

# Påverkansprocesser i vuxnas lärande -kritiska händelser i en reflektionsgrupp

Annika Engström

Påverkansprocesser i vuxnas lärande  
– kritiska händelser i en reflektionsgrupp

Annika Engström

Utgivare:  
Högskolan för lärande och kommunikation/Encell  
Box 1026  
551 11 Jönköping  
Tel: 036-10 10 00

Påverkansprocesser i vuxnas lärande  
- Kritiska händelser i en reflektionsgrupp  
© 2007 HLK/Encell  
Redigering och formgivning: Fredrik Svensson  
Korrektur: Lena Winald Möller  
Tryck: Tabergs tryckeri Jönköping 2007

## **Sammanfattning**

Den här rapporten beskriver kritiska händelser och vad som påverkat läroprocessen i en reflektionsgrupp för ledarstöd, ett samverkansprojekt mellan två olika förvaltningar och landstinget i en medelstor svensk stad. Åtta erfarna chefer från olika arbetsplatser träffades vid sju tillfällen under perioden nov 2004 – juni 2005 under ledning av en processledare. Det övergripande syftet med studien är att ur deltagarperspektiv belysa och analysera processen i kompetensutvecklingsinsatsen och söka svar på vilka brytpunkter deltagarna upplevt i termer av stödjande och hindrande händelser under läroprocessens gång samt vilka effekter av kompetensutvecklingen deltagarna själva ser i den egna professionen som ledare i den dagliga praktiken.

Studien har en kvalitativ ansats och kritiska-händelse-metoden, CIT (Critical Incident Technique) har använts för att samla in och analysera data. Åtta djupintervjuer med samtliga deltagare och en djupintervju med processledaren har legat till grund för analysen, som resulterade i sju kategorier; Engagemanget och motivationen, Tryggheten, Kommunikationen och interaktionen, Perspektivvidgandet, Samhörighetskänslan, Energitalppet och Självkänslan.

Följande slutsatser mynnar i rapporten ut i en diskussion mot bakgrund av teorier om lärande och då i synnerhet vuxnas lärande:

- Den strategiska styrningen av kompetensutvecklingsprogrammet har öppnat lärandeporten och lagt grunden för deltagarnas motivation.
- Det operativa ledarskapet har haft mycket stor betydelse för läroprocessen och skapat förutsättningar för kommunikationen, kunskapsutbytet och därmed kunskapsbildningen.
- De respektfulla relationerna i gruppen har gett en känsla av samhörighet, som i sin tur legat till grund för det viktiga erfarenhetsutbytet i kunskapsbildningen.
- Reflektionsgruppen har bidragit till autonomi.

# Innehåll

<b>Inledning</b> .....	<b>6</b>
<b>Bakgrund</b> .....	<b>7</b>
Reflektionsgrupp för ledarstöd.....	7
<b>Teoretisk ansats</b> .....	<b>10</b>
<b>Syfte</b> .....	<b>18</b>
Frågeställning .....	18
<b>Metod</b> .....	<b>19</b>
Val av metod .....	19
Critical Incident Technique (CIT) .....	19
Undersökningsgruppen i studerad aktivitet.....	22
Genomförande .....	24
Avgränsningar .....	26
<b>Resultat</b> .....	<b>26</b>
Engagemanget och motivationen.....	28
Tryggheten.....	28
Kommunikation och interaktion .....	29
Perspektivvidgningen.....	30
Samhörigheten.....	32
Energitappet.....	33
Självkänslan.....	34
<b>Slutsatser</b> .....	<b>36</b>
<b>Diskussion</b> .....	<b>37</b>
<b>Metoddiskussion och vidare forskning</b> .....	<b>41</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>43</b>
<b>Bilagor</b> .....	<b>46</b>
<b>Encells publikationer</b> .....	<b>52</b>

## Inledning

Mycket av forskningen på lärandeområdet bygger på teorier om barns och ungas lärande men också på det formella lärandet som sker i "traditionell" undervisningssituation. På senare år har begreppet lärande vidgats till det livsvida och livslånga lärandet (Ellström, 2004) där också vuxnas lärande börjar få stort utrymme. Begreppet lärande belyses som såväl formellt som icke-informellt och informellt. Frågor som forskningen brottas med handlar om vad och hur vuxna lär, vilka incitament som är stödjande respektive hindrande för vuxnas lärande och vilka former av lärande som gynnar en livserfaren människa.

Den här rapporten har som avsikt att studera en typ av kompetensutveckling med stort fokus på reflektion och med samtal som verktyg. Ledarskapets inverkan på läroprocessen och deltagarnas utveckling och växande är av stort intresse. För att finna ett för forskningsområdet lämpligt studieobjekt valdes kompetensutvecklingsprogrammet "reflektionsgrupp för ledarstöd" som den här rapporten kommer att beskriva närmare.

# Bakgrund

## Reflektionsgrupp för ledarstöd

År 2004 startade i en medelstor svensk kommun ett kompetensutvecklingsprojekt med reflektionsgrupper för ledarstöd i samverkan mellan två av kommunens förvaltningar och landstinget. Erfarenhetsutbyte och deltagaraktivitet var grunden för utbildningen som bedrevs i form av en reflektionsgrupp om åtta deltagare tillsammans med en processledare. Projektet fortgår och en ny grupp startade i november 2005.

I ledningsgruppen för en av förvaltningarna i berörd kommun diskuterades behovet av någon form av uppföljning som stöd för chefer, som tidigare gått ett grundläggande chefsutvecklingsprogram och som har lång erfarenhet av chefskapet. En del av dessa chefer var redan mentorer för ”nya” chefer och hade signalerat att de behövde egna mentorer. Det fanns också ett behov av att rekrytera fler som ville ta på sig uppdraget att vara mentor. Tankar kring kollegial handledning väcktes. En av initiativtagarna hade erfarenhet från certifiering av handledare inom ramen för ITiS-projektet (IT i skolan) och började söka efter information om handlednings- och reflektionsgrupper på nätet. Inom landstinget hade sådana reflektionsgrupper redan prövats och kontakter togs för att se om man kunde göra något gränsöverskridande projekt.

”Reflektionsgrupp för ledarstöd” blev en gemensam satsning mellan landstinget och två av kommunens förvaltningar. Bakgrundstanken var att chefer, som kommit en bit på väg i sitt chefskap och som redan genomfört ett grundläggande chefsprogram, skulle handplockas till programmet. Deltagarna förväntades själva vara motiverade, vara beredda att prioritera tid för ändamålet samt vara beredda att själva ta ansvar för sin utveckling. Åtta chefer från de tre olika verksamheterna deltog i programmet. Citat ur välkomstbrevet till deltagarna:

*”I reflektionsgruppen bildar de gemensamma kunskaperna och erfarenheterna den viktigaste kunskapsbasen. Utgångspunkten är deltagarstyrning och aktivt deltagande, vilket betyder att så väl den enskildes som gruppens behov är i förgrunden. Var och en ansvarar för sin egen utveckling och det gemensamma lärandet. Man delar erfarenheter och kunskaper och stöttar varandra i en gemensam utveckling av ledarskapet.”*

En processledare fick i uppdrag att leda gruppen och det lades stor vikt vid kompetens och erfarenhet hos den personen. Av största vikt var att processledaren själv skulle ha erfarenhet av chefskap samt erfarenhet av att leda liknande grupper sedan tidigare.

Syftet formulerades enligt följande:

*Ge ledare möjlighet till aktivt reflekterande, lärande och utveckling av sin personlighet, ledarroll och kompetens. Vidare att skapa insikt om betydelsen av de underliggande krafterna i en organisation och samtidigt ge ett förtroendenätverk av ett antal personer från olika organisationer och kulturer.*

Gruppen träffades vid sju tillfällen under perioden november 2004 till juni 2005. Lokalen som användes var gemytlig samtalsmiljö anpassad för ändamålet och förlagt till en utvecklingsenhet som inte låg i närheten av de dagliga arbetsplatserna. Varje tillfälle omfattade tre timmar och var upplagt på likartat sätt med undantag av sista tillfället då ett studiebesök genomfördes. Sejouren inleddes med att ledaren gick en runda<sup>1</sup> i gruppen, där alla deltagare fick lyfta fram ett angeläget samtalsämne som man gärna såg att gruppen diskuterade. Ledaren fyllde whiteboardtavlan med tänkbara ”ämnen” och gruppen fick därefter gemensamt bestämma vilket eller vilka ämnen som skulle avhandlas under berörd träff. Samtalet fördes ibland med och ibland utan processledarens inblandning. Ibland helt med utgångspunkt från deltagarnas erfarenheter och ibland med utgångspunkt i någon ledarskapsteori som presenterades av processledaren. Varje tillfälle avslutades med en runda<sup>1</sup> i gruppen där var och en fick möjlighet att uttrycka tankar och känslor som var väsentliga för att runda av och avsluta.

Luppens kunskapscentrum i Jönköpings län fick i uppdrag att göra en processutvärdering (Näslund & Ahlgren, 2005) i halvtid, där telefonintervjuer med deltagarna genomfördes efter tredje tillfället. En del av deras syfte var att ta reda på vad deltagarna ansåg om gruppens arbete vid intervjutillfället.

---

<sup>1</sup>Att gå en runda innebär att processledaren låter alla i gruppen komma till tals.



Näslund och Ahlgrens (2005) resultat pekade på att syftet borde formuleras om och att det inte var lämpligt att ha med frasen ”utveckling av personlighet”, då detta lätt kunde relateras till terapi, vilket inte var tanken med reflektionsgruppen. Deltagarna upplevde den tvärkulturella (deltagare från olika förvaltningar) men funktionsgemensamma (alla är chefer) sammansättningen av gruppen som positiv.Handledarens bakgrund, såväl hans teoretiska kunnande och praktiska erfarenhet, var en styrka. Att det var någon som kom ”utifrån” och hade förmåga att lyfta reflektionerna till metanivå så att gruppen inte hamnade i diskussion om vardagliga praktiska problem, sågs som en tillgång. Utvärderingen visade också på att processegenskaper som eftertanke kommit till stånd.

## **Teoretisk ansats**

Finns det något tillfälle under vårt liv som vi inte lär? Troligen inte – tror jag. I skenet av det blir uppgiften att definiera lärandet mycket svårt om ens möjligt. Min utgångspunkt är att fenomenet lärande ständigt pågår och att definitionen snarare får fokusera på vilket sätt och vilka omständigheter som gynnar det ena eller det andra, med andra ord processen. Min ansats i den här studien är kvalitativ och jag beskriver nedan på vilken grund jag står i min analys när jag betraktar empirin (lärandet i reflektionsgruppen) och den mening jag tillskriver händelserna i sammanhanget. Jag definierar först kunskapsbildning och lärande i vid mening för att senare fokusera på vuxnas lärande och former för lärande intressanta för just den här analysen. Sist i detta kapitel definierar jag handledning samt gruppens och ledarens roll i lärprocessen.

### **Kunskap, lärande och bildningsprocesser**

Gustavsson (2000) resonerar kring vårt behov av kunskap genom att använda tre begrepp hämtad från grekiskan: episteme; för att förstå hur världen är uppbyggd och hur den fungerar, techne; för att kunna skapa och producera och fronesis; för att som människor kunna utveckla ett gott omdöme och verka som demokratiska och etiska medborgare. Han menar att dessa kunskapsformer står i relation till varandra. Kunskapen bildas enligt Gustavsson (1996, 2000) i en dialektisk process, där människan i sitt lärande utgår från det kända i mötet med det okända i en ständigt pågående rörelse.

*Så går det vi kallar "lärande" till. Vi tolkar och förstår något nytt med utgångspunkt från det vi tidigare känt igen och förstått. Utgångspunkten är det bekanta och igenkännbara. Med den förståelse vi tidigare har av världen möter vi det främmande och annorlunda. Denna rörelse mellan det bekanta och obekanta utgör också bildningens mening. (Gustavsson, 1996, s 41)*

I takt med mognad och ålder stretchar vi oss själva och tänjer våra gränser. Genom att göra och reflektera, i handling och tanke söker vi förståelse för det större sammanhanget, det allmänna (Gustavsson 2000). Vygotskij (Lindqvist, 1999) beskriver den närmaste utvecklingszonen som förhållandet mellan den faktiska och den potentiella utvecklingsnivån och poängterar där ledaren som viktig modell och kommunikationen, dialogen, som ett verktyg för att hjälpa den lärande att till exempel vidga perspektiv och lära nytt.

Jarvis (2004) resonerar kring människans behov av att lära som en drivkraft av samma dignitet som de behov som Maslow beskriver i sin behovstrappa. Där skulle behovet av lärande kunna placeras in som steg fyra efter behov av kärlek och tillhörighet. På samma sätt resonerar Ahrenfelt (1995) om människan som intentionell och ständigt lärande och som formerar sin kraft efter de mål som han/hon integrerat. Enligt Jarvis (2004) kan man diskutera hur i så fall lärandesituationer bör arrangeras, snarare än tillrättaläggas.

### **Lärande i vidare perspektiv - det livslånga, där vi i stor utsträckning är vuxna**

Många teorier om lärande har sin grund i det formella lärandet, fokuserat på traditionella undervisningsmiljöer och är i huvudsak knutet till barns och ungdomars lärande och utveckling. På senare år har en expansiv utveckling av begreppet skett och idag talar vi i allt högre grad om det livslånga och livsvida lärandet som innefattar alla människor, verk samma i olika miljöer, i olika åldrar och mognad och med olika erfarenhet. Lärandets villkor har breddats till att också inlemma arbetsliv och organisationer (Ellström & Hultman, 2004). Folkesson (Wenestam & Rosendahl, 2005) resonerar om skillnaden mellan lärande och utbildning på så sätt att det förstnämnda handlar om att "skapa" kunskap, medan utbildning snarare betecknar att kunskap redan "finns". Former av lärande ter sig olika och kan delas in i formellt, icke-formellt respektive informellt lärande. Det sistnämnda handlar om det oavsiktliga, många gånger omedvetna, lärandet som ger den tysta kunskapen. Ellström och Hultman (2004) menar att alla dimensioner av lärande måste tas hänsyn till och komplettera snarare än konkurrera med varandra. Han målar upp två perspektiv på lärande som han ser verkar med olika tidsperspektiv (kort eller lång sikt) och som ibland kan stå i motsatsförhållande till varandra när det gäller resursutnyttjande.

I det **anpassningsinriktade lärandet** fokuseras förvärvandet av kunskap och problemlösning med utgångspunkt från givna kunskaper, begrepp, regler, metoder etcetera. Med betoning på överföring av kunskap, givna mål för lärandet och individers eller grupperns anpassning eller bemästrande av det etablerade kunnandet, arrangeras idag många lärandesituationer.

Det **utvecklingsinriktade lärandet** fokuserar snarare på det innovativa och utforskande kunnandet. Förändring och utveckling av given kunskap är centralt och målet för lärandet formuleras efter hand ”ifrågasättande, prövning och förändring/utveckling av givna föreställningar, kunskaper, verksamheter eller materiella förutsättningar”. En ömsesidig utveckling av såväl individ som organisation som ibland är konfliktfylld står i fokus (Ellström & Hultman, 2004). I de två perspektiven ser han en pågående nödvändig förskjutning, om än en trög sådan, från det rutinmässiga anpassningsinriktade lärandet till ett mer reflekterande utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 2000).

Andragogik är en beteckning för vuxnas lärande, där erfarenheter som hämtats under livsåren ligger till grund för lärandet och där den egna drivkraften av viljan att veta och behöva kunna är central. Dock anses begreppet till viss del trubbigt och spänner över ett för stort åldersspann (från ungdom till ålderdom) och skulle behöva modifieras för att ta in viktiga aspekter och drag hos olika åldersintervall och därmed ge högre precision (Wenestam & Rosendahl, 2005).

### **Erfarenhetsbaserat lärande i ickeformell form med reflektionen som verktyg**

Lärande i den icke-formella formen (arrangerat men utan tydlig agenda) kan sägas ske medvetet och avsiktligt på ett för den lärande självstyrande sätt. Kunskapen tydliggörs genom kommunikation mellan de lärande och bidrar på så sätt till utveckling, med andra ord att lärande sätter sätta ord på och blir medveten om den egna ”kunskapen” som inhämtats genom teori eller praktik. En viktig ingrediens i den formen av lärande är att den lärande själv har förmåga och vilja att pendla mellan det praktiska/konkreta till det teoretiska/abstrakta. Erfarenheter eller upplevelser i sig behöver inte leda till lärande och utveckling och därmed kunskapsbildning, utan ett viktigt medel i läroprocessen är just reflektionen (Wenestam & Rosendahl, 2005).

*Reflektionen innefattar dels något att reflektera över och dels medvetenhet om det egna tänkandet. Det innebär att den reflekterandes uppmärksamhet riktas mot själva erfarenheten men också mot sättet att reflektera kring den...*

*En äkta reflektion innebär inte enbart att man har förstått utan också hur man har förstått. Det är först då reflektionen leder till djupare kunskap. (Wenestam & Rosendahl, 2005, s 82-83)*

Wenestam och Rosendahl (2005) menar fortsättningsvis att reflektionen ger möjlighet till att betrakta situationen på distans och med ett annat perspektiv. För att skapa den distansen kan det vara nödvändigt att föra en dialog med en eller flera andra personer. Näslund och Ahlgren (2005) hävdar att för att ett genuint lärande ska uppstå har reflektionen mest troligt en såväl intellektuell som känslomässig karaktär och författarna kallar processen eftertänksamhet utan slut, där grunden är Lewins modell för lärande utifrån teori och praktik: 1) erfarenhet av arbete, 2) observation och reflektion av arbetet 3) skapandet av mentala arbetsmodeller och 4) test av de mentala arbetsmodellerna. Rörelsen 1,2,3,4,1,2,3 och så vidare sker oavbrutet.

Schön (1983) beskriver dessa förhållanden i sin studie av professionell yrkesutveckling där reflektion i direkt problemlösning och yrkesutförande har en bärande kraft för att utveckla och bibehålla professionell hållning. Han menar att konversationen och reflektionen är ett verktyg som vidgar perspektiv, utvecklar kunskap och hjälper den professionelle att inte fastna i modeller och metoder som kan stagnera och låsa tänkandet.

*Usually reflection on knowing-in-action goes together with reflection on the stuff at hand. There is some puzzling, or troubling, or interesting phenomenon with which the individual is trying to deal. As he tries to make sense of it, he also reflects on the understandings which has been implicit in his action, understandings which he surfaces, criticizes, restructures, and embodies in further action. (Schön, 1983, s 50)*

Näslund, m fl (2005) betonar handledarens roll som viktig för att leda de lärande mellan nivåerna *närhet* och *distans*, vilket för oss vidare till nästa rubrik om gruppen och senare ledarens roll i läroprocessen.

## **Reflektionsgrupp - kollegial handledning – som läroprocess**

Det blir mer och mer vanligt att reflektionsgrupper eller kollegiala handledningsgrupper, som de ibland också kallas, används för att skapa läroprocesser kring den professionella yrkesrollen (Åberg, 2006). Vardagsarbetet problematiseras och teoretiseras i samtal kollegor emellan, ofta under ledning av en handledare, där de delade erfarenheterna från den gemensamma yrkesfunktionen hjälper till att integrera den akademiska kunskapen (Näslund m, fl 2005). Formerna för kollegial handledning av det här slaget kan se olika ut och ett problem är att begreppet handledning används i många skiftande sammanhang. Ibland kan man fråga sig om verksamheten verkligen är handledning, medan andra situationer, som kan synas vara handledning istället kallas för något annat. ”Svårigheten med att precisera begreppet handledning beror också på att det finns en enorm variation vad gäller mål, process och sammanhang där handledning bedrivs” (Larsson & Lindén, 2005, s 11). Dock har handledarforskare enats om en definition, som jag också i den här studien kan sälla mig till; handledning involverar två eller flera i en organiserad verksamhet, bedrivs i skärningspunkten mellan teoretiskt och praktiskt kunnande och har som huvudsyfte lärande och kompetensutveckling (Larsson & Lindén, 2005).

## **Gruppen i läroprocessen**

Lennèr-Axelsson och Thylefors (1991) definierar grupp enligt följande:

*En grupp är en samling människor som (1) upplever sig ha ett gemensamt mål, (2) ömsesidigt påverkar varandra, (3) psykologiskt är medvetna om varandra och (4) uppfattar sig själv som en grupp.(s 26)*

Med andra ord är antalet medlemmar begränsat till antal, eftersom det finns en ömsesidig påverkan och medvetenhet mellan medlemmarna. Alla grupper genomgår vissa faser i sin egen utveckling, där olika faktorer verkar stödjande respektive hindrande på denna utveckling. Ofta är den första fasen famlande och osäker och medlemmarna behöver lära känna varandra och få veta hur de ska förhålla sig för att få kontroll på situationen och känna sig trygga. Vanligt är också att gruppen genomgår någon form av motstånd som till exempel ovilja, ifrågasättande eller aggressivitet som riktas mot aktivitet eller ledare. Gruppens effektivitet visar sig ofta i den efterföljande arbetsfasen, där rollerna är satta.

Alla vet vad som förväntas genom att kraven tydliggjorts och kommunikationen fungerar gynnsamt för gruppens relationer och för aktivitetens. Avslutningsvis kan känslor av sorg och ledsenhet komma fram när gruppen skall splittras och avslutas (Jacobs, Masson, & Harvill, 1998; Gladding, 2003; Amundson, Borgen, Westwood och Pollard, 1999). Syftet med gruppens sammankomst och aktivitet avgör innehåll, ledarskapets förhållningssätt och metodik (Landin & Hellström, 2001).

## Ledaren i läroprocessen

Hughes (2004) resonerar om rollen som handledare i termer av supervisor (kontrollerande) som skiljer sig från *facilitator* (möjliggörare/underlätare), där den senare är mer gynnsam för lärandet i fråga om stöd och där han ställer sig frågande till supervisors möjlighet att bidra till läroprocesser på arbetsplatsen. Han menar att vikten av tillit och förtroende i relationen mellan handledare och de lärande är avgörande. Den lärande måste känna tillit (trust) till handledaren för att "våga visa sig". Den lärande vill få bekräftelse på sin identitet (identity) och känna respekt från handledaren, med andra ord att handledaren vet att den lärande "duger något till" och därmed har förtroende för honom/henne. På samma sätt understryker Chaib (2006) handledarens (mentorns) roll i lärandet som utkristalliserades i den nationella utvärderingen av projektet IT i skolan. Rollen som coach (facilitator) snarare än expert (supervisor) hade där en gynnsam effekt på lärandet i arbetslagen.

*Jag argumenterar för betydelsen av mentorskap eller handledning i en kompetensutveckling...Jag vill också framhålla de fördelar som finns med att mentorn inte agerar som expert i sin handledning av arbetslaget. Det finns fördelar med en mentor som inte utövar sin handledning utifrån en position som är högt överlägsen de han/hon ska handleda. (Chaib, 2006, s295)*

Termer som tillit, respekt och förtroende som kritiska i relationen i en lärandesituation, resonerar också Kiltz, Dazig och Szecsy (2004) om i sin artikel om ett pågående kompetensutvecklingsprogram för skolledare. Gendron (2004) betonar vikten av att ledaren använder sin emotionella kompetens och därmed sina känslor för att utveckla deltagarnas emotionella kapital. Det i sin tur hjälper deltagarna att använda sitt kulturella och sociala kapital i kunskapsbildandet.

Begreppen kring den som leder processen har ingen tydlig definition i litteraturen. Ibland nämns *handledaren* och i nästa andemening *mentorn*, *vägledaren* eller kort och gott *ledaren*, vilket inte underlättas av engelskans *supervisor*, *coach*, *counsellor* eller *facilitator*. Någon entydig definition på ledaren i en lärandeprocess kan jag inte finna. Näslund och Ahlgren (2005) beskriver ledarrollen (som de benämner handledaren) med de olika funktionerna *undervisande*, *stödjande* och *styrande* och där rollerna för såväl deltagarna som ledaren definieras i inledningen av en läroprocess. Amundson m fl (1999) beskriver på liknande sätt ledarens roll som *styrande*, *påverkande*, *underlättande* och *delegerande* beroende på var i läroprocessen deltagarna befinner sig. Med andra ord är samtliga förhållningsätt nödvändiga men i olika situationer.

### **Ledarens förhållningsätt och färdigheter**

Att leda en grupp i en läro/utvecklingsprocess ställer stora krav på ledarens kompetens och förmåga att möta gruppens deltagare och behov beroende på aktivitetens syfte. Genom åren har diskussionen rört deltagaraktivitet i kombination med eller som en följd av styrande eller icke-styrande ledarskap. Jacobs m fl (1998) menar att för de flesta grupper fungerar ett aktivt ledarskap bäst och att det är ledaren som är ansvarig för gruppens arbete. Därmed inte sagt att ledaren skall höras mest eller vara despotisk och ego-trippad utan "it simply means that the leader has an understanding of the members needs and structures the group to meet those needs". (Jacobs m fl, 1998, s 23). Näslund och Ahlgren (2005) talar om handledarens roll i kombination med deltagarnas förväntningar och menar att arbetet i gruppen bör definieras så att rollerna, såväl ledarens som deltagarnas, tydliggörs. På samma sätt menar Engquist (1990) i sin avhandling att relationen måste definieras i inledningen av ett utvecklande samtal mellan två individer. I annat fall riskerar processen störas av maktkamp mellan individerna. Jacobs m fl (1998) anser att en effektiv gruppleddare besitter karaktäristika som osorgsfullhet, öppenhet, flexibilitet, värme, objektivitet, förtroendefullhet, ärlighet, styrka, tålmod och sensitivitet. Ett kontrakt bör upprättas som anger ramar och normer för hur kommunikationen i läroprocessen ska gå till (Amundsson, m fl, 1999; Jacobs, m fl, 1998; Näslund & Ahlgren, 2005; Gladding, 2003).



För att få till stånd en situation som gynnar lärandeprocesser är det viktigt att ledaren behärskar färdigheter av lyssnande såväl som utmanande karaktär. Ledarens ansvar är också att följa gruppens läroprocess och hålla fokus, vilket innebär att läsa av energinivå så att gruppaktiviteten inte ”tappar” fart eller samtalsämnet ”drar iväg” och hamnar på sidospår. Det empatiska lyssnandet, som bekräftar deltagarens känslor, skapar förtroende och tillit och känslan av respekt likväl som de utmanande och konfronterande färdigheterna hjälper deltagare att vidga perspektiv och se erfarenheter och situationer från en annan vinkel. De stödjande färdigheterna hjälper deltagarna till handling och nya sätt att möta komplicerade situationer (Jacobs m fl, 1998; Gladding 2003; Amundson m fl, 1999).

### **Min definition av ledaren, individerna i gruppen och lärandet**

För att undvika olika tolkningar av ledarbegreppet kommer jag fortsättningsvis i mitt arbete att tala om processledaren. Jag sällar mig därmed till de egenskaper, förhållningssätt och färdigheter som är väsentliga för en person som leder en grupp i lärandet. Tillika ser jag ledarens funktion och framtoning olika beroende på gruppens mognad och behov. Såväl ett styrande som underlättande förhållningssätt tror jag är gynnsamt för lärandet. Ledarens emotionella kapital, förmåga att lyssna in och känna av med sin fingertoppskänsla avgör när det ena eller andra förhållningssättet är lägligt. Reflektionen och kommunikationen som intrapersonella (inom en människa) såväl som interpersonella (mellan människor) parallellprocesser tror jag är en nödvändig ingrediens för vuxnas lärande, när det sker i en informell form och med erfarenhets utbyte som grund. Vi människor lär tillsammans, i kommunikation med andra och i kommunikation med oss själva.

## **Syfte**

Det övergripande syftet är att ur deltagarnas perspektiv belysa och analysera processen i en kompetensutvecklingsinsats och söka svar på vilka brytpunkter deltagarna upplevt i termer av stödjande och hindrande händelser under läroprocessens gång. Vidare har jag för avsikt att belysa vilka effekter av kompetensutvecklingsinsatsen deltagarna själva ser i sin dagliga roll som ledare.

## **Frågeställningar**

Vilka kritiska förlopp, stödjande och hindrande händelser, har deltagarna upplevt under kompetensutvecklingsprogrammet?

Vad upplever deltagaren är effekten av kompetensutvecklingen med fokus på den egna professionen och den dagliga praktiken som ledare?

# Metod

## Val av metod

Då observation av olika anledningar (förläggning i tid, studiens begränsade omfattning, svårigheten att få tillträde) inte var möjlig ville jag hitta en metod som kommer så nära en beskrivning av vad som hände i reflektionsgruppen som möjligt. Critical Incident Technique CIT tilltalade mig då jag ville bygga min studie på konkreta beskrivningar av deltagarnas upplevelser och på så sätt försöka närma mig kärnan av vad som är väsentligt för lärandet i den här typen av situation. Metoden tilltalar mig också tack vare sin strukturerade form för att söka kvaliteter som är svårfångade och för sin tydliga reliabilitetsprövning.

## Critical Incident Technique (CIT)

Kritiska-händelse-metoden (CIT) har sina rötter i industriell och organisatorisk psykologi och är en kvalitativ forskningsmetod som utvecklades av John C. Flanagan under andra världskriget då flera studier med hjälp av metoden fokuserade på beteenden för att lyckas eller misslyckas med en uppgift. Metoden bestod, enligt upphovsmannen, av vissa procedurer för att samla data kring människors möjliga potential att lösa ett praktiskt problem och för att med utgångspunkt i detta kunna utveckla vida psykologiska principer. Metoden skildrade i stora drag principer för att samla observerade händelser och bestämda kännetecken som hade avgörande betydelse för en aktivitet och skulle ses som flexibel och möjlig att anpassa efter situation (Flanagan, 1954).

*It should be emphasized that the critical incident technique does not consist of a single rigid set of rules governing such data collection. Rather it should be thought of as a flexible set of principles which must be modified and adapted to meet the specific situation on hand. (Flanagan, 1954, s 335)*

Sedan dess har metoden under en femtioårsperiod utvecklats till att förutom studier av beteenden också undersöka erfarenheter och psykologiska förhållanden inom fler områden som kommunikation, vård, vägledning, utbildning, marknadsföring och organisatoriskt lärande för att nämna några (Butterfield, Borgen, Amundsen & Maglio, 2005). Samma författare ger i dag metoden de distinkta särdragen att fokus fortfarande är kritiska händelser, men också företeelser och faktorer som verkar stödjande eller hindrande för aktiviteten eller erfarenheten av en specifik situation.

Datainsamlingen sker i huvudsak genom individuella intervjuer eller intervjuer i grupp genom personlig kontakt eller via telefon.

CIT bygger på fem principer för en studies genomförande (Flanagan, 1954; Butterfield m fl 2005):

*Tydliggöra syftet:* För att förstå syftet med aktiviteten och dess objektiva karaktär måste två frågor besvaras; vad är kärnan i aktiviteten? vad förväntas deltagarna göra/klara av? Det kan vara stor skillnad på resultatet av en aktivitet beroende på vilka förväntningar olika aktörer haft på deltagarna. En individs agerande kan i ett perspektiv verka effektivt, medan det i ett annat bedöms som ineffektivt beroende av vad som förväntats av individen. Det mest centrala i syftet med aktiviteten brukar kunna formuleras i en enkel "sloganlik" fras och kan ofta hittas i den mer funktionella beskrivningen av aktiviteten snarare än i ett angett syfte, som inte är implementerat bland dem som deltar i aktiviteten. (För att säkerställa tolkningen rekommenderas att experter på fältet enas kring definitionen).

*Definiera situationen:* För att förstå händelsernas effekt på syftet måste situationen definieras och aktiviteten som skall observeras beskrivas i termer av vilken relevans den har för sitt syfte. Enligt Edvardsson (ref telefonkontakt) som van användare av metoden i tjänstforskning i Sverige, är det viktigt att som forskare för sig själv definiera vad en kritisk händelse är och vilken definition man själv har på den situation som skall undersökas.

*Insamling av data:* Datainsamling kan ske på flera sätt: genom intervjuer, observationer, enkäter och formulär, där fokus ligger på att utforska vilka händelser som verkat stödjande respektive hindrande på aktiviteten mot bakgrund av dess syfte.

*By an incident is meant any observable human activity that is sufficiently complete in it self to permit interference and predictions to be made about the person performing the act. To be critical, an incident must occur in a situation where the purpose or intent of the act seems fairly clear to the observer and where its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects. (Flanagan 1954, s 327)*

Empirins omfattning avgörs av antalet incidenter snarare än antalet individer. Insamling sker så länge ”nya” händelser identifieras och avlutas då mättnad uppstår. För att en händelse skall vara valid skall den kunna ”bära sig själv” genom att följande frågor är besvarade: 1) hur händelsen uppstod 2) beskrivning av den erfarna händelsen i detalj, 3) effekten av händelsen. (Flanagan, 1954; Butterfield m fl, 2005)

*Dataanalys:* Syftet med analysfasen är att summera och beskriva datan på ett ändamålsenligt sätt. Målet är att öka användbarheten av datan utan att för den skull offra dess specifika innehåll, omfattning och sanningshalt. Utifrån de händelser som rapporterats byggs kategorischema i en induktiv process som enligt upphovsmannen kräver skarpsinne, erfarenhet och bedömningar. Varje kategori ges en funktionell definition och ett självbeskrivande namn. Kategorierna som växer fram kan till en början vara många till antalet och innefatta få specifika händelser eller färre kategorier med många generella händelser. Överväganden i tolkningen avgör om nivån ska vara specifik eller generell inför rapportskrivandet (Butterfield m fl, 2005).

*Förklara och rapportera data:* Till en början är det viktigt att utvärdera de första fyra principerna för att konstatera vilken bias som eventuellt infunnit sig och vilka överväganden och val som gjorts. Diskutera avgränsningar, bedömningarnas natur och resultatets värde. De rapporterade händelserna måste vara fullständiga, tydliga och detaljerade. Kategorierna behöver enligt Flanagan (1954) inte nödvändigtvis fånga situationens hela kontext och är reducerande till sin natur.

### Trovärdighet

En kritisk händelse bör kunna beskrivas i detalj för att inkluderas i studien. Generella och vaga beskrivningar kan vara ett tecken på att händelsen inte riktigt koms ihåg och för att undvika risk för sammanblandning med andra aktiviteter bör en sådan händelse exkluderas (Flanagan, 1954).

Ju fler deltagare som rapporterar samma händelse i en kategori som kritisk desto större validitet Flanagan (1954). Butterfield m fl (2005) konstaterar att 25 procent av informanterna bör beskriva samma händelse i en kategori för att händelsen skall vara valid.

## Vad är kritiskt?

I det svenska språket kan begreppet kritiskt riskera att tolkas som något negativt. Av den anledningen har jag valt att också använda mig av orden avgörande och betydelsefullt som synonymt för att få respondenterna att tänka i ett vidare perspektiv och beröra såväl positiva som negativa kritiska händelser

## Vad är kärnan i aktiviteten?

Med utgångspunkt från det syfte som angavs deltagarna och de bakgrundsintervjuer jag gjort har jag i enlighet med vald metod formulerat det som jag tolkar som kärnan i studerad aktivitet. Min formulering lyder som följer:

*Erfarna chefer möts i förtroende och delar erfarenheter för att lära om och av sig själv och varandra.*

## Undersökningsgruppen i studerad aktivitet

### Deltagarna

Åtta personer, fem kvinnor och tre män, handplockades till kompetensutvecklingsprogrammet ”Reflektionsgrupp för ledarstöd”. Samtliga är verksamhets- och personalansvariga för olika enheter inom sektorn vård-skola-omsorg inom kommun eller landsting och med ansvar för personalstyrka som varierade mellan 30–170 medarbetare. Deras erfarenhet av ledande befattning spänner över tidsperioder på 2-19 år. Samtliga berättar att de hade positiva förväntningar på programmet och flera var glada för att vara ”utvalda”. En del hade negativa erfarenheter av kollegial grupphandledning som de gått i tidigare men de tyckte detta kändes som något nytt, eftersom gruppens sammansättning var blandad från olika verksamheter. Sju av åtta hade erfarenhet av annan typ av chefsutbildning.

## **Processledaren**

Processledaren är en man med lång erfarenhet av ledarskap i reflektionsgrupper. Han har själv erfarenhet av att vara chef samt projektledare för olika förändrings- och förbättringsprojekt och är idag verksam inom ledar- och medarbetarutveckling vid en utvecklingsenhet.

Hans formella utbildning har sin grund i ekonomi och revision, tillsammans med en kandidatexamen i beteendevetenskap och en kandidatexamen i teologi. Han har intresse för kristen etik, organisationsteori, samhällsvetenskap, förändringspsykologi och sociologi och han ser sig själv som ”Pedagog är nog egentligen mitt yrke och det är ju en oerhört viktig ingrediens i ledarskap idag”. Han ser pedagogen som den sammanhållande länken mellan strategisk och operativ nivå i en organisation. De övergripande syftena och målen kontra praktisk utövning och erfarenhet behöver kanalen för kunskapsförmedling däremellan.

Han ser sig själv som katalysator och använder ”sitt eget” känsloliv, när han arbetar med reflektionsgrupper och det är den egna chefs erfarenheten, som hjälper till att förnimma känslan som deltagarna förmedlar.

### *Lokalen och kompetensutvecklingsprogrammets genomförande*

Gruppen träffades i samma lokal varje tillfälle med undantag av ett studiebesök som gjordes på annan ort. Samlingslokalen låg på bottenvåningen i ett nyrenoverat äldre hus. Rummet hade fönster på två väggsidor som gav mycket ljus. Inredningen bestod av stoppade snurrfåtöljer runt låga små bord och på en av väggarna satt en stor whiteboardtavla. Gruppen träffades under ledning av processledaren vid sju tillfällen (tre timmar varje gång) under perioden november – juni. Datumen för träffarna var på förhand utsatta och deltagarna hade tillgång till alla datumen redan innan första träffen. Alla träffar var förlagda till förmiddagar och avslutades med gemensam lunch.

## Genomförande

Inledningsvis gjorde jag bakgrundsintervjuer (bilaga 1) med en av initiativtagarna för att få inblick i syftet och tankarna bakom kompetensutvecklingsprogrammet samt för att få faktaunderlag kring deltagarurval, utbildningens upplägg och struktur. Fortsättningsvis studerade jag CIT grundligt. Jag genomförde därefter djupintervjuer i november 2005 med samtliga åtta deltagare (bilaga 2). Intervjuerna (bilaga 3) inleddes med frågor om cheferfarenhet, nuvarande ansvarsområde och hur det kom sig att de deltog i det undersökta kompetensutvecklingsprogrammet. Därefter bad jag respondenterna, i enlighet med CIT, beskriva stödjande respektive hindrande händelser/skeenden/företeelser/faktorer som varit betydelsefulla avgörande (kritiska) för lärandet. Frågan är lång och innehåller många synonymer, varför jag valde att lägga fram ett A4-ark med hela min frågeformulering, när jag bad de relatera till kritiska händelser (bilaga 4).

I intervjuerna har jag i huvudsak använt mig av öppna frågor men det är respondenternas svar som i huvudsak har format samtalet. Då en kritisk händelse skall "bära" sig själv var det viktigt att ibland ställa följdfrågor som "vad fick det för effekt?" eller "hur kom det sig att..?" Under intervjusejourerna talade respondenterna ibland i generella ordalag som "Han var väldigt diplomatisk" eller "Det blev så väldigt bra". Då jag i mitt syfte är ute efter att få en mer konkret beskrivning av deras upplevelser av verkligheten har jag använt mig av öppna konkretiserande frågor som hjälper respondenten till en mer specifik beskrivning typ "På vilket sätt var han diplomatisk?" eller "Vad var det som gjorde att ...?" enligt Bandler och Grinders (Engqvist, 1996) metamodell för språkliga processer.

Intervjuerna spelades in på MP3-spelare och transkriberades därefter ordagrant. När jag hade kommit en bit på väg med transkriptionen och insåg att jag fått ett omfattande material, där fokus låg på ledarens insats i lärandeprocessen, bestämde jag mig för att göra en djupintervju med processledaren (bilaga 5).

Deltagarintervjuerna har transkriberats i sin helhet. Därefter har varje enskild kritisk händelse lyfts ut, kodats och citatkopplats. För att fullt ut vara en bärande kritisk händelse har jag varit noga med att identifiera hur händelsen uppkom, vilken karaktär den hade och vilken effekt den gav.



Följande är ett exempel på en av de 61 händelser jag funnit:

KLSH5

Uppkomst: Ledaren tog initiativ till att

Karaktär: förklara vissa problem teoretiskt

Effekt: vilket ledde till att det var lättare att knyta problemet till något förhållande.

Citat: NN, då som ledde gruppen, när han kom med teoretiska förklaringsmodeller.

”... så att jag tycker att det är bra att ha nå't att hänga upp saker på.”

Varje händelse skrevs ner på papperslappar där jag antecknade kännetecknande ord högst upp i högra hörnet. Systematiskt började jag samla händelserna i grupper efter deras nyckelord (bilaga 5) så att jag till sist hade grupperat dem i sex kategorier. I resultatet används de sex kategorierna som underrubriker och deltagarnas beskrivna händelser visas i löpande text tillsammans med verifierande citat. I deltagarintervjuerna ställdes frågan om vilka effekter deltagaren ansåg att kompetensutvecklingsprogrammet fått i den dagliga praktiken som ledare. Den frågan har bearbetats separat och redovisas som en sjunde underrubrik i resultatet.

Under djupintervjun med processledaren (bilaga 6) nämner jag inget om resultatet från deltagarintervjuerna. Istället låter jag processledaren svara på liknande frågor och beskriva upplevda kritiska händelser för att få jämförbarhet i svaren. Det visade sig råda stor samstämmighet såväl mellan deltagarna som mellan deltagarna och processledarens upplevelser. Jag har av den anledningen låtit processledarens uttalanden vidimera deltagarnas upplevelser under respektive kategori i resultatet.

Jag har inte haft någon hypotes att utgå ifrån när jag påbörjade studien och jag har heller inte helt utgått från min empiri för att nå mina slutsatser. Istället har jag under arbetets gång varvat datainsamling, analys med litteraturstudier och så samlat ytterligare data (processledarintervjun) för vidare analys och mer litteraturstudier varför jag enligt Alvesson och Skoldberg (1994) kan sägas ha haft ett abduktivt förhållningssätt genom hela arbetet.

## Avgränsningar

För att fullt ut använda CIT skall intervjuer göras tills någon form av mättnad uppstår. Då deltagarantalet i tänkt undersökningsgrupp är begränsad, liksom uppsatsens omfång, kan jag endast sägas inspireras av metoden och i mina intervjuer och i min analys ha fokus på upplevda händelser som varit av betydelse för lärandet.

Övrigt intressant som finns att hämta i studiens empiri lämnar jag till en annan studie. För att kunna belysa effekter av kompetensutveckling fullt ut skulle en betydligt större studie vara nödvändig där någon form av mätning av deltagarnas arbetsinsats gjorts såväl innan som efter kompetensutvecklingsinsatsen. Med tanke på uppsatsens begränsning har jag valt att avgränsa min studie till deltagarnas och processledarens upplevelser av kompetensutvecklingsinsatsen efter genomförd utbildning.

## Resultat

Totalt har 64 kritiska händelser identifierats och det råder stor samstämmighet i deltagarnas upplevelser av vad som varit avgörande för att läroprocessen upplevts som oerhört positiv. 61 av dessa händelser har bedömts valida, 8 av dem negativa (hindrande) och 53 positiva (stödjande). Händelserna har funnit sin gemensamma kärna i sex grupper, kategorier, som redovisas nedan. Den sjunde underrubriken handlar om vad deltagarna upplever att kompetensutvecklingsprogrammet gett för effekt i den dagliga praktiken som ledare. I anslutning till varje kategori redovisar jag också det som framkommit i intervjun med processledaren.

## Engagemanget och motivationen

Sju av deltagarna nämner 14 händelser som handlar om hur deltagarna rekryterats, deras bakgrund och relation till varandra som väsentliga för lärandet. Deltagarna blev på olika sätt **handplockade** till programmet av någon i ledande befattning i den egna organisationen. De kände sig ”utvalda” och var där av egen fri vilja. Det verkar ha bidragit till att motivationen och förväntningarna var höga. Flera nämner att de väntat på den här typen av kompetensutveckling.

*”...så kanske har vi blivit handplockade just därför att vi är dom vi är...”*

Deltagarna kom från olika verksamheter som gjorde att de inte hade så stor kännedom om varandras områden. Det bidrog till vidgade vyer, ”nya” frågor och förslag på lösningar och insikter och kunskaper om andras verksamheter som kan vara till gagn för den egna.

*”...kunde få en del vinklingar av personer som egentligen inte jobbar alls på samma sätt eller i samma verksamhet som man kan ta med sig hem och jobba vidare med (I: du fick hjälp menar du) ja det tycker jag...man fick en person som inte visste kanske egentligen vad jag pratade om men kunde ge mig en vinkling i mitt arbete...”*

Tre av deltagarna, samtliga kvinnor, nämner **könsblandningen** som en styrka och en anledning till att diskussionerna får många olika dimensioner.

*”...ibland är det ju så att män är ju ”nu gör vi så här” mer så då va , tar ett beslut och så kör man så medan vi kvinnor lyssnar in och lite ödmjuka så där, så då va och det kan jag känna också då va man behöver. Vi kvinnor tror jag behöver ta till oss lite grann det där som männen har. Ta ett beslut och sopa av ibland det här som kommer på en för det känns som om de kan göra det bättre än vi , medan de kanske behöver ha lite mer ödmjukhet för vissa saker va...”*

De flesta deltagare kände inte varandra sedan tidigare och det faktum att de var verksamma på olika håll och inte möttes i vardagen gjorde att öppenheten i gruppen blev stor. Flera talar om att de vågade ”visa” sig och vara ärliga inför varandra. De visste att det som avhandlades inte skulle diskuteras vidare ”nästa dag på jobbet” eller användas i en situation av konkurrens.

*”...så är det ju så kanske att man känner sig lite friare om man sitter i en grupp med personer som man kanske inte kommer att möta så mycket i framtiden, jag tror också det kan göra att personerna som deltar kan kanske, vad ska man säga, öppna sig lite mer och bjuda på sig själv lite mer än vad man kanske göra annars.”*

**Processledaren** resonerar om gruppens sammansättning från olika verksamheter på liknande sätt:

*”.. som i detta fallet att reflektera kring ledarskapsproblematik så är det ett värde i sig att man gör det över organisationsgränser eller verksamhetsområdesgränser också va därför att....dels kan man säga att lite av ledarproblematiken är av ganska generell art då, det är ungefär likartade problem oavsett var du jobbar...så det är det ena och det andra som talar för det här att jobba över organisationsgränser det är ju att, ja det är befruktande på olika sätt men det är också så att vissa saker som...ja vad ska man säga...som kan upplevas av lite mera känslig karaktär och det är ju bra då om man inte då sitter och bollar med kanske närmast kollegor.”*

## Tryggheten

Fem deltagare nämnde i fem händelser första tillfället som tongivande och avgörande för tryggheten i gruppen. Då initierade processledaren att gruppen gemensamt skapade normer och **spelregler** för till exempel hur kommunikationen i gruppen skulle ske, hur varje träff skulle läggas upp, att ”sekretess” skulle råda och att närvaron skulle prioriteras.

*”Det tror jag är jätteviktigt för att kunna öppna sig (I: det är en förutsättning menar du) Ja det är det, sen är det också en känsla man får i gruppen...trots att man har kontrakt så kan man inte alltid lita på att det följs men det tycker jag att i den här gruppen som vi hade i alla fall där kändes det helt okej...de var nog musslor när de gick därifrån.”*

**Processledaren** talar om sin uppgift att skapa trygghet i gruppen. Han tycker själv att han har en bra förmåga att ta människor och grupper och han tror själv att hans prestigelöshet gör att människor känner sig bekväma. Handgripligt ser han till att ta emot deltagarna första tillfället, hälsa på dem och presentera sig. Han lägger stor vikt vid ”närvaro” och fokus på uppgiften. Han inser att han är en förebild i ledarskapet och att han gestaltar ledarskapet genom att vara modell.

*”Min uppgift är att med hjälp av social kompetens skapa sån anda i gruppen så att vi vågar öppna oss och vågar ta upp, det är den ena det är den viktigaste rollen jag har till att börja med.”*

Han nämner också miljön och deltagarnas möjlighet att få vara på neutral plats. Han tror att det hade stor betydelse att deltagarna fick ta sig ur sin operativa miljö, enas om att prioritera träffarna och stressa av. Detta sammantaget menar han ger koncentration på uppgiften i reflektionsgruppen.

## Kommunikationen och interaktionen

Fem deltagare vittnar om nio händelser som viktiga för kommunikationen och interaktionen i gruppen. Det är ledarens förhållningssätt och metodik som anses avgörande för att alla fick och tog utrymme. Han beskrivs som en människa som ser alla och hans kompetens och förhållningssätt näst intill ”avgudas”. Varje tillfälle inleddes med en runda i gruppen där deltagarna fick definiera var sin frågeställning. Det var ledaren som såg till att gruppens behov styrde och att gruppen gemensamt ansvarade för val av diskussionsämne.

*”...vid vart besök fick vi ta upp nå't som vi ville lyfta...det var ju bra eftersom man var tvungen att va aktiv...Om alla var överens om det så var det det vi diskuterade.”*

Deltagarna talar om processledarens styrning som ”osynlig”, men nödvändig för att hålla fokus på samtalsämnena. De beskriver att de själva hade talutrymme och att de själva skötte det mesta av diskussionen, men att processledaren trädde in precis när diskussionen gick i stå eller spann iväg för mycket. Detta kommer ofta upp i intervjuerna som något mystiskt fenomen. Processledaren styrde utan att styra.

*”Ja då blev det mer...styrt upp eller...jo han måste ju ha styrt upp det för att annars är det ju o...nä jag tror det...absolut, han gjorde det väldigt smidigt, på ett väldigt bra sätt, jag tycker vi hamnade i en bra mycket vettigare diskussion då..och på nå't sätt styrde han upp det men jag vet banne mig inte hur.”*

*”Nä sen höll han ihop samtalet och när vi strålade ut för mycket så drog han tillbaka så att man kom in på spåret igen, det är lätt när man är upp-rörd över nånting att man kommer in på nåt annat och så ger det ena det andra och så. Så det behövs nån som styr och som låter alla komma till ”vad tycker du och vad tycker du och vad tycker du ” som låter alla komma till tals.”*

**Processledaren** talar om hur han använder intuitionen och de egna känslorna i arbetet med gruppen. När deltagarna berättar om sina erfarenheter händer det att processledaren förnimmar egna upplevelser från till exempel sitt chefskap. Han försöker då träda in och bekräfta/lyfta deltagarna så att de känner att ”detta är något fundamentalt – han förstår oss”. Han talar om detta som ett mycket kritiskt läge för en processledare som, om han/hon inte är uppmärksam, istället kanske tar över samtalet och börjar berätta om sig själv och tråkar ut deltagarna med egen livshistoria. Han talar också om sin roll för att underlätta kommunikationen ”lärandet kommer inte via mig utan jag är nån slags katalysator men jag har en viktig roll att bidra det här”. Han håller hela tiden koll på processen utan att själv dras med och om samtalet spårar ur på något sätt måste han agera, göra någon form av intervention eller dylikt. Han säger att han i det läget måste använda mycket av ”fingertoppkänsla”.

## Perspektivvidgningen

Samtliga åtta deltagare redogör för 12 händelser som alla berör processledarens kunskaper och färdigheter. Han trädde ibland in med sina **utmanande frågor** som gjorde att deltagarna tvingades redogöra för sina ståndpunkter och för orsak och verkan i frågeställningarna.

*”Han utmanade mitt tänk, andra kanske stöttade och beskrev andra händelser som var likvärdiga, andra ledare, men han utmanade mitt tänk...och det gjorde han med enkla medel och han är ju påläst just på det området ”Hur tänker du då? Vad menar du?, försök beskriv, försök fördjupa – säg mer!”*

Ofta återkommande i alla intervjuer är berättelser om när processledaren kopplade på **teoretiska resonemang** på de erfarenheter som gruppen diskuterade. Deltagarna såg processledaren som oerhört kunnig på området ledarskap, grupprocesser, konflikthantering, etik med mera och de säger alla att hans skissande på whiteboardtavlan hjälpte dem att förstå sammanhanget, ”hänga upp” erfarenheter på forskningsrön och se samband. Flera vittnar om aha-upplevelser och vidgade perspektiv. De teoretiska presentationerna var inte förberedda som traditionell undervisning kan vara, utan verkade sprungna ur processledarens ”kunskapsbank” och spontant påkopplade beroende på samtalsämne. Dessa teoretiska resonemang ansåg deltagarna gav kvalitet, vidgade perspektiv och gjorde att diskussionerna inte fastnade på nivån – vardagsproblem.

*”Gav han lite teoretisk bakgrund också och det tycker jag är bra – man kan koppla det mer då och se varför det blir så eller så och hur man kan ta ner det igen ...så vinklade han in det med de här teoretiska synpunkterna då och lyfte det då från diskussionen på nå't sätt va.”*

*”Jag tror att förutsättningarna för att det här ska bli bra, det krävs en person som är ganska kunnig va och liksom har en hel del kunskap i bakgrunden.”*

**Processledaren** berättar att hans strategi var att tillföra allmängiltig kunskap som grundade sig i deltagarnas erfarenheter. Han tror själv att det är det som gör att det blir sådan kraft i lärandet Han ser som sin främsta uppgift att hjälpa deltagarna med perspektiv och att göra deltagarnas praktiska kunskap allmängiltig – det han kallar att pedagogisera. Han berättar också om svårigheten att inte kunna förbereda dessa teoretiska resonemang, eftersom de är sprungna ur deltagarnas egna frågeställningar i stunden.

*”Själva arbetet handlar ju mycket om att man utgår ifrån deltagarnas egna upplevelser och så är min uppgift snarare där att...stödja den processen och också teoriansknytta då...och...vad ska vi säga praktiska problem som kommer upp ”Kan vi se några gemensamma bilder kring detta? Vad finns det för teorier kring det här?”*

Han talar om att teoretiserandet är kraften i lärandet och han beskriver hur han på kroppsspråk och ögonrörelser hos deltagarna kan se att det händer något i deras medvetande “folk blir triggade av det och – aha, så kunde det vara!”

Han nämner också att han ”borrar” och använder sig av viss frågeteknik och frågor ur ett frågebatteri eller uppmaningar som till exempel ”kan du säga det där en gång till” eller ”kan du säga det där på något annat sätt” eller ”hur menar du egentligen?” för att vidga deltagarnas perspektiv.

## Samhörigheten

Sex deltagare berättar om 13 händelser som handlade om mötet med de andra deltagarna i gruppen. En stor del av tiden ägnades åt erfarenhetsutbyte. Alla talar om den goda stämningen och relationerna som kändes **avslappnade** och de kunde "visa" sig med såväl sina styrkor som svagheter.

*"Och just att man vågade lyfta grejer där då va...och bjuda på sig själv och just det här att man..ja, alla har sina brister, du vet även om man är ledare man är inte fulländad människa för det."*

Det var en **avkopplande** stund att få delta i reflektionsgruppen. Flera talar om det som en oas och en exklusiv stund fri från krav och prestation. Det var också en stund för att "lasta" av incidenter som inträffat i mellanperioden.

*"...man kom dit med andan i halsen liksom och rusade ifrån nåt annat och så dit och så sätter man sig och så "gud vad skönt och nu är vi här då" och så har man hela ryggsäcken full liksom med saker med sig egentligen."*

Trots att deltagarna var chefer med **olika bakgrund i olika verksamheter** kände de igen sig i varandras problematik. De kände stor samhörighet och flera talar om att det var skönt att få **känna sig normal** med sina problem.

*"Jag tror vi behövde allesammans lite bekräftelse eller mycket bekräftelse på att vi egentligen gör väldigt lika."*

Många kände sig **bekräftade och sedda** av de övriga gruppmedlemmarna. En stor vinst med erfarenhetsutbytet var alla **tips och idéer** som deltagarna fick av varandra och det stora engagemanget som fanns i varandras problem, vilket de upplevde genomsyrade alla tillfällen. De ställde också **kritiska frågor** till varandra, vilket ledde till att de "tvingades" formulera sina tankar i ord.

*"...om jag tog upp ett problem då så var det ju andra som kunde vinkla in "ja men så här gjorde jag"...de andra då som var med kunde se "nå't liknande hade jag där och då gjorde jag så" eller "gå hem och testa detta."*



*”...varför gjorde du så” eller “kunde du inte gjort på det här sättet istället” och så att man får liksom med ord förklara si eller så, det tror jag också är viktigt.”*

**Processledaren** berättar om styrkan i grupphandledning av det här slaget där allt inte vilar på processledarens färdigheter utan där också deltagarna ”förnimmer” och kan dela med sig av erfarenheter och bekräfta varandra. Han berättar också om hur gruppen byggde upp relationerna från avvaktande, trevande till samarbetande och stödjande.

*”Det mesta utav lärandet kommer inte utav mig eller via mig...många gånger så löstes ju en sån här sejour nästan av sig själv utan att jag behövde upp och rita eller teoretisera.”*

## **Energitappet**

Sex deltagare nämner åtta händelser som hindrande och negativa. Vid ett eller två tillfällen under programmets gång är påtagligt många deltagare frånvarande. Det har skapat irritation och frustration hos vissa, medan andra har svårare att definiera någon negativ känsla om än de nämner det som en negativ händelse. Flera är dock fundersamma över vad det stod för, eftersom de alla ”skrivit” under på normerna vid första tillfället, där de kom överens om att gruppträffarna skulle prioriteras.

*”Nä ja, lite trist lite trist tycker jag. Den blev inte så stark gruppen som tidigare då...som man upplevt då...ja det blir gnäll över att man inte prioriterade.”*

**Processledaren** nämner också ett tillfälle med stor frånvaro, men han upplevde inte att det fick någon stor effekt på gruppen i övrigt. Han säger också att det operativa ledarskapet är så belastat och att de som inte var närvarande hade sina fullt förståeliga skäl till frånvaron.

## Självkänslan

När jag ställer frågan om vilka effekter programmet fått på deras ledarskap i praktiken råder ofta lång tystnad i intervjuerna. Många säger sig först inte kunna svara på frågan men efter en stund ger alla någon kommentar som handlar om vad de tycker att de lärt sig. Hälften av deltagarna nämner ensamheten som de tidigare känt i sitt ledarskap. De har nu fått bekräftat att andra är i samma situation och det känns värdefullt att vara ”normal”. På så sätt upplever de sig stärkta.

*”Ja det som gav mig mest det var just att få bekräftelsen hur lika det ser ut egentligen med de problemen man ställs inför, att det är inte så olika, man känner sig ganska ensam här ibland när det är personalärenden och så men det verkar va det som tynger många chefer.”*

*”... tryggare... jag vet att, både det som jag gör mindre bra då och det som jag gör mer bra, visst det är så, så det finns nå'n slags ”jag är inte ensam i världen att ha såna här lösningar på saker och ting” och tänka på det utan då har du kollegor som jag verkligen respekterar både för kunskaper och annat, gör på hyfsat samma sätt. Då är jag trygg!”*

Den andra halvan av gruppen beskriver en bekräftelse de tycker sig fått. De känner sig lugnare, hastar inte iväg med beslut utan avvaktar, lyssnar in lite mer än tidigare. Ordet konfirmation dyker upp i en av intervjuerna och några nämner att reflektionsgruppen hjälpt dem att se sina styrkor utan att behöva vara perfekta. De säger att det de tidigare gjort i sitt ledarskap visat sig vara riktigt bra, men också att det är okej att göra misstag.

*”... jag har blivit mer lyhörd för det, ja och att man hela tiden jobbar så va och att man ser sig själv i helheten.”*

*”...att tänka på sig själv som ledare, man kan inte vara någon utopisk människa som klarar allt, man måste få vara lite... alltså få blotta sina svagare sidor ibland, en ledare kan inte kunna allting, veta allting och alltid vara helt korrekt ...utan man måste liksom lära sig på nåt sätt... på misstag och andra situationer som man går igenom, och jag menar det kommer ju med tiden alltså.”*

**Processledaren** talar om det ”djupa” lärande som reflektionen ger och orden ”personlig utveckling”, som tagits bort i syftet inför nästa reflektionsgrupp (som redan startat). Han säger att det inte är riktigt ”rumsrent” längre att tala om de anställdas egen utveckling, utan att fokus i all kompetensutveckling skall ha sin grund i verksamhetsutvecklingen. Slagorden ”utveckla dig själv”, ”lär dig leda dig själv för att kunna leda andra” har bytts mot ”utveckla verksamheten”, ”förbättringskunskap” och ”professionell kunskap”. Det är inget motsatsförhållande utan betecknar snarare trender. Dock poängter han att utbildningen inte är någon ”ledarterapi” och kan av den anledningen inte ha ”personlig utveckling” som sitt främsta syfte.

Som han ser det är styrkan i grupphandledning av det här slaget just känslan som deltagare kan få att ”jag är inte ensam om det här och andra har det värre än man själv har det” och att reflektionsgruppen är ett andningshål i en pressad tillvaro.

# Slutsatser

De kategorier som jag redovisat i studiens resultat var följande:

- Engagemanget och motivationen
- Tryggheten
- Kommunikationen och interaktionen
- Perspektivvidgningen
- Samhörighetskänslan
- Energitalppet
- Självkänslan

Följande slutsatser drar jag:

- 1) Den strategiska styrningen av kompetensutvecklingsprogrammet har öppnat lärandeporten och lagt grunden för deltagarnas motivation.
- 2) Det operativa ledarskapet har haft mycket stor betydelse för lärprocessen och skapat förutsättningar för kommunikationen, kunskapsutbytet och därmed kunskapsbildningen.
- 3) De respektfulla relationerna i gruppen har gett en känsla av samhörighet som i sin tur legat till grund för det viktiga erfarenhetsutbytet i kunskapsbildningen.
- 4) Reflektionsgruppen har bidragit till autonomi.

....och i nästkommande kapitel diskuterar jag mitt resultat och mina slutsatser.

## Diskussion

### **Den strategiska styrningen av kompetensutvecklingsprogrammet har öppnat lärandeporten och lagt grunden för deltagarnas motivation.**

Den här studien har visat att styrning och ledning vid starten av en läroprocess har väsentlig betydelse för fortsättningen. Vuxna människor verkar, precis som Kiltz m fl (2004) menar, ha ett stort behov av trygghet för att kunna slappna av och visa sig. Det ter sig kanske förvånande med tanke på att undersökningen studerat människor i ansvarsställning och med rätt avancerade arbeten. Kan jag dra slutsatsen att rekryteringen ”handplockning” är viktig för självkänslan och avgörande för att motiveras till kompetensutveckling? Kanske kan man här dra paralleller med Ahl (2004) och hennes resonemang kring motivation kopplat till relationen mellan dem som arrangerar kompetensutvecklingen och de som deltar. Var deltagarna verkligen där av egen fri vilja eller för att de blivit ”manipulerade” och smickrade av sin chef? Kan de positiva upplevelserna av programmet vara kopplade till att de handplockades och förväntades ”vara de rätta personerna med de rätta förutsättningarna”? Eller är det helt enkelt så att vuxna människor ”öppnar sin dörr” för att lära först då de känner sig viktiga och sedda för den de är? Att vara utvald verkar ha haft betydelse, liksom att gruppens sammansättning av olika individer från olika verksamheter med olika yrkesbakgrund hade betydelse för att öppna upp och ”våga visa sig”. Det faktum att deltagarna inte hade en relation sedan tidigare var avgörande för att komma varandra nära. För mig blir kopplingen till självständighet och oberoende självklar. De kunde gå in i relation med varandra helt ”rena” och på lika villkor utan att ha bindningar till höger och vänster som snarare kan skapa avvaktanden, beroenden och låsningar. Sandahl och Edenius (Larsson & Lindén, 2005) kallar sådana grupper ”främlingsgrupper”.

### **Det operativa ledarskapet har haft mycket stor betydelse för läroprocessen och skapat förutsättningar för kommunikationen, kunskapsutbytet och därmed kunskapsbildningen.**

Processledarens förhållningssätt och metodik verkar ha betytt oerhört mycket för processen. Att styra utan att styra verkar vara grundbulven i ledarskapet i en process där vuxna lär. Vikten av att låta deltagarna ta plats, visa sig, uttrycka sina erfarenheter, känslor och tankar i dialog med varandra och samtidigt förmå att träda in precis i rätt läge utan att ”ta över”, låter som en ”balanskonst”.

Processledaren talar om att han använder sin egen förnimmelse och känsla för att avgöra det ena eller det andra agerandet. Jag härleder det till Gendrons (2005) resonemang om det emotionella ledarskapet. Jag kan också se kopplingar till Johanssons och Kroksmarks (2004) resultat där lärare beskrev intuition som erfarenhetsbaserad kunskap, vilken inte nödvändigtvis behövde närmare analys eller bearbetning för att kunna användas i en direkt undervisningssituation. Av tidigare upplevelser i snarlika situationer visste de hur de skulle agera utan att behöva fundera på lämplig åtgärd. Processledaren prisades också för sin förmåga att teoretisera och knyta deltagarnas erfarenheter till vedertagen kunskap och på så sätt stärka och bekräfta deltagarna i sin yrkesroll. Utmanande frågor av såväl deltagare som processledare satte deltagarna på kittlande hal is, vilket upplevdes som nödvändigt för att perspektiven skulle vidgas och nytt läras.

Hur går det ihop? Skall ledaren i vuxnas läroprocess vara underlättande-konfrontativa-undervisare? Hur ska i så fall ledare av detta slag utbildas och förberedas för denna mångfacetterade roll? Kanske pendeln är på väg att slå tillbaka. Kommer den ”lärde” ledaren att få sitt erkännande igen? Kanske är ”gamla” styrande ledarmetoder viktiga som en del i ett modernt ledarskap för att skapa trygghet, förutsättningar för ärliga mänskliga möten och öppenhet för lärande. I det ”flexibla ledarskapet” som här lyfts fram verkar ”facilitatorn” som ”supervisorn” få lika stor vikt. Det verkar som om Amundsons m fl (1989) och Näslunds och Ahlgrens (2005) modeller för ledarskapet här exemplifieras. Ledarskapet måste utövas olika i olika faser och i olika situationer för att möta och underlätta läroprocessen. Jag drar också paralleller till ledarens olika förhållnings-sätt som väsentliga för att få rörelse i den dialektiska processen mellan det kända och det okända, såsom Gustavsson (1996, 2000) beskriver kunskapsbildningen.

### **De respektfulla relationerna i gruppen har gett en känsla av samhörighet som i sin tur legat till grund för det viktiga erfarenhetsutbytet i kunskapsbildningen**

Det råder ingen tvekan om att deltagarnas egna erfarenheter som grund för lärandet har haft stor betydelse. Fler studier visar på vikten av interaktion mellan gruppmedlemmarna som betydelsefulla (Claesson, 2003). Det verkar som att de åtta deltagarna i gruppen tillsammans utgjort en stor erfarenhetsbank som under träffarna fick utrymme att flöda fritt.

Att dela med sig av egna erfarenheter till varandra har varit viktigt såväl för att vidga varandras perspektiv som för att bekräfta likheter och ge känslan av samhörighet. Dessa erfarenheter kan bara komma till användning om ”ägaren” vill dela med sig. Är det åter så att ”dörren måste öppnas” för att både släppa ut och ta in information och för att i dialog med andra bilda kunskap. Är det så att vuxnas dörr har ett alldeles särskilt kodlås, där trygghet och samhörighet är en viktig parameter för att låset ska öppnas? Flera deltagare nämnde också att vara ”normal” som ett viktigt stöd för sin profession. Är det basala behov av tillhörighet som gör sig gällande för att öppna upp för läroprocesser hos vuxna?

### **Reflektionsgruppen har bidragit till autonomi**

Ellström och Hultman (2004) samt Kroksmark (2006) skriver om det innovativa och utvecklingsinriktade lärandet, där reflektionen ligger till grund för att gestalta och generera ny kunskap. I den här studien säger sig deltagarna snarare ha fått bekräftat ”gammal” kunskap och fått teorier kopplat till det de redan visste i praktiken. Vad är det för ny kunskap som förväntas skapas? Är det inte snarare att omvandla kunskap i ny skepnad och modern praktik som är aktuellt? Åberg (2006) resonerar om handledningens effekter på lärares autonomi och om handledning egentligen leder till anpassning och konsensussträvanden snarare än utveckling och kritiskt tänkande. Om man istället skulle se detta som ett dialektiskt förhållande, där ovanstående motpoler inte utesluter varandra utan snarare stödjer varandra och är viktiga motvikter i lärandet. Kanske är det så att såväl anpassning som utveckling måste till för att kunskapen skall integreras. I mina resultat framkommer tydligt att just samhörighetskänslan och ”lika” tänkandet var avgörande för att deltagarna i sin ”ensamhet” på hemmaplan skulle känna sig säkra och trygga i sig själva (autonoma). Det var också viktigt att befästa sin kunskap (som deltagarna inhämtat genom erfarenheter) genom teoretiska resonemang. Att bekräfta, stödja självförtroende och möjligheten för den vuxne att se sig själv som den han/hon är och en som kan och vet är kanske det viktigaste i vuxnas lärande. Visst kan då personlig utveckling vara ett mål. Kanske till och med personlig utveckling borde vara ett mål för att i vuxnas läroprocesser uppnå autonomi och egenkraft (empowerment)?

Var går gränsen för vad som är personlig utveckling och vad som är lärande? Går det att särskilja? Krävs det inte någon form av terapeutisk effekt och verkan för att förändring eller förbättring av personlighet och beteende ska ske? Det borde kunna ske på annat sätt än genom terapi!

Initiativtagarna var måna om att reflektionsgruppen skulle vara ett incitament för nätverkande mellan ledare som ett stöd i yrkesrollen. Ett slags ”uppstart” för att ledare skulle hitta naturliga relationer för mentorskap mellan varandra och på så sätt fortsätta träffas ”utanför” gruppträffarna. Detta har inte skett. Ingen av deltagarna nämner nätverket som avgörande företeelse. Mig veterligt har ingen av dem träffats sedan sista tillfället (åtminstone inte vid tillfället för intervjuerna). Intressant blir naturligtvis att spekulera i vad det handlar om. Måste vuxna människor ha ledning och styrning i sitt nätverkande eller har de själva egentligen inget intresse av att träffas på sådana grunder? Vems är då behovet? Och varför? Kanske hittar vuxna sitt stöd på annat håll – i hemmet, i vänkretsen, i arbetsgruppen, på fritiden utan att särskilda arrangemang behöver ske. Kan nätverkande snarare ge känsla av beroende än självständighet? Kanske är det curlingsyndromet som nått våra arbetsplatser, där mänskliga möten ibland tenderar att arrangeras i det oändliga.



# Metoddiskussion och vidare forskning

## Metodkritik

CIT har definitivt hjälpt mig att komma nära empirin utan att jag var fysiskt närvarande under träffarna ... men den krävde sin kvinna i analysen. Vissa händelser hade liknande karaktär men helt olika effekt. Hur skulle dessa grupperas? Hur viktigt var uppkomsten av händelsen? Helt olika händelser gav samma effekt. Vad styr min gruppering då? Naturligtvis hade det betydelse om en händelse var sprungen ur deltagarnas eller processledarens initiativ. För att förhålla mig till kärnan i händelserna, har jag varit tvungen att hela tiden ha deltagarnas röst närvarande, vilket inneburit hantering av en mängd citat kopplat till händelserna och hörlurar i öronen med ljudavlyssning parallellt i analysarbetet. Trots det får jag lov att säga att metoden absolut är användbar för studier i lärande sammanhang. Den är optimal för att få konkreta beskrivningar och för att ringa in händelser i sin helhet.

Jag har i den här studien oreflekterat efterfrågat stödjande respektive hindrande händelser för lärandet. Det är när jag skriver resultatet och börjar dra slutsatser, som jag inser att värdering i det här sammanhanget kanske inte kan göras så givet. Finns det något som kan hindra lärande? Det borde väl i så fall vara kopplat till aktivitetens syfte och resultat och hör kanske hemma i en utvärdering snarare än i en kvalitativ studie av det här slaget. Lärande kan ske oavsett om det är bra eller dåliga ”grejer” som lärs, om förhållanden för övrigt är gynnsamma. Med andra ord kanske man bara kan studera vilka förutsättningar som varit avgörande för att ett lärande ska upplevas ske. CIT är bra för att belysa upplevelser av lärprocesser men kan inte vara till hjälp för att värdera bra eller dåligt. Även negativa upplevelser kan ju vara till gagn för lärandet, om än man lärt sig ”fel” saker eller ”rätt” saker under obehagliga former.

## **Validitet**

Jag påstår att den här studien av flera skäl har stor trovärdighet. Av 64 funna händelser kunde 97 procent (61 händelser) sägas vara valida enligt CIT's validitetsprövning (händelserna har beskrivits av fler än 25 procent av informanterna). I samtliga av resultatets kategorier finns händelser beskrivna av minst fem deltagare, vilket utgör 62 procent av hela undersökningsgruppen. Ofta har ännu fler eller till och med samtliga deltagare beskrivit samma förhållanden som verkningfulla. Därtill vidimeras upplevelserna i processledarens utsagor och styrker därmed trovärdigheten i deltagarnas berättelser.

## **Vidare forskning**

I intervjuerna dyker intressanta företeelser kring kön fram. Kvinnorna ser vikten av könsblandade grupper, vilket inte männen nämner något om. Finns det andra dolda könsfaktorer av intresse i materialet? Det skulle vara mycket intressant att analysera detta empiriska material helt och hållet ur ett genusperspektiv. Finns det mönster i kvinnornas respektive männens upplevelser, som kan ge svar på vuxnas lärande ur ett genusperspektiv?

Hur ter sig ledarskap och lärprocesser i andra sammanhang? Kan man dra paralleller mellan den här studien och relationen ledare - medarbetare i arbetsgrupper, i en lärande organisation? Ledarskapets betydelse och förhållandet beroende – oberoende och empowermentprocesser hos medarbetare, skulle vara mycket intressant att få studera vidare.

## Referenser

- Ahl, H. (2004). *Motivation och vuxnas lärande - En kunskapsöversikt och problematisering*. Forsknings i fokus nr 24. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution.
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och Reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amundson, N.E., Borgen, W.A., Westwood, M.J., & Pollard, D.E.(1999). *Employment groups: The Counselling Connection*. Lugus Ltd & Canadian Government Publishing Centre.
- Butterfield, L.D., Borgen, W.A., Amundson, N.E., & Maglio, A.T. (in press, 2005). *Fifty years of the Critical Incident Technique: 1954 – 2004 and beyond*. Qualitative Research.
- Chaib, M. (2006). Mentorskapets betydelse för arbetsplatslärande. Fallet IT i skolan, 1999 – 2002. I L.Borgström & P. Gougoulakis (Red.) *Vuxenantologin: en grundbok i vuxnas lärande*. Stockholm: Atlas.
- Claesson, M. (2003). *Inte utan min studiegrupp. Studerandes upplevelser av pedagogiska metoder i en nätbaserad distanskurs. D-uppsats i pedagogik*. Jönköping: Högskolan i Jönköping.
- Ellström, P.-E., Gustavsson, B., & Larsson, S. (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E. (2000). *Den svåra balansen mellan rutin och reflektion*. Nätartikel Pedagogiska magasinet <http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/002D1BC2051121>
- Ellström, P.-E., & Hultman, G. (red.), (2004). *Lärande och förändring i organisationer: om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.

Engquist, A. (1990). *Utvecklingsamtal som förändringsinstrument. Teoretisk och empirisk analys.* (avhandling för doktorexamen, Uppsala Universitet). Uppsala studies in Education, 36, Acta Universitatis Upsaliensis. Almqvist & Wiksell International.

Engquist, A. (1996) *Om konsten att samtala.* Tredje uppl. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327 – 359.

Gendron, B. (2004). Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management, in *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques*, série rouge, no 113, Paris: Université Panthéon-Sorbonne, 35p.

Gladding, S. T. (2003). *Group work: A counselling specialty.* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Gustavsson, B. (1996). *Bildningens väg.* Borås: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning.* Smedjebacken: Fälth & Hässler.

Hughes, C. (2004). The Supervisors Influence on Workplace Learning. *Studies in Continuing Education*, 26, 275-287.

Jacobs, E. E., Masson, R. L., & Harvill, R.L. (1998). *Group Counseling Strategies & Skills.* (3rd ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Jarvis, P. (2004) *Adult Education & Lifelong Learning.* Theory and Practice. 3 Edition. London: RoutledgeFalmer.

Johansson, T., & Kroksmark, T. (2004) Teachers' intuition-in-action: how teachers experience action. *Reflective Practice*, 5, 351 – 375.

- Kiltz, G., Danzig, A., & Szecsy, E. (2004). Learner-centered leadership: a mentoring model for the professional development of school administrators. *Mentoring and Tutoring*, 12, 135-153.
- Kroksmark, T. (2006). Innovativt lärande. *Didaktisk tidskrift*, 16, Jönköping: Jönköping University Press.
- Landin, M., & Hellström, C. (2001). *Läraryledarskap*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Larsson, M., & Lindén, J. (2005). *Handledning – perspektiv och erfarenheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lennéer-Axelsson, B., & Thylefors, I. (1991). *Arbetsgruppens psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lindqvist, G. (red.); [översättning av Vygotskijs texter: Lennart Magnusson]. (1999). *Vygotskij och skolan : texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Näslund, J., & Ahlgren, T. (2005). *Reflektionsgrupp – Ledarstöd. Ett exempel från en tvärkulturell grupp med ledare från kommun och landsting*. Skriftsserie för Individ- och familjeomsorg (digital) 2005:1 Luppen kunskapscentrum Jönköping.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York; Basic Books.
- Wenestam, C.G., & Rosendahl, B. (2005). *Lärande i vuxenlivet* Lund: Studentlitteratur.
- Åberg, K. (2006). *Supervised Teacher Development Groups – Super and Visionary to Whom and What?*. Paper presented to the Annual Meeting of AERA. San Francisco, USA.
- Personlig kommunikation med Bo Edwardsson, Professor vid och föreståndare för Centrum för Tjänsteforskning vid Karlstads Universitet. Telefonkontakt i oktober 2005.

## Bilaga I. Mail till bakgrundsintervju

Hej NN!

Jag har nu börjat boka intervjutider med deltagarna i Reflektionsgrupp för ledarstöd som följde utbildningen nov-04—juni-05. För att kunna skriva en korrekt bakgrund behöver jag svar på en del frågor som jag ställer till er initiativtagare. Du avgör om du behöver konferera med övriga innan du svara på mina frågor.

Hur uppkom idén med reflektionsgrupp för ledarstöd?

Vilka var bakgrundstankarna och vad ville ni uppnå med programmet?

Vilket syfte specificerades och hur fick deltagarna del av detta?

Hur rekryterades processledaren och vilka krav skulle denne uppfylla?

Vad blev processledarens uppdrag?

Hur ”rekryterades” deltagarna och vilket urval använde ni för detta?

Vem är processledaren (gärna med telnr)? Jag vill nog prata med honom också.

Tack på förhand!

Hälsn Annika Engström

036-100884, 0734-021616

PS. Jag använder min privata mailadress då HLK-adressen fortfarande krånglar

## Bilaga 2. brev till deltagarna inför intervju (2005-10-18)

Hej!

Jag heter Annika Engström är 40 år och på halvtid verksam som konsult på kommunikationsområdet. Parallellt har jag en halvtidstjänst som studievägledare vid högskolan i Jönköping som jag just nu är tjänstledig från för att istället skriva en D-uppsats (magisternivå) i pedagogik vid Högskolan för Lärande och Kommunikation (HLK). Det är med anledning av mitt uppsatsarbete som jag skriver till Dig.

Under perioden nov-04-juni-05 genomgick Du som ledare ett kompetensutvecklingsprogram "Reflektionsgrupp - Ledarstöd" i ett samarrangemang mellan och Skol- och barnomsorgsförvaltningen i Jönköpings kommun och utvecklingsenheten Qulturum vid Landstinget i Jönköping län.

Jag är intresserad av att fånga Din upplevelse från detta kompetensutvecklingsprogram. Som en del av min bakgrund kommer jag att använda den processutvärdering som Johan Näslund och Thorbjörn Ahlgren vid Luppens Kunskapscentrum gjorde där deltagare telefonintervjuades med utgångspunkt från vad man då, mitt i processen, ansåg om gruppens arbete

Mitt intresse är hur Du idag, några månader efter genomförd utbildning, ser på det som hände i kompetensutvecklingsprogrammet och vilka konsekvenser det fått för Dig som ledare i den dagliga praktiken.

För att komma närmare detta önskar jag få träffa Dig enskilt under max 1 timme för en intervju. Om Du ger det Ditt godkännande, vilket jag hoppas innerligt, skickar Du svar till Gunilla Nordström, personalstrateg vid Socialförvaltningen. Jag kommer då inom kort att höra av mig för att boka en tid för intervju.

Min handledare heter Mohamed Chaib och är professor i pedagogik vid HLK och ledare för det nationella projektet, Encell och forskningsprogrammet "Livslångt lärande" .

Om det är något Du undrar över angående detta är Du varmt välkommen att höra av Dig till mig på telefon 036-100884 (bostaden), 0734-021616. Jag kan också nås på e-post: annika.engstrom@hlk.hj.se.

*Vänliga hälsningar Annika Engström*

### Bilaga 3. Intervjuguide - deltagarintervju

Intervjuguide – intervjuer deltagare ”Reflektionsgrupper för ledarstöd”

Vilket är ditt ansvarsområde?

Hur många medarbetare ansvarar du för?

Hur kom det sig att du deltog?

Vilket syfte uppfattade du med programmet?

Vilka var dina förväntningar?

Beskriv några händelser, skeenden, faktorer eller företeelser som varit avgörande, betydelsefulla (stödjande eller hindrande) i programmet?

Vilka effekter har det fått i din dagliga praktik som ledare?



Bilaga 4. Förlaga som lades fram under deltagarintervjun

Händelser / skeenden / företeelser / faktorer

Avgörande och betydelsefulla / kritiska

Hindrande eller stödjande

För lärandet / utvecklingen

## Bilaga 5. Nyckelord

Samtliga nyckelord som använts i analysarbetet och i byggande av kategorier.

Vidgade perspektiv  
Teoriinput  
Deltagarnas egna erfarenheter  
Erfarenhetsutbyte  
Processledarens metod  
- Inledning  
Processledarens metod  
- Avslutning  
Processledarens metod  
- Styrning  
Processledarens metod  
- Utmanande frågor  
Processledarens metod  
- Runda – fokus  
Processledarens förhållningsätt  
Processledarens kunskaper  
Trygghet  
Stöd  
Spelregler  
Utrymme  
Processledaren ”okänd”  
Ledarskap kontra verksamhet  
Samhörighet  
Exklusivitet  
Avkoppling  
Kommunikation mellan deltagarna  
Prioritera  
Förväntningar  
Handplockning  
Deltagarna ”okända”  
Ärlighet  
Öppenhet  
Gruppens sammansättning  
Konfirmation  
Deltagarnas engagemang  
Frånvaro  
Genus

## Bilaga 6. Intervjuguide - processledaren

Intervjuguide –processledare ”Reflektionsgrupper för ledarstöd”

Vad arbetar du med?

Vad har du för bakgrund – utbildning, arbetslivserfarenhet?

Hur kom det sig att du antog uppdraget som processledare?

Vilket var ditt syfte med programmet? Vad vill du uppnå?

Berätta om ditt förhållningssätt och strategi i ledarskapet

Beskriv några händelser, skeenden, faktorer eller företeelser som varit avgörande, betydelsefulla (stödjande eller hindrande) i programmet?

Vilka effekter tror du att det fått på deltagarnas dagliga praktik som ledare?

Hur skiljer sig detta från annan ledarutbildning?

## Tidigare publikationer i Encells serie

Bengtsson-Sandberg, K. & Nordström, G. (2004). *Kunskapslyftet - ett lyft för hela själen*, Rapport 2:2004. Jönköping: Encell/ Högskolan för lärande och kommunikation.

Chaib, C., Chaib, M. & Ludvigsson, A. (2004). *Leva med ITiS, Nationell utvärdering av IT i skolan*. Rapport 1:2004. Jönköping: Encell/ Högskolan för lärande och kommunikation.

Chaib, C. (2005). *Collaborative ICT Learning. Teachers' Experiences*. In M. Chaib & A-K Svensson (Eds.), *ITC in teacher Education, Challenging Prospects* Jönköping: Encell/Högskolan för lärande och kommunikation.

Chaib, M. & Bengtsson-Sandberg, K. (2003). *Vi föds inte vid gränsen! Motivation och hinder avseende invandrars kompetensutveckling i Norden – ett tankedokument*, Rapport 1:2003. Jönköping: Encell/ Högskolan för lärande och kommunikation.

Chaib, M. & Svensson, A-K. (2005), (Eds.), *ITC in teacher Education, Challenging Prospects*. Jönköping: Encell/Högskolan för lärande och kommunikation.

Hammarström, M. (2004). *En högskola för alla - vägen dit för glesbygdens ungdomar*. Rapport 3:2004. Jönköping: Encell/ Högskolan för lärande och kommunikation.

Hammarström, M. (2005). *Kompetensutveckling i små och medelstora företag -Enkätstudie bland företagsledare i Jönköpings län*. Rapport 1:2005. Jönköping: Encell/ Högskolan för lärande och kommunikation.

Petersson, R. (2006). *Kompetensutveckling på tre arbetsplatser -En tillämpning av "lärväxtkonceptet"*, Rapport 1:2006. Jönköping: Encell/ Högskolan för lärande och kommunikation.



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE  
OCH KOMMUNIKATION  
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING



Encell  
Box 1026  
551 11 Jönköping  
Telefon: 036-10 10 00 (vx)  
[www.encell.se](http://www.encell.se), [www.hlk.hj.se](http://www.hlk.hj.se)