Litteratur

Allwood, C.M., & Erikson, M. (1999). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur.

Argyis, C. (1962). *Interpersonal competence and organizational effectiveness*. London: Richard D. Irwin, INC.

Boud, D., & Garrick J. (1999). *Understanding learning at work*. London: Routledge

Derefeldt, A. (1975). *Sensitivitetsträning – myt och verklighet*. Stockholm: PA-rådet.

Dimbleby, R., & Burton G. (1997). *Oss emellan. Mellanmänsklig kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.

Egidius, H. (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Natur och kultur.

Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.

Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica

Franke-Wikberg, S., & Lundgren, U. (1980). *Att värdera utbildning – en introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Freire, P. (1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummesson.

Gordon H. (1971). *Intervjumethodik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB

Gustavsson, B. & Leymann, H. (1990). *Lärande i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur

Habermas J. (1984). *The theory of communicative action. Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.

Holme I., & Solvang B. (1991) *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning on becoming an individual in society*. San Francisco: Jossey-Bass cop.

Karlsson N., Hane M., & Sörbom J. (2000). *UGL – varför? Sett ur deltagares, handledares och verksamhetens perspektiv*. Degefors: Samarbetsdynamik AB.

Karlsson, N., Sörbom, J., Blomberg T., & Hane M.(2000). *Utveckling för morgondagens ledarskap*. FMLIC – Ledarskapsinstitutet och författarna.

Lantz A. (1993). *Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun*. Lund Studentlitteratur.

Lennung S-Å. (1972). *Effekter av sensitivitetsträning*. (Lu 1:32). Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.

Lofland, J. (1971). *Analyzing social settings:a guide to qualitative observation and analysis*. Belmont: Wadsworth publ. company

Luft, J.(1984) *Group Processes. An introduction to group dynamics*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Lundmark A. (1998). *Utbildning i arbetslivet. Utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Merriam, S.B. (1988). *Fallstudien som forskningsmetod* (svensk utgåva 1994, övers.B. Nilsson). Lund: Studentlitteratur.

Moxnes P. (1997). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Natur och kultur.

Patel R., & Davidson B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Tebelius, U. (1987) *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Sandberg J., & Targama A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.

Schutz W. (1958). *FIRO. A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Schutz W. (1997). *Den goda organisationen*. Natur och Kultur.

Thurén T. (1986). *Orientering i källkritik*. Stockholm: Esselte Studium

Trost, J. (1993). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Wennberg B-Å., (2000). *UGL- en ny gammal kurs som förbereder chefer för IT-åldern? Ett samtal med Benny Eriksson ansvarig för UGL inom försvarsmakten*. (Rapport om organisationens mänskliga sida., Nr 79). Göteborg.

Tryckt material

Eriksson, B. (2000). *Erfarna handledares upplevelser av UGL*.

Procus Kompetens informations- och deltagarmaterial om UGL (2001).

Muntliga källor

Intervjuer veckorna 46. och 47. år 2001 med ledare på det aktuella företaget som deltagit i Procus Kompetens UGL-utbildning.

Orefererade källor

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

Bilagor

Bilaga 1.

Lund den 1 november, 2001

Hej!

Vi heter Linda Nilsson och Frida Persson och håller denna hösttermin på med att skriva vår examensuppsats i pedagogik inom programmet för personal och arbetsliv vid Lunds Universitet. Vår avsikt är att göra en pedagogisk utvärdering av Procus Kompetens UGL-utbildning. Vi har tillsammans med Procus och Sekurit valt ut Ert företag för vår undersökning.

Vi vänder oss till Dig för att höra om Du har möjlighet att ställa upp på en intervju och därigenom hjälpa oss med vår utvärdering. Vår avsikt är att undersöka hur Du upplevde UGL-utbildningen och titta på vad utbildningen fått för effekter och resultat för Dig personligen och i Ditt arbete. Intervjun kommer även att handla om Din inställning till utbildningen och om Du anser att den levt upp till Dina förväntningar. Alla uppgifter kommer givetvis att behandlas konfidentiellt.

För att få större insikt i vad som händer under utbildningen och därigenom bättre kunna analysera intervjumaterialet kommer själva vi att gå kursen under vecka 48.

Vi har kommit överens med Sekurit att genomföra intervjuerna under vecka 46 och 47. Vi vore därför mycket tacksamma om Du snarast kunde meddela till någon av nedanstående mailadresser vilka tider som passar Dig. Vi behöver veta vilken vecka, dag samt om förmiddag eller eftermiddag passar Dig bäst. Intervjun kommer att utföras på Din arbetsplats och beräknas ta cirka 1-1½ timme.

Det är väldigt viktigt för Procus Kompetens, Sekurit och vår undersökning att alla som blir tillfrågade ställer upp på en intervju för att resultatet ska bli så tillförlitligt som möjligt.

Vi hoppas att Du tycker att undersökningen verkar intressant och tar Dig tid att medverka.

Vi bifogar de övergripande målen för UGL-utbildningen och ber Dig läsa igenom detta för att fräscha upp Ditt minne inför intervjun.

Kontakta oss gärna om Du har några frågor!

Med vänliga hälsningar

Linda Nilsson
0709-999471
ln_nilsson@hotmail.com

Frida Persson
0736-978346
frida_persson20@hotmail.com

UGL-kursens mål

Det övergripande målet för kursen är att göra deltagaren effektivare som gruppmedlem, utbildare och ledare. Delmålen är att:

- Få erfarenhet av en upplevelsebaserad inlärningsmodell.
- Kunna se och hantera konflikter.
- Kunna kommunicera direkt och klart.
- Kunna ge och ta effektiv feedback (återkoppling)
- Kunna urskilja olika faser i en grupps utveckling.
- Förstå behovet av olika ledarstilar i olika grupper och situationer.

INTERVJUGUIDE

Bakgrund

Ålder

Kön

Befattning, tid på företaget.

Tidigare utbildning

Tidigare ledarerfarenheter och ledarskapsutbildningar.

Anledning till att du gått utbildningen?

Vad visste du om UGL innan du deltog i utbildningen? Hur uppfattade du syftet och målen med utbildningen?

Vilka förväntningar hade du innan utbildningen? Vad förväntade du dig att få ut personligen?

Vad förväntade du dig att få ut rent yrkesmässigt i din ledarroll?

Övergripande frågor

Process

Beskriv hur du upplevde UGL-utbildningen.

Vad var positivt respektive negativt?

Vad tycker du om det sätt som utbildningen är upplagd på?

Vilka aktiviteter lärde du dig mest av? Varför?

Beskriv hur du ser på att lära i grupp och av andra människor.

Resultat och effekter

Vad har du lärt dig av utbildningen?

Inom vilka områden har kursen gett positiva effekter för dig? (personligen och i arbetslivet)

Har kursen lett till några negativa konsekvenser för dig?

Hur drar du nytta av det du lärt dig? (kunskaperna, insikterna, attityderna och färdigheterna)

Hur lärde du dig detta?

Gruppen

Vad är det viktigaste du lärt dig om gruppen i samband med UGL?

Vilka följder har detta fått för dig?

Hur använder du det du har lärt dig?

Ledarskap

Vad är det viktigaste du lärt dig om ledarskap i samband med UGL?

Vilka följder har detta fått för dig som ledare?

Hur tillämpar du det du har lärt dig

Konflikter

Vad har du lärt dig om konflikter i samband med UGL?

Vilka följder har detta fått för dig?

Hur använder du det du har lärt?

Kommunikation

Vad har du lärt dig om kommunikation i samband med UGL?

Vilka följder har detta fått för dig?

Hur tillämpar du det du lärt dig?

Feedback

Vad har du lärt dig om feedback i samband med UGL?

Vilka följder har detta fått för dig?

Hur använder du det du lärt dig?

Handlingsutrymme

Vilka faktorer har underlättat respektive hämmat din tillämpning och utveckling av kunskaperna?

Hur hade din arbetssituation kunnat förändras för att underlätta användandet av de nya kunskaperna och insikterna?

Sammanfattningsvis, vilken är den viktigaste insikten du fått genom UGL-utbildningen?

Detaljerade frågor

Process

Hur ser du på upplägget av utbildningen? Vilka fördelar och nackdelar?

Var det pedagogiska upplägget nytt för dig?

Vad var syftet med de olika övningarna under utbildningen? Var det lätt att förstå syftet med de olika övningarna?

Hur uppfattade du anknytningen mellan teori och praktik?

Fanns det någon röd tråd?

Hur upplevde du samstämmigheten mellan vad som lärdes ut och sättet det lärdes ut på?

Vid vilka aktiviteter känner du att du lärde dig mest (t.ex. praktiska övningar eller teorigenomgångar)?

Var det någon speciell aktivitet som gav ett större lärande än de övriga?

Var det något moment som du upplevde som extra jobbigt/extra positivt?

Fick du några Aha-upplevelser?

Fick du någon användning av dina tidigare erfarenheter?

Vilken roll spelade handledaren? Vad anser du var positivt respektive negativt med dennes agerande?

Hur upplevde du gruppens utveckling?

På vilket sätt gick det att urskilja de olika faserna i gruppens utveckling?

På vilket sätt lärde du dig av de övriga gruppmedlemmar?

Vilka fördelar respektive nackdelar finns med att lära i en gruppdynamisk situation?

Vad var bra med utbildningen?

Vad var mindre bra med utbildningen?

Hur hade man kunnat förbättra upplägget och innehållet?

Resultat och effekter

Gruppen

- Hur har din syn på dig själv som gruppmedlem förändrats efter UGL?
- Vilken nytta kan du dra av detta på arbetsplatsen?
- Hur har din relation till medarbetarna förändrats?
- På vilket sätt har din syn på gruppen och dess utveckling ändrats?
- Vad har den större medvetenheten om gruppens utveckling bidragit till i ditt arbete?

Ledarskap

- Har synen på din roll som ledare förändrats efter UGL?
- På vilket sätt har UGL bidragit till den personliga ledarskapsutvecklingen?
- Hur har UGL påverkat din självuppfattning?
- Hur viktigt är det för ledarskapet med en ökad självuppfattning?
- Vilka konsekvenser har den nya insikten fått för dig personligen och i ditt arbete.
- Hur upplever du att UGL bidragit till att utveckla ditt tänkande kring ledarskap och mänskligt samspel?
- Hur viktigt är det att förstå behovet av olika ledarstilar?
- Anser du att din förmåga att tillämpa olika typer av ledarskap i olika situationer och grupper har förbättrats?
- Vad har detta fått för konsekvenser för ditt arbete?

Konflikter

- Hur har din syn på konflikter ändrats?
- På vilket sätt upplever du att din förmåga att se och hantera konflikter har utvecklats?
- Hur använder du detta i ditt arbete?
- Varför är det viktigt att ha förmågan att kunna se och hantera konflikter?

Kommunikation

- Hur har din förmåga att kommunicera förändrats efter UGL-utbildningen?
- Hur har din syn på mellanmänsklig kommunikation förändrats?
- Vad har detta fått för inverkan på dina relationer med andra?
- Vad är hämmande för en öppen och tydlig kommunikation i din arbetsmiljö?
- Varför anser du att det är viktigt med klar och tydlig kommunikation?

Feedback

- Vad anser du är effektiv feedback?
- På vilket sätt har din förmåga att ta och ge feedback förändrats efter UGL?
- Vad har denna förändring bidragit till i dina sociala relationer?
- Hur använder du feedback i ditt arbete?