



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 622
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2003-06-06

”Jag som Ledare”

- en utvärdering av ett ledarutvecklingsprogram

Malin Jönsson och Sandra Liegnell

Handledare:
Agneta Wångdahl Flinck

ABSTRACT

Arbetets art: Kandidatuppsats, 10 poäng
Sidantal: 36
Titel: ”Jag som Ledare” –en utvärdering av ett ledarutvecklingsprogram
Författare: Malin Jönsson och Sandra Liegnell
Handledare: Agneta Wångdahl Flinck
Datum: 2003-06-06

Sammanfattning: Uppsatsen syftar till att med utgångspunkt i ett teoretiskt ramverk och enskilda chefers upplevelser beskriva och analysera resultat och effekter av ett ledarutvecklingsprogram, samt att relatera upplevda resultat och effekter till chefernas funktion i organisationen. Många organisationer använder sig av ledarutvecklingsprogram och det finns idag många olika former av kurser av detta slag. Vi ansåg att en utvärdering av ledarutvecklingsprogrammet ”Jag som Ledare” var relevant ur en pedagogisk synvinkel. Den litteratur som behandlar problemområdet är något föråldrad och denna uppsats ger en aktuell bild av ett ledarutvecklingsprogram. Vi valde ett kvalitativt angreppssätt i vår empiriska undersökning. Intervjuer genomfördes med chefer på Volvo som deltagit i ”Jag som Ledare”- programmet. Intervjuerna kompletterades även med dokumentstudier. Därefter bearbetades materialet tillsammans med vald teori. Denna studie visar att cheferna haft stor behållning av ”Jag som Ledare”- programmet på det personliga planet, däremot har effekterna i organisationen varit något bristfälliga. Att effekterna i organisationen blivit något bristfälliga beror bland annat på att det har varit svårt att förankra kunskaperna i organisationen och att uppföljningen varit otillräcklig.

Nyckelord: Effekt, resultat, lärprocess, ledarutveckling, gruppdynamiska metoder, sensitivitetsträning, självkännedom, reflektion, förankring, uppföljning

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
1.1 Syftet	3
1.1.1 Avgränsningar och definitioner	3
1.1.2 Pedagogisk relevans	4
2 Presentation av utvecklingsprogrammet	4
2.1 ”Jag som Ledare”	4
2.2 Vad är The Human Element-teorin?	5
3 Teori	6
3.1 Litteratursökning	6
3.1.1 Kriterier för urval	6
3.1.2 Källkritik	7
3.2 Lärprocessen	7
3.2.1 Individuellt lärande	7
3.2.2 Mål	8
3.2.3 Metalärande	8
3.3 Erfarenhetsbaserat Lärande	9
3.3.1 Reflektion	10
3.3.2 Förutsättning för förändring	11
3.4 Gruppdynamisk utbildning	12
3.4.1 Sensitivitetsträning	13
3.4.2 Kritik mot gruppdynamiskt lärande	13
3.5 Möjlighet till Utveckling	14
3.5.1 Ledarutveckling	14
3.5.2 Självkänedom	15
3.5.3 Ledningens och organisationens roll i utveckling	15
4 Metod	16
4.1 Utgångspunkter	16
4.1.1 Kvalitativ studie	16
4.1.2 Ansats	16
4.1.3 Fallstudie eller effektutvärdering	17
4.1.4 Utvärderingens förutsättningar	17
4.2 Genomförande	18
4.2.1 Urval av undersökningsobjekt	18
4.2.2 Datainsamlingsmetod	18
4.2.3 Urval av intervjupersoner	19
4.2.4 Dokumentation och bearbetning av data	19
4.3 Metodkvalitet	20
5 Empiri	21
5.1 Presentation av intervjupersonerna	21
5.2 Före kursen	21
5.2.1 Information och mål	21
5.2.2 Förväntningar och inställning	22
5.3 Kursrelaterat	22
5.4 Resultat av kursen	23
5.4.1 Ökad självinsikt och självkänedom	23
5.4.2 Medvetenhet om det egna valet	23
5.4.3 Insikter av teorierna kring Öppenhet, kontroll och tillhöra	24
5.4.4 Ändrad syn på feedback	24

5.5 Effekter av kursen	25
5.5.1 Organisationen	25
5.5.2 Konsekvenser av egen utveckling	25
5.5.3 Ledarskap	26
5.5.4 Privatlivet	26
5.6 Behålla Effekterna.....	27
6 Analys	28
6.1 Resultat.....	28
6.1.1 Olika behållning	28
6.1.2 Process.....	29
6.1.3 Reflektion och djuplärande	30
6.1.4 Metalärande	30
6.2 Effekter.....	30
6.2.1 Effekter av lärprocessen	31
6.2.2 Handlingsutrymme	31
6.2.3 Organisation, ledning och uppföljning.....	31
7 Diskussion	33
7.1 Metoddiskussion.....	33
7.2 Avslutande kommentarer	34
7.2.1 Vidare forskning.....	36

REFERENSLISTA

BILAGOR

1 Inledning

Utveckling är nödvändigt för varje organisations överlevnad och det finns en rad olika tillvägagångssätt för att erhålla detta. En metod för organisationsutveckling är att utveckla cheferna för att få en starkare verksamhet. Ledarna mantlar en viktig roll i organisationer och detta leder till att deras utveckling blir en central del av organisationernas framåtskridande. Idag finns det en uppsjö ledarutvecklingsprogram på marknaden av mer eller mindre bra kvalitet. Företag och organisationer satsar varje år ansevärd ekonomiska medel på att förbättra sina chefer genom dessa program, och det är således viktigt att dessa insatser ger effekter i organisationen. Lundmark (1998) poängterar att om en utbildningsinsats ska gagna cheferna och organisationen så krävs det att två kriterier är uppfyllda, dels att individen verkligen har lärt sig något under programmet och dels att individen har möjlighet att använda sina nya kunskaper i arbetet. Dessa kriterier leder naturligt tankarna till frågeställningar såsom: Hur ser lärandet i ett ledarutvecklingsprogram ut? Hur stor behållning har i själva verket chefer av ett utvecklingsprogram? Hur påverkas organisationen när chefer kommer tillbaka efter att ha genomgått ett utvecklingsprogram?

Vårt intresse och vår fascination för ledarutveckling och lärande förde oss in på spåret att studera vad ett ledarutvecklingsprogram kan få för resultat och effekter för individen och organisationen. I vårt sökande efter ett relevant pedagogiskt problemområde kom vi i kontakt med Gällöfsta Lärariket genom en annons i tidsskriften *Personal och Ledarskap*. Gällöfsta Lärariket bedriver ledarutvecklingsprogram med inriktning på bland annat personlig utveckling och gruppdynamik. De tillhandahåller en utbildning som heter ”Jag som Ledare” som för tillfället bedrivs på Volvo och det är detta ledarutvecklingsprogram som ligger till grund för vår studie.

Gruppdynamiska utbildningar var populärt under 60- och 70-talet och det finns en hel del forskning på området från den tiden. Idag förekommer det en rad olika gruppdynamiska utbildningar på marknaden men nutida forskning runt detta område är dock svårt att finna. ”Jag som Ledare” har likheter med gruppdynamiska metoder och förhoppningsvis kan vi genom denna studie bidra med aktuella, relevanta och tänkbara aspekter när det gäller resultat och effekter av ett ledarutvecklingsprogram.

1.1 Syftet

Syftet med denna uppsats är att med utgångspunkt i ett teoretiskt ramverk och enskilda chefers upplevelser beskriva och analysera resultat och effekter av ett ledarutvecklingsprogram, samt att relatera upplevda resultat och effekter till chefernas funktion i organisationen.

1.1.1 Avgränsningar och definitioner

Vi har i uppsatsen använt begreppen resultat och effekter av en utbildning. Vi har definierat resultat och effekter utifrån Lundmarks (1998) definition. Med *resultat* avses det en individ lärt sig i en utbildning, det vill säga den direkta behållningen av utbildningen. Det är kunskaper, insikter och färdigheter men även värderingar, attityder och synen på yrkesrollen. Med *effekter* avses den följdverkan en utbildning kan få både på individ-, grupp-, och organisationsnivå det vill säga på vilket sätt kunskapen används i praktisk handling.

I uppsatsen har vi benämnt ledarutvecklingsprogrammet som både en kurs, ett program, en insats och en utbildning. Vi har inte gjort någon skillnad på begreppen utan vi har varierat oss för att göra texten mer levande. Även begreppen upplevelsebaserad utbildning och erfarenhetsbaserad utbildning har använts synonymt i denna uppsats.

1.1.2 Pedagogisk relevans

Enligt Egidius (1994) omfattar ämnet pedagogik allt som har med lärande, utveckling, handledning, undervisning och fostran att göra. Stensmo (1994) menar att pedagogik traditionellt förknippas med tre begrepp; uppfostran, undervisning och utbildning. För oss innebär pedagogik någon form av lärande, utveckling eller påverkan för individen. Det ledarutvecklingsprogram vi har studerat är en utbildningsinsats som syftar till att utveckla chefernas personlighet och ledarskap. Vi anser att vårt problemområde har pedagogisk relevans eftersom vi utvärderar chefernas behållning och effekterna av kursen, det vill säga vad de har lärt sig och hur de använder denna kunskap för att påverka sina medarbetare och organisationen.

2 Presentation av utvecklingsprogrammet

Vi tänkte här kort presentera det ledarutvecklingsprogram som vi har utvärderat. Programmet som cheferna på Volvo har gått heter "Jag som Ledare" och presenteras först, därefter presenteras teorin The Human Element.

2.1 "Jag som Ledare"

Målet med "Jag som Ledare" är att tydliggöra och stärka ledarskapet genom att utveckla ledarens självkänedom och förmåga att coacha sitt team på ett effektivt sätt. Kursen vänder sig till erfarna ledare som får möjlighet att fördjupa sitt personliga ledarskap med utgångspunkt i The Human Element teorin.

The Human Element är både en metod och en filosofi för utveckling av människor, grupper och organisationer. Metoden är utvecklad sen början på 1980-talet av Ph D Will Schutz, som är mest känd för sin FIRO teorin (Fundamental, Interpersonell, Relationship, Orientation). Denna teoribildning förklarar hur en grupp går igenom olika stadier för att utvecklas till en mogen och fungerande grupp. Det är kring denna teori som UGL-utbildningen (Utveckling Grupp Ledare) utformats (Kompendium, "Jag som Ledare", 2002).

The Human Element bygger delvis på samma teoribildning som UGL. Deltagarna får under kursen chansen att fördjupa sin emotionella kompetens och sitt personliga ledarskap. Den ger även deltagarna möjlighet till ökad självkänedom genom att deltagarna får utforska beteende, känslor och synen på sig själv och andra. Genom en ökad självkänedom kan deltagarna stärka sin självkänsla, vilket är grundstenen för personlig effektivitet (kompendium, "Jag som Ledare", 2002).

Pedagogiken i kursen bygger på att teori varvas med praktik och reflektion. Föreläsningar följs av olika former av övningar som deltagarna får möjlighet att reflektera över. Övningarna avslutas med att deltagarna får feedback av varandra och av handledarna. Kursen är uppdelad i två moduler och under den först modulens fem dagarna är det bara fokus på individen. Kursledarna går igenom område som Självkänedom, Förmåga att effektivt ge och ta emot feedback, Känslors inverkan på verksamheten, Ta ansvar kontra att fokusera på problem samt

Sanning och val (Kompendium, "Jag som Ledare", 2002; Bakgrundsintervju med handledare, 2003)

Andra modulen består av tre dagar och är en fördjupning av den första veckan. Under dessa dagar ligger fokus på hur cheferna ska kunna applicera det som de har lärt sig i organisationen. Här går deltagarna igenom Gruppens samarbete, Ledare som genomförare och hur beslutsfattande i grupp kan bli effektivare. Det sista momentet innehåller en övning som är en metod för beslutsfattande och kallas Concordance. Denna beslutsmodell går ut på att alla som är med i gruppen ska vara överens innan ett beslut fattas (Kompendium, "Jag som Ledare", 2002).

2.2 Vad är The Human Element-teorin?

Det ledarutvecklingsprogram vi har utvärderat bygger på The Human Element- teorin. Teorin omfattar metoder för att acceptera sig själv och öka sin självkänedom. Några grundläggande principer är (Schutz, 1997):

- Jaget (min självbild) är kärnan i hur människan fungerar
- Fördjupad självkänedom leder till att det är lättare att acceptera sig själv och ger ökad självaktning
- I takt med att individen skaffar sig självkänedom och självaktning blir relationen med medarbetarna mer öppna och uppriktiga
- För att nå optimala lösningar av olika ledarskapsproblem och organisationen som helhet krävs självkänedom som ett första steg

Vidare bygger teorin på ett antal antaganden (Schutz, 1997):

Sanning: Om vi människor lär oss att tala sanning så blir våra relationer enklare och starkare.

Eget val: Vi människor väljer våra egna tankar, känslor och upplevelser eller så väljer vi att inte ha ett val.

Enkelhet: Grundläggande lösningar är enkla. Ju enklare desto bättre.

Gränslöshet: Det finns inga begränsningar för människans inneboende möjligheter, människans enda begränsning är tron på sig själv.

Helhetssyn: Alla sidor hos en människa, det vill säga tankar, känslor, beteenden och kropp är sammanlänkade.

Fullföljande: Effektivitet och glädje ökar genom att fullfölja oavslutade erfarenheter och upplevelser.

Dimensioner: De grundläggande dimensionerna för hur vi människor fungerar är tillhöra, kontroll och öppenhet.

Självaktning: Allt beteende har rötter i vår självaktning.

För att göra The Human Element- teorin till något mer än bara dessa antaganden är det viktigt att förstå de grundläggande dimensionerna tillhörighet, kontroll och öppenhet. Dessa gör det möjligt för oss att förstå hur interpersonella relationer och vår självuppfattning fungerar.

Tillhörighet handlar om graden av delaktighet. I mötet med nya människor kan vi välja att inta en rationell eller defensiv roll. I den rationella rollen väljer vi att delta eller inte, medan i den defensiva rollen är vi rädda för att tillhöra eller inte. Bakom beteendet i tillhörafasen finns en känsla av betydelsen i förhållande till omgivningen. Att känna sig betydelselös behöver inte betyda att gruppen upplever en som betydelselös (Schutz, 1997).

Kontroll handlar om makt, inflytande och auktoritet. Liksom i tillhörighet finns det en rationell och defensiv aspekt på kontrollbegreppet. Bakom kontrollbeteendet finns en upplevelse av att känna eller inte känna sig kompetent. Kompetens kännetecknas av förmågan att fatta beslut och lösa problem. Rädslan som förknippas med känslan av inkompetens är en oro över att bli förödmjukad, förlägen eller sårbar (Schutz, 1997).

Öppenhet som är den tredje av de grundläggande dimensionerna i The Human Element bygger på hur öppen och ärlig en individ är mot sin omgivning. I öppenhetsbeteende finns det en känsla av att vara omtyckt eller illa omtyckt, älskad eller oälskad. Öppenhet tillsammans med Eget val, som innebär att vi människor har ett eget val och kan själva styra våra liv utgör två hörnstenar i The Human Element teorin (Schutz, 1997).

3 Teori

Teoriavsnittet är uppdelat på följande sätt: Först redogör vi för hur vi sökt litteratur och valt ut litteraturen, därefter följer källkritiken på de teoretiska källorna. Teorierna som ligger till grund för referensramen är uppdelade i Lärprocessen, Erfarenhetsbaserat lärande, Gruppdynamisk utbildning och Möjlighet till utveckling

3.1 Litteratursökning

I vår litteratursökning har vi utgått ifrån nyckelbegrepp som: *gruppdynamisk utbildning, ledarutveckling, kunskapsutveckling, kunskapsanvändning, lärande, resultat och effekter*. Vi sökte litteratur i huvudsak genom universitetsbibliotekets databas LOVISA. Vi har även använt oss av artikeldatabasen Erik samt den nationella databasen Libris. Vi fick vid ett par tillfälle hjälp att söka litteratur av Kajsa Andersson på social- och beteendevetenskapliga biblioteket. Hennes hjälp var till stor nytta i början av vår sökning. I inledningen av vår sökning gjorde vi ett första urval genom att vi tittade på titlar och innehåll och försökte bedöma om de var relevanta i förhållande till vårt syfte. Efter att vi hade samlat på oss en del litteratur samt andra uppsatser som behandlade samma ämnesområde, använde vi även deras referenslistor för att söka direkt på titlar och författare som verkade relevanta. Vi använde också litteratur som vi haft tidigare under vår utbildning som var relevant i förhållande till vårt syfte.

3.1.1 Kriterier för urval

Vi har strävat efter att finna litteratur som är skrivit ur ett pedagogiskt perspektiv, men eftersom det utvecklingsprogram vi har studerat syftar till personlig utveckling har vi även använt oss av socialpsykologisk litteratur. Som urvalskriterier har vi satt upp krav på att litteraturen ska vara vetenskaplig, det vill säga baserad på forskning och att den ska vara relevant i förhållande till vårt syfte. Merriam (1988/1994) poängterar också vikten av att ta hänsyn till vem författaren av texten är och i vilket syfte texten är skriven, vilket vi har beaktat i vårt urval. Vi har även försökt sträva efter att använda oss av primärkällor framför sekundärkällor. Anledningen till varför vi har strävat efter att undvika sekundärkällor är för att de är en tolkning av första källan. Om vi då använder oss av denna ”tolkade” källa blir det ännu en tolkning vilket kan innebära att den ursprungliga teorin blir något förvrängd. Vi har dock inte lyckats använda oss av enbart primärkällor som vid Schöns (1983) teori om reflektion, som är refererad från Egidius (1999) samt Lewins (1951) modell om unfrezing som är refererad från Sandberg och Targama (1998) och French och Bell (1999).

3.1.2 Källkritik

Thurén (1986) tar upp några kriterier för bedömning av källkritik. Ett av dem är *äkthet*, det vill säga om källan verkligen är vad den utger sig för att vara. Genom att vi har tagit hänsyn till vem som är författare till våra källor och i vilket syfte de är skrivna anser vi att källans äkthet ökar. Förutom detta har vi som urvalskriterier satt upp krav på att litteraturen ska vara forskningsbaserad, det vill säga vetenskaplig och vara relevant i förhållande till vårt syfte. Vi hade också kriterier för urvalet att våra källor skulle var primärkällor. Vad gäller första och andra kriteriet så anser vi att vi i stor utsträckning lyckats med att hitta källor som är forskningsbaserade och relevanta till vårt syfte. Vi har dock inte lyckats använda oss av enbart primärkällor. I de fall vi inte gjort det beror det på att vi inte hittat första källan och vi är medvetna om att detta kan ha påverkat vår teoretiska referensram, eftersom vi i dessa fall varit tvungna att tolka en andra handskälla. Vi är också medvetna om att en del av litteraturen inte uppfyller våra kriterier på alla punkter, till exempel Moxnes (1984) och Bjerkeseth (1990). Skälet till att vi ändå har använt oss av dessa källor är för att de tydliggjort och kompletterat andra källor. En annan kritik är att en del av vår litteratur är ”gammal”. Många av källorna är från slutet av 70-talet och 80-talet. Anledningen till detta är att det inte finns så mycket ny forskning inom detta området och att den gamla forskningen fortfarande är relevant och hållbar.

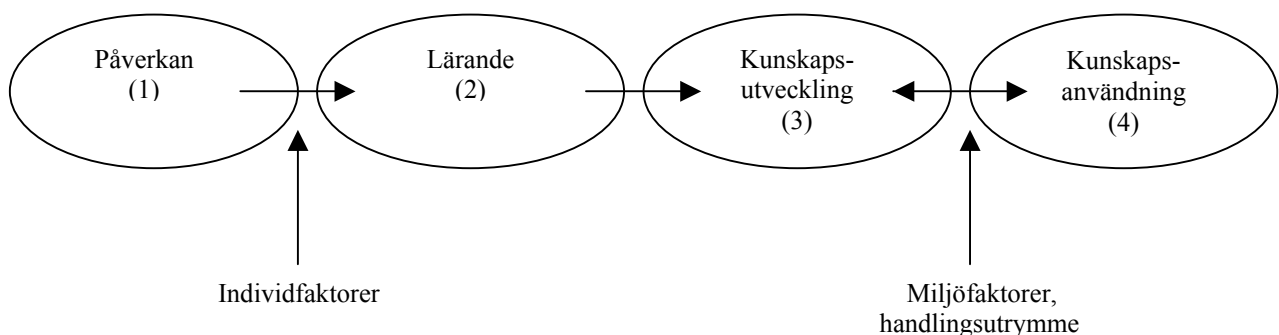
3.2 Lärprocessen

Gemensamt för alla ”lärande” begrepp är att de innehåller ett element av förändring. Det kan vara förändring på det känslomässiga planet, det intellektuella planet eller beteendepplanet. En traditionell definition av lärande är att det är en relativt varaktig förändring hos en individ som ett resultat av individens samspel med sin omgivning (Ellström, 1992; Moxnes, 1984).

Människor i arbetslivet lär på många olika sätt, såväl genom deltagande i utbildning som av arbetsuppgifter och genom arbetskamrater. Vid utbildningsinsatser görs försök till att systematisera och effektivisera den inläring som bedöms vara värdefull för arbetet. Det är därför av vikt att de nya kunskaperna kan användas i arbetet, det vill säga att utbildning resulterar i olika former av effekter (Lundmark, 1998).

3.2.1 Individuellt lärande

Lundmark (1998) menar att någon form av påverkan (1) leder till lärande (2) och att detta lärande varierar mellan individer beroende på faktorer som till exempel utbildningsbehov, motivation, olika lärostilar, tidigare kunskaper och erfarenheter. Vid planering, genomförande och utvärdering av olika utbildningsinsatser är det viktigt att vara medveten om dessa olika faktorer som påverkar det individuella lärandet (Lundmark 1998).



Figur 1. Vägen från påverkan till kunskapsanvändning; Lundmark, (1998 s.19).

Det vi lär vid ett visst tillfälle bearbetas och integreras med vad vi tidigare lärt och genom denna process uppstår kunskapsutveckling (3). Även denna process är beroende av individuella faktorer och kursens upplägg och genomförande. För att en utbildning ska kunna resultera i kunskapsanvändning (4) krävs det enligt Lundmark (1998) att två villkor är uppfylla. Det ena villkoret är att individen verkligen har lärt sig något under kursen och det andra är att individen efter kursen har möjlighet att använda sina nya kunskaper i arbetssituationen. Möjligheten till användning av sina nya kunskaper beror dels på arbetsmiljön och de krav individen möter efter utbildningen och dels på det handlingsutrymme individen har (Lundmark, 1998; Ellström, 1992).

Ellström (1992) skiljer på individens objektiva (faktiska) och subjektiva (upplevda) möjlighet till egenkontroll och utfallskontroll (handlingsutrymme). Med egenkontroll menas den förmåga en individ har att omsätta sina kunskaper och handlingar i konkreta situationer medan utfallskontroll handlar om individens förmåga att kunna påverka sin omgivning genom sitt handlande. I den grad en individ förmår utnyttja sitt objektiva handlingsutrymme är beroende av det subjektiva handlingsutrymmet en individ upplever sig ha. Ellström (1992) menar att det som påverkar det subjektiva handlingsutrymmet är bland annat individens självförtroende och förväntningar på sin förmåga till egenkontroll i olika situationer. Det som har betydelse för det objektiva handlingsutrymmet är bland annat organisationens storlek, verksamhet, arbetsorganisation, arbetsinnehåll och samarbetsformer. Om det finns brister i individens möjlighet till egenkontroll och utfallskontroll kan detta fungera som en spärr för lärandet (Ellström, 1992; Lundmark, 1998).

3.2.2 Mål

Avsaknaden av utbildningsmål och koppling mellan mål och handling kan både fungera som en förutsättning för lärande men också som ett hinder för lärande. Lundmark (1998) menar att en deltagare bör få en relativt fullständig kursbeskrivning innan kursen för att kunna ta ställning till om utbildningen kan tillgodose hennes utbildningsbehov. Denna kursbeskrivning bör klargöra utbildningens mål, innehåll och arbetsformer. Ellström (1992) anser att mål även kan formuleras i efterhand och att detta inte behöver vara ett hinder för lärande utan istället kan fungera som en förutsättning för lärande och handling. Dolda utbildningsmål har i vissa fall visat sig vara överlägsen annan metodik, till exempel vid gruppdynamisk utbildning (Jerkedal, 1970).

3.2.3 Metalärande

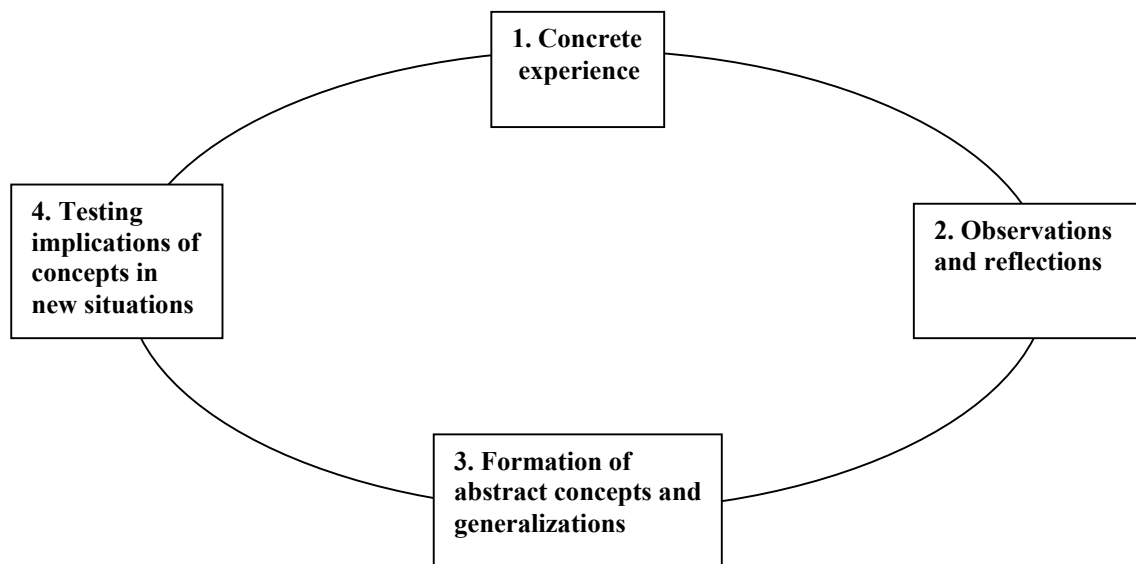
Lundmark (1998) menar att *hur* vi individer lär påverkar även *vad* vi lär. Det en individ lär i en utbildning beror inte enbart på sakinnehållet utan även på processen. Det som lärs vid "sidan av" det vill säga det oavsiktliga lärandet kallas metalärande. Detta metalärande kan vara medvetet eller omedvetet och utgör en viktig del i utbildningens totala effekter. Om metalärandet kan tas tillvara i en utbildning kan det bli ett instrument, inte enbart för kunskapsuppbyggnad utan även för individ- och verksamhetsutveckling. Att utnyttja arbetsformen vid planering och genomförande av en utbildning är därför lika viktigt som innehållet. En utbildnings upplägg leder alltid till någon form av metalärande. Metalärande har således med den pedagogiska utformningen att göra, det vill säga de problem deltagarna möter under processen och på det sätt de samarbetar med handledarna, lärarna och övriga kursdeltagare. De erfarenheter individen gör under den formella utbildningsprocessen och som inte har med sakinnehållet att göra utgör deltagarnas metalärande (Lundmark, 1998; Ellström, 1992; Moxnes, 1984; Lennung, 1974).

3.3 Erfarenhetsbaserat Lärande

”Om ni vill förändra kunskap, måste ni delta i praktiken för att förändra verkligheten. Om vi vill veta hur ett päron smakar, måste ni förändra päronet genom att själva äta det... all äkta kunskap kommer har sitt ursprung i erfarenhet. Mao Tse-tung”. (Moxnes, 1984, s. 50).

Erfarenhetsbaserat lärande innebär att individen ska lära sig genom sina egna upplevelser och genom erfarenhetsutbyte med andra. Hon ska även lära sig genom att prova nya sätt att agera och handla för att utveckla den personliga kompetensen (Lundmark, 1998).

Att se lärandet som att det är förankrat i en upplevelse av konkret verklighet är socialpsykologen Kurt Lewin upphovsman till. Han framställde en modell av hur individen kan lära av en erfarenhet som Kolb (1984) sedan har utvecklat och modifierat till den vanligaste modellen av erfarenhetsbaserat lärande. Kolbs lärcirkel bygger på att lärande är förankrat i upplevelser av konkret verklighet.



Figur 2 ”The Lewinian Experiential Learning Model”
(Kolb,1984, s.21)

”The Lewinian Experiential Learning Model” visar att individens konkreta upplevande är basen för allt lärande, nylärande såväl som fördjupat lärande. Efter upplevandet görs en observation som ger en djupare information om det upplevda, samtidigt gör individen en reflektion över vad hon sett, hört och känt under upplevelsen. Dessa observationer och reflektioner leder till att individen kan göra generaliseringar och bilda begrepp. Den nya begrepps- och teoribildningen leder till att individen provar den i praktisk handling. Lärandet är med andra ord en sammanhållen process som äger rum när vi försöker begripa och hantera omvärlden och oss själva. Denna utveckling av lärandet förändrar ömsesidigt individen och hennes omvärld (Kolb 1984; Egidius 1999). Lundmark (1998) menar att individer är olika effektiva i olika stadier av Kolbs lärcirkel men för att en individ ska lära sig effektivt bör hon fungera väl i alla fyra stegen i lärcirkeln.

Att lära genom erfarenhet är först och främst att lära sig om sociala relationer, att få kunskap om sig själv och sitt förhållande till andra människor, vilket innebär ett personligt engagemang. Kärnan i allt erfarenhetsbaserat lärande är meningen den har för individen, det vill säga när någon lär genom erfarenhet är kunskapen genomsyrad av något som är meningsfullt för den som lär (Moxnes, 1984).

Individer lär inte alltid av sina erfarenheter och Jarvis (1992) talar om att det kan uppstå ett *icke-lärande* hos individer. I detta Icke-lärandet kan det uppstå tre olika sätt i vilka individen kan respondera sin erfarenhet på (Jarvis, 1992).

Presumption/Antagande: Detta är ett mekaniskt accepterande av ”varje-dag-erfarenheter” och blir ett sätt för individen att undvika att behandla varje erfarenhet som en nyhet, vilket skulle resultera i att vardagslivet blev något försvårat.

Non-Consideration/Icke-överbäggande: Individen kan vara fullt medveten om möjligheten att lära av erfarenheten utan att kunna respondera till den. Anledningen till detta skiljer sig mellan olika individer och situationer. Det kan till exempel bero på att individen inte har tid, att individen är rädd för resultatet eller att individen inte förstår den situation den befinner sig i.

Rejektion/Avvisande: Individen avvisar tänkbarheten att lära sig av en erfarenhet. Detta avvisande fungerar som ett stöd för den egna övertygelsen om att alltid ha rätt i alla situationer. Detta leder i sin tur till att individens egen åsikt stärks istället för individen tänker om och lär sig av en erfarenhet.

Ett annat synsätt på djuplärande är Argyris single-loop learning och double-loop learning, denna teori innebär att det finns två sätt att lära sig på. Single-loop learning är lärandet som sker inom ramen för etablerade värderingar och föreställningar. Double-loop learning är i sin tur lärandet som ändrar på de styrande variablerna, det vill säga att lärandet innefattar ett kritiskt granskande och ifrågasättande av rådande värderingar och föreställningar, i slutändan kan detta även leda till förändring (Argyris, Putnam & McLain Smith, 1985). Single- och double-loop learning kan jämföras med Probst och Buchels (1997) teorier angående individens lärande. Adaptive learning kan jämföras med single-loop learning medan recontractiv learning kan ses som double loop-learning. Probst och Buchel (1997) har sedan utvecklat denna teori ytterligare genom att påstå att den högsta nivån av lärande är process learning, som är en ständigt fortgående process där individen lär sig att lära och reflekterar över sin världsbild.

3.3.1 Reflektion

Reflektion är mycket viktigt när det gäller lärande, därför att erfarenhet i sig inte är en tillräcklig grund för lärande utan lärande blir möjligt först när individen reflekterar. Reflektion är en mänsklig aktivitet där individer återspeglar sin erfarenhet, funderar över den och sedan utvärderar den. I denna process finns två huvuddelar: erfarenheten och reflektionen som är baserad på erfarenheten. När en individ fått en erfarenhet så sätts det igång en process av reflekterande. Förmågan att reflektera är olika utvecklad hos olika individer. Reflektion kan vara både omedveten och medveten, men det behövs oftast en medveten reflektion för att få ett lärande. Den omedvetna reflektionen tillåter inte individen att göra aktiva och avsiktliga beslut om sitt lärande. Reflektion i samband med lärande är ett skeende där intellektuella och känslomässiga aktiviteter engagerar för undersökning av erfarenheter som hos individen leder till förståelse och nya värderingar (Boud, Keogh & Walker, 1985).

Tre komponenter som är viktiga i reflektionsprocessen (Boud, Keogh & Walker 1985):

1. *Återvändande till erfarenheten*: ett viktigt moment är att återuppleva erfarenheten och minnas exakt vad som hände och reaktionerna under erfarenheten.
2. *Uppmärksamma känslor*: uppmärksamma positiva känslor som kan vara en bas för nytt lärande och undanröja negativa känslor som kan försvåra lärprocessen
3. *Omvärdering av erfarenheten*: relatera den nya informationen till kunskap man redan har för att skapa ett lärande

Resultatet av individens reflektion kan vara av både kognitiv och affektiv karaktär. Individen utvecklar nya perspektiv på erfarenheten hon gjort som i sin tur leder till förändring i beteendet. Individen kan även få en mer positiv syn på lärandet som gör henne redo att tillämpa de nya kunskaperna i verkligheten. Detta leder i sin tur till att de nya kunskaperna får en förbindelse till individens handlande (Boud, Keogh & Walker, 1985).

Jarvis (1992) menar att en individ kan få olika former av respons på en erfarenhet, att en individ kan lära på olika sätt. En sådan respons är Reflective learning/Reflekterat lärande som kan kategoriseras in i tre huvudtyper (Jarvis, 1992):

Contemplation/Begrundande: En process där individen funderar kring en erfarenhet som leder till någon form av slutsats.

Reflective Skills Learning/Reflekterande Färdighets Lärande: En process som inte bara innehåller lärandet av en viss färdighet utan även lärandet om vad som ligger bakom praktiserandet.

Experimental Learning/Experimentellt Lärande: Individen provar teorin i praktiken och resultatet blir en ny form av kunskap som kan användas i verkligheten.

Sandberg och Targarma (1998) menar att reflektion är den allra viktigaste förutsättningen för att skapa lärande genom förändring. Det är först när man reflekterar över sitt eget sätt att förstå sitt arbete som det är möjligt att medvetandegöra sin förståelse för arbetet. Om reflektionen endast är riktad mot arbetet sker enbart en utveckling av kompetensen inom ramen för den förekommande förståelsen för arbetet. Om förståelsen ska förändras måste individen reflektera över *hur* hon förstår arbetet. De tre grundläggande formerna för reflektion är: Självreflektion, reflektion genom dialog med andra och reflektion genom att läsa forskning.

Även Schön (1983) har utvecklat teorier kring reflektion, i *reflection-in-action* menar han att reflekterandet är inbyggt i agerande och utförande av åtgärder och att detta inte kan separeras som kunskap för sig och handling för sig. Reflekterandet kan även ses som en uppföljning och utvärdering i efterhand och kallas då *reflection-on-action* (Egidius, 1999).

3.3.2 Förutsättning för förändring

Lewins (1951) teori om förändringsprocessen av en individs beteende är indelad i tre steg:

1. *Unfreezing*, ”upptining” av det gamla beteendet hos individen
2. *Moving*, ”rörelse” mot ändring av beteendet
3. *Refreezing*, ”stabilisering” det nya beteendet blir permanent hos individen

Lewin (1951) menar att dessa tre stegen är en förutsättning för förändring av en individs beteende. För att en individ ska kunna förändra och öka sin förståelse krävs öppenhet och mottaglighet för nya intryck och tankegångar. Upplevelsebaserade metoder har sin styrka i detta genom att kursledarna inleder kursen med inslag som ska öka deltagarnas osäkerhet (unfreezing) och därmed väcka ett behov av att söka nya idéer och tankegångar (moving) som de sedan kan ta till sig (refreezing) och använder sig av (Sandberg & Targama, 1998; French & Bell, 1999).

3.4 Gruppdynamisk utbildning

Kurt Lewins teorier om den lilla gruppens lärande ligger till grund för det gruppdynamiskt lärande. Grundtanken i det gruppdynamiska lärandet är att utnyttja den sociala dynamiken som uppstår i mindre grupper som pedagogisk kraft. Inläringen sker genom att deltagarna upplever ett problem, handlar efter detta och lär genom att få feedback på sitt eget och andras beteende. Feedback är centralt för allt gruppdynamiskt lärande. Inlärningsprocessen bygger således på självupplevelser och iakttagelseförmåga, vilket får till följd att utbytet av utbildningen blir olika för deltagarna beroende på till exempel personliga behov, lyhördhet, förväntningar och arbetssituation (Derefeldt, 1975; Söderström, 1985, Leymann & Gustavsson, 1990).

De uttalade målen med gruppdynamisk utbildning kan sammanfattas i fem punkter (Kjellin, 1978; Leymann och Gustavsson, 1990):

1. Att deltagarna få möjlighet att lära sig mer om sig själva och sitt sätt att reagera.
2. Deltagarna få möjlighet att lära hur andra människor reagerar och hur de upplever en själv.
3. Att lära hur en grupp fungerar.
4. Möjlighet att lära hur en grupp fungerar sinsemellan.
5. Att lära mer om hur en hel organisation formas och arbetar och vilka problem som finns.

Människan styrs förutom av biologiska faktorer även av socialt grundade värderingar och normer och dessa måste också påverkas vid en utbildning. Om en individ vill ändra sitt handlingsmönster i en organisation får förändringen ingen större varaktighet om inte individen samtidigt ändrar sina attityder, värderingar, normer, kunskaper och färdigheter. Derefeldt (1975) menar att gruppdynamisk träning är en metod som används för att ändra relationer och attityder mellan människor i grupp eller mellan grupper och poängterar att kunskapen i gruppdynamisk träning uppkommer genom egna upplevelser i inläringssituationen.

Idag är gruppdynamisk utbildning ett samlingsbegrepp för olika former av gruppträning. De vanligast formerna av gruppdynamisk utbildning är (Söderström, 1985):

- *Sensivitetsträning*: Relativt ostrukturerad med fokus på individens personlighet.
- *Teamträning*: Strukturerad gruppinriktad utbildning med inslag av konflikthantering, beslutsfattande och problemlösning.
- *Mellanform*: ("allmän laboratorieträning") gruppinriktad utbildning med fokus på samarbetsprocessen och feedback.
- *Gruppdynamiska inslag i annan utbildning*: Blandform med inslag av gruppmetodik.

Det som skiljer de olika formerna av gruppdynamisk utbildning åt är graden av struktur, lärarstyrning, förhandsplanering och graden av personlighetsberöring. Graden av struktur på utbildningen kan variera från hög grad av struktur, där övningarna är bestämda från början till låg grad av struktur där bara ramarna är givna. Inläringen i det senaste fallet blir helt beroende av de individer som deltar och de situationer som uppstår. Utbildningens upplägg påverkar djupet i deltagarnas lärande, det vill säga om detta berör personlighet på ett ytligt eller inträngande sätt. Desto mindre struktur en utbildning har, desto större är möjligheten (eller risken) för en mer bestående individpåverkan. Men en alltför låg grad av struktur kan också upplevas som hotfull och ett försvar kan uppstå från deltagarnas sida som hindrar lärandet (Lennung, 1974; Derefeldt, 1975).

3.4.1 Sensitivitetsträning

Sensitivitetsträning handlar om att ge deltagarna en bättre uppfattning om sig själva och andra och handlar med andra ord om insiktsträning. Målet är att hjälpa individen att utveckla sitt jag och sin personlighet samt att få insikt i interpersonella relationer. Kursledningen fungerar inte i en traditionell lärar- elevrelation utan deras uppgift är att skapa förutsättningar för inläring och hjälpa deltagarna att analysera händelserna efteråt. Derefeldt (1975) menar att i förhållande till traditionell pedagogik så ger sensitivitetsutbildningens metoder bättre möjlighet för individen att få ökad självinsikt och självkänedom. Han menar också att kursledningens kompetens har stor betydelse för hur de lyckas skapa förutsättningar för inläringssituationer och därmed också för resultatet.

Sensitivitetsträning bedrivs ofta genom laboriemetoden. Laboriemetoden står för att hela kursen fungerar som en total inläringssituation, där deltagarna är ansvariga för det egna lärandet med hjälp av gruppens dynamik. Att varva erfarenheter med teori är också en del av inläringssituationen (Lennung, 1974; Derefeldt, 1975).

Ett laboratorium kan innehålla olika typer av inläringssituationer som till exempel rollspel, diskussioner, föreläsningar och övningar. I sensitivitetsträningssituationer växlar man ofta mellan olika arbetsformer:

- *T-grupper*, som står för "träningssituation" består av 8-12 deltagare och en till två handledare. Här är det samspelet mellan människor som står i fokus och deltagarna koncentrerar sig på vad som händer "här" och "nu" och vilka "känslor" de olika skeende ger upphov till.
- *Forum*, där deltagarna samlas för korta teoriavsnitt och de får möjlighet att analysera och reflektera över de skeende som uppstått under kursen.
- *Övningar*, med i förväg bestämda syfte, där deltagarna får möjlighet att träna på till exempel besluts- och ledarskapsfrågor (Derefeldt, 1975).

De flesta laborier omfattar 5-7 deltagare och är ofta internatförlagda. Det som bör eftersträvas är en miljö som är långt ifrån hemmiljön som möjligt och att man inte riskerar att störas. Det är även viktigt att miljön stimulerar till att deltagarna kan stanna upp och reflektera över sin arbets- och livssituation (Lennung, 1974; Derefeldt, 1975).

3.4.2 Kritik mot gruppdynamiskt lärande

Leyman och Gustavsson (1990) menar att negativ kritik har framförts mot gruppdynamiska metoder och denna kritik har bland annat handlat om att övningarna skulle vara en form av manipulation. De menar också att den dolda målsättningen skulle vara ideologisk påverkan.

På det praktiska planet har kritik riktats som handlar om faran för den enskildes psykiska hälsa. Derefeldt (1975) menar att kritiken mot gruppdynamiska utbildningar är överdriven och hävdar att problemen inte har med metoden i sig att göra utan hur den används. Frågor som information, etiska krav, handledarkompetens, grad av struktur och så vidare är avgörande faktorer som alltid måste beaktas vid genomförandet av gruppdynamiska utbildningar (Söderström, 1985).

Mabon (1992) menar att ett underliggande, sällan klart uttalat, antagande om gruppdynamiska utbildningar verkar vara att det är bra att alla människor har stora, öppna jag och att förutsättningarna därigenom blir bättre för att arbeta tillsammans. Han är dock inte övertygad om att det verkligen är så och menar att de gruppdynamiska metoderna ofta inte är tillräckligt förankrade i den sociala verklighet som existerar på till exempel en arbetsplats. Mabon (1992) hävdar också att uppföljningarna av gruppdynamiska utbildningar ofta är bristfälliga eller obefintliga. Han menar att det är självklart att en person, vars grundläggande beteende och självinsikt har förändrats i samband med en kurs, kan behöva viss hjälp eller råd under en följd av veckor eller månader. Detta har arrangörerna sällan tid till. Uppföljning av de genomförda utbildningsinsatserna är således avgörande för huruvida effekterna ska bli kortsiktiga eller långsiktiga. Att det brister i uppföljningen är ofta för att vi tror att ny kunskap automatiskt leder till nya färdigheter (Bjerkeseeth, 1990; Lundmark, 1998).

Derefeldt (1975) poängterar också vikten av uppföljning och menar att gruppdynamisk träning måste för att nå resultat sättas in i ett meningsfullt sammanhang och inte enbart bli en engångsåtgärd. Inläringseffekterna avklingar efter några veckor eller månader om inte ett handlings- eller viljeprogram bygger vidare på kursen. Det är också viktigt att staben följer upp utbildningen genom fortsatt personlig kontakt med deltagarna. Efter en kurs finns det nästan alltid en önskan från deltagarna om att träffas igen och oftast ordnar deltagarna själva någon form av uppföljningsträff inom de närmaste månaderna.

Leymann och Gustavsson (1990) menar att de som ofta deltar i gruppdynamiska utbildningar är tjänstemän och chefer på mellan och högre nivå. Toppledningen deltar sällan trots att det är de som är ansvariga för utbildningsinsatsen. Bjerkeseeth (1990) menar att om inte toppledarna engagerar sig aktivt i utbildningsinsatser reduceras effekterna.

3.5 Möjlighet till Utveckling

3.5.1 Ledarutveckling

Sandberg och Targama (1998) diskuterar doktrinskiftet inom ledarskap och menar att ledarskapet går från ledning via detaljerade regler och anvisningar till en ökad tro på ledning via idéer och visioner och mer frihet och ansvar för medarbetarna. Dessa två olika sätt att se på ledarskap benämner Sandberg och Targama (1998) det rationalistiska perspektivet och det tolkande eller förståelsebaserade perspektivet.

Det rationalistiska perspektivet har varit det dominerande sättet att se på ledarskap. Här är det ledning via regler och anvisningar som är det centrala. Grundantaganden bakom detta perspektiv är att det finns en sann verklighet och att allting har en förklaring samt att människors handlande kan förklaras av deras egenskaper. Denna syn innebär att det är möjligt att påverka människors handlande genom att påverka förutsättningarna för människors agerande. Detta kan då ske genom att man utformar regler eller rutiner, ändrar organisation eller belöningsystem (Sandberg & Targama, 1998).

Det har gradvis vuxit fram ett alternativt sätt att se på ledarskap, nämligen det tolkande eller förståelsebaserade perspektivet. Här är det ledning via visioner och idéer som är det centrala. Grundantagande bakom denna syn på ledarskap är att det finns ingen sann verklighet utan det är en social konstruktion. Med detta menas att våra föreställningar om verkligheten skapas av oss själva och andra genom våra erfarenheter och i kommunikation och samspel med andra människor. Ett annat antagande är att människor handlar utifrån sin förståelse och tolkning av verkligheten och att den utvecklas hela tiden genom nya erfarenheter och reflektion. Detta innebär att företagsledningen inte enbart bör ändra förutsättningar för att påverka människors agerande utan även försöka påverka människors förståelse för dessa förändringar eller påverka människors förståelse av de givna förutsättningarna (Sandberg & Targama, 1998).

Dessa skilda sätt att se på ledarskapet får betydelse i praktiken och påverkar även synen på ledarutveckling. Ledarskapet i det förståelsebaserade perspektivet får en mer konsultativ karaktär, där ledarna ska vägleda och stimulera sina medarbetare i de processer som pågår i organisationen och även kunna påverka medarbetarnas förståelse av sitt arbete och sin omvärld. För att klara av detta krävs bland annat en öppen och ärlig dialog på arbetsplatsen, där även ledaren kan lägga fram sina uppfattningar och tankegångar. Det är därför viktigt att ledaren har självkännedom och förståelse för sin egen roll i sociala situationer. Detta ställer nya krav på ledarutveckling och en metod att använda för att öka chefernas självinsikt är den upplevelsebaserade ansatsen (Sandberg & Targama, 1998).

3.5.2 Självkännedom

Självkännedom är ett grundläggande villkor för interpersonell kompetens. Stabilitet och effektivitet påverkas av individens självkännedom därför att jaget bestämmer vad individen kan "se" i omvärlden, hur hon bestämmer det och hur hon handskas med det. Om det individen upplever står i samklang med hennes jag- uppfattning så kommer hon sannolikt att "se" det på ett icke förvrängt sätt. Om det hon upplever strider mot hennes jag är det ett hot. Ju större klyftan är mellan jaget och upplevelsen, desto allvarigare blir hotet. Individen kan reagera mot ett hot genom att förändra sitt jag, vilket i sin tur kan betyda att hon måste engagera sig i en lång och kanske plågsam process. Kommunikationen med andra människor blir viktig i detta sammanhang, ett sätt att lära känna sig själv är att ta emot feedback från andra för att få veta hur de upplever en själv och hur man själv i sin tur påverkar dem. För att kunna ta emot information från andra så måste individen ha förmågan att acceptera den. Kriteriet för att jag- accepterandet ska fungera är individens förmåga att sända och ta emot information till och från andra med minsta möjliga förvrängning. En människas självkänsla är beroende av andras självkänsla i sin utvecklingsprocess. Om en individ vill utvecklas måste människorna i hennes omgivning också vilja utvecklas och ha en vilja att hjälpa henne att utvecklas (Argyris 1971, Dimbleby & Burton 1995).

Det kan innebära risker att förändra sin självbild, vilket innebär att individen måste ha goda skäl för förändring om detta ska ske. Det finns två huvudskäl till varför individen ska förändra sin självbild. Det första är att individen vill vinna andra människors gillande och det andra är att förändringen i omvärlden kräver en förändring hos individen (Dimbleby & Burton 1995).

3.5.3 Ledningens och organisationens roll i utveckling

Kultur och ledarskap är nära förbundna med varandra och ledaren ska vara organisationens "cultural manager". Lärande och förändring kan inte tvingas på människor utan det krävs att människor blir involverade och delaktiga i utvecklingen. För att detta ska hända så måste alla i organisationen vara med i lärandeprocessen. Om ledarna vill skapa ett organisationsklimat av lärande så måste de själva föregå med gott exempel och bli lärlingar själva för att kunna

involvera andra (Schein, 1992). Det som också är avgörande för möjligheten att omsätta utbildningsresultat är hur organisationssyn och utbildningssyn överensstämmer i en organisation, ett positivt klimat uppmuntrar till lärande. Det måste även finnas en medvetenhet om relationen mellan aktivitet och handlande för att det ska ske en utveckling inom lärandet både på det individuella och - infrastrukturella planet (Derefeldt, 1975; Söderström, 1985; Easterby-Smith, Burgoyne & Araujo, 1999). Om den metodik och grundsyn som förmedlas genom gruppdynamisk utbildning motverkas av organisationen i övrigt blir utbytet vanligen lågt (Derefeldt, 1975; Söderström, 1985).

Även Jerndorf och Löfgren Martinsson (1999) betonar vikten av att organisationen och framförallt ledningen kan legitimera utbildnings – eller utvecklingsinsatsen på olika sätt. De menar att det kan göras en skillnad mellan *substantiell* och *symbolisk* legitimering. Substantiell legitimering innebär att insatsen lyfts fram och sätts i fokus på olika sätt, till exempel att den ägnas uppmärksamhet och ges resurser och att även mål och syfte görs kända i organisationen. Symbolisk legitimering innebär istället att ledningen legitimerar insatsen genom symbolåtgärder som till exempel statussymboler och image för att visa att insatsen är viktig.

4 Metod

4.1 Utgångspunkter

Vi redogör i detta avsnitt för de utgångspunkter som gäller för vår studie. Först förklarar vi varför vi valt en kvalitativ studie och vilken ansats vi valt att jobba utifrån. Därefter diskuterar vi om vår uppsats är en fallstudie eller en effektutvärdering för att slutligen presentera förutsättningar för utvärdering.

4.1.1 Kvalitativ studie

Enligt Starrin och Svensson (1994) försöker man i den kvalitativa studien identifiera ännu okända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper och innebörder av ett fenomen. De menar att det vid en kvalitativ studie fokuseras på beskaffenheten hos ett fenomen och inte på mängden, som det gör vid en kvantitativ studie. Kvantitativ forskning bygger på data, siffror och resultat som läggs fram i form av diagram och tabeller medan kvalitativ forskning bygger på att omvandla det som observerats, rapporterats eller registrerats till skrivna ord. Undersökningen i en kvalitativ metod präglas av att forskaren går på djupet istället för på bredden och att man jobbar med få enheter. Syftet blir således att skapa en ökad förståelse av det fenomen som ska undersökas (Holme & Solvang, 1991; Starrin & Svensson, 1994; Denscombe, 2000).

Eftersom vi ville undersöka upplevda effekter och få en större förståelse för hur ett ledarutvecklingsprogram ger individerna nya kunskaper och insikter, har vi använt oss av ett kvalitativt angreppssätt. Det innebar att vi ville förstå, beskriva och fördjupa oss i programmet och dess effekter för cheferna och organisationen.

4.1.2 Ansats

Holmberg (1987) menar att den deduktiva ansatsen kan ses som bevisandets väg och den induktiva som upptäckandets väg. Han menar vidare att deduktiv ansats är när man drar slutsatser om enskilda företeelser och induktiv ansats är när man utifrån enskilda fall sluter sig till en princip eller allmän lag. Det handlar således om ifall forskaren börjar sin studie i

empirin eller i teorin. Ett alternativ till den induktiva och deduktiva ansatsen är abduktiv ansats. Abduktiv ansats innebär att man pendlar mellan empiri och teori i sin undersökningsprocess. Vi har jobbat med en abduktiv inriktning på det sätt att vi före datainsamlingen haft en klar uppfattning om vad vi skulle studera. Detta styrde utformning av vår intervjuguide. Efter insamlingen av data behövde vi mer teori och har kompletterat teorin efterhand som empirin har utarbetats. Vi har alltså varvat teori och empiri.

4.1.3 Fallstudie eller effektutvärdering

Eftersom vi har utvärderat ett ledarutvecklingsprogram, vilket kan betraktas som ett fall så tänkte vi här diskutera om vår uppsats är en fallstudie eller en effektutvärdering. Enligt Merriam (1988/1994) syftar fallstudien till att ge en helhetsbild av ett begränsat fenomen som till exempel ett program, en person, en händelse eller en social grupp. Merriam (1988/1994) menar att vid en fallstudie bör forskaren använda sig av olika datainsamlingsinstrument för att kunna få en helhetsbild av fenomenet. Eftersom vi i vår uppsats ämnar studera ett begränsat fenomen kan vi utifrån detta kriterium betrakta vår uppsats som en fallstudie. Det som talar mot att vår uppsats är en fallstudie är att vi inte kunnat få en helhetsbild av fenomenet. Detta beror dels på att vi bara har använt oss av intervjuer, kompletterat med dokumentstudier, som datainsamlingsinstrument men framför för att vi bara har intervjuat cheferna som gått programmet. För att kunna få en helhetsbild av effekterna av ”Jag som Ledare” programmet hade vi behövt intervju även medarbetarna och chefernas chefer. Vi hade heller ingen möjlighet att observera programmet, vilket hade varit önskvärt för att få en bättre helhetsbild av programmet. Efter denna diskussion kan vi konstatera att vår studie inte uppfyller kriterierna för en fallstudie även om det finns vissa beröringspunkter. Därför kommer vi att betrakta vår studie som en effektutvärdering.

4.1.4 Utvärderingens förutsättningar

Lundmark (1998) menar att en utvärdering inte bör stanna vid en beskrivning av utbildningens undervisningsprocess, resultat och effekt, utan en utvärderare bör även försöka förklara och förstå undervisningsförloppet, resultatet och effekterna. För att kunna förstå och förklara en utbildnings genomförande, resultat och effekter är det viktigt att utvärderaren har kunskaper om inläring, utbildningsfrågor, utbildningsplanering och utvärdering.

Enligt Lundmark (1998) betyder utvärdering att ”fastställa värdet av något” och hon menar att det övergripande motivet för all utvärdering är att det som framkommit vid en utvärdering används för att bättre kunna planera och fatta beslut om utbildningen. Mer konkret kan detta betyda att några eller något av följande syfte är utgångspunkt för utvärderingen;

- Att främja deltagarnas utbyte under pågående kurs, s k formativ utvärdering.
- Att kontrollera kursdeltagarnas utbyte av en utbildning med avseende på måluppfyllelse och lärande.
- Att studera effekterna av en utbildning, dvs. om och i så fall hur samt varför/varför inte kunskaperna används i ett längre perspektiv, s k effektutvärdering.

Lundmark (1998) menar vidare att det är utvärderingens syfte som styr vad det är man ska utvärdera, det vill säga bakgrunden, processen eller utfallet.

Enligt Jerkedal (1970) är syftet med utvärdering att erhålla mått för att se i vilken utsträckning deltagarna har tillgodogjort sig utbildningen, samt att erhålla mått för att se i vilken utsträckning utbildningen åstadkommit resultat och/eller effekter i enlighet med uppställda mål. Franke-Wiberg och Lundgren (1980) menar att det finns två motiv för utvärdering. Det

första är kontrollmotivet som syftar till att få kontroll på en utbildning och det andra är förändringsmotivet som syftar till att få underlag för förändring av bland annat mål, innehåll och arbetsformer.

4.2 Genomförande

Vi redogör i detta avsnitt för urval av undersökningsobjekt, datainsamlingsmetod, urval av intervjuperson och dokumentation och bearbetning av data. Sist i detta avsnitt presenterar vi metodkvalitén.

4.2.1 Urval av undersökningsobjekt

Vi var redan i första skedet av denna uppsats intresserade av att göra en utvärdering av ett ledarutvecklingsprogram som sträckte sig över en kortare tidsperiod. Vi kom i kontakt med Gällöfsta Läroriket genom en annons i Personal och Ledarskap och ett möte med Vd:n ägde rum i Göteborg. Gemensamt med Vd:n kom vi under detta möte fram till att den chefutvecklingsinsats som görs på Volvo Torslanda var relevant i förhållande till vårt intresseområde. Därefter kontaktade vi utbildningsansvarig på Volvo Torslanda, för att få klartecken att genomföra undersökningen samt för att erhålla allmän information angående Volvo och ledarutvecklingsprogrammet. Vi fick beskedet att det var cirka ett år sedan den sista gruppen på Volvo deltagit i "Jag som Ledare", vilket ledde till ett övervägande från vår sida om det skulle vara möjligt att genomföra en utvärdering med tanke på att vi eftersträvade att deltagarna skulle ha kursen i relativt färskt minne. Eftersom ett mål med uppsatsen var att undersöka effekterna av en utbildning så ansåg vi att det var en fördel att cheferna deltagit för ett år sedan. Vi uteslöt därför de grupper som gått utbildningen för längre tid än 1 år sedan och beslutade att göra utvärderingen på den "Jag som Ledare" -utbildning som ägde rum i mars 2002.

4.2.2 Datainsamlingsmetod

Våra insamlingsmetoder har bestått av två informationskällor, kvalitativa intervjuer och dokumentstudier. Det hade varit intressant att även göra en observation av programmet som ägde rum under våren 2002 vilket naturligtvis inte var möjligt eftersom det program vi avsåg att utvärdera redan var avslutat när vi kom in i bilden. Vi hade som alternativ en önskan om att göra en deltagande observation av utbildningen som pågick under våren 2003 för att få en uppfattning av det fenomen som ligger till grund för vår uppsats, detta var dock inte möjligt eftersom Volvo ville värna om deltagarnas integritet och två deltagare "utifrån" skulle störa den process individen går igenom under en "Jag som Ledare" - utbildning.

Enligt Kvale (1997) är syftet med en kvalitativ intervju att erhålla kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka deras mening. Vår huvudkälla för insamling av material har bestått av kvalitativa intervjuer som genomfördes på Volvo Torslanda i april 2003. Valet av insamlingsmetod gjorde vi utan direkta svårigheter, vi ville nämligen erhålla nyanserade beskrivningar för att skaffa oss en djup och bred förståelse av ett specifikt programs process, resultat och effekt för att på detta sätt ha en möjlighet att göra en utvärdering. Vi använde oss av en halvstrukturerad intervjuform som omfattade en rad teman och relevanta frågor kopplade till dessa. Vi hade således stor möjlighet att göra förändringar av frågornas struktur och ordningsföljd under intervjuens gång för att kunna följa upp svaren vi fick.

Intervjuguiden (se bilaga 3) som användes vid intervjutillfällena var strukturerad i teman och den utformades efter att vi vid en intervju som ägde rum i Malmö fått bakgrundsinformation

av en handledare av "Jag som ledare". Handledaren kom med förslag till frågor och även utbildningsansvarig på Volvo har läst igenom intervjuguiden och kommit med viktiga synpunkter angående designen av vissa frågor. De tematiseringar vi gjorde i intervjuguiden var uppdelade på så sätt att vi började med bakgrundsinformation för att få en bild av intervjupersonen. Därefter gick vi in på generellt ledarskap för att få en beskrivning av chefernas syn på sitt ledarskap. Innan processavsnittet som handlade om programmets innehåll frågade vi cheferna om mål och deras förväntningar innan kursens start. Det sista temat i intervjuguiden handlade om resultat och effekter och var indelat i fyra kategorier. Anledningen till denna uppdelning var dels att vi ville belysa resultat och effekt ur olika perspektiv och dels för att underlätta insamlingen av data.

Dokumentstudier används ofta i forskning och de används alltid vid planering av eller förstudier för en undersökning avsedd att baseras på andra faktainsamlingsmetoder. Till dokumentstudiemetoderna hör varje form av indirekt observerande av sociala fenomen och detta kan ske genom att studera muntliga, handskrivna eller tryckta redogörelser för fenomenet (Andersen1990). Vi har använt oss av dokumentstudiemetoden som en form av förstudie för och komplement till utvärderingen. Vi har studerat tryckt material vi erhållit från utbildningsansvarig på Volvo för att kunna förstå och förklara "Jag som Ledare". För att öka vår förståelse inför undersökningen av programmet genomfördes även en intervju med en handledare av "Jag som Ledare".

4.2.3 Urval av intervjupersoner

Utbildningsansvarig på Volvo Torslanda skickade ut brev till de 10 chefer som deltog i utbildningen under våren 2002 via e-post för att ta reda på om det fanns något intresse för medverkande i en utvärdering av "Jag som Ledare" (se bilaga 1). När vi fått klartecken om att cheferna var intresserade av att deltaga kontaktade vi dem per telefon för att boka tid för intervju. Därefter skickade vi ut ett brev via email (se bilaga 2) där vi presenterade oss själva och syftet med uppsatsen samt gav en beskrivning över de teman vi hade för avsikt att belysa under intervjuerna, så som till exempel hur cheferna upplever effekterna av utbildningen. Detta för att ge deltagarna en möjlighet att ha en viss tid för att tänka igenom och reflektera över den utbildning de genomgick för ett år sedan. Vår avsikt med detta email var att presentera syftet med undersökningen och ge information om de teman vi ville belysa. Vi var dock försiktiga med att inte lämna ut allt för stor mängd information angående vår studie då vi inte ville att intervjupersonerna skulle kunna förbereda sig alltför mycket.

Vår avsikt var att intervjua samtliga 10 deltagarna men av olika anledningar, såsom semester, byte av arbete och liknande, blev utfallet av urvalet att 7 personer ingått i utvärderingen. Intervjupersonerna bestod av både män och kvinnor och samtliga hade en lång cheferfarenhet bakom sig. Intervjuerna med dessa 7 chefer har sedan tillsammans med den teoretiska referensramen utgjort underlaget för utvärderingen i denna uppsats.

4.2.4 Dokumentation och bearbetning av data

Vid en intervju bör man se till att inte bli störda av telefoner eller störande ljud. Hur man ska sitta eller hur rummet ska se ut är upp till vad som är bäst för båda parterna. Huvudsaken är att båda känner sig bekväma i den situation man väljer (Lantz, 1993). Samtliga intervjuer genomfördes i ostörd miljö på intervjupersonernas arbetsplats, Volvo Torslanda och de varade mellan en och en och en halv timme. Vi var båda två närvarande under alla intervjuer utom en, då vi led av tidsbrist. Under de intervjutillfällena där vi båda närvarade var det en av oss som hade det huvudsakliga ansvaret för intervjun medan den andra var jämförelsevis passiv och förde anteckningar över vad som sades. Den som antecknade hade naturligtvis möjlighet

att komma med förtydliganden och följdfrågor vid behov. Det kan ha påverkat intervjupersonerna att vi båda närvarade under intervjuerna, det finns en möjlighet att de fick en känsla av att befinna sig i en ”förhörssituation” men vi försökte undvika detta genom att försöka skapa ett ”samtalsklimat” och en god kontakt under samtliga intervjuer. Att båda två närvarade under intervjuerna skapade gynnsammare förutsättningar för oss när vi bearbetade det empiriska materialet än om endast en av oss hade närvarat under intervjuerna.

Den som intervjuas måste få reda på vad det är de medverkar i för att skapa den nödvändiga tillit som är en förutsättning för att intervjusituationen ska fungera. Om detta görs så blir intervjun meningsfull för båda parter (Holme & Solvang, 1991). Det kan vara svårt att skapa tillit första gången man träffar en person men vi strävade efter att bygga denna tillit genom att presentera syftet med uppsatsen för intervjupersonerna samt genom att vi upplyste om intervjupersonerna om att det insamlade materialet kommer att behandlas konfidentiellt.

Efter tillåtelse från intervjupersonerna spelade vi in samtliga intervjuer på band för att på så sätt kunna tillvarata så mycket så möjligt av den information vi erhöll under intervjuerna. Att vi använde bandspelare kan ha påverkat atmosfären under intervjutillfällena men vi fick intrycket att intervjupersonerna inte stördes i så stor utsträckning av att bli inspelade.

Vi erhöll en stor mängd information genom intervjuerna och det bandade materialet skrevs sedan ut i sin helhet och därefter inleddes bearbetningen som sedan har resulterat i det empiriska resultatet. Till en början använde vi oss av de teman vi utgått från i intervjuguiden när vi sammanfattade intervjuerna. Detta utvecklades sedan utifrån vårt syfte till de teman vi använder oss av i empiriavsnittet.

4.3 Metodkvalitet

För att ett forskningsarbete ska uppfattas som seriöst, ställs det stora krav på forskarens arbetssätt, beskrivningar och resultat. I kvalitativ forskning är det forskaren som står i fokus både vid insamlandet av information och i analysen, vilket innebär att forskaren måste ha ett kritiskt förhållningssätt till sitt material (Patel & Tabelius, 1987; Kvale, 1997). Vi har diskuterat metodkvaliteten i vår uppsats utifrån begreppen pålitlighet, objektivitet och noggrannhet.

Både vid informationssamlandet och senare vid tolkningar av materialet är det i kvalitativ forskning viktigt att forskaren kan argumentera för *pålitligheten* i den information som tagits fram. Detta åstadkoms genom åtgärder som visar att insamlings- och tolkningsförfarandet är trovärdigt (Patel & Tabelius, 1987). Vi har strävat efter trovärdighet genom att relativt detaljerat redogöra för det tillvägagångssätt vi använt genom studien och vi har dessutom redogjort för de medvetna beslut vi fattat och försökt att ständigt granska oss själva och de källor vi använt kritiskt.

Ingen forskare kan vara helt *objektiv* i förhållande till sitt forskningsproblem vare sig det gäller precisering av problemet, hur undersökningen läggs upp eller i samband med informationens insamling. I olika skede av forskningsprocessen måste forskaren göra ställningstaganden som blir beroende av hennes värderingar och erfarenheter (Patel & Tabelius, 1987). Vi har naturligtvis försökt sträva efter att vara så objektiva så möjligt genom hela forskningsprocessen. Vi anser att vi gick in i forskningsprocessen relativt förutsättningslöst med tanke på att vi hade lite kunskap om fenomenet vi avsåg att studera, dock hade vi en viss förförståelse som har följt oss genom studien och detta har påverkat vår

grad av objektivitet. Våra tidigare värderingar och kunskaper har varit en förutsättning för att vi överhuvudtaget skulle kunna tolka den information vi erhö.

Eftersom forskaren bara har sitt eget kunnande och omdöme att lita på är hennes *noggrannhet* och ärlighet avgörande för forskningens kvalitet. Detta är särskilt viktigt i själva tolkningsförfarandet eftersom detta helt beror på forskaren. Information som inte passar in i tolkningarna ska inte utelämnas, detta gäller även motsägelsefull information. Citat som presenteras ska sättas i sitt sammanhang och inte förvrängas (Patel & Tabelius, 1987). Vi har genom hela forskningsprocessen försökt att vara noggranna och ärliga. Vi har presenterat både motsägelsefull information och information som inte ligger i linje med våra uppfattningar. Vi har även varit väldigt noga med att presentera citat på ett korrekt vis och inte rycka dem ur sitt sammanhang.

5 Empiri

Empirin är uppdelad på följande sätt: Först presenterar vi intervjupersonerna och därefter tar vi upp information, mål och förväntningar innan kursen samt upplägget och innehåll som finns under kursrelaterat. Vi redogör sedan för resultatet av kursen där vi valt att ha ett par underrubriker för att få en klarare struktur. Sist i empirin tar vi upp effekterna av kursen som också har underrubriker samt möjligheten att behålla effekterna.

5.1 Presentation av intervjupersonerna

Vi har intervjuat 7 chefer på Volvo som gått ”Jag som ledare” programmet. Gruppen består av både kvinnor och män och de deltog i kursen för ett år sedan. Cheferna har olika befattningar som sektionschef, avdelningschef, gruppchef, projektledare och processägare. Grupperna som cheferna är ansvariga över varierar från 4 till 36 medarbetare. Två av cheferna har inga underställda men de är ansvariga för sitt område. Båda två har tidigare haft personalansvar. Cheferna har jobbat inom Volvo mellan 14 och 25 år och alla har många års erfarenhet av chefsjobbet. Samtliga chefer har innan ”Jag som ledare” gått andra mer traditionella ledarutvecklingskurser, bland annat UGL (utveckling grupp och ledare).

5.2 Före kursen

5.2.1 Information och mål

På frågan om hur mycket information cheferna fick innan programmet svarade merparten att de fick lite och allmänt hållen information av utbildningsansvarig på Volvo. Detta upplevdes inte som något negativt utan istället tvärtom. Några menade att de inte ville veta mer innan kursen, de tror att kursen ger bäst effekt om man kommer dit förutsättningslöst och får uppleva den själv. Några andra menade att kursen är en resa, med upptäckter under vägen, som inte går att förklara med ord.

Innan cheferna gick kursen var det flera av dem som pratade med kolleger som redan genomgått ”Jag som ledare” och de flesta beskrev att kollegerna var väldigt hemlighetsfulla, vilket gjorde cheferna nyfikna på kursen. En av cheferna sade att hans kollegor berättade om känslor och upplevelser från kursen och beskriver att han då tänkte: ”*vill jag verkligen utsätta mig för det här, det är ju inte bara mysigt*”. En annan av cheferna uttrycker sig på detta sättet om informationen innan kursen:

”Kollega som gått innan sa inte så mycket, såg mystisk ut. Mer noga med att inte komma dit och ha förutfattade meningar. Det var nog bra. Jag hade kanske dragit mig tillbaka om han berättat vad det gick ut på. Dragit mig tillbaka till min trygga tekniska värld och tänkt: Sånt här flum. Detta är ingenting för mig. Har fått frågor efteråt och då säger jag: Om man är beredd att hitta sig själv, antingen det är lätt eller svårt, ska man definitivt gå denna kurs men annars ska man hålla sig jävligt långt borta”

Som en följd av att informationen var allmänt hållen upplevde intervjupersonerna att de inte fick veta Volvos mål med programmet. Några hade egna mål med kursen, dessa mål handlade om att kartlägga sig själv, få bättre självinsikt och få en annan dimension på ledarskapet.

5.2.2 Förväntningar och inställning

Förväntningarna hos intervjupersonerna varierade mellan att vara lågt och högt ställda. En intervjuperson beskrev sina förväntningar som en rädsla för att det inte skulle ge så mycket, att det skulle bli alldeles för ”abstrakt”. En chef förklarade att hans förväntningar inför ”jag som ledare” var lågt ställda på grund av att han varit på många stereotypa utbildningar tidigare som inte gett så mycket. En annan chef som också gått många traditionella kurser visste att ”Jag som ledare” skulle vara annorlunda och såg kursen som en möjlighet att få jobba med sig själv och hoppades på stora förändringar

Inställningen till att kursen handlade om personligt ledarskap och egen utveckling på djupet upplevdes inte som något negativt hos merparten av intervjupersonerna. De flesta tyckte istället att detta var mycket positivt och det var ett av skälen till att de valde att delta. Det var dock en av cheferna som påverkades något negativt av kursens inriktning, detta på grund av att intervjupersonen hade ett visst kritiskt synsätt på den här formen av utbildningar. En annan hade en neutral inställning på grund av att han inte visste vad kursen egentligen handlade om. På frågan om det var deras eget val att gå programmet svarade samtliga chefer att det var deras eget val. En av cheferna menade att det är väldigt viktigt med egen utveckling medan en annan nämnde att det alltid är intressant att gå nya kurser.

5.3 Kursrelaterat

Upplägget av kursen upplevdes i det stora hela som bra. Vad gäller längden på kursen tyckte merparten att det var positivt att den var uppdelad i två moduler. En del av intervjupersonerna ansåg att det bra att det var en viss tid mellan första och andra modulen för att få tid till reflektion. Några tyckte att den andra veckan var för kort medan alla ansåg att fler tillfällen hade varit önskvärt.

Nösunds Vårdshus, där de första fem dagarna på kursen hölls, upplevdes av deltagarna som en perfekt plats att hålla ett ”Jag som Ledare” -program på. Däremot så hade flertalet av cheferna invändningar mot att de tre sista dagarna var lagda på Bokenäs som är Volvos egen kursgård. De ansåg att processen stördes av att de träffade andra ”Volvoiter” på platsen. Detta bekräftas av en persons uttalande:

Jag tycker med tanke på platsen att det är helt oacceptabelt att ha det på Bokenäs. Nösund är helt perfekt...Nösund är ett fint ställe men det är inte det viktiga utan det viktiga är att man ska ryckas med både mentalt, platsmässigt och allting....

Antalet deltagare på kursen var 10 stycken och det ansåg de flesta vara tillräckligt, någon menade att fler hade varit för många, medan andra ansåg att de med lätthet hade kunnat hantera ett antal personer till. Någon menade att en kritisk gräns ligger mellan 6-10 deltagare.

Samtliga chefer var mycket positivt inställda till merparten av innehållet i programmet. Pedagogiken beskrivs av några chefer som diffus och ovan i början men att de efter hand vände sig och kunde se det logiska i upplägget. En chef förklarade att detta upplevelsebaserade sätt att lära sig på "sätter sig" för att man kan sätta en känsla på hur man känner och tycker just då. Även att få jobba med sig själv och inte behöva spela roller upplevdes som lärorikt. Alla chefer var överens om att handledarna var väldigt professionella och några uttryckte att handledarnas roll var otroligt viktig för att kursen skulle fungera.

5.4 Resultat av kursen

Direkt efter kursen kände cheferna en upplyftande känsla och en vilja att få jobba vidare med de insikter och lärdomar de fått under "Jag som ledare". Någon menade att de inte fick så mycket konkreta verktyg att jobba vidare med utan att det istället var en process som sattes igång och som resulterade i att de fick insikter som de senare har kunnat dra lärdom av. Kursen har satt sina spår, sin präglighet och den har hos samtliga intervjupersoner bidragit till egen utveckling. Intervjupersonerna anser att de blivit mer medvetna och lärt känna sig själv bättre.

5.4.1 Ökad självinsikt och självkänedom

Alla intervjupersoner anser att de har lärt känna sig själv bättre och fått ökad självinsikt genom kursen. De har dels fått insikt i hur de själva reagerar i olika situationer och dels hur de uppfattas av andra. En chef nämner att hela kursen är en självinsikt medan en annan säger att han genom kursen fått en "påtvingad" självinsikt, därför att han under kursen fick möjlighet att jobba med sig själv. Den ökade självinsikten har lett till att en del av cheferna känner att de har blivit självsäkrare och fått bättre självförtroende. För en av cheferna har den ökade självkänedom lett till omtumlande upptäckter:

"jag var väldigt arg förr, har varit arg i hela mitt liv, nu vet jag orsaken till varför, nu vet jag orsaken till att jag varit arg i hela mitt liv, jag är inte det längre...kom fram under kursen från mitt undermedvetna från att jag var ett och ett halvt år ungefär, där satt orsaken till ilskan, den är borta nu!"

5.4.2 Medvetenhet om det egna valet

Mer än hälften av intervjupersonerna har blivit medvetna om att de har ett eget val och kan styra sitt eget liv. En av anledningarna till att cheferna har lagt eget val på minnet är att handledarna lägger fram "provocerande" påståenden av karaktären: "Du väljer att bli sjuk"! Eget val har påverkat intervjupersonerna olika starkt, vissa tänker inte speciellt mycket på det medan andra gjort medvetna förändringar. För en chef har det egna valet, tillsammans med en sjukskrivning för utbrändhet, lett till att han går hem tidigare och tar semester när han vill. Nu gör han egna val och det hjälper honom att leva i nuet på ett annat sätt än tidigare. Även andra chefer har haft nytta av eget val:

"oerhört mycket kring detta har jag lärt mig...ska jobba vidare på tankarna om det egna valet...många gånger i diskussion, i gnällsituationer, där man sitter på sin häck och bara gnäller, då har jag fört in diskussion om att det är ju ditt val...att tydligt göra klart för någon att det faktiskt är ditt eget val"

"känner mig starkare att faktiskt gå in och bestämma och tala om att det här är vad jag anser vara bäst för företaget"

5.4.3 Insikter av teorierna kring Öppenhet, kontroll och tillhöra

Teorin kring öppenhet har satt sina spår, alla cheferna menade att de är mer öppna och ärligare efter kursen. Detta visar sig i konkreta situationer som vid löneförhandlingar och utvecklingsamtal där cheferna försöker vara mer personliga och uppriktiga mot sina medarbetare. En intervjuperson har tillämpat ”öppenhet” i sin relation till sin nya chef:

...jag har provat i samtalen med honom hur jag ska agera. Märker att när jag tar initiativ och verkligen försöker vara personlig och öppen, då flyter samtalen bättre än när jag försöker vara analytisk, förberedd och teknisk...i de samtalen har jag märkt att han också öppnat upp sig tillbaka.

Alla chefer utom en sade att de blivit mer medvetna om teorin kring kontroll. Cheferna har gjort olika reflektioner över betydelsen av kontroll. Dessa reflektioner bestod bland annat i att inse att de inte kan ha kontroll över alla situationer och att de i vissa fall måste acceptera detta. Merparten av deltagarna har även fått insikten att de inte måste tillhöra i alla situationer, idag väljer de att tillhöra där de själva vill. Det har efter kursen infunnit sig en känsla av att kunna klara sig själv, en intervjuperson beskrev denna känsla: ”Jag är jag, med eller utan gruppen”

5.4.4 Ändrad syn på feedback

En allmän uppfattning var att det var svårt att ge feedback till de övriga deltagarna i början av kursen, detta på grund av att det inte kände varandra. Någon upplevde frustration över vad andra människor sa till henne och någon kände att de inte kunde stå för den feedback de gav. Alla var dock överens om att detta momentet var givande och alla utom en har på något sätt ändrat sin syn på hur man bör ge och ta feedback.

”ofta när man ger feedback är det en spegling man ger men det är kanske inte det som är viktigt för den andra personen”

”jädrigt svårt i början och i slutet, då man insåg att den feedback man gav till andra var den man egentligen borde gett sig själv”

Den ändrade synen på feedbacken har hos vissa deltagare resulterat i olika former av lärdomar. Dessa lärdomar är bland annat att feedback bör ges på ett sådant sätt att den inte sårar andra, att man oftast uppfattas annorlunda än man själv tror, att det inte är feedback i sig som är det viktiga utan sättet att ge feedback och att det är viktigt att ge både negativ och positiv feedback. En chef menade att han har lärt sig att i en relation som inte fungerar, så bör man börja med att ändra på sig själv. Flera av cheferna nämner också att de numera är mer uppmärksamma på att ge feedback som hänger ihop med den andra personen.

”man har blivit mer mot människan, förut var det mer arbetsrelaterat, tekniska saker...nu har jag gått mer på hur ni känner för detta och det här.”

Under kursen fick deltagarna inblick i en modell om beslutsfattande som kallas concordance. Ingen av deltagarna använder sig av concordance idag, därför att det inte finns någon förankring för denna metod i ledningen och organisationen. Det finns en positiv inställning till att arbeta med beslutsfattande på detta sätt:

”tänk om man kunde hantera beslutsfattande lite mer på det här sättet. Att verkligen jobba tills alla är överens...intressant att tänka att så kan det faktiskt fungera, att det inte alltid måste vara majoritetsbeslut”

Även om concordance- modellen inte används fullt ut så finns tankarna kring denna modell med i beslutssituationer och det finns en medvetenhet om att beslut som fattas gemensamt av en grupp ger bättre utfall än om endast chefen tar beslutet.

5.5 Effekter av kursen

Effekterna av denna kurs har precis som resultatet varierat mellan deltagarna. Eftersom kursen bygger på upplevelser, där alla upplever momenten olika har detta påverkat tillämpningen av de insikter och lärdomar de fått av ”Jag som ledare”.

5.5.1 Organisationen

En gemensam åsikt bland cheferna är att effekterna av kursen hade blivit mer beständiga om fler på Volvo hade gått kursen och framför allt om ledningen gått den. Att inte denna metodik är förankrad i ledningen gör det svårt för cheferna att tillämpa sina nya kunskaper.

”...skicka högre chefer och fler, på så sätt blir sättet att jobba insyrat i organisationen, men när det inte genomsyras och en person som sitter längst ner inte kan förändra någonting, tror inte det är hälsosamt. Måste börja uppifrån det bästa hade varit om alla högre cheferna hade gått först och sen sipprat ner”

”det är ofta så att de högre chefer som ska vara duktiga på att leda folk de har aldrig tid att lära sig hur man gör det. Nu finns det ju troligen något medfött men även de behöver ha sig en verktygslåda. Jag tycker att om vi ska ha förebilder bland våra chefer här så ska de använda samma verktyg som oss, vi på lägsta nivå”

Alla har dock en vilja att försöka använda sina nya kunskaper och insikter i organisationen, för några har det varit lättare då många av deras närmaste och personer i omgivningen gått kursen...

”Känner igen de som gått ”Jag som ledare”, blir som ett fingeravtryck...oj det här är en person som antagligen gått ”Jag som ledare” och så känner man när man ser olika grupper jobba”

”vi talar om ärlighet i ledningsgruppen, det finns en acceptans och på detta sätt så höjer man taket. Att skicka två är kasst, för de två kommer på en annan nivå än sina kollegor. Vi använder ett språk som vi fick under kursen”

...för andra har det varit svårare:

”Frustrationen har i vissa fall ökat, när man lärt sig och skulle vilja...hoppas fler får gå och att inte besparingar blir allt för hårt mot en sån här kurs”

5.5.2 Konsekvenser av egen utveckling

Alla chefer var rörande överens om att de utvecklats som människor. Hur mycket de utvecklats är olika beroende på hur mycket i kursen som påverkat dem. För några av deltagarna har denna påverkan varit väldigt stor och de har gjort medvetna förändringar både i sitt privatliv och i sitt arbetsliv. För en del har utvecklingen lett till att de kan hantera konflikter bättre, föra en rakare dialog, vågar ge negativ feedback och vågar släppa fram känslor. För merparten har den egna utvecklingen resulterat i en ökad självsäkerhet.

En del menade att ens personlighet kan bli förändrad efter en sån här kurs, och att det inte alltid är till det positiva. De menade att man kan bli knäckt av en sån här kurs, men att det är

effekterna man får ta. Någon nämnde att ”*man kanske upptäcker att man inte är ledare och då är det ju bra för företaget*”

5.5.3 Ledarskap

Gemensamt för chefernas sätt att leda är att de ger sina medarbetare frihet under ansvar. De eftersträvar ett icke auktoritärt ledarskap, och ger förutsättningar för teamet att arbeta självständigt. Detta sätt att leda går i linje med Volvos filosofi om ledarskap men skiljer sig lite från Fords uppfattning om ledarskap. Fords syn på ledarskapet är att det ska vara mer styrt och cheferna får instruktioner och order uppifrån som de ska driva igenom. Några av cheferna upplever det dubbla budskapet som något frustrerande:

”Kursen stöttar Volvos filosofi...vad är det man vill att vi ska bli duktiga på? Är det teamarbete och duktiga och självsäkra ledare och ledare med självkänsla eller vill man ha lydiga ledare? Den här kursen ger inte lydiga ledare.

Alla chefer har under och efter kursen reflekterat över sitt sätt att leda och många har kommit till nya insikter. Vi låter cheferna berätta:

”Jag är nog mer ödmjuk i synen...förhoppningsvis något mindre besserwisser”

”Sättet att leda har förändrats...mer tid på känslor och mer tid på osynliga saker”

”relation till medarbetarna mindre ansträngt nu...mindre puschig”

”jag är bättre på att läsa av människor och känslor...jag har lättare för att ta beslut och det gör att det blir mer kraft och dynamik i beslutet”

”inte så ”snäll” längre...har blivit tuffare”

Den chef som berättade att han blivit tuffare nämnde att han var lite osäker på om det var en effekt av kursen eller om det var för att han blivit tvungen att leverera de mål och resultat som Ford kräver.

På frågan om cheferna ansåg att de kunde överföra sina nya kunskaper och insikter till sina medarbetare kunde vi urskilja två olika uppfattningar. Några upplevde att eftersom de själva förändrats så ger detta ”ringar på vattnet” och det kan på sikt påverka medarbetarna. De har även direkt försök föra över sina kunskaper till sina medarbetare genom att till exempel försöka öka medarbetarnas självinsikt med hjälp av ”självskattningsenkäter” som sedan använts vid lönesättning. Andra menar att det inte går att köra någon form av snabbvariant av ”Jag som ledare” på sina medarbetare därför att kursen måste upplevas. En menade att det skapade turbulens på den ”tekniska” arbetsplatsen när hon kom tillbaka efter kursen och började prata känslor med sina medarbetare.

5.5.4 Privatlivet

Kursen har även gett effekter i chefernas privatliv. Relationen till familjen har blivit bättre eller förändrats på något sätt. Detta förklarades med att de hade fått tid och möjlighet att reflektera över sina liv och relationer. För vissa har kursen inte bara bidragit till reflektion utan även till handling:

”Mycket av det här har jag haft nytta av privat, som till exempel feedback, man associerar hela tiden. Det som kunde bli en explosion tidigare kanske blir lite mer vettig diskussion idag. Det var lite kul, för efter jag kom hem efter första kursen, då låg jag och min fru i princip hela natten och diskuterade erfarenheter och så. Det skulle jag aldrig kunna göra annars”

”några månader efter kursen kom ett starkt behov av att förändra, jag ifrågasatte mitt förhållande hemma...ställde min fru mot väggen. Hon gjorde en frivolt och undrade vad det var som hände. Jag visste inte riktigt heller vad det var som hände men det var starka grejer. Såg saker och ting med helt andra ögon, det klarnade och sen så klarade förhållandet den attacken”

”eget val med min släkting...valt att inte konfrontera honom utan leva med den situation som är, hade jag svårt med innan, nu så är det ok”

”istället för att skälla på min man att stryka, så väljer jag att stryka eller ignorera tvätten...vill han att barnen ska gå runt i linnekläder alltid så...(skratt)...har också slutat plocka hemma. Jag har plockat undan mina grejer, resten skiter la jag i, i början sa han, vad håller du på med? men nu tar han bort sina egna grejer”

Ett par av cheferna har även omvärderat sina relationer till vänner och bekanta, genom att antingen välja bort vissa bekanta till förmån för andra eller att ta sig mera tid för sina vänner. Någon nämnde att kursen till och med påverkat privatlivet mer än arbetslivet.

Den nyvunna insikten om sig själv upplevdes av några som starkast precis efter kursens slut:

”den gav ett väldigt lyft i självinsikten...när man fassar ut efter kursen vet man inte om man hamnar på en högre nivå än innan, kanske något högre men inte lika högt som direkt efter kursen, det går upp men planas ut, det är så lätt att glömma bort, det är lätt att falla in i de gamla spåren. Det finns kvar i bakhuvudet men den bestående effekten måste väckas upp emellanåt”

”det kan skilja mycket från person till person, jag släppte ju in det här, så det var ju en obehaglig process, helt klart, det hade ju gått att stängt av också, men det är jag glad att jag inte gjorde, då hade inte kursen haft någon påverkan alls”

5.6 Behålla Effekterna

Cheferna var överens om att det behövs mer och bättre uppföljning efter ett program av denna karaktär. En chef sade:

Man rör upp väldigt mycket och sen bara släpper man det, men ska ha respekt för den verklighet man lever i och har man beslutat att jobba med personer på det här professionella och bra viset, så måste man följa upp det.

Hur denna uppföljning skulle se ut varierade något mellan intervjupersonerna. En chef föreslog att deltagarna skulle kunna träffas två dagar vartannat år och på så sätt få en ”vitamininjektion” för att kunna behålla effekterna av programmet. En annan föreslog att det läggs in två uppföljningsdagar efter kursen för att vinna i varaktighet och undvika att falla in i det ”vanliga trallandet”. Några av intervjupersonerna betonade vikten av kontinuitet för att inte förlora kunskaperna de fått under kursen. En av dem gick ett steg längre i sitt resonemang och menade att *”utan kontinuitet så är en sån här investering bortkastad”*.

Efter kursen bestämde deltagarna på eget initiativ att de skulle bilda ett nätverk och ha regelbundna lunchträffar. Under kursen kände deltagarna att det uppstod en stark samhörighet i gruppen, därför fanns det ett behov av att efter kursen ha någon form av återträff. Att träffas över en lunch en gång i månaden har inte fungerat i den utsträckning deltagarna hade hoppats på, dels på grund av att uppslutningen varit dålig och dels för att det är för kort tid att träffas över en lunch. En chef uttrycker det så här: *”En lunch ger egentligen för lite, för att det ska fungera, man hinner i princip bara kolla hur folk har det”*. Idag har de inga lunchträffar

längre och inget nätverk i den utsträckningen deltagarna tänkt från början, men de har lite sporadisk kontakt ibland.

6 Analys

I kap 3 har vi presenterat teorier kring lärande, grupputbildning och möjlighet till utveckling och i kap 5 har vi redogjort för resultatet av den empiriska undersökningen. I analysen kommer vi att knyta ihop teori och empiri för att kunna analysera vårt syfte. Analysen är uppdelad i resultat och effekter.

Målsättningen med utvecklingsprogrammet var att stärka ledarskapet och utveckla chefernas självkännet och förmåga att coacha sina team på ett effektivt sätt. Syftet med vår uppsats var att studera hur cheferna upplever resultat och effekter av ”Jag som Ledare” utbildningen, således ligger fokus på om cheferna har lärt sig något och hur de i så fall har använt sig av sina nya kunskaper i sitt arbete.

6.1 Resultat

6.1.1 Olika behållning

Som framkommit i empirin så har cheferna upplevt kursen på olika sätt och också fått olika behållning av den. Detta kan kopplas till Lundmark (1998) som menar att någon form av påverkan leder till lärande och att detta lärande varierar mellan individerna beroende på bland annat bakgrund, inställning, motivation och olika lärtilar.

En anledning till att deltagarna haft olika behållning av kursen kan således bero på att deras inställning och förväntningar innan kursen inte såg ut på samma sätt. Det har framkommit från intervjuerna att förväntningarna varierade mellan att vara lågt ställda till högt ställda. Lundmark (1998) menar att inställningen och förväntningarna påverkar hur mycket en individ tillgodogörs sig kursen. Hon tar även upp vikten av en tydlig beskrivning av kursen och ett klart mål medan Ellström (1992) menar att ett vagt utbildningsmål inte nödvändigtvis behöver innebära ett hinder för lärande. Det kan istället främja lärande genom att deltagarna inte kommer dit med förutfattade meningar. Det har i vårt fall visat sig att det var positivt att deltagarna fick allmänt hållen information innan kursen, vilket gjorde att de kunde gå in förutsättningslöst och detta ökade deras möjlighet till lärande.

Merparten av cheferna var positivt inställda till ”Jag som Ledare” för att kursen var ett tillfälle där deltagarna fick möjligheten att jobba med sig själva. Några var medvetna om att jobba med sig själv och kanske behöva förändra sitt jag kan innebära en obehaglig process. Detta kan vi koppla till det Argyris (1971) och Dumbleby och Burton (1995) menar om att ändra sin självbild kan innebära en lång och obehaglig process. En intervjuperson menade att om man inte är beredd att hitta sig själv så ska man hålla sig borta från en kurs av denna karaktär. Hon menade också att om hon inte hade valt att vara öppen och villig att prova på de övningar som fanns, så hade hon inte fått ut något av kursen. Här ser vi återigen att de individuella faktorerna spelar roll för lärandet och att det blir extra påtagligt i en kurs som bygger på gruppdynamik och egna upplevelser. Detta kan kopplas till Moxnes (1984) som menar att erfarenhetsbaserat lärande handlar om meningen det har för individen och att det krävs ett personligt engagemang för att lära sig. Det kan också dras parallell till det gruppdynamiska lärandet där Söderström (1985), Leyman och Gustavsson (1990) menar att inlärningsprocessen i gruppdynamisk utbildning bygger på självupplevelser och iakttagelseförmåga, vilket är beroende av deltagarnas förväntningar, lyhördhet och behov.

En kurs av detta slag kan förmodligen även leda till det icke- lärande som Jarvis (1992) talar om. Även om deltagarna är medvetna om att det finns en möjlighet till lärande så kan de välja att avstå på grund av personliga skäl för att det helt enkelt blir för jobbigt. Det kan nämligen bland deltagarna finnas en rädsla för att lära känna sig själv bättre. Vi kan inte tolka denna aspekt utifrån vårt material, men vi vill påpeka att detta kan uppstå om individen känner att processen blir för obehaglig.

6.1.2 Process

Deltagarna upplevde kursen som en process, där de fick möjlighet att jobba med sig själva. Kursens innehåll bestod av teori varvat med praktiska övningar, vilket gav cheferna möjlighet att själva uppleva något konkret för att sedan kunna reflektera över det. Detta kan kopplas till "The Lewinian Experiential Learning Model" (Kolb, 1984) om erfarenhetsbaserat lärande, där individen får uppleva något som sedan observeras och reflekteras över. Några av cheferna menade att de inte fick några konkreta verktyg av kursen utan att det var en process och att den medförde en hel del nya insikter. Alla chefer var dock överens om att kursen satt sina spår och de har alla blivit mer medvetna om sig själva och fått ökad självinsikt. Här kan vi dra paralleller till en form av gruppdynamiskt lärande närmare bestämt sensitivitetsträning som bland annat Derefeldt (1975) talar om. Sensitivitetsträning handlar om att ge deltagarna bättre uppfattning om sig själv och öka deras självinsikt. Derefeldt (1975) menar också att sensitivitetsträning bedrivs i laboratorieform vilket innebär att kursen fungerar som en total inlärningsituation och att den ofta bedrivs som internat. "Jag som ledare" kursen kan på dessa punkter likställas med sensitivitetsträning, kursen gav cheferna möjlighet till ökad självinsikt och kursen hölls som internat på ett avskilt ställe där deltagarna var dygnet runt, vilket medförde att hela veckan var en inlärningsperiod.

Det som dock skiljer sig mellan "Jag som Ledare" och en sensitivitetskurs är graden av handledarstyrning och struktur. "Jag som Ledare" kursen har en klar och tydlig struktur och handledarnas roll är att skapa förutsättningar för deltagarna. Sensitivitetsträning präglas av låg grad av struktur och nästan ingen handledning. Derefeldt (1975) och Lennung (1972) menar att låg grad av struktur kan främja lärandet men det kan också bli ett hinder om deltagarna upplever för låg grad av struktur. I vår empiri har det framkommit att några av deltagarna stördes av att de inte visste vad som skulle hända under kursen. Detta kan då ha påverkat lärandet något negativt, men även om det upplevdes som störande så kan det också ha främjat lärandet då en del av pedagogiken i en så här kurs är att göra deltagarna osäkra för att kunna förändra dem. Vi kan finna stöd för detta resonemang i Lewins (1951) teori om "unfreezing" som menar att en viss grad av osäkerhet kan skapa ett behov hos individen att söka nya tankegångar och idéer och att detta är en förutsättning för förändring.

Cheferna har under kursen gått igenom ett antal övningar och dessa har de sedan fått feedback på från varandra. Man kan säga att pedagogiken i "Jag som Ledare" bygger bland annat på att lära av varandra i grupp, vilket vi kan se likheter med i den gruppdynamiska utbildningen som Lewin är upphovsman till. Enligt Derefeldt (1975); Söderström (1985); och Leyman & Gustavsson (1990) är feedback centralt för allt gruppdynamiskt lärande och ligger till grund för deltagarnas lärande. Även Argyris (1971) och Dumbleby & Burton (1995) poängterar vikten av feedback och menar att kommunikationen blir central i dessa sammanhang. Genom att cheferna fått återkoppling på sitt och andras beteende har de lärt sig hur de själva reagerar i olika situationer och hur de uppfattas av andra. Detta kan relateras till det Kjellin (1978) och Leyman och Gustavsson (1990) menar är ett av de uttalade målen med gruppdynamisk utbildning. Det har även framkommit i empirin att merparten av cheferna upplever att de kan

hantera egna och andras känslor bättre nu än innan kursen. Detta tolkar vi som en anledning till att cheferna känner sig mer självsäkra och har fått bättre självförtroende.

6.1.3 Reflektion och djuplärande

Merparten av deltagarna var överens om att det var bra att "Jag som Ledare"- kursen var uppdelad i två moduler. De menade att detta gav dem möjlighet att komma tillbaka till sitt arbete och praktisera vissa av bitarna från kursen, men framför allt att de fick möjlighet till reflektion. Reflektion är avgörande för vårt lärande enligt Boud, Keogh & Walker (1985) och Jarvis (1992). Det är först när en individ reflekterar över sina erfarenheter som vi kan lära av dem. Jarvis (1992) nämner tre olika sätt att reflektera och den sista som är Experimentellt lärande är ett inslag som förekommer i "Jag som ledare". Detta sätt att lära är centralt i kursen, det vill säga att deltagarna provar teorier i praktiken och att det sedan ges möjlighet till reflektion.

För många av deltagarna var pedagogik i kursen främmande, en chef menade att detta upplevelsebaserade sättet att lära sig är mycket bättre än det traditionella sättet, på grund av att man kan sätta en känsla på det som händer och då kommer man också ihåg det bättre. Detta sätt att lära kan medföra att deltagarnas värderingar och normer förändras, vilket det har gjort i vårt fall, genom att deltagarna omvärderat sig själva och sina attityder under kursen. Detta kan kopplas till Argyris, Putnam & Macleain Smiths (1985) double loop learning som handlar om djuplärande, samt till Derefeldts (1975) resonemang om att gruppdynamisk träning är en metod för att ändra attityder hos individen.

6.1.4 Metalärande

Eftersom kursen är uppdelad i två moduler och att kursen är ett internat där cheferna är borta från sina jobb så fungerar kursen som vi tidigare påpekat som en total inlärningsprocess. Vi kan relatera detta till det metalärande som Ellström (1992) och Lennung (1972) tar upp, där de menar att deltagarna inte enbart lär av sakinhållet utan även av det som händer vid sidan om. Vid kurser av denna karaktär blir metalärandet en viktig del i det totala lärandet. Det kan då bli så att deltagarna lär sig saker som inte kurshandledarna haft för avsikt att lära ut (Lundmark, 1998). Av upplägget i kursen och chefernas utsagor om reflektion och egen tid efter varje moment i kursen, kan vi tolka att "Jag som Ledare" kursen medvetet främjar till ett metalärande bland deltagarna.

Derefeldt (1975) talar om vikten av miljön för lärandet och att det är viktigt att deltagarna inte riskerar att störas. Vi kan koppla detta till vår empiri där det framkom att deltagarna distraherades under den sista modulen. Under denna modul var cheferna på Volvos egen kursgård. Där var samtidigt även andra "Volvoiter" och majoriteten av cheferna upplevde att detta störde processen, vilket i sin tur kan ha påverkat lärandet negativt.

6.2 Effekter

Lundmark (1998) pratar om att två villkor måste vara uppfyllda för att kunna använda sina kunskaper. Eftersom lärande har blivit olika för cheferna har också effekterna blivit olika. För en del har det varit lättare att använda sina nya kunskaper då deras närmaste omgivning också gått kursen, medan för några har det varit svårt att komma tillbaka och försöka använda sig av det de har lärt sig. Som framgår av empirin så upplever cheferna att de lärdomar och insikter kursen har gett har påverkat deras privatliv. De menar att relationen till familj, vänner och bekanta har förbättrats eller förändrats på något sätt.

6.2.1 Effekter av lärprocessen

”Jag som Ledare” bygger på ett erfarenhetsbaserat lärande precis ”The Lewinian Experiential Learning Model” (Kolb, 1984). Vår tolkning är att cheferna under intervjutillfällena var väl medvetna om den lärprocess som uppstod under och efter utbildningen. Detta kan vi grunda i att de fortfarande kom ihåg förhållandevis mycket detaljer och att många av cheferna kunde ge konkreta exempel på vad de har reflekterat över och sedan antingen förändrat eller låtit det vara som tidigare, både i privat- och arbetslivet. Följaktligen kan ett erfarenhetsbaserat lärande sätta ingång en process vars effekt behålls av deltagarna under en längre tid. Denna process leder till att de faktiskt lär sig att ifrågasätta sina värderingar och ändra på rådande ideal. Detta kan i sin tur kopplas till Argyris, Putnam och McLain Smiths (1985) teori om single och double loop learning. Att lära genom double loop learning går inte per automatik utan det krävs eftertanke. Vi kunde se tecken på att vissa av deltagarna blivit medvetna om detta sätt att lära sig, vilket även kan relateras till det sista steget av djuplärande som Probst och Buchel (1997) benämner Process Learning. För några av deltagarna har detta sätt att lära lett till påtagliga förändringar, en chef har omvärderat hela sitt liv och en annan har omvärderat sin syn på sin inställning till att arbeta.

Ovan resonemang för oss in på reflektionsteorier som grundar sig i att lärande först blir möjligt när individen reflekterar över sin erfarenhet. Effekterna av ”Jag som Ledare” är att det i samtliga fall lett till någon form av utveckling. Tecken på utveckling är bland annat att cheferna upplever att de kan hantera konflikter bättre nu än innan kursen, de vågar även ge och ta negativ feedback vilket kan vara viktigt i chefsrollen. Cheferna har även nämnt att de har blivit mer öppna och ärliga och bättre på att kommunicera med andra människor, vilket visats sig vid till exempel löne – och utvecklingssamtal. Även chefernas beslutsfattande har påverkats av programmet. Alla dessa tecken på förändring och utveckling tyder på att cheferna har reflekterat över det beteende de hade innan kursen, vilket kan kopplas till Boud, Keogh och Walkers (1985) resonemang om att det krävs reflektion för att få ett lärande. Detta kan ha lett till, precis som Sandberg och Targama (1998) menar att det varit möjligt för cheferna att medvetandegöra sin förståelse för arbetet.

6.2.2 Handlingsutrymme

Vi har tidigare nämnt att det ur empirin framkommit att cheferna upplever att de fått bättre självförtroende efter kursen, vilket vi kan koppla till Ellströms (1992) och Lundmarks (1998) resonemang om subjektivt och objektivt handlingsutrymme. De menar att om en individ får bättre självförtroende så ökar hennes subjektiva egenkontroll. Vi kan således tolka det som att cheferna i vår studie upplever ett ökat subjektivt handlingsutrymme. Ellström (1992) poängterar att det objektiva handlingsutrymmet är beroende av hur individen upplever sitt subjektiva handlingsutrymme. Som framkommit i vår empiri upplevde några av cheferna en viss frustration över att inte kunna använda sina nya kunskaper i organisationen, vilket kan innebära att cheferna upplever ett minskat handlingsutrymme.

6.2.3 Organisation, ledning och uppföljning

Enligt Schein (1992) så ska ledaren vara organisationens ”cultural manager” och om de vill skapa ett organisationsklimat av lärande så måste de föregå med gott exempel och själva bli lärlingar för att kunna involvera andra. I vårt fall har ledningen inte genomgått utbildningen, vilket kan ha lett till att det inte blivit så hög grad av organisatoriskt lärande. Vår tolkning är att om ledningen deltagit i en ”Jag som Ledare” - kurs så hade effekterna av utbildningen kunnat bli mer bestående.

Vi kan se att utbildningsinsatsen har fått en viss substantiell legitimering (Jerndorf & Löfgren Martinsson, 1999) av ledningen genom att det getts resurser till utbildningen. Uppföljningsbiten har dock varit obefintlig, vilket kan tolkas som att utbildningen inte har ägnats den uppmärksamhet som hade behövts. Detta leder till att organisationen inte lyckats uppnå substantiell legitimering i någon större utsträckning vilket i sin tur kan ha lett till att effekterna i organisationen har försvagats. Vi kan dock dra slutsatsen att ledningen gett utbildningsinsatsen en symbolisk legitimering (Jerndorf & Löfgren Martinsson, 1999) genom att internatet placerades i en påkostad miljö vilket ger utbildningen en viss status som kan främja lärandet och därmed även effekterna.

Det måste finnas en medvetenhet om relationen mellan aktivitet och handlande för att det ska ske en utveckling inom lärandet på det individuella och organisatoriska planet (Derefeldt, 1975; Söderström, 1985; Easterby-Smith, Burgoyne & Araujo, 1999) Ur empirin kan vi tolka att denna medvetenhet är relativt liten på Volvo, vilket kan ha försvårat möjligheten att omsätta utbildningseffekter i organisationen. Detta påstående grundar vi i dels att cheferna har upplevt svårigheter i att överföra sina kunskaper i organisationen och dels i att utbildningsinsatsen inte är förankrad fullt ut i organisationsledningen. Att det råder överföringsproblem samt att utbildningsinsatsen inte är tillräckligt förankrad hos ledning kan förklaras med Mabons (1992) kritik om att gruppdynamiska metoder ofta inte är tillräckligt förankrade i den sociala verklighet som råder på en arbetsplats.

Empirin visar att några av cheferna upplever Volvos dubbla budskap om synen på ledarskapet som frustrerande. De menar att det är svårt att veta vad ledningen vill ha för ledarskap eftersom "Jag som Ledare" går stick i stäv med Fords syn på ledarskapet. Fords ledarskaps syn präglas av order uppifrån som ledarna ska driva igenom medan Volvos ledarskapsfilosofi som går i linje med "Jag som Ledare" handlar om att utveckla ledare som kan coacha sitt team på ett effektivt sätt. Dessa skilda sätt att betrakta ledarskapet kan kopplas till Sandberg och Targamas (1998) resonemang om det rationalistiska perspektivet och det tolkande eller förståelsebaserade perspektivet. De menar att dessa skilda sätt att se på ledarskapet får konsekvenser i praktiken, vilket det i vårt fall har fått genom att ledarna har svårt att veta hur de ska utöva sitt ledarskap. En effekt av kursen är således att detta dubbla budskap har förstärkts och frustrationen kring ledarskapet i organisationen har ökat, vilket kan vara en anledning till att det varit svårt för cheferna att använda sig av vissa kunskaper från kursen.

Något som samtliga chefer var överens om var bristen på uppföljning efter "Jag som Ledare" Någon menade att effekterna hade blivit mer bestående om det hade funnits någon form av uppföljning. Detta kan kopplas till både Mabon (1992) och Derefeldt (1975) som poängterar vikten av uppföljning av utbildningar med självupplevelsebaserade och gruppdynamiska inslag. De menar att det är självklart att det uppstår ett behov av fortsatt kontakt eftersom en individs grundläggande beteende och självinsikt kan förändras av en sådan kurs. De hävdar också att uppföljningen är utbildningen är avgörande för huruvida effekterna blir långsiktiga eller kortsiktiga. En slutsats vi kan dra av detta är att effekterna av "Jag som Ledare" hade kunnat bli mer bestående om det hade funnits mer och bättre uppföljning av kursen. Det har framkommit i resultatet att cheferna i brist på uppföljning gjorde ett försök att själva träffas för att på så sätt hålla igång den process som satts igång i samband med kursen och för att de fanns ett behov av att träffa övriga deltagare. Vi kan relatera detta till Derefeldt (1975) som menar att det nästan alltid uppstår ett behov bland deltagarna att träffas efter kursen.

7 Diskussion

Vi har delat upp detta avsnitt i metoddiskussion och avslutande kommentarer.

7.1 Metoddiskussion

Vilka är för- och nackdelar med det tillvägagångssätt vi har valt för denna studie? Vad har våra medvetna val fått för konsekvenser? Vad kunde vi gjort annorlunda? Dessa tre frågeställningar utgör underlag för metoddiskussionen nedan.

Vi har valt ett kvalitativt angreppssätt, vilket har varit en fördel eftersom vi ville skaffa oss en djup och bred förståelse av ett ledarutvecklingsprogramms resultat och effekter. I vårt fall erhöll vi en *stor* mängd information via datainsamlingsinstrumenten vilket både har varit en fördel och nackdel. Fördelen är att informationen har utgjort en tolkningsbas under forskningsprocessen och att vi har kunnat ”plocka ut” information som var relevant i förhållande till vårt syfte. Nackdelen är att vi inte kunnat använda oss av allt insamlat material vilket ledde till att vi ifrågasatte vår intervjuguides utformning. I efterhand har vi insett att intervjuguidens design har varit nödvändig för vår förståelse av helheten även om vi inte har kunnat använda allt insamlat material i uppsatsen. Vi har även insett att vi hade kunnat ställa vissa frågor på ett annorlunda sätt för att närma oss vårt syfte.

Vid utformningen av intervjuguiden lät vi handledaren av ”Jag som Ledare” komma med förslag till frågor och vi lät även utbildningsansvarig på Volvo läsa igenom intervjuguiden och komma med relevanta synpunkter. Vi tror att detta har höjt kvaliteten på frågorna i guiden genom att vi lät båda parter komma med inlägg och synpunkter.

Innan vi kontaktade intervjupersonerna hade utbildningsansvarig på Volvo skickat ett email till cheferna, där hon hade förhört sig om intresset till att ställa upp på en intervju. När vi sedan ringde till cheferna fick vi ett vänligt och positivt bemötande. Att utbildningsansvarig kontaktade cheferna före oss tror vi kan ha fått konsekvensen att tilliten till oss och vår studie ökade. En annan aspekt till att vi tror att tilliten ökade var att vi presenterade syftet och förklarade att vi hade för avsikt att behandla de insamlade materialet konfidentiellt.

Vi hade inte möjlighet att observera ”Jag som Ledare” utbildningen vilket vi hade önskat. Vi tror att en observation av programmet hade kunnat ge oss en större förståelse för helheten av programmet och också underlättat tolkningsarbetet. Vi anser dock att det inte bara har varit negativt att vi inte gjort en observation. Detta grundar vi på att om vi hade observerat hade vår förförståelse varit annorlunda och vi hade inte kunnat gå in lika förutsättningslöst som vi gjorde.

En aspekt vi upptäckt under studiens gång är vi fått en ”närhet” till materialet, vi har så att säga blivit ”ett” med vår uppsats och detta har ibland medfört att det varit svårt att få distans till ämnet. Vi har försökt att undvika att bli alltför påverkade av materialet genom att hela tiden ha ett kritiskt tänkande till oss själva och vårt arbete.

7.2 Avslutande kommentarer

Vid en utvärdering av ett ledarutvecklingsprogram är det först och främst viktigt att se till måluppfyllelsen. Målet med ”Jag som Ledare” är att utveckla chefernas självkänedom och förmåga att coacha sitt team på ett effektivt sätt. Vi kan i vår studie konstatera att målet som innefattade att utveckla ledarnas självkänedom har uppfyllts. Vi kan även se tendenser till att cheferna blivit mer medvetna om sitt ledarskap, vi kan dock inte dra slutsatsen att de utvecklat sin förmåga att coacha sitt team, på grund av att vi inte gjort en undersökning bland medarbetarna.

En slutsats vi kan dra av vår studie är att samtliga deltagare har fått stor behållning av kursen, genom att de fått ökad självinsikt och självkänedom. Dessa insikter och lärdomar har cheferna haft nytta av både i privat- och arbetslivet. En slutsats vi drar av studien är att cheferna haft något större behållning av kursen i privatlivet än i arbetslivet. Denna behållning varierar givetvis bland deltagarna, vilket är naturligt eftersom alla deltagarna har olika bakgrund och förutsättningar. En anledning till att cheferna fick en positiv upplevelse av ”Jag som Ledare” tror vi beror på deras inställning innan kursen, dels för att de kände en nyfikenhet inför kursen på grund av att den vara annorlunda och dels för att de tyckte att det skulle bli spännande att få jobba med sig själv.

Vår åsikt är att mängden behållning en deltagare får av en upplevelsebaserad utbildning är beroende av dennes grad av öppenhet och vilja till lärande. Vi upplever att samtliga chefer haft dessa förutsättningar. Även om cheferna ibland hade svårt att själva se vilka lärdomar de dragit, så kan vi se tydliga tecken på att lärandet varit stort i samband med ”Jag som Ledare”. Anledningen till att cheferna upplevde att de hade svårt att se vad de lärt sig tror vi beror på att det kan vara svårt att konkretisera lärdomar som rör värderingar, attityder och förändrat beteende.

Det var en fördel att kursen var uppdelad i två moduler på grund av att det gav deltagarna möjlighet till reflektion. Vi tror även precis som cheferna att det är viktigt att ”Jag som Ledare” hålls på en neutral plats för att inte processen ska bli störd av utomstående. Enligt chefernas utsagor så är handledarnas roll oerhört viktig för att kursen ska fungera. Vi kan utifrån dessa tre påståenden dra slutsatsen att upplägget, miljön och handledarnas roll har stor betydelse för lärandet.

Även effekternas utfall har varit olika deltagarna emellan. En anledning till detta är att cheferna i olika utsträckning kunnat använda sig av sina kunskaper. Något som har påverkat effekterna av ”Jag som Ledare” är att kursens metodik inte är förankrad i ledningen och att chefer på hög nivå inte genomgått kursen. Detta får som konsekvens att de som deltagit i kursen har svårigheter att applicera sina kunskaper i organisationen. Vi anser att en kurs av denna karaktär för att få bestående effekter måste börja uppifrån ledningen och genomsyras nedåt i organisationen. Vi vill påpeka att trots att chefer på högre nivå i detta fallet inte genomgått utbildningen, så har det blivit effekter i den utsträckningen att de som gått kursen förändras och detta ger i sin tur ”ringar på vattnet” ut i organisationen.

Effekterna av ”Jag som Ledare” hade även kunnat bli mer bestående om det hade funnits någon form av uppföljning av kursen. Vi tycker det är förvånande att det inte förekommit någon uppföljning med tanke på att den process som sätts igång under kursen inte upphör när

kursen är avslutad. För att hålla denna process vid liv behövs det återträffar där deltagarna får tid och möjlighet att återigen reflektera över sin situation.

En annan aspekt som vi tror har påverkat effekterna av kursen är att cheferna blir frustrerade av att de upplever dubbla budskap i organisationen. Eftersom de har gått en kurs vars målsättning är att stärka ledarnas självkännet och förmåga att coacha sitt team på ett effektivt sätt, har de fått budskapet att Volvo vill ha självständiga chefer. När de sedan kommer tillbaka till organisationen och får ta emot order uppifrån som måste följas upplever de sig styrda. Vi anser att det inte är orimligt att de ifrågasätter syftet med kursen i denna situation. Vad vill Volvo ha, lydiga eller självständiga ledare?

Som avslutning vill vi lyfta fram att kursen gett cheferna stor behållning och effekt för den enskilda individen men att det inte gett lika mycket effekt i organisationen.

Positiva aspekter vi vill belysa:

Handledarnas professionalitet: För att en kurs av denna karaktär ska fungera är det viktigt att handledarna är kompetenta och professionella. Handledarna i ”Jag som Ledare” upplevdes av deltagarna som oerhört viktiga och professionella.

Upplevelsen av pedagogiken: Att varva teori med praktik samt möjligheten till feedback och reflektion upplevdes av deltagarna som mycket positivt och lärorikt.

Momenten: De olika praktiska momenten fick bra betyg av samtliga deltagare. De moment som mest belystes under intervjutillfällena var Concordance- och visualiseringsövningarna.

Upplägget: Att kursen var uppdelad i två moduler upplevdes av alla deltagare som väldigt positivt på grund av att det gav dem möjlighet till reflektion och eftertanke mellan första och andra modulen.

Förslag till förbättringar för att öka resultat och effekter av ”Jag som Ledare”:

Uppföljning: För att effekterna av kursen ska bli bestående är det viktigt att följa upp kursen och vi tror att man med ganska små medel skulle kunna hitta bra former för hur denna uppföljning skulle kunna gå till.

Bättre förankring i ledningen: Eftersom inte de högsta cheferna har gått kursen så är det svårt att förankra denna metodik i organisationen. Vi anser att ”Jag som Ledare” hade kunnat ge mer effekt i organisationen om Volvo skickat iväg ledningen samt fler högre chefer. Detta grundar vi på att det är alltid lättare att förändra neråt i organisationen än uppåt.

Välja rätt miljö: Eftersom merparten av intervjupersonerna upplevde det störande att vara på en kursgård där det fanns andra Volvoanställda också, anser vi att man bör hålla kursen på en plats där deltagarna inte riskerar att störas. Det behöver inte vara i en påkostad miljö utan huvudsaken är att det är en lugn och ostörd plats.

Nätverk: Som ett komplement till uppföljning skulle man från Volvos sida kunna organisera ett nätverk för de chefer som gått ”Jag som Ledare”- kursen. Vi tror att om nätverket organiseras av Volvo så är möjligheten större att fler engagerar sig än om det sker på eget initiativ från cheferna själva.

7.2.1 Vidare forskning

När Sandberg och Targama (1998) diskuterar doktrinskiftet inom ledarskap så menar de att ledarskapet blir mer av en konsultativ karaktär där ledarna ska vägleda och stimulera sina medarbetare. Detta medför nya krav på ledarnas självkännedom och självinsikt som i sin tur leder till att det uppstår ett behov av olika former av utbildningsinsatser för personlig utveckling. Detta behov kan vara en av anledningarna till att det idag finns ledarutvecklingsprogram utan någon vetenskaplig förankring på marknaden.

Den forskning som anträffas på det gruppdynamiska området är något föråldrad och vi anser att även om forskningen inte är ny så har den varit tämligen relevant med tanke på att vår teori och empiri i denna studie varit relativt överensstämmande. Vi tror dock att det finns ett behov av aktuell och relevant nutidsforskning inom detta område på grund av de gruppdynamiska metoder som förekommer på marknaden idag skiljer sig något från den form av metoder, bland annat sensitivitetsträning, som var populärt under 60- och 70- talet.

Referenslista

Litteratur

- Andersen, H. (red.). (1994). Vetenskapsteori och metodlära. En introduktion. (Liungman, C. G. övers.). Lund : Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1964). *Individen och organisationen*. Stockholm: Alb. Bonniers boktryckeri.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco, Ca: Jossey Bass Publishers.
- Bjerkeseeth, P.A. (1990) *Ledarskap och självinsikt*. Lund: Studentlitteratur.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (ed) (1985). *Reflection: Turning Experience into learning*. London : Kogan Page.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). What is reflection in learning? In Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (ed) (1985). *Reflection: Turning Experience into learning*. London : Kogan Page.
- Denscombe, M. (2002). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Derefeldt, A. (1975). *Sensivitetsträning – myt och verklighet*. Stockholm: PA-rådet.
- Dimbleby, R., & Burton G. (1997). *Oss emellan. Mellanmänsklig kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.
- Easterby-Smith, M., Burgoyne, J., & Arajo, L. (1999). *Organizational learning and organizational Forgetting: Lessons from a high Technology Company i Organizational learning and Learning organization*. London : Sage publications Ltd.
- Egidius, H. (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Egidius, H. (1994). *Psykologi lexikon*. Värnamo: Natur och kulturs förlag.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
- Franke-Wiberg, S., & Lundgren, U. (1980). *Att värdera utbildning – en introduktion till pedagogisk utvärdering*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- French W. & Bell C. (1999). *Organization Development*. Sixth Edition. New jersey: Prentice Hall.
- Gustavsson, B. & Leymann, H. (1990). *Lärande i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I. & Solvang, B. (1991). *Forskningsmetodik, om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Jarvis, P.(1992). *Paradoxes of learning*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass Publishers.
- Jerkedal, Å. (1970). *Evaluering av utbildning*. Stockholm: Rådet för tjänstemannautbildning inom industrin.
- Jerndorf V. & Löfgren Martinsson M. (1999). *Önskvärt- men möjligt...? Sannolikhetsmonolog om en kompetensutvecklingsinsats*. Lund: Pedagogiska institutionen.
- Kjellin, J. (1979). Sensitivitetsträning och organisationsutveckling. I Rohlin, L. (ed.) (1979) *Organisationsutveckling, organisationsteori för förändring*. Lund : Liber Läromedel.
- Kolb D.A, (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jearsy: Prentice Hall, Inc.
- Kvale S, (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur, Lund.
- Lantz, A. (1993) *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lennung S-Å (1972). *Effekter av sensitivitetsträning*. (Lu 1:32). Lund: Lunds universitet, Pedagogiska institutionen.
- Lundmark, A. (1998). *Utbildning i arbetslivet. Utgångspunkter och principer för planering och genomförande av personalutbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mabon, H. (1992). *Organisationsläran, struktur och beteende*. Hägersten : Psykologiförlaget.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson övers.). Lund: Studentlitteratur. (originalarbete publicerat 1988).
- Moxnes, P. (1984). *Att lära och utvecklas i arbetsmiljön*. Natur och kultur.
- Sandberg, J., & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Schein E H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Schutz, W. (1997). *Den goda organisationen*. Stockholm: Natur och kultur.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi, en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Söderström, M (1985). *Personalutbildning och personalutveckling. Synsätt – problem – möjligheter* (3:e rev. uppl.). Stockholm: LiberFörlag.
- Patel, R., & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Holmberg, C. Lund: Studentlitteratur.
- Probst, G., & Buchel, B. (1997). *Organizational learning*. England: Prentice Hall Europa.

Thurén, T. (1986). *Orientering i källkritik. –Är det verkligen sant?*. Stockholm: Estelle stadium.

Tryckt material

Kompendium med Volvos mål och information om ”Jag som Ledare” (2002).

Utbildningsmaterial från Gällöfsta Läroriket innehållande information om ”Jag som Ledare” (2002).

Muntliga källor

Bakgrundsintervju, mars 2003, med handledare för ”Jag som Ledare”.

Intervjuer, april 2003, med chefer på Volvo Torslanda som deltagit i ”Jag som Ledare”.

Hej!

Bilaga 1

Det är snart ett år sedan ni åkte iväg på första modulen av Jag som Ledare tillsammans. Förhoppningsvis har ni haft användning av träningen på arbetet och i er livssituation i övrigt. Vi som ansvarar för Jag som Ledare vill gärna få en bild av vad effekterna är på sikt. Hur mycket är direkt applicerbart i arbetet? Vad är det för kunskap och insikter som stannar kvar länge?

Nu har vi fått en möjlighet att undersöka det genom två studerande från Lunds Universitet, Malin Jönsson och Sandra Liegnell. De läser Personal och- Arbetslivsprogrammet och skall nu skriva sin C-uppsats inom ämnet pedagogik. De är intresserade av att undersöka de långsiktiga effekterna av ett ledarprogram genom intervjuer.

Jag har gett Malin och Sandra era namn och de kommer ringa upp er inom kort för att boka en intervju på ca en timme. Det är givetvis frivilligt om ni vill medverka. Jag kan upplysa att intervjuerna kommer att vara konfidentiella.

Ha en bra dag!

Hälsningar Utbildningsansvarig X

Inför intervju vecka 14

Bilaga 2

Vi tänkte här kort presentera vårt syfte med denna undersökning och ge Er möjlighet att kunna förbereda Er inför intervjun.

Vårt syfte är att utvärdera de långsiktiga effekterna av en ”Jag som ledare” utbildning. Vi kommer att lägga fokus på hur Ni upplever effekterna av utbildningen, det vill säga hur Ni själva upplever att Ni har utvecklats och hur ni upplever att det har påverkat Era medarbetare och organisationen.

Eftersom det är nästan ett år sedan Ni gick ”Jag som ledare” utbildningen vill vi att ni försöker tänka igenom och försöker komma ihåg hur ni kände och tänkte under själva utbildningen. Vi vill även att Ni försöker tänka igenom *om* och i så fall *hur* Era nya kunskaper/insikter används i Ert dagliga arbete?

Är det något Ni undrar över så var vänlig kontakta oss.

Sandra Liegnell 0708-157842 liegnell21@hotmail.com
Malin Jönsson 0704-372748 malin1976@hotmail.com

Bakgrundsinformation

Vad har du för befattning?
Hur ser din ledarroll ut?
Hur länge har du arbetat inom Volvo?
Hur länge har du arbetat som chef?
Hur många medarbetare är du chef för?
Vad har du för utbildning i grunden?
Har du gått några andra ledarskapsutbildningar? Internt eller externt?

Generellt ledarskap

Kan du beskriva ditt sätt att leda?
Vilka är dina styrkor i ditt ledarskap?
Finns det något som kan utvecklas i ditt ledarskap?
Hur tror du dina medarbetare skulle beskriva dig som ledare?
Har du någon gång funderat över om du är ”rätt” man eller kvinna för att leda?

Innan kursen

Vilken information fick du om ”Jag som ledare-”programmet innan det startade?
Fick du veta målet med programmet innan ni började? (vems mål?)
Vad hade du för förväntningar på vad kursen?
Hur påverkades din inställning till kursen av att den handlade om personligt ledarskap och utveckling på djupet?
Var det ditt eget val att gå programmet?

Process

Hur upplevde du kursens upplägg? Längd? Plats? Antal deltagare? Innehåll?
Vilka fördelar respektive nackdelar ser du med kursens upplägg? (5 + 3,5 dagar)
Finns det något du anser att man kunde ändra på? Vad? Varför?
Hade du någon möjlighet att påverka innehållet?
Vad lärde du dig under kursen?
Hur upplevde du de olika övningarna teoriavsnitt, visualisering, feedback, kroppsövningar och transparensmomentet?
Kommer du ihåg hur du kände och tänkte under själva utbildningen (upplevelse, insikter/lärdomar)?
Är det något speciellt moment under kursen som du lagt på minnet (ögonblick, situationer)?
Fanns de några speciella moment i kursen som du upplevde som bra/dåliga?
Känsliga/obehagliga? Utvecklande/givande? Känslomässigt påfrestande?
Hur upplevde du pedagogiken i ”JSL”? (Sättet att ”lära sig”?)
Hur upplevde du handledarnas roll?
Vad tror du att syftet med kursen är?
Hur har uppföljningen för kursen varit?

Resultat/Effekter

Innehållet i programmet

Hur upplevde du kursen i sin helhet?

Hur väl stämde dina förväntningar av kursen med ”verkligheten”?

I vilka konkreta situationer har du haft nytta av teorierna kring Öppenhet?

I vilka konkreta situationer har du haft nytta av teorierna kring Kontroll?

I vilka konkreta situationer har du haft nytta av teorierna kring Tillhöra?

Vilken nytta har du haft om tanken kring det eget val?

Vilken betydelse har begreppen självinsikt och självaktning för dig?

Anser du att du känner dig själv bättre, dvs har du fått mer självinsikt efter kursen? Om ja, på vilket sätt? Vad har det fått för konsekvenser?

Har din syn på feedback förändrats efter kursen?

Hur ser beslutsprocessen ut idag? Har det blivit någon förändring sedan före kursen?

Använder ni beslutsmodellen ”Concordance”?

Hur hanterar du stress annorlunda efter kursen?

Egen utveckling

I vilken utsträckning anser du att kursen har bidragit till personlig utveckling? På vilket sätt?

Hur har kursen påverkat dig som person?

Vad anser du att du haft för utbyte av kursen?

Inom vilka områden har kursen bidragit till positiva, negativa effekter för dig? varför?

Har några förväntade effekter av programmet uteblivit?

Har du gjort några medvetna förändringar efter kursen som rör jobbet eller privatlivet?

Vad har förändringarna gett för effekter?

Hur har kursen påverkat ditt privatliv?

Har kursen påverkat ditt privatliv? På vilket sätt?

Ledarskap

Hur har din syn på dig själv som ledare förändrats efter ”JSL”? Hur har detta påverkat arbetssituationen?

Upplever du skillnad i ditt sätt att leda nu jämfört med innan kursen?

Tror du att medarbetarna har ändrat uppfattning om dig sedan du genomgick kursen? På vilket sätt?

Hur anser du att din relation med medarbetarna har förändrats?

Hur mycket av de kunskaper/insikter du fått under kursen har du överfört till dina medarbetare?

Anser du att kursen har gett dig möjlighet att i större utsträckning påverka ditt arbete?

Hur tror du ditt sätt att arbeta idag är påverkat av ”JSL” programmet?

Organisationen

Anser du att kursen har resulterat i några positiva effekter för organisationen? Varför/vilka?

Har kursen bidragit till några negativa effekter för organisationen? Varför/vilka?

Anser du att det har varit några problem att tillämpa de nya kunskaperna i organisationen?

På vilket sätt tror du att organisationen har påverkats av att ni ledare har gått denna kurs? Vad kan det ha fått för konsekvenser?

Hur tror du dina kunskaper/insikter har påverkat din omgivning på arbetsplatsen?

Har ni kursdeltagare bildat ett nätverk efter kursen? Vad betyder det för dig?

Avslut

Vilka positiva och negativa erfarenheter har du dragit utifrån ”JSL” i ett längre perspektiv?

För dig själv? Dina medarbetare? Organisationen?

Är det något du vill tillägga eller fråga om innan vi avslutar denna intervjun?