



Ledarskapscentrum vid GIH, Gymnastik- och idrottshögskolan i Stockholm

I samband med att nuvarande GIH år 1992 åter blev en självständig högskola gjordes en översyn av ämnesutbud och organisation i stort. Ett nytt ämne, ledarskap, introducerades, framför allt på Tränar- och Hälsopedagogprogrammen. Inriktningen på det nya kunskapsområdet blev med avsikt annorlunda, jämfört med en mera traditionell, akademisk ledarskapsutbildning. En lektor rekryterades med en bakgrund dels som disputerad inom vuxenpedagogik, men även med stora erfarenheter från näringslivet och konsultvärlden. Under de senaste tio åren har Ledarskapscentrum verkat vid GIH som en informell sammanslutning, med egna lokaler och med undervisning företrädesvis inom Sport Management-programmet, Tränarprogrammet och Hälsopedagogprogrammet, som mest omfattande cirka 70 högskolepoäng.



JAN SEGER

FÖRESTÅNDARE, MED. DR

URBAN BERGSTEN

GÄSTPROFESSOR, FIL. DR.

Undervisning genom ledarskap

En grundläggande utgångspunkt för undervisningen i ledarskap och grupp-processer har varit att ledarskap studeras som fenomen, som sedan kan tillämpas inom näringsliv, idrott och samhälle. Vi menar således att idrottsledarskap inte behöver framhävas som speciellt, ens vid GIH, utan studenterna ges möjlighet att reflektera över hur kunskaperna kan appliceras i idrottssammanhang, i näringslivet, inom företagshälsovård, etc.

Ytterligare en grundsten är övertygelsen om att kunskapsområdet bäst presenteras via undervisning *genom* ledarskap och inte *om* ledarskap. I korthet innebär det att studenterna försätts i praktiksituationer via ledarskapsuppgifter där fokus ligger på ledarskap och gruppprocesser och där upplevelserna *här och nu* får bilda grund för en efterföljande teoretisk fördjupning. Handledarna/lärarna strävar efter att själva vara förebilder och gestalta de processer och skeenden som är aktuella. Detta arbetssätt har underlättats av att Ledarskapscentrum givits resurser både att arbeta i egna, anpassade lokaler, att timtilldelningen per poäng är relativt stor, att studentgrupperna sällan överstiger 25 deltagare samt att varje kurs leds av två ledarskapslärare/handleddare. Ledarskapscentrums lärarkader består av några fast anställda adjunkter och lektorer som har erfarenheter främst från idrottsrörelsen och skolans värld men dessutom anlitas konsulter och chefer/ledare verksamma inom näringslivet. Denna integration av fasta interna kompetenser och inlånade externa handledare (facilitators) har varit avsiktlig och inneburit en kvalitetssäkring och en aktuell arbetslivsanknytning. Det innebär att studenterna vid GIH i ledarskapsutbildningen får möta personer med en bred ledarskaps erfarenhet från många olika delar av samhället. De externa lärarna har möjligheter att fortlöpande bjuda på bilder från samhället utanför högskolan, och får dessutom



själva en möjlighet till professionell utveckling genom undervisningen på GIH. Att studenterna får ta del av och stundom medverka i organisationskonsulters pågående externa uppdrag stärker ytterligare samspelet mellan praktik och teori. Denna samverkan kan karaktäriseras som ett slags aktionsforskning.

I begreppet "att undervisa genom ledarskap" ligger att studenterna under en fempoängskurs på olika sätt under fem veckor erbjuds lärsituationer i syfte att erövra, utveckla och fördjupa sitt ledarskap. Studenterna deltar inte i några andra kurser parallellt. Detta ger utrymme för såväl fokus som fördjupning vad gäller studenternas deltagande.

Ledarskap och språk

Ytterligare en målsättning för ledarskapskurserna vid GIH är att främja studenternas strävan efter att erövra ett språk för sitt ledarskap. Språket och orden ledaren använder i sitt ledarskap påverkar och speglar de tankar och de synsätt som hon/han bär och därmed sin identitet som ledare. "Varje person är närvarande i sitt tal och i sitt språk" (Craaford 1994 s. 45).

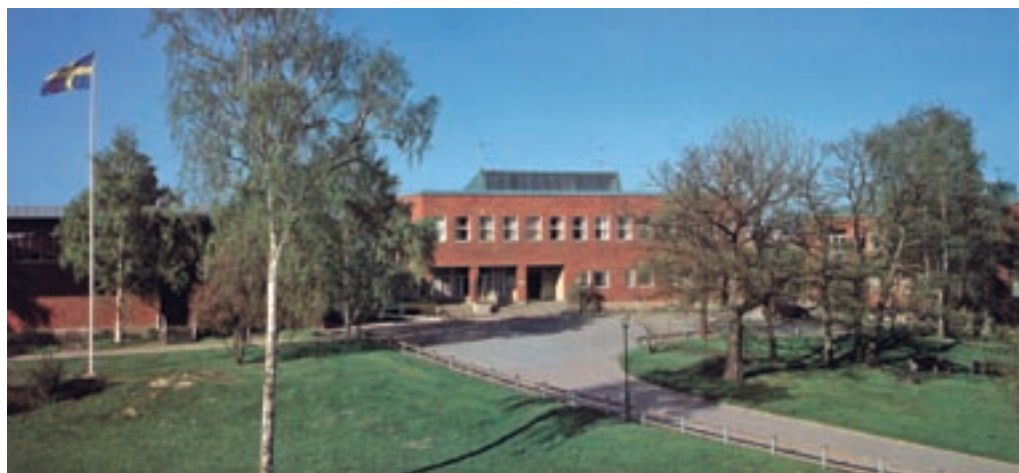
Begrepp och utsagor för skeenden och fenomen i organisation, verksamhet och grupp bör sträva efter pregnans och precision. Medarbetaren, spelaren, kollegan eller den överordnade är medvetet eller omedvetet uppmärksam på ledarens språk. Har ledaren tillägnat sig ett språk får hon/han lättare mandat och behörighet. Med språk åsyftas såväl det muntliga som det skriftliga.

En förutsättning för att kunna fördjupa och utveckla sitt ledarskap är att studenten kan formulera sin bild av sitt ledarskap. Det är viktigt att en blivande ledare själv har en uppfattning, en bild av sitt ledarskap, med sina starka och mindre starka sidor. Det är inte tillräckligt att hänvisa till medarbetare eller spelare och deras uppfattning och åsikt. Språket möjliggör en utveckling:

"Orden bärs och förmedlas av rösterna och vi har två sorters, de yttre och de inre. De yttre kan andra höra, de inre kan bara personen själv höra. De inre rösterna är på sätt och vis de avgörande.... När de inre rösterna luftas, och blir till yttre röster, kan reaktionerna eller kommentarerna från andra föras tillbaka till och förändra de inre rösterna" (Andersen 2003, s. 178).

Arbetsformer

De arbetsformer som bildar stommen är till stor del process- och reflektions-



GIH, Stockholm. Foto: Staffan Brundell.

inriktade, och kan innehålla rollspel, dans och rytmikinslag (ledarskapet över den egna kroppen), teoretiska kunskapsföreläsningar, individuella lärpapper samt kommunikations- och feedbackövningar. Alsheimer (2004) menar att kunskap inte enbart handlar om att uppleva utan även om att tillägna sig något och att reflektera, analysera, bedöma, syntetisera och sätta detta något i ett sammanhang. Vidare är metodiken kring "det reflekterande teamet" som utvecklats av Tom Andersen en central arbetsform (Andersen 2003). Den bygger på att begrepp skapas och förstås genom en form av samtal och samtal om samtal integrerat med reflekterande lyssnande. Vidare bygger arbetsformerna på att tydliggöra gränser i olika former (se vidare "Att arbeta med stora grupper", respektive "Att hantera gränser" i artikeln Ledarskap – förståelse och handlande). Ett exempel kan vara att efter det att ett arbetsmoment påbörjats i en ledarskapskurs väntar senkomna studenter till nästa paus/rast med att delta i arbetet. Stor vikt läggs vid att schemastrukturen upprätthålls, att tider såväl dagligen som i samband med inlämningsuppgifter och återlämnande av examinationsuppgifter tas på allvar. Detta gäller i synnerhet handledarna som på detta sätt gestaltar ett professionellt ledarskap och därmed sänder ett metabudskap till studenterna. Allt i syfte att illustrera viktiga komponenter i ledarskap och för att främja en grups utveckling.

Sammanfattningsvis kan konstateras att pedagogiken i samband med ledarskapskurser vid GIH har integrerat arbetsformer inspirerade av personal- och ledarutbildningar inom arbetslivet med traditionell akademisk undervisning.

På samma sätt betraktas tentamens-tillfällen och olika examinationsformer lika mycket som inläringstillfällen som ett medel att kontrollera och rangordna på ett kvantitativt sätt. Så t.ex. får studenterna ofta ha med sig all kurslitteratur och egna anteckningar i samband med skriftliga tentamina därför att syftet sällan är att reproducera fakta och minneskunskaper, utan mera att visa på förståelse, tillämpning och processkunnande, liknande kraven i framtida yrkesliv.

Studenters inläring påverkas av inriktningen på betyg och detta medför en konflikt mellan examinationen och studenternas önskan att lära sig något som utvecklar dem såväl professionellt som personligt.

Som komplement till traditionell ledarskapslitteratur används inte sällan självvald skönlitteratur. Läsning av skönlitteratur är i sig ett sätt att lära sig lyssna samt att uppöva en medvetenhet och lyhördhet för interpersonella skeenden (Alsheimer 2004).

Studenternas lärande

Merparten av ledarskapskurserna möter studenterna under senare delen av sin utbildning. Skälen till detta baseras till viss del på Perrys forskning (Perry 1999).

Perry intresserade sig för studenternas intellektuella och moraliska utveckling. Han fann att studenters syn på lärande och kunskap varierar och förändras under deras studietid. Under de första åren definierar studenterna kunskap som fakta, rätt och fel, svar finns i facit. Man memorerar, strukturerar och reproducerar. Någonstans i mitten av studietiden börjar studenterna bli mer och mer intresserade av helheter, sammanhang, orsak och verkan samt före och efter. En annan syn på kunskap börjar växa fram. I slutet av sina studier



blir en större andel av studenterna medvetna om att yrkeslivet kommer allt närmare. Studierna har ett slut. Nu kommer frågor av karaktären "Vad kan jag?", "Får jag ett arbete?", "Vad har jag lärt mig egentligen?". Studenterna börjar så sakteliga göra kunskaperna "till sina" - kunskaperna blir internaliserade. Dessa färdigheter och kunskaper måste bli en del av mig. Perry fann att när studenterna tog examen hade ytterst få synen på kunskap som karakteriseras som rätt/fel, svart/vitt. Däremot hade inte alla nått till internaliseringsfasen vid tidpunkten för examen. Studenterna hade dock i allmänhet ändrat sin syn på kunskap från ett dualistiskt tänkande till sammanhangsanknutet, relativistiskt tänkande och vidare till ett personligt ställningstagande.

Ledarskapsutbildningen vid GIH strävar mer till en förändring i studenternas uppfattning av sig själva och sin omvärld än att pliktskyldigt ta sig igenom ett antal informationsblock.

Ytterligare en ledstjärna avseende studenters lärande och kognitiva inriktning är inspirerad av Ference Marton och hans forskargrupp i Göteborg (Marton et al. 1993). Utifrån deras forskningsresultat är ledarskapskursernas gestaltning och arbetsformer mera inriktade på studenternas djupinriktning än ytinriktning. Djupinriktning kännetecknas av att studenterna ser en mening, interagerar aktivt, knyter samman med verkligheten samt relaterar ny information till tidigare kunskap. Motsatsen är ytinriktning, d.v.s. studenten förlitar sig på att lära sig utantill, är upptagen av tentamenskrav, föredrar att begränsa studierna till den fastställda kursplanen, är ängsligt medveten om examinationskraven, inte beredd att upptäcka samband mellan idéer, faktabunden. Det finns många faktorer som verkar förstärkande på ytinriktning, såsom överhopade kursplaner och examinationsformer som kräver en mer eller mindre ordagrann återgivning av fakta. Ytinriktning och motivet att motsvara kraven ställda av andra tycks följas åt.

"...om man vill främja en djupinriktning borde vi ha de studerandes egna intressen i åtanke samtidigt som vi utesluter faktorer som leder till ytinriktning, (irrelevans, hot och ängslan)." (Marton et al, s. 76).

Ett annat sätt att beskriva studenters lärande är variationen mellan holistiskt och atomistiskt fokus.

"Den väsentliga skillnaden mellan en holistisk och en atomistisk inriktning är att medan den förra bevarar ämnesinnehållets underliggande struktur, förvanskar den senare samma struktur eftersom den studerande inte uppmärksammar strukturen och enbart koncentrerar sig på att bolla med delarna tills de passar ihop till en lösning" (Marton et al, s. 188).

Det är således med avsikt som ledarskapskurserna erbjuds studenterna under den senare halvan av deras studietid vid GIH, eftersom studenternas tänkande och syn på kunskap förändras under studietiden och att ledarskap som kunskapsområde är nära integrerat med studenten som person, hennes/hans identitet, värderingar och människosyn.

Ledarskap och genus

Ledarskap ur ett genusperspektiv har sedan starten av Ledarskapscentrum varit ett tydligt moment. Såväl inom idrottsrörelsen som i arbetslivet pågår processer och projekt som så sakteliga höjer medvetenheten kring dessa strukturer. Redan i SOU 1994:3, "Mäns föreställningar om kvinnor och chefskap" konstaterades att:

"Den låga representativiteten av kvinnor i chefsbefattningar kan ges många förklaringar eller kanske bortförklaringar. Kvinnor vill inte, saknar självförtroende, prioriterar hem och familj, har fel utbildning. De här uppfattningarna speglar i stor utsträckning mäns föreställningar om orsaker till kvinnors låga representation på chefsbefattningar. Kvinnor ger helt andra förklaringar till den låga representationen. De ser i huvudsak mäns konservativa attityder, arbetslivets hierarkiska strukturer och traditionella organisation som de huvudsakliga hindren till att kvinnors kompetens inte tas till vara fullt": (a. a., s. 7).

De perspektiv ledarskapskurserna har kring ledarskap och genus är dels maktperspektivet, dels frågeställningar på vilket sätt ledarskap i sig är könsmärkt.

"Kvinnliga chefer jämförs därmed inte bara med manliga chefer utan också med normen hur en chef skall vara. Det är därför omöjligt att tala om ett särskilt kvinnligt ledarskap eftersom ledarskap, så

som vi känner det idag, präglas av den patriarkala könsordning det är skapat i" (Wahl et al 2001 s. 126).

Momenten kring genus och ledarskap bemöttes för 15-20 år sedan med energi, synpunkter, argument, ofta aggressivitet. Idag uppvisar en stor andel studenter, såväl kvinnliga som manliga, en slags leda och oengagemang kring temat. Erfarenheterna från ledarskapskurserna visar inte att den yngre generationen skulle vara mera medveten, påläst eller kunnig kring genus och ledarskap. Mycket av attityderna och inställningen präglas av att "jag inte förstår vad jag inte förstår". Det visar sig däremot att när frågeställningarna berör studenterna själva på djupet "här och nu" uppstår ett intresse och en motivation kring temat växer fram.

Ledarens och gruppens ömsesidiga påverkan

Den förhärskande synen på ledarskap, även initialt bland studenter vid GIH, är att Ledaren ska synas, höras och styra, ska bete sig så att gruppen, medarbetarna ska reagera på önskvärdt sätt, ett slags stimuli-responsförhållande. Ledarskapskurserna vid GIH, erbjuder ett alternativt synsätt, innebärande att man ser att gruppen ständigt försöker påverka ledaren och att ett professionellt ledarskap bl. a. innebär att vara medveten och förstå dessa krafter från gruppen. Granström (1996) uttrycker detta så här:

"Inom den dynamiskt orienterade gruppforskningen betraktar man däremot ledarskapet som en dynamisk process där ledare och ledda interagerar på ett sätt som inte utgår från att det nödvändigtvis ledarna som leder och att det är de ledda som följer." (a.a. s. 51).

Gruppens påverkan på ledaren är för det mesta omedveten och för det otränade ögat och örat inte helt lätt att förstå. Ledaren används av gruppen på olika sätt i olika emotionella tillstånd för att tillgodose medlemmarnas behov. Ledaren skapas av gruppen. Individier och grupper använder ledaren som en container för auktoritetsfantasier, regressivt beroende och aggressiva projektioner.

Kurser

Exempel på kurser som erbjuds eller erbjudits vid de olika programmen är:



Personal och Organisation, 10 p
Organisation och Ledarskap, 10 p
Mentorskap och konsultativt arbetssätt 5 p
Marknadsföring och Entreprenörskap, 5 p
Arbetsformer och Ledarskap för vuxnas
lärande, 5 p
Hälsopsykologi och Ledarskap 5 p
Ledarskap, grundkurs, fördjupningskurs 10 p
Idrott, ledarskap och gruppprocesser ur ett
friluftsperspektiv 5 p

Under åren har Ledarskapscentrum medverkat i ämnesövergripande undervisning i form av fristående kurser där framför allt ledarskap och gruppprocesser integrerats med friluftsliv. För närvarande (våren 2007) pågår en kurs i Friluftsledarskap, 10 p, och tidigare har kurser med friluftsinslag funnits både som valbara kurser inom GIH och som fristående kurser.

Dessa kurser startar ofta med en s.k. UGL-kurs (Utveckling Grupp & Ledare; Schutz 1958; se även www.gallofsta.se). UGL-kursen är upplevelsebaserad och processinriktad och genomförs som ett slags grupplaboratorium under en vecka. Den ställer krav på studenten som individ och förutsätter fokus, koncentration och aktivt deltagande. Pedagogiken innebär att du påverkas av skeenden i gruppen samtidigt som du påverkar gruppen.

Efter UGL-kursen har studenterna fått möjlighet att använda sig av sina erfarenheter och tankar i olika former av projekt. Bl. a. innehåller en av kurserna inslag av överlevnad, där studenterna, i mindre grupper, får klara sig utan hjälpmedel och föda under tre dagar, och där ledarskapet och gruppdynamiken hela tiden är i fokus och i efterhand blir föremål för analys och diskussion (se Seger & Bergsten 1997, Bergsten & Seger 2001).

Sistaårsstudenterna har även fått möta och prova på en variant av AGSLO-seminarium, ett slags organisationslaboratorium enligt Tavistockmodell, där studenterna under en begränsad tid, tre dagar, bildar en tillfällig organisation med mål, ramar och ledningsfunktion. Lärandet består i att studenterna studerar och försöker förstå de skeenden och fenomen som uppstår och som studenterna själva medverkar till (se Rioch 1984).

En fast grund

”Högskoleutbildning...både en förberedelse för kommande yrkesutövning och ett led i studentens personliga utveckling” (SOU 2001:13). Genom den ovan beskrivna undervisningen i ledarskap menar vi att vi tagit citatet

från den statliga utredningen på allvar. Studenterna beskriver i utvärderingar att de berörts personligen och att utbildningen också givit en god grund för det kommande yrkeslivet. Vidare framgår genomgående att studenterna uppskattar lärande i en vuxen – vuxen - relation som kontrast till upplevelsen lärare - elev.

Arbetsättet under ledarskapskurserna skulle kunna beskrivas som psykodynamiskt med psykoanalytisk teori som grund.

Ytterligare en grund i synen på ledarskap som kurserna på GIH arbetat efter benämns organisatoriskt lärande. Det syftar på den kompetens ledarskap kräver utöver specialistkompetens, ekonomi, juridik, medicin, humaniora etc. Exempel på organisatorisk kompetens är att leda projekt, att hantera konflikter, att ge kritik - beröm, att förstå en grupps utveckling, att vara medveten och lägga märke till skeenden och fenomen i organisationen, förmågan att uttrycka sig i tal och skrift, viljan att fatta beslut som för verksamheten framåt etc. Det pedagogiska ledarskapet syftar till att spelare, aktiva, medarbetare breddar och fördjupar sin organisatoriska kompetens parallellt med handlingar/prestationer i vardagen. Argyris och Schön (1978) formulerade lärande i organisationer som lärande av första ordningen och lärande av andra ordningen. Lärande av första ordningen, 'single loop learning', betyder att man ur ett direkt kausalt samband vidtar åtgärder, eller handlar, mera av, alternativt mindre av. Ur ett ledarskapsperspektiv är detta lärande inriktat mot ”ett verktyg, ett redskap” eller en regel, som ska lösa situationen. Lärande av andra ordningen, 'double loop learning', liknar Martons begrepp djupinriktat lärande samt Perrys fas två och tre. Här försöker ledaren, studenten mera förstå varför problemet uppstod, sammanhang och helhet. Här ligger fokus på att tänka och handla annorlunda för att förstå och ändra förhållanden i stället för nya regler och bestämmelser.

Stockholms Akademiska Ledarskapskollegium (SALK)

Ledarskapscentrum vid GIH medverkar sedan ett par år tillbaka i ett nätverk av högskolor, som alla erbjuder ledarskapsutbildning. Förutom GIH medverkar Försvarshögskolan, Handelshögskolan och Karolinska Institutet (se www.salkforum.se). Kollegiet har genomfört seminarier omkring ledarskap, och en forskarutbildningskurs,

”Frontiers in Leadership Research” har genomförts under våren 2007. Syftet med samarbetet är att knyta kontakter och hitta gemensamma intresseområden när det gäller ledarskap.

Ledarskapscentrum har även, via sina medarbetare, haft kontakter med och uppdrag från ett stort antal externa intressenter som Försvarsmakten, Malmö Högskola, Mittuniversitetet, Alviva företagshälsovård, Föllingecliniken, Arbetslivsinstitutet och Svenska Ishockeyförbundet.

De två följande artiklarna får illustrera några övertygelser och insikter som vi brukar dela med oss av till studenterna på GIH, och som har bäring på såväl arbetslivet som idrotten.

Litteraturhänvisningar

- Alzheimer, L (2004) *Bildningsresan. Från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Prisma.
- Andersen, T (2003). *Reflekterande Processer. Samtal och samtal om samtalen*. Mareld.
- Argyris, C, Schön, D (1978). *Organizational learning*. Edison-Wesley.
- Bergsten, U, Seger, J (2001). *Leadership and Group Processes Reflected in Outdoor Education. Two practical attempts to develop the human resources of students in Physical Education and Sports*. Proceedings 9th Congress European Association for Sport Management, Vitoria-Gasteiz, Spain.
- Craaford, C (1994). *Människan är en berättelse. Tankar om samtalskonst*. Natur och Kultur.
- Granström, K (1996). *Vårt behov av ledare*. I Boëthius Boalt & Jern (red). Den svärfångade organisationen. Natur och Kultur.
- Marton, F, Hounsell, D, Entwistle, N (1993). *Hur vi lär*. Rabén och Sjögren.
- Perry, W (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. San Francisco, Calif. Jossey-Bass Publishers.
- Rioch, M (1984). *Grupprelationskonferenser enligt A K Rice som en spegelbild av samhället*. I Jern, Boëthius, Hidman, Högberg. Grupprelationer. Natur och Kultur.
- Schutz, W C (1958). *FIRO. A three-dimensional theory of interpersonal behavior*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Seger, J, Bergsten, U (1997). *Integrated Outdoor and Adventurous Activities*. Abstract World Congress on Teaching, Coaching and Fitness Needs in Physical Education and the Sport Sciences, AIESEP, Singapore.
- SOU 1994:3, *Mäns föreställningar om kvinnor och chefskap*.
- SOU 2001:13. *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen*.
- Wahl, A, Holgersson, C, Höök, P, Linghag, S. (2001). *Det ordnar sig. Teorier om organisation och kön*. Studentlitteratur.