

Som ringe i vandet?

Ledelsescoaching som metode til at skabe læring i organisationer

Specialeafhandling i kommunikation og psykologi, marts 2007

Forfattere: Lise Lindhardt & John Baldus

Vejledere:

Kommunikation: Birgitte Ravn Olesen

Psykologi: Peter Olsén

Tegn/normalsider:

295.667/124 (Krav: 300.000/125)

Indholdsfortegnelse

INDHOLDSFORTEGNELSE	2
<u>KAPITEL 1 - UNDERSØGELSENS RAMME.....</u>	<u>5</u>
FORORD	5
INDLEDNING	6
PROBLEMFELT	8
PROBLEMFORMULERINGER	9
FORSKNINGSSPØRGSMÅL	10
AFGRÆNSNING	11
INTRODUKTION TIL SPECIALETS OPBYGNING	11
<u>KAPITEL 2 - TEORI</u>	<u>13</u>
SPECIALETS OVERORDNEDE TEORETISKE STÅSTED.....	13
TEORETISK GRUNDLAG	15
TEORIER OM LÆRING, ORGANISATIONER, KULTUR OG MAGT	15
Hvad er læring?	15
Hvad er læring i organisationer?	16
Læring som design eller deltagelse	17
Organisationskultur	18
Organisationen som system	19
Metaforer som udtryk for organisationsformer	20
Magt i organisationer	22
CENTRALE SYSTEMISKE BEGREBER.....	23
Første og anden ordens kybernetik	23
Feedback	24
Lineær og cirkulær tænkning	25
Mening	25
Dekonstruktion	26
Positionering	26
Kontekst.....	27
Narrativer	27
Personlige/private eller personlige/professionelle	27
<u>KAPITEL 3 - CASEUNDERSØGELSE</u>	<u>29</u>
METODE TIL EMPIRIPRODUKTION	29
KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	29
VALIDITET AF UNDERSØGELSEN	30
EN DYNAMISK TILGANGS KONSEKVENSER FOR VALIDITETEN.....	31
RELIABILITETEN - FORSKELLIGE INDGANGSVINKLER TIL FOKUSPERSONERNE.....	32
ET ØNSKE OM SUCCES	32

GENERALISERBARHED – NOGET ALMENT I DET SÆREGNE.....	33
PRODUKTION AF EMPIRI – METODE TIL COACHINGPROCESSENE.....	34
Kontakt til fokuspersonerne	34
Formålet med coachingprocesserne.....	34
Forløb	36
VORES VÆRDIERS BETYDNING PÅ LÆRINGSFORSTÅElsen	37
BESKRIVELSER AF COACHINGPROCESSENE.....	38
BESKRIVELSE AF COACHINGSESSIONERNE MED MICHAEL.....	39
BESKRIVELSE AF COACHINGSESSIONERNE MED SIGNE.....	41
BESKRIVELSE AF COACHINGSESSIONERNE MED JON.....	44
BESKRIVELSE AF COACHINGSESSIONERNE MED JEAN	46
BEARBEJDNING AF EMPIRI – FRA RÅMATERIALE TIL ANALYSE	48
ANALYSE.....	49
SIGNE OG TEMAET 'TÅLMODIGHED I FORHOLD TIL FORANDRINGER'.....	50
JON OG TEMAET 'MOTIVATION'.....	62
JEAN OG TEMAET 'AT SIGE FRA'	66
JEAN OG TEMAET 'SPROGET SKABER VIRKELIGHEDEN'	77
MICHAEL OG TEMAET 'RELATIONEN TIL 'DE SURE' MEDARBEJDERE'	82
MICHAEL OG TEMAET 'IMPLEMENTERING AF NYE TILTAG'	88
JON OG TEMAET 'ANSVAR'.....	93
SAMLET KONKLUSION PÅ CASEANALYSEN.....	102
<u>KAPITEL 4 - DISKUSSION.....</u>	<u>106</u>
LÆRING I ORGANISATIONER MED DRIFTSKULTUR.....	106
SKABTE DRIFTSTANKEGANGEN FASTLÅSTHED?	106
'DEN DYGTIGE LEDER' FOKUSERER MERE PÅ DRIFT END PÅ LÆRING	108
LÆRINGSFORSTÅElsERS BETYDNING FOR LÆRING	111
MAGTENS BETYDNING FOR LÆRING	112
FRIVILLIGHEDSPRINCIPPETS BETYDNING FOR LÆRINGEN	113
FOKUSPERSONERNES MAGTPOSITION I ORGANISATIONEN	114
LEDELSESSTILENS BETYDNING FOR LÆRING.....	115
KØNSSTEREOTYPERNES BETYDNING FOR LÆRINGEN	117
POSITIONERINGER AF COACHEN OG FOKUSPERSONERNE	118
COACHING SOM MAGTDESTABILISATOR	121
ANDEN LÆRING MED PSYKODYNAMISK ORGANISATIONSPSYKOLOGI?	123
BLIVER COACHEN 'POSITIONERET SOM ANSVARSTAGER' ELLER ER HUN 'MODTAGER AF PROJEKTIONER'?	124
OPSTOD DER FASTLÅSTHED FORDI, 'DET IKKE GAV MENING' ELLER PGA. 'ANGST FOR AFSLØRING'?	126
.....	126
DEN SVÆRE SKELNEN MELLEM DET PERSONLIGE/PROFESSIONELLE OG PERSONLIGE/PRIVATE ...	127
KONSEKVENSER VED VALG AF TEORI	129
<u>KAPITEL 5 - KONKLUSION</u>	<u>133</u>
<u>KAPITEL 6 - ENGLISH ABSTRACT, LITTERATURLISTE OG BILAGSOVERSIGT.....</u>	<u>136</u>

ENGLISH ABSTRACT136
LITTERATURLISTE137
BILAGSOVERSIGT139

KAPITEL 1 - Undersøgelsens ramme

Forord

Dette speciale er ikke kun skabt for at efterleve de krav, der bliver stillet for at gennemføre uddannelsen på kommunikation og psykologi. Vi ville noget mere. Det er kommet til at betyde, at dette års arbejde med specialet både har været en faglig, men også personlig læringsproces på godt og ondt. En proces vi ikke ville have været foruden.

Vores ambitioner om at det skulle være en anderledes proces, fik den betydning, at vi valgte selv at coache fire mellemledere i kommunikation og ledelse. Forberedelsen, gennemførelsen og bearbejdningen af disse fire coachingprocesser forløb fra januar 2006 til oktober 2006. Først derefter begyndte selve skriveprocessen frem til februar 2007 - en skriveproces, hvor vi har forsøgt at give et billede af læreprocessen, selvom en sådan proces er svær at komprimere til et skriftligt materiale. Vi har dog gjort forsøget og håber, at andre vil kunne anvende vores praktiske oplevelser samt ikke mindst de efterfølgende teoretiske refleksioner.

Formelle krav til speciale

På kommunikationsuddannelsen er der et krav til specialestuderende om at skrive en formidlingsartikel om specialeafhandlingen og en dertil hørende kommunikationsplan. Begge dele er vedlagt specialeafhandlingen og ligger desuden også som bilag [Bilag A og B].

Der udover kræves det på psykologiuddannelsen, at der udarbejdes en studieforløbsbeskrivelse af hver specialestuderendes uddannelse. Disse studieforløbsbeskrivelser ligger som bilag [Bilag R og S].

Da det er et krav til gruppespecialer, der indleveres til skriftlig bedømmelse, at det er angivet, hvem der er ansvarlig for specialets afsnit, bortset fra fælles indledninger og konklusioner, vil vi gøre dette. Vi er dog af den holdning, at det er absurd, at vi skal gøre dette, da vi begge har været en lige stor del af tilblivelsen af hvert eneste afsnit. Nedenstående opdeling giver således ikke et billede af vores fælles arbejdsproces med hvert enkelt afsnit. Men for at overholde kravene angiver vi det som følger:

Lise Lindhardt har skrevet: Forskningsspørgsmål, Afgrænsning, Introduktion til specialets opbygning, Specialets overordnede teoretiske ståsted, Hvad er læring i organisationer?, Organisationskultur, Metaforer som udtryk for organisationsformer, Lineær og cirkulær tænkning, Mening, Kontekst, Narrativer, Personlige/private eller personlige/professionelle, Produktion af empiri - metode til coachingprocesserne, Beskrivelse af coachingprocessen med Michael og Jon, Signe og temaet 'Tålmodighed i forhold til forandringer', Jean og temaet 'At sige fra', Michael og temaet 'Relationen til 'de sure' medarbejdere', Michael og temaet 'Implementering af nye tiltag', Læring i organisationer med driftskultur.

John Baldus har skrevet: Problemfelt, Problemformulering, Hvad er læring?, Læring som design eller deltagelse, Organisationen som system, Magt i organisationer, Første og anden ordens kybernetik, Feedback, Dekonstruktion, Positionering, Metode til empiriproduktion, Beskrivelse af coachingprocessen med Signe og Jean, Bearbejdning af empiri - fra råmateriale til analyse, Jon og temaet 'Motivation', Jean og temaet 'Sproget skaber virkeligheden', Jon og temaet 'Ansvar', Magtens betydning for læring, Anden læring med psykodynamisk organisationspsykologi?

Indledning

Coaching som metode til personlig og faglig udvikling har nu været et højaktuelt emne inden for erhvervslivet i en del år. Noget man først troede, var en døgnflue, har vist sig at være mere end et modefænomen [Stelter, 2002, 11].

Vi har været personligt og fagligt motiveret til at beskæftige os med coaching som metode til læring i organisationer, da coaching, i behovet om kontinuerlig kompetenceudvikling, har vist sig anvendeligt i den postmoderne organisation, hvor 'åben kultur', 'selvstyrende' teams¹ og 'spagetti-struktur' er tilbagevendende termer [Visholm, 2004, 14; Stelter, 2002, 11; Hirschhorn, 1998, 38]. I dag kræver fleksible og flade organisationsformer, at medarbejdere og ledere er i stand til at tage selvstændige beslutninger uden at konferere med en overordnet i komplekse situationer. Kontinuerlig læring og kompetenceudvikling er med til at kvalificere ledere til at kunne håndtere de

¹ I dette speciale anvendes begreberne 'selvstyrende teams' og 'selvbærende teams' ligestillet på trods af, der ligger to forskellige anskuelsesmåde bag betegnelserne. Vi laver ikke en skelnen, da det ikke har en betydning for undersøgelsens fokus og fordi at de to organisationer, der er en del af undersøgelsen bruger dem på samme måde.

sammensatte udfordringer, de står overfor [Visholm, 2004, 10]. Der er en gængs forståelse af, at coaching kan være med til at kvalificere de refleksioner, som ledere gør sig, når de skal træffe beslutninger [Stelter, 2002, 11] og bidrage med større selvforståelse og selvregulering i organisationen. For at ledere kan selvregulere, må de skabe kompetencen at lære at lære. Ledelsescoaching kan muligvis være en metode til at skabe dette. Det er det, vi vil undersøge i denne specialeafhandling.

I organisationer, der ønsker at have fokus på læring, er samarbejde, teamorganisering og tværfaglige arbejdsformer måder til at skabe større produktivitet, engagement, godt arbejdsmiljø og generering af ny viden [Stelter, 2002, 11]. Disse samarbejdsformer repræsenterer i mange tilfælde faglige og samarbejds-mæssige udfordringer. Her er det, at lederne skal være i stand til at kunne tackle disse udfordringer. I forhold til det kan coaching muligvis være en metode til at øge deres handlemuligheder.

I en tid, hvor der bliver brugt mange ressourcer på coaching som lærings-skabende metode i organisationer, mener vi, der er brug for mere forskning inden for området. Det fik os til, med dette speciale, at forsøge at give vores bud på, om coaching kan skabe læring i organisationer.

Vi mener, at man på flere måder kan kritisere coaching som branche og felt. Én kritik handler om, at der er forholdsvis lidt forskning inden for området og at der ikke er nogen officielt anerkendt coachinguddannelse, hvilket har medført, at kvaliteten af uddannelserne er varierende. Andre typer kritik sætter fokus på det etiske i, med hvilke intentioner coaching bliver benyttet i organisatoriske sammenhænge [Halborg, 2005]. Vi har fattet interesse for det udsnit af coachingfeltet, som handler om coaching som metode til at skabe læring i organisationer. Ud fra ønsket om at undersøge coaching som metode til at skabe læring i organisationer har vi valgt selv at fungere som coaches, da vi mente, det ville give os en indsigt og erfaring, som ville kunne kvalificere vores undersøgelse.

Der findes mange former for coaching². Vi har valgt at beskæftige os med coaching ud fra systemisk tænkning, da det er en metode, der er anvendt af flere i coachingbranchen, der bliver betegnet som førende, bl.a. Reinhardt Stelter [Stelter, 2002]. Desuden har vi valgt, at vores genstandsfelt skal være coaching af ledere³.

² Fx 'systemisk coaching' [Stelter], 'NLP coaching' [Manning, 2004] og 'Transformerende coaching' [Sørensen, 2003]

³ I dette speciale anvender vi både begrebet 'coaching' og 'ledelsescoaching', men begge dele skal forstås som coaching af ledere.

Vi har været heldige, at fire ledere fra to forskellige organisationer har haft mod og lyst til at arbejde sammen med os og vi skylder dem stor tak for deres deltagelse. De tre af lederne er fra Post Danmark, den sidste leder er fra en lønafdeling på en Amtsgård. Specialets undersøgelse er således baseret på empiri produceret gennem fire coachingprocesser af fire mellemledere med os som coaches. En intervention som coaching kan betegnes som en læreproces eller en forandringsproces. I denne undersøgelse kan vi således betragtes som facilitatorer af en forandringsproces.

Problemfelt

Dette speciale tager udgangspunkt i fagene psykologi og kommunikation, herunder organisationsudvikling. Vi har herefter placeret os i feltet organisatorisk læring/læring i organisationer⁴.

Der findes mange metoder til at skabe læring i organisationer, hvor vi har valgt at undersøge coaching. Inden for coachingfeltet er der flere retninger. Her har vi valgt at beskæftige os med ledelsescoaching omhandlende ledelses- og kommunikationsudfordringer. Det gjorde vi, da vi mente, at det var på de områder, hvor vi havde mest at tilbyde den enkelte leder ud fra vores faglige baggrund på kommunikation og psykologi. På disse fag har vi i tidligere projekter beskæftiget os med ledelse.

Empirien er en case, som indeholder fire ledelsescoachingprocesser med os som coaches. I spekteret fra vidensbaserede til driftsbaserede organisationer er vores analyser baseret på empiri produceret i to driftsbaserede organisationer, hvilket vi definerer som en afdeling, der har som primært formål 'at producere et produkt ud fra etableret viden'. I diskussionen vil vi behandle, hvilken betydning organisationsformen har haft for coachingprocesserne som metode til at skabe læring i organisationerne.

Der findes meget litteratur og teori om læring og læring i organisationer. Knud Illeris⁵ giver et bud på en oversigt over læring som forskningsfelt. Ifølge Illeris er det nødvendigt at overveje tre dimensioner i en hvilken som helst læringsituation, for at tage højde for de

⁴ Vi har valgt at betegne vores genstandsfelt som 'læring i organisationer'. Andre benævner det som fx 'organisatorisk læring' eller 'den lærende organisation' [Elkjær og Lysgaard, 2002, 17-18]. Vi har fravalgt at kalde det organisatorisk læring. Vi fandt det problematisk, da det kunne konnotere en form for læring, der kun opstår i organisationer - en læring, der er afhængig af at foregå i en organisation. Ved at definere det som 'læring i organisationer', bliver det således en læring, der også kan foregå i organisationer, det vil sige, at den også kan foregå i andre sammenhænge.

⁵ Knud Illeris er professor i livslang læring ved Learning Lab Denmark på Danmarks Pædagogiske Universitet. Han er internationalt kendt som en nyskabende kraft inden for læringsforskning [Illeris, 2006].

parametre, som har betydning. Disse tre dimensioner er det kognitive, det psykodynamiske og det samfundsmæssige [Illeris, 2001, 190]. I vores undersøgelse er både metode til empiriproduktion og analyserne skabt på baggrund af videnskabsteorien socialkonstruktionisme og teorien/metoden systemisk tænkning, dvs. at vores fokus er på relationerne i det samfundsmæssige/organisationer mere end på det kognitive eller det psykodynamiske. Med vores socialkonstruktionistiske fokus på læring i organisationer mener vi, trods Illeris, at denne teoris fokus vil være anvendelig, da relationerne og konteksten i coachingprocesserne er det, der har betydning for læringen. Med et socialkonstruktionistisk perspektiv er udgangspunktet, at den læring, der sker, eller ikke sker, i en coachingproces, er afhængig af, og har betydning for, resten af organisationen. Derfor har det været anvendeligt at se organisationen som et system med coachingsessionerne som en proces i et delsystem.

I diskussionen inddrages psykodynamisk organisationspsykologi for at udforske, hvad et andet teoretisk perspektiv kan bidrage med i forhold til problemformuleringen.

Vi beskæftiger os med grundlæggende problematikker inden for fagene kommunikation og psykologi. I forhold til kommunikation ønsker vi at undersøge, om ledelsescoaching som kommunikationsmetode kan skabe læring hos modtageren. Vi vil undersøge den meningstilskrivelse, der sker i relationen mellem de involverede parter i coaching som en kommunikativ situation. I forhold til psykologi ønsker vi at undersøge, om ledelsescoaching som samtaleform kan skabe menneskelig læring i organisationer.

De to områder, vi vil undersøge ud fra hvert fags perspektiv, ligner hinanden. Dette understreger, at fagenes problematikker rækker ind over hinanden. Samtidig relevansgør det også, at specialet med dets undersøgelse af genstandsfeltet, coaching som metode til læring i organisationer, er integreret mellem fagene psykologi og kommunikation.

Problemformuleringer

Vi tilrettelagde og gennemførte fire coachingprocesser med fire mellemledere fra to driftsbaserede organisationer med henblik på at skabe læring i organisationerne. Processerne blev gjort til genstand for løbende refleksion og der blev foretaget en teoretisk funderet analyse af interaktionen og læreprocesserne ud fra de to følgende problemformuleringer:

- Hvilken læring i organisationer er det muligt for os at skabe gennem systemisk ledelsescoaching?
- Hvad har fremmende og begrænsende betydning for, om der skabes læring eller fastlåsthed i systemiske coachingprocesser med os som coaches?

Vi har valgt at besvare problemformuleringerne gennem to konklusioner: Den 'Samlede konklusion på caseanalysen', der konkluderer på analysen af empirien i et perspektiv ud fra systemisk tænkning og den endelige 'Konklusion' efter diskussionen, hvor vi ser coachingprocesserne som metode til at skabe læring ud fra et organisatorisk perspektiv.

Forskningsspørgsmål

For at konkretisere de to problemformuleringer har vi udgrenet dem til fire forskningsspørgsmål. De er skabt på baggrund af vores socialkonstruktivistiske og systemiske perspektiv, med det formål at kunne svare på problemformuleringen ud fra den empiri, vi har produceret. Forskningsspørgsmålene ser således ud:

- A) Skabes der alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen?
- B) Skabes eller opretholdes der fastlåshed, der ikke fører til forandrede handlemuligheder?
- C) Hvilke læringsforståelser indgår der i coachingprocesserne set ud fra teorien om design- og deltager-skole?
- D) Hvilken læring er der skabt for os som coaches?

Forskningsspørgsmål A er skabt, da vi mener at for at kunne undersøge, om der er skabt læring, så må vi finde ud af, om der er skabt alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen. Forskningsspørgsmål B, der undersøger, om der er skabt fastlåshed, er lavet for at undersøge, hvad der er begrænsende for læring. Med forskningsspørgsmål C ønsker vi at undersøge om, læringsforståelser har betydning for, om der skabes læring eller fastlåsthed i coachingsessionerne. Forskningsspørgsmål D er skabt, da vi er en del af den

læringskabende relation. Eftersom vi er en del af genstandsfeltet, må vi også undersøge vores læring.

Afgrænsning

Et valg af et forskningsemne vil selvfølgelig altid være et fravalg af uendelig mange andre fokusområder. Vi valgte at fokusere på en case, som var fire systemiske ledelsescoachingprocesser skabt i to organisationer. Undersøgelsen tager udgangspunkt i to organisationer, men vi laver ikke en komparativ analyse, da vi har fokus på, 'hvilken læring der skabes' og ikke eventuelle forskelle og ligheder mellem organisationerne.

Vi har valgt at basere vores analyse på systemisk tænkning. Vi kunne fx have valgt at anvende en detaljeret samtaleanalyse eller diskursanalyse af coachingsessionerne, men vi har fravalgt det, da de ikke på samme måde har fokus på hele organisationen som system. Et fokus på hele organisationen som et system mente vi, var anvendeligt, eftersom vi ser coachingprocesserne som værende integreret i organisationen. Med et systemisk perspektiv sætter vi netop fokus på den gensidige påvirkning mellem coachingsprocesserne og organisationen.

Empiriproduktionen og analysen er baseret på socialkonstruktionisme og systemisk tænkning. Vi har valgt at problematisere vores teoretiske perspektiv i diskussionen, hvor vi vil se på det ud fra et psykodynamisk organisationspsykologisk perspektiv.

Introduktion til specialets opbygning

I KAPITEL 1 satte vi rammen for, hvad det er, vi vil undersøge med dette speciale.

Med KAPITEL 2 ønsker vi at indarbejde den teori, vi anvender i undersøgelsen i forhold til genstandsfeltet systemisk ledelsescoaching som metode til læring i organisationer. Herunder vil vi beskrive, hvad der er undersøgelsens teoretiske grundlag og koble en række teoretiske begreber til coaching som genstandsfelt.

KAPITEL 3 indeholder caseundersøgelsen. Her vil vi introducere, hvilken metode vi vil har benyttet i empiriproduktionen og forholde os kritisk til den. Derefter vil vi kort beskrive forløbet af de fire coachingprocesser og hvordan vi har bearbejdet det omfattende empirimateriale. Herefter er analysen, der søger svar på de fire forskningsspørgsmål. Den afsluttes med en samlet konklusion på caseanalysen.

I KAPITEL 4 vil vi med den samlede konklusion på caseanalysen in mente diskutere, ud fra et organisationsteoretisk perspektiv, hvad der var fremmende og begrænsende for om, der kunne skabes læring i coachingprocesserne.

Specialet afsluttes i KAPITEL 5 med en konklusion på problemformuleringerne ud fra analysen og diskussionen.

KAPITEL 2 - Teori

I dette kapitel vil vi indarbejde den teori, vi anvender i undersøgelsen i forhold til genstandsfeltet systemisk coaching.

Vi anvender metateorien 'socialkonstruktionisme' med Kenneth Gergen⁶ som hovedteoretiker samt teorien og metoden 'systemisk tænkning', hvor teoretikerne David Campbell⁷, Kit Sanne Nielsen⁸, Reinhart Stelter⁹ og Carsten Hornstrup m.fl.¹⁰, er anvendt. Som læringsteoretikere anvender vi Bente Elkjær¹¹ og Anne-Grete Lysgaard¹², da de har et deltagerperspektiv på læring i organisationer, som kan kædes sammen med vores systemiske syn på læring i organisationer. I forhold til teori om organisationer anvender vi Gareth Morgan¹³, Mary Jo Hatch¹⁴, Peter Mejlby¹⁵, Kasper Ulf Nielsen¹⁶ og Maiken Schultz¹⁷, Larry Hirschhorn¹⁸, Søren Christensen¹⁹ og Poul-Erik Daugaard Jensen²⁰.

I 'Specialets overordnede teoretiske ståsted' introducerer vi kort, udover socialkonstruktionismen, psykodynamisk organisationspsykologi ved Steen Visholm²¹, da denne teori anvendes i diskussionen.

Specialets overordnede teoretiske ståsted

I coachingprocesserne og i analysen har vi et socialkonstruktionistisk ståsted ud fra Gergen. Det betyder, at vi har haft det perspektiv, at der ikke findes almene sandheder.

⁶ Kenneth Gergen er professor i psykologi ved Swarthmore College og leder af Tao Institutet. Han regnes for hovedteoretiker i forhold til teorien socialkonstruktionisme.

⁷ David Campbell er ansat ved Keele University og anses som en af hovedteoretikerne inden for systemisk tænkning.

⁸ Kit Sanne Nielsen er cand.psyk.aut., supervisor i organisationspsykologi og ejer konsulentvirksomheden 'Erhvervspsykologerne'.

⁹ Reinhardt Stelter er lektor i idrætspsykologi ved Københavns Universitet samt konsulent i coaching.

¹⁰ Carsten Hornstrup m.fl. er erfarne systemiske praktikere, der har skrevet bogen 'Systemisk Ledelse'.

¹¹ Bente Elkjær er professor på Danmarks Pædagogiske Universitet og tilknyttet Learning Lab Denmark.

¹² Anne-Grete Lysgaard er direktør i Lysgaard Rekruttering & Rådgivning A/S.

¹³ Gareth Morgan er Distinguished Research Professor ved Schulich School of Business på York University, Toronto. Han blev kendt for bogen 'Images of Organization' og han arbejder med 'den lærende organisation'.

¹⁴ Mary Jo Hatch er amerikansk organisationsforsker. Hun har en doktorgrad i organisationsadfærd. Hun har bl.a. været ansat ved Stanford University, Cranfield School of Management og CBS.

¹⁵ Peter Mejlby er kandidat fra CBS. Han har studeret strategi, organisation, ledelse og kommunikation.

¹⁶ Kasper Ulf Nielsen er kandidat fra CBS. Han har studeret strategi, organisation, ledelse og kommunikation.

¹⁷ Maiken Schultz er Ph.d. og professor ved CBS på Institut for Organisation.

¹⁸ Larry Hirschhorn, ph.d., er chefkonsulent i CFAR.

¹⁹ Søren Christensen er forskningsprofessor ved institut for Organisation og Arbejdssociologi på CBS.

²⁰ Poul-Erik Daugaard Jensen er konsulent i firmaet DJ Rådgivning og tidligere lektor ved Institut for Organisation og Arbejdssociologi på CBS.

²¹ Steen Visholm er cand.psyk., Ph.d., lektor og uddannelsesleder for MPO på RUC.

Derfor findes der ikke en universel forklaring på, hvordan en coachingproces skal gennemføres eller hvad der er formålet med den. Nogle 'sandheder' kan virke universelle, men det kan være udtryk for, at de er en del af en magtfuld diskurs. Vores forståelse af, hvordan coachingprocesserne skulle gennemføres og hvilket formål de havde, er altså udtryk for vores egen 'lokale sandhed', der dog er stærk påvirket af den kontekst, vi er en del af.

Gennem dette teoretiske perspektiv fokuserer vi desuden på relationernes og kontekstens betydning for læring. Desuden ser vi ud fra dette teoretiske ståsted verden som socialt konstrueret gennem sproget. [Gergen, 2005]

Som sagt er coachingprocesserne og analysen skabt på baggrund af et socialkonstruktionistisk og systemisk perspektiv. I diskussionen inddrager vi psykodynamisk organisationspsykologi ud fra Steen Visholm [Visholm, 2004], som er en teori med et andet videnskabsteoretisk grundlag, der bl.a. har fokus på det indrepsykiske og ubevidste. Vi vil kort introducere, hvad Visholms teori overordnet indeholder:

'Psykodynamisk organisationspsykologi trækker på flere psykoanalytiske, gruppepsykologiske, socialpsykologiske og systemteoretiske traditioner' [Visholm, 2004, 11]. I forhold til systemteorien tænkes det ind, at sociale systemer er andet end summen af delene og at den bedste måde at undersøge dem på er at ændre dem [Visholm, 2004, 16-17]. Det er Visholms forståelse af begreberne forsvarsmekanisme, modoverføring og projektiv identifikation vi anvender i diskussionen. Visholm skriver, at *'I relationen mellem analytiker og analysand eksponeres ubevidste fantasier i form af overføring, modoverføring, projektiv identifikation m.v. Disse ubevidste fantasier er opbygget af internaliserede objektrelationer, oplevelser af interaktionsprocesser gennem barndommen fortolket med den viden om verden, som barnet på daværende tidspunkt var i besiddelse af. (...) De ubevidste fantasier blander sig med bevidste og realitetsrettede forestillinger overalt, hvor mennesker færdes – også når de er alene, tænker, drømmer, arbejder eller organiserer sig. (...) I hverdagen og i arbejdslivet er der jo ikke nogen, der opfører sig på samme måde som en psykoanalytiker, men alle udspiller vi ubevidste fantasier og forestillinger i vores interaktion med andre.'* [Visholm, 2004, 18].

På trods af Visholms inddragelse af det relationelle aspekt har psykoanalytisk organisationspsykologis fokus på det indrepsykiske og ubevidste et andet perspektiv end

det socialkonstruktionistiske fokus på relationer. Dette vil vi behandle i diskussionen i relation til vores undersøgelse.

Teoretisk grundlag

Vi vil nedenfor præsentere vores teoretiske grundlag i to hovedafsnit. Det første afsnit er 'Teorier om læring, organisationer, kultur og magt'. Her gør vi rede for, hvordan vi med et socialkonstruktionistisk grundlag ser på læring, organisationer, kultur og magt. Det andet afsnit er 'Centrale begreber fra systemisk tænkning'. Her gør vi rede for den forståelse af centrale begreber, som anvendes i analysen og som vi coachede ud fra. De teoretiske begreber er hentet fra socialkonstruktionistisk og systemisk teori, og de vil blive defineret i relation til vores genstandsfelt.

Teorier om læring, organisationer, kultur og magt

Hvad er læring?

Forståelsen af begrebet læring afhænger af det teoretiske perspektiv. I denne undersøgelse ser vi læring som kontekstafhængig og relationelt betinget. Dette syn på læring knytter sig til Gergens forståelse. Ud fra Gergens socialkonstruktionistiske perspektiv er viden/mening ikke noget den enkelte besidder, men noget der skabes i fælles forhandling [Gergen, 2005, 23-24]. Vi har i undersøgelsen et socialkonstruktionistisk perspektiv med fokus på relationer og den viden, der opstår som fælles ejendom. Det betyder dog ikke, at vi med dette perspektiv mener, at den enkelte ikke kan tilegne sig viden, som han/hun bringer videre i en anden kontekst. Ud fra socialkonstruktionistisk terminologi betegnes det som erfaringer.

Gergen beskæftiger sig ikke direkte med begrebet læring, da han finder det uinteressant, fordi læring til en hver tid vil være bestemt af relationerne i det sociale felt [Gergen, 2005, 21-51]. Dette kan underbygges med et citat fra den danske læringsteoretiker Knud Illeris som skriver om Gergens teori: *'Socialkonstruktionisterne benægter sådan set ikke, at der foregår læreprocesser internt i det enkelte individ. Men de finder det uinteressant, fordi karakteren af og indholdet i disse processer til en hver tid bestemmes af relationerne i det sociale felt.'* [Illeris, 2001, 98]. I dette citat griber Illeris fat i et grundlæggende aspekt i et socialkonstruktionistisk perspektiv på begrebet læring, nemlig den at læring ikke foregår som en indre proces knyttet til individet. Gergen påpeger

selv, at det står i modsætning til mere traditionelle psykologiske teorier [Gergen, 2005, 21-51]. I et socialkonstruktionistisk perspektiv er læring noget, der er knyttet til relationen og ikke en individuel proces. Læring er relationsafhængig. Vi vil i analysen anvende Gergens socialkonstruktionistiske perspektiv på begrebet læring. Det får den betydning, at vi ser læring som nogle mentale processer, der rent fysisk foregår i det enkelte individ, men at fokus udelukkende er på relationerne i det sociale felt, fordi læringsprocesserne til enhver tid bestemmes af relationerne i det sociale felt. Vores definition af læring i en coachingkontekst er, at fokuspersonen og/eller coachen handler anderledes, sproghandler anderledes eller italesætter nye perspektiver.

Hvad er læring i organisationer?

Efter at vi har defineret vores læringsbegreb, vil vi beskrive, hvordan vi ser læring i organisationer. Her anvender vi Elkjær og Lysgaard, der beskriver forskellige retninger inden for feltet organisatorisk læring/læring i organisationer. De omtaler ikke sig selv som socialkonstruktionistiske eller systemisk tænkende, men vi mener, at deres arbejde med læring ud fra et deltagerperspektiv ligger sig tæt op ad en systemisk forståelsesramme.

Elkjær og Lysgaard mener, at den ofte anvendte teori om dette felt, 'den lærende organisation', har et lederstyret perspektiv og har faste forestillinger om, hvad det er at være menneske [Elkjær og Lysgaard, 2002, 23-29]. Et sådan grundlag mener vi ikke stemmer overens med vores systemiske perspektiv, da systemisk tænkning tilstræber et andet ordens perspektiv. Samtidig vil en fast forestilling om, hvad det er at være menneske også være problematisk ud fra, at vi mener, som Gergen, at mennesker skal forstås i en relation til andre og kan forandre sig afhængig af situation og kontekst [Gergen, 2005, 217].

Elkjær og Lysgaard opstiller en teori om læring i organisationer, som de kalder 'organisatorisk læring som deltagelse' [Elkjær og Lysgaard, 2002, 34-46]. Her skriver de, at læring er noget, der tager udgangspunkt i aktiv deltagelse i handling eller praksis. De skriver bl.a.: *'Når organisatorisk læring ansues som deltagelse i handlinger og praksis, er udgangspunktet for læring det organisatoriske hverdagsliv med dets mere eller mindre rutineprægede problemløsningsituationer'* [Elkjær og Lysgaard, 2002, 36]. I forhold til coaching som metode til at skabe læring i organisationer mener vi, at deltagelse er helt

afgørende. Uden fokuspersonens deltagelse i handling og praksis vil coaching ikke kunne anvendes som metode til at skabe læring i en organisation. Desuden må der, med coaching som metode, tages udgangspunkt i det organisatoriske hverdagsliv og de rutineprægede problemløsningsituationer eller udfordringer, for at der kan skabes læring. Desuden skriver Elkjær og Lysgaard: *'I deltagerperspektivet på OL/LO²² tager man således et konkret afsæt i virksomhedens opgaver og problemer, når det gælder at lære. Det er et perspektiv på organisatorisk læring, som man kun kan udvikle på baggrund af organisationens opgaver og problemer. De er udgangspunkt for læreprocessens indhold'* [Elkjær og Lysgaard, 2002, 36]. Inspireret af Elkjær og Lysgaard mener vi, at for at skabe læring i organisationer med coaching som metode, må læreprocessens indhold således tage udgangspunkt i organisationens opgaver og problemer.

I praksis betragter vi coaching som en relationel proces, hvor vi er aktive medspillere i de forandringer²³ og den læring, der sker. Vi mener ikke, at fokuspersonen skal ses som et objekt, som vi med coachende spørgsmål vil forandre. Vi er en del af 'coachingsystemet'. Vi ser os selv som medspillere, det vil sige, at det er aktørerne i relationen, der lærer - en fokusperson og en coach - og ikke to enkeltstående individer. Fokuspersonernes læring og refleksioner har betydning for os og omvendt. Det betyder også, at når der åbner sig handlemuligheder, så har det lige så stor betydning for os som for fokuspersonen. Når der ikke bliver skabt nye handlemuligheder, så er vi som coaches også en del af det. Vi mener derfor ikke, at man kan sige, at det er pga., at enten coachen eller fokuspersonen, isoleret set, ikke evnede at skabe læring – det er systemet/relationen.

Læring som design eller deltagelse

Som sagt anvender vi Elkjær og Lysgaards begreber om design- og deltagerorienteret læring [Elkjær & Lysgaard, 2002, 17-49]. Disse to begreber spiller en central rolle i den analytiske bearbejdning af empirien med deres placering i forskningsspørgsmål C. Dette afsnit har til formål at introducere kort til begreberne om design- og deltagerorienteret læring.

²² Organisatorisk læring/Læring i organisationer

²³ I anvendelsen af begrebet 'læring' er det nærliggende også at beskæftige sig med begreberne 'forandring' og 'udvikling'. I litteratur om systemisk tænkning anvendes begge begreber uden differentiering [Haslebo, Nielsen og Vestergaard, 2005; Stelter, 2004; Hornstrup, 2005]. Vi vil dog alligevel gennem dette speciale holde os til at anvende begrebet forandring for at være stringente.

Senge og van Hauen er teoretikere, som har beskæftiget sig med 'Den lærende organisation' [Elkjær & Lysgaard, 2002, 23]. Det kendetegner designperspektivet, at indholdet i lære- og udviklingsprocesser er ændring af upassende mentale antagelser hos organisationens medarbejdere, hvilket typisk finder sted på såkaldte holdningsændrende og personlighedsudviklende kurser [Elkjær & Lysgaard, 2002, 31]. En på forhånd givet præmis i tanken om læring som design er, *'at lederne vil medarbejderne det bedste og at medarbejderne både kan se dette og er parate til at indordne sig herefter.'* [Elkjær & Lysgaard, 2002, 30]. Designperspektivet er især interessant i vores undersøgelse, fordi vi har med driftsbaserede organisationer at gøre, som begge har en lang tradition af hierarkisk struktur bag sig. Sådanne organisationer har fokus på deres primære opgave (fx post eller løn), da det er deres eksistensberettigelse. Fokus på drift kan betyde en nedprioritering af læring og forandring, hvilket vi vil behandle i diskussionen.

Teorien om læring som deltagelse er handlings- og problemorienteret i den forstand, at den tager udgangspunkt i en problematisk situation, men i modsætning til designperspektivet tager deltagerperspektivet afsæt i de organisatoriske handlinger og ikke i individet [Elkjær og Lysgaard, 2002, 34-35]. I deltagerperspektivet er der fokus på at skabe organisatoriske og individuelle udviklingsbetingelser, og metoden til dette er udvikling af organisationens læresystem, herunder kultur og struktur. Deltagerperspektivet lægger ikke speciel vægt på ledelsen i læreprocesser, men i stedet på alle organisationens medlemmers deltagelse i processen [Elkjær & Lysgaard, 2002, 42]. I coachingprocesserne havde vi en intention om at have et deltagerorienteret perspektiv på læreprocesser.

Organisationskultur

Da vi i undersøgelsen beskæftiger os med organisationer, vil vi her kort skitsere vores syn på kultur i organisationer. Organisationsteoretikeren Hatch mener, at en organisations kultur på mange måder er hentet fra og knyttet sammen med mere generelle kulturelle processer i organisationens omgivelser. Det har den betydning, at en organisations kultur er bestemt af uendeligt mange parametre [Hatch, 1997, 225-233]. Disse mange parametre, fx medarbejdernes værdier, overbevisninger og forventninger, får betydning for den læring, som kan skabes i organisationen og for de læringsforståelser, som organisationens medlemmer giver udtryk for [Siehl & Martin i Hatch, 2001, 253]. I forhold til

coachingprocesserne har det den betydning, at vi ser fokuspersonernes læringsforståelser som bl.a. værende et udtryk for den kultur, der eksisterer i organisationen og dennes omverden.

Det kultursyn som vi har i denne undersøgelse, kan siges at være symbolistisk. Vi lægger os op ad Danielsens²⁴ definition af, hvad kultur er: *'Kultur er et netværk af socialt skabte symboler og meningsdannelse.'* [Danielsen, 2004, Bilag L]. I behandlingen af vores empiriske materiale har vi opfattet det som vigtigt med en begrebsramme, som associerer til alternative tankemønstre og handlemuligheder frem for at benytte en begrebsramme, som vi finder kategoriserende og fastlåsende. De systemiske nøglebegreber, som vi anvender i analysen, opfatter vi som sammenhængende, og at de netop kan være redskaber til at åbne forståelser frem for at kategorisere eller fastlåse. Denne måde at tænke metode til behandling og forståelse af empiri kan ud fra Schultz siges at være symbolistisk [Schultz, 1990, 118]. Vores kultursyn er kendetegnet ved, at det, som kan opfattes som en virkelighed, er forhandlet i de sociale relationer, som vi indgår i. Om det skriver Schultz: *'Den sociale virkelighed er ikke en række af tvingende sociale fakta, men er resultatet af en skabende proces, hvor mennesker fortolker eller definerer hinandens handlinger i stedet for blot at reagere på dem.'* [Ritzer i Schultz, 1990, 70]. *'Det symbolske perspektiv opfatter organisationer som menneskelige systemer'* [Schultz, 1990, 70]. I vores undersøgelse betyder det, at vi ser det som, at fokuspersonerne er en del af deres organisationer som system, og at de er medskabende af den kultur som eksisterer i organisationen. Schultz skriver yderligere: *'Det symbolske paradigme antager, at mennesket er en aktiv skaber af sin egen virkelighed'* [Schultz, 1990, 69]. Med disse overvejelser mener vi, at fokuspersonerne ikke kun er passive modtagere af organisationens kultur, men aktive medskabere. Ud fra et symbolistisk kultursyn mener vi således, at vores fokuspersoner er en del af et system med en kultur, som de kan påvirke og bliver påvirket af. Det mener vi sætter rammerne for, hvad en coachingproces kan skabe af forandringer i organisationerne.

Organisationen som system

Eftersom vi arbejder med læring i organisationer, vil vi også definere vores opfattelse af, hvad en organisation er. Hvorledes 'organisation' defineres, hænger sammen med ens

²⁴ Oluf Danielsen er lektor på Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi på RUC.

teoretiske perspektiv. I litteratur om organisationsteori finder man således et utal af definitioner. Med vores socialkonstruktionistiske/systemiske perspektiv opfatter vi en organisation som et 'system'. Vi ser et system som en helhed og relationerne mellem de enkelte elementer som indbyrdes afhængige [Campbell: 1994, 10]. Systemets dele, fænomeners sammenhæng med andre elementer i komplicerede systemer, kan ikke forstås uafhængigt af den relationelle sammenhæng, altså konteksten [Holmgren²⁵ i Løw: 2002, 68]. Overfører vi dette til en organisatorisk sammenhæng, vil en organisation, ud fra et systemisk perspektiv, opfattes som et system - et system af personer i relationer²⁶. Ud fra det skal de udsagn og handlinger, der sker i en organisation, ses og forstås i den kontekst, de udspilles i. Det vil sige i netværket af kolleger, ledere og samarbejdspartnere - og deres udsagn, handlinger og holdninger [Hornstrup m.fl., 2005, 172]. I forhold til individuel coaching af en leder har organisationen som system stor betydning for, hvad der skabes af læring i og mellem sessionerne, da lederen er en del element i et sammenhængende system.

Begge organisationer kan betragtes som delsystemer i et større samfundsmæssigt system. Uden omgivelserne ville disse organisationer som systemer ikke have nogen eksistensberettigelse.

På baggrund af disse overvejelser vil vi fastslå vores definition af en organisation som et åbent system, hvor ikke blot de indbyrdes dele er afhængige af hinanden, men hvor systemet og dets omgivelser i et varierende omfang også indgår i et afhængighedsforhold.

Metaforer som udtryk for organisationsformer

Ud over at fastslå, at vi mener, at en organisation kan betragtes som et system, så vil vi her introducere til to metaforer som udtryk for organisationsformer.

De to organisationer, som vi har arbejdet sammen med under empiriproduktionen, har det til fælles, at de er driftsorganisationer. Post Danmark leverer post og deres

²⁵ Allan Holmgren er professor i Coaching som ledelsesredskab ved CBS, mag.art.psyk. og direktør på DISPUK, som er en konsulentvirksomhed og uddannelsescenter, der arbejder med systemisk tænkning.

²⁶ Med et systemisk tæknings perspektiv på organisationen og coachingprocesserne kan man nå frem til, at enhver lille ændring/læring i coachingprocesserne vil kunne betegnes som en ændring af hele organisationen som system, fordi del og helhed ikke adskilles. Inden for den psykologiske verden foregår der en diskussion om, hvorvidt dette ikke er en for absolut opfattelse af et systemisk perspektiv og en meget abstrakt slutning. Vi lægger os op af et mere fleksibelt syn på organisationen som system.

eksistens er betinget af, om de kan levere en konkurrencedygtig service til deres kunder. Lønafdelingen på Amtsgården beregner løn til amtets ansatte og de har således et stort ansvar i forhold til de ansatte i amtet.

Vi har været inspireret af Morgans 'Organisasjonsbilder' og Mejlby, Nielsen og Schultz' 'Introduktion til organisationsteori' i forsøget på at beskrive nogle af de metaforer, som udtrykker forskellige organisationsformer.

En af de metaforer, Morgan beskriver, er 'maskinmetaforen'. Vi opfatter metaforen som et udtryk for et dialektisk forhold mellem en sproglig tilgang i organisationen og en forståelse af organisationens liv. Det vil sige, at den sproglige tilgang i organisationen og organisationens liv er gensidig afhængige af hinanden. I organisationer hvor maskinmetaforen gør sig gældende, omtales organisationen som en maskine og dens medarbejdere som værende en del af denne maskine. Metaforer som fx 'lad os lige komme lidt op i gear' eller 'den gruppe er lidt rusten og trænger til opgradering' sender grundlæggende et signal om en forventning til organisationen om pålidelighed, forudsigelighed, effektivitet og ufravigelige rutiner [Morgan, 1998, 25]. Denne mekaniske tilgang kan i et vist omfang være med til at reducere menneskerne i en sådan organisation til 'værktøjer', som skal fungere pålideligt, forudsigeligt, effektivt og med ufravigelige rutiner.

Et mekanisk menneskesyn på medarbejderne i en organisation vil ofte have konsekvenser for organisationens evne til at lære og forandre sig. Morgan udtrykker det således: *'Organisasjoner som er konstruert etter mekanistiske prinsipper, har store problemer med å tilpasse seg endrede omgivelser fordi de er utformet for å kunne nå mål som er fastlagt på forhånd. De er ikke utformet med sigte på nyskapning. Dette kommer neppe som nogen overraskelse. Maskiner kan jo som hovedregel kun gjøre én ting, omforme helt bestemte gjenstander og bare utføre flere ulike gjøremål hvis de bliver ombygd med dette spesielt for øyet.'* [Morgan, 1998, 40]. Denne forståelse af organisationer og deres medlemmer mener vi, kan forbindes med en designorienteret læringsforståelse, da denne også er præget af et mekanisk menneskesyn.

En anden af de organisationsmetaforer Morgan beskriver, er 'hjernemetaforen'. Ved at bruge hjernen som organisationsmetafor sætter han fokus på en ekstrem og til tider

uforståelig kompleksitet [Morgan, 1998, 83]. Simon & March var nogle af de første til at formulere metaforen 'organisationen som hjerne' [Morgan, 1998, 88]. På baggrund af deres studier kom de frem til at betragte organisationer som komplekse informations-, kommunikations- og sociale systemer. I forlængelse af disse tanker opstod begrebet om kybernetik, hvilket er et centralt begreb i systemisk tænkning. Argyris & Schön og Senge beskrev teorier om lærende organisationer og om organisationer kan lære at lære bl.a. med tankerne om kybernetik som omdrejningspunkt [Morgan, 1998, 96]. Hjernemetaphoren som forståelse af organisationen mener vi, kan knyttes til en deltagerorienteret forståelse af læring, da denne har et syn på organisationer som værende komplekse.

Magt i organisationer

I vores arbejde med coaching som metode til at skabe læring i organisationer mener vi også, at det er nødvendigt at diskutere magtens betydning. Vi ser to kontekster, hvor magten har betydning i forhold til vores undersøgelse: Konteksten med relationen mellem coachen og fokuspersonen samt konteksten coachingprocesserne i organisationen. I diskussionen ønsker vi at arbejde med Morgans analysebegreber om magt.

Morgan definerer magt som: *'Makt har å gjøre med ens evne til å få en annen person til å gjøre noe han eller hun ellers ikke vil gjort'* [Morgan, 1998, 178].

Udover Morgans opdeling i magtdimensioner vil vi også integrere Søren Christensen og Poul-Erik Daugaard Jensen magtdimensioner om direkte magt, indirekte magt og strukturel magt [Christensen og Jensen, 1996, 13]. Vi har ud fra Morgan og Christensen & Jensen skabt følgende magtdimensioner:

'Formell autoritet', som er den *'mest opplagte maktkilden (...) en form for legitim makt'* [Morgan, 1998, 178]. Vi mener, at det hænger sammen med det, som Christensen og Jensen omtaler som *'Med direkte magt (...), forstår vi den magt, der udøves (direkte) i beslutningsprocessen (...)'* [Christensen og Jensen, 1996, 13].

'Kontrol med beslutningsprocessen', *'evnen til å påvirke utfallet av en beslutningsprosess er en velkjent kilde til makt'* [Morgan, 1998, 185]. Denne form for magt kan kædes sammen med Christensens og Jensens magtbegreb om indirekte magt.

'Kontroll av kunnskap og informasjon', *'Kunnskap og informasjon er en betydelig kilde til makt'* [Morgan, 1998, 186]. *'Informasjon og kunnskap (...) kan også brukes til å*

skape avhengighet' og derved kan man også opretholde ekspertstatus [Morgan, 1998, 187].

'Symbolikk og meningsadministrasjon', *'Forestillinger, språk, symboler, historier, seremonier, ritualer (...) kan brukes til å administrere mening og derfor påvirke maktrelasjonene i organisasjonslivet'* [Morgan, 1998, 195]. Dette kan integreres med Christensen og Jensens magtdimension Strukturel magt, *'Med begrebet strukturel magt forstår vi den magt, som ligger i en ureflekteret accept af samfundsskabte rammer og dermed forbundne rutiner, vaner og normer'* [Christensen og Jensen, 1996, 14, 16].

'Kjønn og styring av kjønnsrelasjonene', *'Forholdet mellom menn og kvinner får ofte preg av forutinntatte stereotypier og forestillinger om hvordan de forventes å opptre. Her er noen av de mer vanlige trekkene som tradisjonelt bliver forbundet med det å være hhv. mann og kvinne i vestlige samfund: Den maskuline stereotypi: Logisk, rasjonell, aggressiv, utnyttende, strategisk, uavhengig, konkurranseorientert, en leder og en beslutningstaker. Den feminine stereotypi: Intuitiv, emosjonell, underdanig, empatisk, spontan, omsorgsfull, samarbeidsvillig, en lojal støttespiller og følgesvenn.'* [Morgan, 1998, 197]. Disse magtdimensioner vil vi anvende i diskussionen.

I forhold til magt anvender vi desuden Larry Hirschhorns begreber om den 'moderne' og 'postmoderne' leder i diskussionen. Hirschhorn beskæftiger sig med den problematik, der opstår når ledere er fanget mellem autoritetskulturen i henholdsvis moderne og postmoderne organisationer.

Centrale systemiske begreber

I det følgende vil vi kort introducere en række centrale begreber fra systemisk tænkning, som vi har anvendt gennem coachingprocesserne og analysen. De skal ses som sammenhengende, men de vil dog her blive præsenteret i korte selvstændige afsnit for overskuelighedens skyld.

Første og anden ordens kybernetik

I undersøgelsen benytter vi de systemiske begreber 'første og anden ordens kybernetik'. Første ordens kybernetikken er forankret i en antagelse om, at et system kan forstås helt uafhængigt af den iagttagende og beskrivende person. Tanken er, at genstanden for observationen eksisterer 'derude' uafhængigt af den person, der iagttager den og forsøger

at beskrive den [Haslebo, 1997, 95-97]. Det centrale i anden ordens kybernetik er, at fokus er på det observerende system og her må den iagttagende og beskrivende person se sig selv som en del af det system, han/hun iagttager og beskriver [Campbell, 1994, 12-13, 20]. I forhold til coaching betyder det, at der enten kan tænkes første ordens kybernetisk, hvor perspektivet ligger på resten af organisationen 'derude'. Her ses fokuspersionen ikke direkte som en, der har indflydelse på de organisatoriske handlinger, der bliver talt om. Eller der kan tænkes anden ordens kybernetisk, når coachen og fokuspersionen inddrager fokuspersionen som en del af handlingerne i organisationen. Med det anden ordens kybernetiske perspektiv får fokuspersionen mulighed for at se sig selv som en del af systemet, og bliver derved også nødt til at ændre på egne handlinger og perspektiver for at ændre relationerne og handlingerne i organisationen. Desuden giver det anden ordens kybernetiske perspektiv coachen mulighed for at medtænke sig selv i coachings læringsprocesser.

Feedback

Som tidligere beskrevet forstår vi organisationerne og coachingsessionerne ud fra et systemisk perspektiv. I den sammenhæng bliver begrebet 'feedback' centralt. Ud fra Campbell vil et system reagere på input fra medlemmerne af systemet eller fra omverden, og denne reaktion vil være en forstærkende eller hæmmende. Feedback-processen viser den indbyrdes afhængighed mellem delene i et system. Campbell giver et eksempel: En del af et system (A) udfører en aktivitet, som har en effekt på en anden del af systemet (B). Som resultat ændrer B sin aktivitet i relation til A og dette opfattes af A som feedback på den oprindelige aktivitet [Campbell, 1994, 13]. Dette teoretiske eksempel kan både ses i relationen mellem os som coaches og fokuspersionen (lederen), men også i relationen mellem fokuspersionen og øvrige ansatte. Den feedback der kommer, vil være umulig for os eller lederen at forudse, men også at styre. Som coaches kan vi ikke styre læringen hos lederen eller dennes omgivelser. Det vil være umuligt at forudse, hvad coachens handlinger har af betydning for fokuspersionen og hans/hendes organisation og derfor også dennes feedback. Dog vil en coach med kendskab til organisationen som system, og lederens position i denne, have en indsigt i og erfaring med, hvilke mønstre, der typisk gør sig gældende. Derved kan en coach stadig søge at skabe en bestemt feedback fra fokuspersionen, men det skal ikke ses som en årsags-virkningssammenhæng.

Lineær og cirkulær tænkning

Når vi ikke vil se coachingen som en årsags-virkningssammenhæng, er det anvendeligt at benytte sig af begrebet cirkulær tænkning. Ud fra cirkulær tænkning opfattes begivenheder som dele af en større række begivenheder og den tidsmæssige rækkefølge af begivenhederne er til dels interessant, men den fører ikke til placering af begivenhederne som enten årsag eller virkning. Den cirkulære tænkning flytter fokus fra enkeltpersoner til mønstret af relationer og handlinger mellem mennesker. Den giver mulighed for at forstå komplekse, mangesidige processer, der sker i en organisation [Campbell, 1994, 11-13 og Haslebo, 1997, 97-103]. Den lineære og cirkulære forståelsesform ligger tæt op af tanken om første og anden ordens kybernetik, som er vigtige kommunikationsbegreber i denne undersøgelse. Den lineære tanke er en form for årsag-virkning-tænkning, hvor der bl.a. fokuseres på placering af skyld. Ved brug af lineær tænkning sker det ofte '(...) at tankeprocesser og handlinger låser sig i gentagne mønstre, som ingen kan ændre.' [Haslebo, 1997, 99]. Lineær tænkning har desuden den konsekvens ikke at fremme forandring [Campbell, 1994, 11-13 og Haslebo, 1997, 97-103]. Ud fra vores teoretiske optik kan man sige, at læring i organisationer har de bedste betingelser, hvis systemets medlemmer er i stand til at tænke cirkulært, som er knyttet til anden ordens kybernetik. Men det betyder ikke, at organisationer ikke også kan lære i rammer, som bærer præg af lineær tænkning. I forhold til coaching i praksis mener vi, at refleksioner og processer, knyttet til interpersonel kommunikation i organisationer, vil indeholde både lineær og cirkulær tænkning.

Mening

Vi mener, at den 'mening' medlemmerne tillægger et system og en kontekst, er af afgørende betydning for den læring, der kan skabes i systemet. I denne undersøgelse lægger vi os op af Campbells forståelse af mening, som værende den styrende faktor for den måde, hvorpå mennesker forstår og handler. Ifølge Campbell fungerer menneskelige systemer på baggrund af den mening, medlemmerne tilskriver de forskellige aktiviteter omkring sig [Campbell, 1994, 16-21]. Desuden er vi inspireret af Gergen, der opfatter mening som noget, der skabes i relationen mellem mennesker [Gergen, 2005, 290]. Vi mener, at forudsætningen for at der kunne skabes læring i coachingsessionerne, er, at fokuspersonen tillægger indholdet i coachingsessionerne en mening, der fremmer ønsket

om at handle på en ny måde og skabe nye perspektiver. Det betyder også, at det var afgørende, at ledernes deltagelse som udgangspunkt var baseret på frivillighed, ellers ville deres meningstilskrivelse af coachingprocesserne ikke være fremmende for læring. Derfor var det af stor betydning, at lederne på eget initiativ valgte tilbuddet om vores coachingproces til.

Dekonstruktion

I arbejdet med læring i organisationer mener vi, at dekonstruktion kan være en metode til at skabe nye perspektiver. Ud fra Gergens socialkonstruktionistiske perspektiv er den viden, vi hver især mener at besidde, konstrueret. Campbell mener, at for at finde ud af, hvordan mennesker forhandler sig frem til den 'virkelighed', vi lever i, må vi dekonstruere vores 'virkelighed' [Campbell, 2000, 9]. Et ærinde i systemisk tænkning er at udfordre den gældende konstruktion og konstruere forandrede forståelser [Campbell, 2000, 10-12]. Dekonstruktion er en metode til at skabe nye perspektiver og nye handlemuligheder. Fokuspersonen og coachen kan sammen reflektere over gældende forståelser, værdier, opfattelser, vaner og meninger for at overveje andre perspektiver. Dekonstruktion kan således løse op for fastlåste forestillinger, hvilket vi mener, kan skabe læring i organisationer.

Positionering

Et andet begreb, som vi har anvendt for at løse op for vores egne og fokuspersonens fastlåste forestillinger, er begrebet positionering, som har sit ophav i socialkonstruktionismen, men også i praksis er en del af det systemiske analytiske og metodiske begrebsapparat. Begrebet positionering dækker over de forskellige selv'er et menneske kan positionere sig selv og andre i - og som det bliver positioneret i. En del af begrebet positionering er, at det er med til at frigøre mennesker, da de på den måde ikke har et fast selv, som andre teorier udtrykker. At tænke selv'er som flydende og kontekstafhængige i stedet for konsistente, skulle ifølge Gergen frigøre mennesket fra en personlig essens [Gergen, 2005]. Vi har i coachingssessionerne og i analysen arbejdet med positionering for at opnå en meningsfuld forståelse af organisationernes og coachingprocessernes komplekse interpersonelle sammenhænge og dynamikker.

Kontekst

I arbejdet med læring i organisationer har vi fundet det givende at benytte den systemiske forståelse af begrebet 'kontekst'. Vi deler opfattelse med Hornstrup m.fl.: *'Her er den helt grundlæggende pointe, at enhver handling eller episode kun kan forstås og dermed tolkes ved at se på den kontekst, handlingen eller episoden udspilles i. Derfor bliver forudsætningen for at skabe koordinerede forståelser og sammenhænge i handlinger på tværs af personer, grupper eller organisationer, at konteksten for handlingen er klar for alle.'* [Hornstrup m.fl., 2005, 45]. Ud fra citatet er det helt afgørende, at vi i coachingsessionerne sætter fokus på, hvilken kontekst det er, vi skaber sammen med fokuspersonerne. Konteksten kommer til at have betydning for, om der sker læring, fordi den afgør, hvordan fokuspersonen meningstillægger de handlinger, der udspilles. Hvis lederen ikke opfatter konteksten som meningsfuld i forhold til at skabe nye handlinger og perspektiver, vil læring have svære betingelser.

Narrativer

Et andet begreb, vi benytter, som knytter sig til positionering og kontekst, er 'narrativer'. Dette begreb giver mulighed for at se, hvorledes personer vælger at fremstille fx sig selv, forholdet til lederen eller organisationen som helhed. I brugen af begrebet 'narrativer' er *'fokus på sproget og kommunikationen som skabende kraft'* [Nielsen, 2004, 25]. Ordvalget i sådanne beskrivelser kan således via analyse og fortolkning bidrage med en forståelse af den pågældende persons relation til det, som beskrives og fortælles om. For en coach er der mulighed for at være med til at dekonstruere eller genfortælle fokuspersonens narrativer. Derved kan der skabes et forandret narrativ, som giver nye handlemuligheder eller perspektiver for fokuspersonen.

Personlige/private eller personlige/professionelle

I vores funktioner som coaches, der bl.a. arbejder med personlige narrativer, har det som udgangspunkt været vores intention, at vi kun ville arbejde med emner, som var relevante for fokuspersonernes arbejdsliv. Ud fra Hornstrup [Hornstrup, 2005, 169-170] kan der laves en opdeling i det, som de kalder personlig/professionel og personlig/privat. *'Coaching af enkeltpersoner vil altid have det personlige felt som omdrejningspunkt med fokus på mennesker og menneskers kommunikation og relationen til hinanden, men med*

den meget væsentlige kontekstmarkør, at det har fokus på personen i forhold til jobbet. For at sikre dette skal opmærksomheden rettes mod den organisatoriske kontekst. [Hornstrup, 2006, 170-171]. Vi mente, at vi som coaches havde et stort ansvar for de personer, vi coachede. Derfor gjorde vi os etiske overvejelser før coachingprocesserne. Vi mente ikke, at vi havde kompetencerne til at anvende terapilignende metoder i coachingprocesserne. Vi havde til gengæld kompetencer inden for ledelsesudvikling og kommunikation i organisationer. Det betød, at vi ville arbejde med det område, som koncentrerede sig om det personlige/professionelle.

Denne opdeling vil vi diskutere senere, da vi oplevede, at det i praksis var svært at adskille.

KAPITEL 3 - Caseundersøgelse

Vi har nu i KAPITEL 2 defineret vores teoretiske grundlag. KAPITEL 3 er empiridelen, som bl.a. indeholder en analyse, der har til formål at svare på forskningsspørgsmålene.

I KAPITEL 3 vil vi først i afsnittet 'metode til empiriproduktion' gøre os nogle kritiske overvejelser over metoden til empiriproduktionen. Derefter vil vi beskrive empiriproduktionens forløb og overvejelser i den forbindelse. I det følgende afsnit vil vi beskrive de fire coachingprocesser. Herefter vil vi gennemgå vores bearbejdning af empirimaterialet. Efterfølgende står selve analysen. Til sidst er der en samlet konklusion på caseanalysen, der svarer på problemformuleringen og herunder forskningsspørgsmålene..

Metode til empiriproduktion

Dette afsnit handler om vores valg af forskningsmetode og de metodiske overvejelser, vi har gjort os for at sikre validiteten og reliabiliteten af analyserne. Desuden gør vi os overvejelser over, hvorvidt man kan tale om generaliserbarhed af en undersøgelse, som den dette speciale er bygget på.

Vi har valgt at anvende følgende litteratur om det kvalitative forskningsinterview, da vi mener, at det har ligheder med coaching som metode til at producere empiri: Steinar Kvaales²⁷ 'Interview' [Kvale, 1994] samt enkelte pointer fra Anne Hjorts 'Om at interviewe kvalitativt' [Hjort, 1986, 99-101] og Bente Halkiers²⁸ 'Fokusgrupper' [Halkier, 2001, 30].

Kvalitativ forskningsmetode

Vi har valgt, at empiriindsamlingen i undersøgelsen er baseret på en kvalitativ forskningsmetode, da vi mener, at det vil være givende i forhold til at afdække coaching som metode til at skabe læring i organisationer. Kort sagt vil vi undersøge coaching som metode til at skabe læring i organisationer – netop gennem coaching. En sådan kvalitativ metode kan ifølge Hjort give os mulighed for at forstå fokuspersonernes livsverden, forstå

²⁷ Steinar Kvale er professor i pædagogisk psykologi og leder af Center for Kvalitativ Metodeudvikling ved Århus Universitet og professor ved Saybrook Institute, San Francisco. Steinar Kvale regnes for en førende forsker inden for kvalitative metoder.

²⁸ Bente Halkier er lektor på Institut for Journalistik, Kommunikation og Datalogi, RUC

meningen med det, der siges, forstå den forandring, der kan ske i processen samt få nuancerede og flertydige beskrivelser frem [Hjort, 1986, 99-101].

Ud fra et postmoderne perspektiv bliver spørgsmålene om reliabilitet, validitet og generaliserbarhed ofte afvist, fordi de konnoterer en modernistisk opfattelse af sandhed. Begrebet validitet peger på en distinktion mellem sandhed og ikke-sandhed, hvilket står i kontrast til vores socialkonstruktionistiske tilgang [Kvale, 1994, 227]. I vores kvalitative undersøgelse læner vi os op af Kvalets tanker om en moderat postmodernistisk tilgang, som afviser begrebet om en objektiv og universel sandhed, men accepterer muligheden for specifikke lokale, personlige og sociale former for sandheder med fokus på dagliglivet og den lokale fortælling [Kvale, 1994, 227]. *'Denne opfattelse afviser ikke begreberne om validitet, reliabilitet og generaliserbarhed, men rekonceptualiserer dem i former, der er relevante (...). Verifikationsforståelsen tager udgangspunkt i livsverdenen og dagligsproget, hvor spørgsmål om pålidelige observationer, om gyldige argumenter og om generalisering fra det ene tilfælde til det andet er led i den daglige sociale interaktion.'* [Kvale, 1994, 227]. Vi vil således i det følgende benytte disse begreber ud fra en postmodernistisk tilgang.

Validitet af undersøgelsen

I forhold til kvalitative undersøgelser definerer Kvale ud fra Pervin validitet som: *'hvorvidt en metode undersøger det, den har til formål at undersøge, i hvilket omfang vores observationer faktisk afspejler de fænomener eller variable, vi interesserer os for. (...) Efter denne bredere opfattelse af validitet kan kvalitativ forskning i princippet føre til gyldig videnskabelig viden.'* [Kvale, 1994, 233].

Vi har valgt at lave en metodetriangulering for at styrke valideringen af undersøgelsen [Halkier, 2003, 221]²⁹. Hoveddelen af undersøgelsen er udelukkende baseret på vores subjektive tolkning af læringen i coachingprocesserne. Derfor mente vi, at det var nødvendigt med en metodetriangulering i form af anvendelsen af en yderligere metode til at validere undersøgelsen. Til det formål anvendte vi evalueringsinterview af hver fokuspersion efter den sidste coachingsession var endt for at spørge til deres betydningstillæggelse af processen.

²⁹ Metodetriangulering er, når man benytter sig af flere metoder til at nærme sig sin undersøgelsesgenstand [Halkier, 2003, 121].

Da vi producerede spørgeguiderne [Bilag K] til evalueringsinterviewene, var vi ikke færdige med at udarbejde forskningsspørgsmålene. Derfor tog vi udgangspunkt i de overordnede problemformuleringer. Forskningsspørgsmålene var på daværende tidspunkt ikke færdigt definerede og analysen var ikke lavet på det tidspunkt. Det betyder, at det vi spurgte til i evalueringsinterviewene, ikke stemmer overens med forskningsspørgsmålene, der er blevet defineret senere hen. Evalueringsinterviewene havde på daværende tidspunkt i højere grad til formål at være en 'samtale om coachingprocesserne', hvor fokuspersonerne havde mulighed for at fortælle om deres oplevelse af egen læring. Ud fra et valideringssynspunkt kan der stilles spørgsmålstejn ved, om evalueringsinterviewene, som selvstændig undersøgelsesmetode, undersøger det de har til formål at undersøge.

Vi har dog valgt at anvende evalueringsinterviewene, fordi deres svar overordnet alligevel svarer på vores forskningsspørgsmål, og fordi de trods alt er udarbejdet ud fra problemformuleringerne, der lægger forankret i forskningsspørgsmålene, som senere er blevet konstrueret. En spørgeguide udarbejdet ud fra forskningsspørgsmålene ville formentlig kunne have konkretiseret svarene yderligere.

En dynamisk tilgangs konsekvenser for validiteten

Selvom at der kan sættes spørgsmålstejn ved evalueringsinterviewenes validitet, på grund af at evalueringsinterviewene ikke direkte er skabt ud fra forskningsspørgsmålene, så synes vi, at vores proces siger noget om, hvordan forskningsprocesser kan udvikle sig. Vi har svært ved at forestille os en proces med en uændret metode fra begyndelsen til konklusionen på undersøgelsen. Vores erfaring siger, at når man arbejder med menneskelige relationer, er det ikke muligt at forudsige, hvordan en proces udvikler sig. På den måde har vi haft et dynamisk syn på undersøgelsen, da vi undervejs har været åbne for ændringer som følge af læreprocessen, som vi selv og vores fokuspersoner befandt os i. En læreproces kan bidrage med vinkler og muligheder, som er umulige at medtænke fra begyndelsen. Vi mener, at det overstående eksempel siger noget om den udvikling, vi selv og materialet har været igennem og hvilke fordele og ulemper det repræsenterer at have en dynamisk og åben tilgang til en undersøgelsesproces. Man kunne spørge om en undersøgelse, der ikke tager højde for nye ideer og tilpasser sig disse, ville være en mangelfuld undersøgelse.

Reliabiliteten - Forskellige indgangsvinkler til fokuspersonerne

I forhold til kvalitative undersøgelser definerer Kvale reliabilitet som undersøgelsens konsistens eller pålidelighed, samt at undersøgelsen er lavet ud fra de samme kriterier hver gang [Kvale, 1994, 231]. Det kan have haft betydning for reliabiliteten i vores undersøgelse, at vi kendte den ene fokusperson i forvejen (lederen Jean fra lønafdelingen på Amtsgården). Vi havde i et tidligere projekt arbejdet sammen med hende og hendes medarbejdere. I praksis kan det have betydet, at vi ikke i samme grad skulle bruge tid på at etablere et tillidsforhold til hende, som det var nødvendigt med de andre fokuspersoner. Hun var særdeles venligt stemt overfor vores tilbud om en coachingproces og vi havde hver især gode erfaringer med at arbejde sammen. Det er muligt, at det har haft betydning i hendes udtalelser om processen – og dermed reliabiliteten af vores analyser af hendes temaer.

Et ønske om succes

Det kan også have haft indflydelse på validiteten og reliabiliteten, at vi personligt havde et (naturligt) ønske om at skabe fire succesfulde coachingprocesser. I udvælgelsen af uddrag til analysen af det samlede empirimateriale har vi ud fra definerede udvælgelseskriterier valgt passager, som vi mente kunne svare på vores forskningsspørgsmål og problemformuleringer. I denne fase kan det have haft betydning, at vi selv har været en del af analysegenstanden. Vi har, som analytikere og analysegenstand på samme tid, haft en udfordring med at medtage de passager, som var knapt så succesfulde. Vi har i udvælgelsesfasen haft lettere ved at fæstne os ved de passager, som vi følte begejstring og stolthed ved. Derfor har vi forsøgt systematisk at udvælge passager, som gav et ligeligt fordelt billede af processerne for at sikre reliabiliteten og validiteten af analyserne.

Retrospektivt har vi overvejet, om de syv temaer, vi har udvalgt til analysen, overvejende har været temaer, hvor der blev skabt læring. Omvendt kan det også være, at de fire coachingprocesser generelt har været lærerige, hvorved vores udvalgte temaer repræsenterer et rimeligt billede af processerne. Forskningsspørgsmål A handler om forandrede handlemuligheder og perspektiver, hvilket netop er det, vi har forsøgt at skabe med coachingprocesserne. Af den grund har forandrede handlemuligheder og perspektiver været en stor del af alle udvalgte temaer. Således indgår forskningsspørgsmål A i seks ud af de syv temaer, der bliver behandlet i analysen.

På trods af det faktum, at vi, som både analytikere og en del af analysegenstanden, kan have haft indflydelse på både den praktiske del og den analytiske del af specialet, ser vi det dog snarere som en berigelse for undersøgelsen end som en hindring for en gyldig og pålidelig undersøgelse, da vi har været opmærksomme på det i bearbejdelsen af temaerne i analysen.

Generaliserbarhed – noget alment i det særegne

Vores undersøgelse er som sagt skabt på baggrund af en kvalitativ forskningsmetode. Det har den praktiske betydning, at den samme undersøgelse principielt ikke kan gentages af andre med præcis samme resultat. Vores undersøgelse har ikke til formål at producere almengyldige lovmæssigheder om coaching som metode til at skabe læring i organisationer. Derimod har vi med kvalitativ metode ønsket at påpege omstændigheder, som har gjort sig gældende i netop denne undersøgelse ved at have fokus på relationer og kontekstualitet frem for generaliserbarhed. Når vi taler om generaliserbarhed i et socialkonstruktionistisk perspektiv, så er formålet heller ikke 'at vise hvordan tingene er', men mere 'hvordan det måske kan blive' [Gergen i Kvale, 1994, 230]. Vi mener, at denne tilgang til generaliserbarhed åbner op for alternativ tænkning og generering af handlemuligheder, hvorimod en definition af 'hvordan tingene er' let kan føre til fastlåsthed.

På trods af ovenstående overvejelser er vi alligevel af den opfattelse, at det er muligt at tale om noget alment i det særegne. Denne undersøgelse af ledelsescoaching har givet os erfaringer, som vi mener, at vi og andre vil kunne bruge i lignende kontekster. Vi forestiller os, at kunne finde genkendelige mønstre i lignende sammenhænge, hvilket ikke kan betragtes som generaliserbarhed i traditionel statistisk forstand, men i højere grad en erfaringsbank, som Kvale kalder 'naturalistisk generalisering'. Naturalistisk generalisering er baseret på personlig erfaring [Kvale, 1994, 228]. I vores undersøgelse har vi muligheden for at videreformidle vores erfaringer til andre, og vi kan selv benytte disse erfaringer i lignende sammenhænge. Vi er dog gået et skridt videre end naturalistisk generalisering, da vi ikke blot har gjort os erfaringer, men har gjort dem til genstand for en analyse. Det får den betydning, at vores erfaringer fra denne proces ikke kun kan betegnes som tavs viden, som Kvale mener, kendetegner naturalistisk generalisering [Kvale, 1994, 228]. Den generaliserbarhed, som vi således mener, at vores speciale repræsenterer, kalder Kvale 'eksplicit proportionel viden', fordi det kendetegner den, at

den faktisk bliver formidlingsvenlig via den verbalisering, som specialet kan siges at være. Vi mener ikke, at vi kan lægge os under Kvales begreber om statistisk generalisering eller analytisk generalisering, da de er baseret på henholdsvis en tilfældig udvalgt stikprøve af befolkningen ud fra sandsynlighedskvotienter eller *'indebærer en velovervejet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne fra en undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation'* [Kvale, 1994, 228]. Vi mener til gengæld, at vi i analysen overlader generaliseringen af analyseresultaterne til læseren, hvilket Kvales begreb om 'forsker- eller læsergeneraliserbarhed' beskriver [Kvale, 1994, 229]. Læseren af dette speciale får således mulighed for at drage paralleller til andre kontekster.

Produktion af empiri – metode til coachingprocesserne

I dette afsnit vil vi beskrive vores metode til forberedelse og gennemførelse af coachingprocesserne samt hvilken betydning vores værdier har for læringsforståelsen.

Kontakt til fokuspersonerne

De fire coachingprocesser foregik i Post Danmark og på en lønafdeling på en Amtsgård. De tre ledere i Post Danmark kontaktede vi via den centrale personaleafdeling. Vi ønskede at præsentere vores undersøgelse og vores tanker om deres mulige deltagelse på et personalemøde, men da kontaktpersonen i personaleafdelingen i stedet skrev en kort mail ud til mulige ledere, måtte vi tage os til takke med det. Vi fik formidlet kontakt til tre mellemledere, der var interesserede. Desuden kontaktede vi direkte en afdelingsleder i en lønafdeling på en Amtsgård, som vi i et tidligere projekt havde arbejdet sammen med. Vi afholdte derefter et møde med dem hver især, hvor vi præsenterede os, vores formål med at være der og hvad der var mulige coachingemner.

Formålet med coachingprocesserne

Vores overordnede formål med de fire coachingprocesser var at producere empiri til undersøgelse. Når det så er sagt, var vores mål med hver coachingproces at skabe et rum for fokuspersonen, hvor denne kunne lære at lære i forhold til kommunikation og ledelse. Herunder at reflektere over deres ledelsesmæssige udfordringer og derved skabe flere handlemuligheder og perspektiver.

Da vi tog den første kontakt med de to organisationer, fortalte vi, hvad vi kunne coache i og hvad de kunne få ud af samarbejdet:

- at sætte fokus på kommunikationen og samspillet med medarbejderne
- at få sparring i at kunne navigere gennem perioder med konflikter, forandringer, stress eller omstruktureringer
- at afklare rollen som leder
- at skabe refleksion over egne virkemidler og ledelsesstil
- at arbejde med personlige og faglige mål

Derudover skrev vi i tilbudet til dem:

Hvad har vi erfaringer med og hvad kan vi coache i?

- Kommunikationstræning: Mundtlig præsentation, Hvordan giver man konstruktiv kritik/feedback?, MUS (Medarbejder UdviklingsSamtaler) og Den svære samtale
- Forandringskommunikation
- Konflikthåndtering
- Selvstyrende grupper
- Forventningsafklaring mellem ledere og medarbejdere
- Stresshåndtering
- Mødeledelse/mødekultur
- Værdibaseret ledelse

Desuden fortalte vi dem, at vi som studerende i tidligere projekter havde erfaringer med udviklingsprocesser på arbejdspladser, idet vi havde:

- Fungeret som proceskonsulenter
- Afholdt gruppeudviklingssamtaler
- Anvendt Face-to-face kommunikation: Refleksiv dialog, samtaler, interview

Dette var vores 'menukort' til dem, som vi præsenterede på hver første coachingsession. Ud fra det valgte de derefter samtaleemner, som havde betydning for deres ledelse. Som tidligere beskrevet var coachingprocesserne baseret på frivillighed, hvilket dog ikke betyder, at de ikke kan have haft vidt forskellige grunde til at deltage [se afsnit om 'Beskrivelser af coachingprocesserne].

Forløb

Hver coachingproces bestod af fem sessioner, således har vi i alt gennemført 20 coachingsessioner. De er alle gennemført over syv uger. Hver session tog mellem 45 min og 75 min. Den første session havde som primært formål at fortælle om vores speciale, baggrund og ide samt for at skabe os et overblik over deres arbejde og daglige udfordringer. De havde også mulighed for at få afklaret tvivlsspørgsmål, og vi kunne lære hinanden at kende og skabe grundlag for et forhold bygget på tillid – hvilket vi havde en hypotese om, var afgørende for at skabe en betydningsfuld coachingproces.

Efter hver afsluttet coachingproces afholdt vi et evalueringsinterview. Her interviewede vi hver fokuspersion med det formål at undersøge, om coachingprocesserne havde haft betydning for dem som ledere og eventuelt hvilken betydning.

Alle møder og sessioner blev optaget på lydbånd³⁰. Alle personer og steder er anonymiseret.

Vi skrev noter før hver session som forberedelse. Noterne indeholdt overvejelser om, hvilke refleksioner den pågældende leder gjorde sig i forhold til deres lederposition og hvordan vi, med systemiske spørgsmål, kunne være med til at undersøge og skabe en refleksiv samtale, der kunne skabe nye handlemuligheder og perspektiver hos den pågældende leder. [se Bilag M for eksempel]

Under selve sessionerne var den ene af os 'coach' og den anden 'observatør', der tog noter og ellers forholdt sig tavs [se Bilag N for eksempel]. Dog kom observatøren en sjælden gang med indskydelser. Observatøren fokuserede bl.a. på coachingteknikken, altså spørgeteknikken, og interaktionen, hvilke spørgsmål og dele af samtalen vi mente, faciliterede nye handlemuligheder og perspektiver for fokuspersionen.

³⁰ De rå lydbåndoptagelser kan rekvireres ved henvendelse til os

I slutningen af hver session spurgte vi fokuspersonerne, om de ville opsummere på, hvad vi havde talt om i dagens coaching og om der var noget, der havde været særligt betydningsfuldt for dem.

Vores refleksioner som coach og observatør foregik systematisk efter hver coachingsession ud fra nedenstående punkter:

1. Coachen beskrev hans/hendes oplevelser af det indholdsmæssige
2. Observatøren beskrev hans/hendes oplevelser af det indholdsmæssige
3. Vi diskuterede, hvilke refleksioner vi antog, at fokuspersonen gjorde sig
4. Satte personen udfordringer op for sig selv?
5. Hvad ved vi nu, som vi ikke vidste før?
6. Hvordan fungerede vores egen metode? (feedback fra observatør til coach)
7. Hvilke emner kunne være aktuelle for næste coachingsession?
8. Andet? Fx dynamikker, følelser og fornemmelser

[se Bilag O for eksempel]. Denne metode bliver taget op i diskussionen.

Vores værdiers betydning på læringsforståelsen

Som tidligere beskrevet mener vi, ud fra et systemisk perspektiv, at der ikke findes en alment menneskelig læringsform. Læring er relationsafhængig, og derfor mener vi også, at der ikke findes en almenyldig udviklingsproces for læring i organisationer, da værdier er konstruktioner, som er skabt af erfaringer og samfundsmæssige diskurser i det enkelte sociale felt. Vi havde dog alligevel et perspektiv på udvikling/forandring i processen, fordi det, ud fra vores værdier, ikke var ligegyldigt, hvordan fokuspersonerne forandrede sig. Vi ønskede netop, at den læring der blev skabt i coachingprocesserne, skulle hænge sammen med vores værdier, ellers vil vi ikke opfatte det som læring.

Ud fra vores værdier i coachingprocessen og i forhold til analysen mener vi ikke, at vi har kunnet været objektive eller neutrale. Vi har ud fra vores værdier haft en forståelse af, hvad der er ønskelig læring. I et forsøg på at fjerne os fra et totalt subjektivt perspektiv og i en erkendelse af, at vi hverken kunne være neutrale eller objektive, ville vi tilstræbe at anvende et anden ordens kybernetisk perspektiv. Ud fra et anden ordens kybernetisk perspektiv ville vi forsøge at klarlægge og medtænke vores værdiers betydning for coachingprocesserne.

Som det kan læses i foregående afsnit, var formålet med coachingprocesserne som udgangspunkt bredt defineret – at skabe læring i forhold til ledelse og kommunikation. Men vi forsøgte alligevel at skabe en bestemt form for læring defineret ud fra vores værdier. Det var bl.a. en værdi for os at skabe mindre sygdomsfremkaldende stress, at fokuspersonerne lærte at håndtere konflikter, at de fik større selvforståelse (klarhed over egen situation) og større selvregulering. For os, med vores værdier, ville det fx være urealistisk, at vi ikke ønskede at præge en meget stresset leder til at arbejde med stressen. Eller at vi, som coaches, ikke så det som vigtigt, at arbejde med konflikthåndtering med en fokuspersion, som hele tiden kom i konflikter. Men vores værdier om et godt arbejdsmiljø er en social konstruktion, der kunne være anderledes. Derfor mener vi, at en læringsproces i en organisation, altid vil være værdibaseret ud fra coachens og organisationens baggrund, erfaringer og kultur.

Desuden havde vi værdier knyttet til selve processen. Vi mente, at coachingsessionerne måtte være procesorienterede, hvor processen havde større vægt end hurtige resultater og instrumentel læring.

Med ovenstående overvejelser mener vi, at vores værdier får den funktion, at de giver os en retning på, hvad vi vil opfatte som læring i coachingprocesserne og dermed, hvilken retning vi forsøger at arbejde mod som coaches i relation til fokuspersonernes ledelse og kommunikation.

Beskrivelser af coachingprocesserne

I dette afsnit vil vi, med beskrivelser af coachingprocesserne, forsøge at give et billede af helheden af coachingprocesserne, dog med en selektering, der har de fire forskningsspørgsmål og læring som omdrejningspunkt. I beskrivelserne vil vi gerne fremstille fokuspersonerne og coachingprocesserne så holistisk som muligt, men i vores selekteringsproces er mange nuancer blevet udvisket.

Beskrivelserne er så vidt muligt skrevet i den tone og i de formuleringer, der blev brugt.

Vi gennemførte fem coachingsessioner med hver af de fire ledere:

- Michael – distributionschef for 70 medarbejdere i Post Danmark. Michael havde været ansat i tre år i Post Danmark og var for nyligt blevet overflyttet til hans nuværende afdeling [Bilag C]
- Signe – førleder³¹ for 14 medarbejdere i Post Danmark. Signe havde været ansat i afdelingen i seks måneder og været postbud i tre år i en anden afdeling [Bilag D]
- Jon – førleder for 18 medarbejdere i Post Danmark. Jon havde været ansat i afdelingen i fire måneder og været postbud i otte år i en anden afdeling [Bilag E]
- Jean – afdelingschef for 38 medarbejdere i lønafdeling på en Amtsgård. Jean var ved at overtage stillingen som afdelingschef i løbet af coachingprocessen [Bilag F]

Beskrivelse af coachingsessionerne med Michael

Første coachingsession

Lydbåndoptageren gik i stykker inden vi begyndte coachingsessionen, derfor er der ingen beskrivelse.

Anden coachingsession - 62 minutter

Vi startede med at tale om de medarbejdere, der havde arbejdet som postbude i mange år. Michael syntes, at nogle af de gamle medarbejdere var meget sure og at de tænkte 'dem og os' i forhold til ledelsen.

Vi talte om forskellen på information og kommunikation. Han mente, at information var, når han informerede og kommunikation var en form for dialog med feedback. Han sagde, at 90 % af den feedback han fik fra medarbejderne, var negativ. Vi reflekterede over, hvad han kunne gøre for at engagere dem og han nåede frem til, at de kunne involveres i flere beslutningsprocesser. Han sagde, at det havde han prøvet før og så letkøbt var det ikke.

Coachen spurgte om grunden til, at han havde meldt sig til coachingprocessen. Han fortalte, at han godt kunne godt lide nye ting, men det var også for at sende et signal opadtil i organisationen.

³¹ En førleder er en person, der fungerer som distributionsleder i det daglige, men er i gang med et lederuddannelsesforløb. Efter endt uddannelse er de kvalificeret til at kunne søge stillinger som distributionsledere. Førledere gennemgår et teoretisk og praktisk uddannelsesforløb svarende til Akademiøkonom og AMU-lederuddannelse. Det indeholder bl.a. situationsbestemt ledelse, ledelsesteorier om fx lederroller, coaching, mentoring, projektledelse og kultur [Bilag D, første session].

Tredje coachingsession – 42,2 minutter

Michael ville tale om implementering af nye tiltag. Vi reflekterede over, hvorledes han typisk gjorde, når han skulle igangsætte nye tiltag og hvad medarbejdernes reaktioner var i forhold til det. Han sagde, at han egentligt ikke mente, at mange af hans medarbejdere var forandringsparate. Vi talte derefter om, om han ville betegne sig selv som forandringsvillig, når han ikke var villig til at ændre sin implementeringsmetode.

Derefter reflekterede vi over, hvilken tilgang han kunne vælge til de medarbejdere, som han opfattede som negative. Han sagde, at han havnede mellem den gode vilje og hvad der praktisk skete.

Coachen spurgte til, om han havde lyst til at stille sig selv en udfordring til næste gang. Han valgte en udfordring, hvor han skulle tage en samtale med tre medarbejdere, som skulle have ændret deres vagtplan. Vi lavede et fremtidsscenario over, hvad han frygtede, der kunne ske og hvorledes han kunne gribe den samtale an.

Derefter talte vi mere generelt om metoder til implementering. Han opremsede metoder, såsom at holde en salgstale, at gøre brug af et opfølgingsværktøj, som fx en quiz og at skrive det til dem. Vi spurgte, om der ikke fandtes andre metoder og efter at have tænkt et stykke tid svarede han, at man jo kunne spørge dem, så de selv kom med løsningen.

Til sidst talte vi om, at det havde været centralt for denne coachingsession, at han havde valgt 'at spørge sine medarbejdere'. Han gav udtryk for, at det havde været meget motiverende.

Fjerde coachingsession - 71 minutter

Michael startede med at fortælle, at han havde taget udfordringen op. Han havde opfordret medarbejderne til selv at komme med en løsning. De havde ikke været så negative, som han havde forventet. Han havde oplevet sin tilgang til dem som en succes.

Michael havde glædet sig til at fortælle os om udfordringen. Han havde efter sidste gang tænkt, hvad det dog var, han havde rodet sig selv ud i. Coachen spurgte ham om, hvad der generelt skulle til for at få medarbejderne til at tage imod et tiltag fra ledelsen. Han svarede, at han skulle reklamere godt, ved at gentage og sælge budskabet.

Michael fortalte, at han mente, at en leder nogen gange blev nødt til at diktere og udstede ordrer. Fx havde han gentagende gange haft problemer med en medarbejder,

som ikke ville tage en bestemt opgave. Vi reflekterede derefter over, hvad der ville ske, hvis han gik til de negative medarbejdere på en anden måde. Han mente, at der måtte være en grænse for, hvor pædagogisk han skulle være.

Femte coachingsession – 28,9 minutter

Michael sagde, at han gerne ville følge op på udfordringen. Han mente, at hans måde at gribe udfordringen an på, var en succes. Han syntes, at beslutningsprocessen havde været anderledes end tidligere og at han fremover ville bruge denne tilgang mere.

Coachen forklarede, at vi efter sidste coachingsession med ham havde talt om, at vi måske havde oplevet opskriften på succesen med udfordringen forskelligt. Han havde sidste gang sagt, at det var 'appreciative inquiry' tilgangen, der gjorde forskellen, og vi så det som, at det var hans medinddragelse af medarbejderne, der havde skabt succes. Han gav os ret i, at der nok var en forskel, men at det ikke ændrede noget for ham.

Han fortalte, at det var nyt for ham, at være så bevidst om sin kommunikation. Han havde fx brugt lang tid og flere forsøg på at formulere indkaldelsen til mødet. Han understregede, at det havde taget ham en time, hvilket han normalt aldrig ville bruge på at skrive et enkelt brev.

Vi talte om hans frustration over den medarbejder, vi talte om til sidste session. Han kom frem til, at han ikke vil lade sig irritere over den medarbejder mere. Coachen så det som, at han gjorde noget andet, end han plejede i forhold til denne medarbejder. Michael understregede, at det ikke var for medarbejderens skyld, men for hans egen.

Beskrivelse af coachingsessionerne med Signe

Første coachingsession - 28 minutter

Signe havde valgt at deltage i coachingprocessen, fordi hun i hverdagen havde en tendens til at glemme at give sig tid til at reflektere, men nu ville hun med coachingprocessen 'tvinges til det'.

Hun forklarede om sin hverdag på Post Danmark. De arbejdede hen imod i højere grad at blive selv bærende teams. Det syntes hun dog var svært, da den øvrige ledergruppe ikke ansporede til det. Det frustrerede hende.

Til slut talte vi om mulige emner til de kommende coachingsessioner: Hun modstand mod forandringer, tavlemøder, stresshåndtering. Hun sagde at hun ikke tog tiden og roen til at arbejde med fremtiden og udvikling, men at hun druknede i driften.

Anden coachingsession - 44,2 minutter

Signe fortalte, at hun havde været på lederseminar, hvor de havde talt om tid til ledelse. Hun fortalte, at seminaret var godt, men da de var kommet hjem igen, var seminarets indhold ikke blevet ført ud i livet. Det var en generel tendens.

Efterfølgende talte vi om hendes forhold til hendes lederkolleger. Hun fortalte, at hun troede, at de somme tider så hende som værende lidt for naiv, grøn og ivrig, fordi hun ofte var mere positiv overfor nye tiltag, end de var. Herefter reflekterede vi sammen over hendes måde at 'gå til dem på'. Hun mente, at de andre ledere rystede på hovedet af hendes ivrighed. Hun overvejede, om de måske endda var direkte provokeret af hendes facon. Det gik op for hende, at hun i bund og grund syntes, at det var vigtigt, at man respekterede det, der var godt og kolleger med erfaring. Hun sagde, at hun, med sin begejstring for alt nyt, kom til at udtrykke disrespekt for den viden og erfaring, som de andre ledere trods alt repræsenterede.

Tredje coachingsession – 58,8 minutter

Signe startede med at fortælle, at hun var blevet bedre til at lade drift være drift, og hun følte sig mere imødekommende og lyttende overfor sine medarbejdere. Hun oplevede, at det gav hende energi. Hun håbede og troede på, at hun kunne holde ved denne forandring.

Hun havde endnu en gang været på et ledelsesseminar. Hun havde sagt på seminaret, at ledergruppen skulle huske på at fokusere på det, de var gode til, hvilket de andre havde bakket op om. Hun sagde, at tanken var opstået efter sidste coachingsession.

Vi nåede frem til, at hun måske havde været lidt for ivrig i forhold til at skabe ændringer og at hun fremover kunne omtale sine ideer som debatoplæg i steder for nye procedurer, som hun absolut mente, måtte føres ud i livet.

Coachen sagde, at forandringer jo tager tid – fx seks mdr. eller et år. Det fik hende til at sige, at hun ville arbejde med sin tålmodighed og at hun ville tænke i 'lange træk'.

Derefter kom samtalen til at handle om en særlig medarbejder, der afviste at scanne pakkerne. Vi reflekterede over, hvordan hun fremover kunne gribe forholdet til ham an.

Herefter gik samtalen over i, hvorledes de selv bærende teams kunne blive mere selvstændige.

I opsummeringen understregede hun, at tanken om 'de lange seje træk' havde været en øjenåbner.

Fjerde coachingsession – 59,2 minutter

Signe fortalte, at der var en konflikt i hendes team. Vi reflekterede over, hvordan hun kunne forholde sig til konflikten.

I forhold til medarbejderen, der ikke ville scanneren, syntes hun, at det var blevet bedre. Hun havde inden for de sidste par uger valgt at gå til ham på en ny måde. Vi talte om, at han reagerede anderledes, end han plejede. Hun syntes, at hendes tilgang til ham kunne overføres til andre situationer. Signe fortalte, at hun oplevede, at hendes øgede tålmodighed gav resultater. Hun gav udtryk for, at det gjorde en forskel for hende, når hun gav sig mere tid. Det fik os til at tale om, at der var sket et skift.

Til sidst talte vi om, at i hendes afdeling blev man opfattet som en god leder, når man kunne få driften til at hænge sammen uanset sygemeldinger og andre problemer.

Femte coachingsession - 50 minutter

Signe havde siden sidste coachingsession tænkt, at hun ville videreføre det, vi havde talt om de forløbne gange, altså at være mere tålmodig, lyttende og struktureret.

Derefter gik samtalen videre til konflikten i hendes team. Hun forestillede sig at skulle bearbejde konflikten over lang tid.

I forhold til medarbejderen, der ikke ville scanne, fortalte hun, at hun havde oplevet, at hendes feedback til ham havde gjort en forskel. Den refleksion ville hun tage med sig i andre situationer.

Vi reflekterede over, hvorledes hendes ledelsesstil underbyggede de selv bærende teams. Hun fortalte, at hun ofte klarede opgaver for medarbejderne og at det var en dårlig vane. Hun var godt klar over, at konsekvensen var, at hun uselvstændiggjorde dem. Vi talte også om, at det kunne have indflydelse på hendes stressniveau. Vi reflekterede over, at hvis medarbejderne blev mere selvstændige, så ville hun få mere tid til at lave de

ledelsesopgaver, som hun syntes var sjove og at det i længden ville give mere tilfredse medarbejdere.

Til sidst talte vi om betydningen af, at Post Danmark er en driftsorganisation. Hun fortalte, at stedet var meget gennemsyret af, at 'posten skal ud', og at det kunne bruges som en undskyldning for at nedprioritere udvikling.

Beskrivelse af coachingsessionerne med Jon

Første coachingsession – 23,3 minutter

Jon fortalte om sin tid i Post Danmark og at han havde fået lyst til at blive leder, fordi han følte sig tiltrukket af tanken om selv bærende teams og demokratisk ledelse.

Derefter spurgte vi ham, hvad der havde fået ham til at melde sig til vores coachingproces. Han fortalte, at han havde fået vores mail på en dag, hvor han havde været lidt presset og så havde han tænkt, at det da i hvert fald ikke kunne gøre ham dummere og at det lød interessant.

Vi forklare ham om coaching som samtaleform, bl.a. at det ville være ham, som var i fokus og ikke os. Han sagde at han ikke var tryk ved at være i centrum, men at det i denne situation var ok.

Til sidst fortalte han, at han gerne ville coaches i 'den svære samtale'.

Anden coachingsession - 48,3 minutter

Jon startede med at fortælle, at han gerne ville tale om konflikter, hvordan man henvender sig til folk og hvordan man på en ordentlig måde får fortalt noget, som er svært. Han kom med et eksempel på en medarbejder, der ofte fik klager. Vi talte om, hvilke muligheder han havde, når han skulle konfrontere medarbejdere med klager eller lignende svære samtaler og hvilke konsekvenser disse muligheder havde.

Jon opsummerede, at han syntes, at det var godt at tale om, hvordan man kunne gribe en svær samtale an og han kunne godt forestille sig at prøve noget af det, vi havde talt om i praksis. Han sagde, at han ikke var vant til at være så meget på, men at det var ok. Han syntes, at det var rart, at det var hans holdninger, der var styrende for, hvad vi talte om.

Tredje coachingsession - 60,7 minutter

Jon lagde ud med at sige, at han ikke anede, hvad vi skulle tale om den dag. Coachen refererede til sidste coachingsession og sagde, at der havde vi bl.a. talt om konflikter. Vi talte om hans forhold til konflikter og han fortalte, at han mente, at det var et negativt ladet ord og at konflikter skulle løses.

Derefter gik vi over til at tale om, hvorledes han kunne tackle en sygesamtale med en medarbejder, som altid kom galt af sted og blev sygemeldt. Coachen spurgte Jon, hvordan han gerne ville have, at en sådan samtale blev grebet an, hvis han var medarbejder. Jon sagde, at han gerne ville have, at det blev en ligeværdig snak, hvor han stolede på medarbejderen.

Fjerde coachingsession – 72,4 minutter

Coachen spurgte, om Jon havde noget, som han gerne ville tale om denne gang. Det sagde han, at han ikke havde og han regnede med, at vi havde noget.

Vi reflekterede over, hvordan hans tilgang kunne være til medarbejderen, der ofte blev sygemeldt og at Jon kunne tage udgangspunkt i, at medarbejderen var glad for sit arbejde. Jon syntes, at det ville gøre samtalen mere konstruktiv.

Derefter talte vi om hans forhold til de kurser, som han var på i forbindelse med sin uddannelse som leder. Han sagde, at han generelt ikke fik så meget ud af kurserne, fordi de handlede om teori fx Maslows behovspyramide, som han havde svært ved at anvende i sin hverdag.

Til opsummeringen fremhævede han, at han i dag var nået frem til, at han ville tro på den medarbejder, der ofte var syg. Han ville forsøge at tage udgangspunkt i, hvad denne medarbejder godt kunne lide ved sit arbejde, i stedet for det som ikke var godt.

Femte coachingsession - 38,7 minutter

Coachen spurgte, hvad han havde lyst til at tale om til denne coachingsession, da de tidligere coachingsessioner havde taget udgangspunkt i coachens ideer. Han svarede, at han egentlig ikke havde noget og at han de andre gange havde lagt det over til coachen. Han kom i tanke om, at HR-konsulenten til en MUS dagen før havde spurgt ham om, hvad der gjorde hans arbejdsdag god. Jon havde sagt, at en god dag for ham var, når han var alene og hvor det var ham, der tog beslutningerne. Vi reflekterede over paradokset, at han

helst ville tage ansvaret, men når han var sammen med en, som var mere dominerende, så overlod han ansvaret. Coachen sammenlignede det paradoks med de fire første coachingsessioner, hvor han havde fralagt sig ansvaret for, hvad der skulle tales om. Han sagde, at han var fast besluttet på at tage noget mere ansvar fremover.

Derefter talte vi videre om, at Jon havde en konflikt med en medarbejder, som ikke mødte til tiden, men at han ikke vidste, hvordan han skulle tackle den. Vi talte om, hvad der kunne gøres anderledes. Jon sagde, at samtalen havde sat nogle tanker i gang.

Beskrivelse af coachingsessionerne med Jean

Første coachingsession – 43,5 minutter

Jean fortalte på første møde, at hun manglede sparring på sine ledelsesmæssige udfordringer, så hun glædede sig til coachingprocessen.

Hun udtrykte flere gange, at hun havde et nært forhold til sine medarbejdere, hvilket var vigtigt for hende. Derudover fortalte hun, at hendes vigtigste opgave bestod i at 'sikre driften' indtil 1. januar 2007. Hun vidste ikke præcist, hvad der skulle ske efter 1. januar 2007 pga. strukturreformen, så lige nu levede afdelingen med en usikkerhed om fremtiden.

Jean fortalte, at hun ville arbejde på, at teamene skulle blive endnu mere selvstyrende, så hun fik mere tid til at være leder. Vi talte derefter om hendes ledelsesudfordringer i forbindelse med den nye stilling. I den forbindelse ville hun tale med os om, hvordan hun kunne blive bedre til 'at sige fra', og at det var et problem, at hun havde et moderhjerte overfor sine medarbejdere.

Til sidst talte vi om, at hun på et kommende møde med afdelingen skulle lægge op til at køre linien med 'sikker drift' videre for at skabe tryghed i afdelingen.

Anden coachingsession - 60,8 minutter

Jean startede med at fortælle, at de havde holdt afdelingsmødet, som vi talte om på sidste session. Der havde bl.a. været et punkt på dagsorden med, hvordan hun kunne aflastes.

Vi talte om, hvilke fordele og ulemper der var ved at have et nært forhold til sine medarbejdere. Hun sagde, at hun ikke havde problemer med at skille det private og det professionelle.

Det irriterede hende, at hun ofte ikke havde tid til at hjælpe medarbejderne, fordi hun havde svært ved at sige fra. Vi talte derefter om, hvad der skulle til for, at hun blev mere aflastet.

Coachen spurgte, hvad hun troede, der ville ske, hvis hun skabte mere afstand til medarbejderne. Hun svarede, at hun nok var den, der ville få det sværest med det, fordi medarbejderne var indstillet på at klare det. Hun sagde, at hun hadede, at hun ikke var i stand til at sige fra. Til sidst reflekterede vi over, om hendes ledelsesstil lagde op til selv bærende team.

Tredje coachingsession - 61,8 minutter

Jean var glad og fortalte, at medarbejderne var begyndt at tænke over, hvad de brugte hende til.

Coachen fortalte om en teori, hvor man mente, at sproget skabte virkeligheden. Vi reflekterede sammen over det i forbindelse med, at Jean havde sagt til sine medarbejdere, at de skulle opdrage hende.

Jean opsummerede, at hun ønskede at trække sig lidt fra det nære forhold til medarbejderne. Hun ville også fokusere på at få uddelt flere opgaver. Desuden mente hun, at hun absolut kunne bruge coachingen til at blive en bedre leder.

Fjerde coachingsession - 31.5 minutter

Vi begyndte at tale om hendes ledelsesstil. Hun ville gerne være bedre til 'at skære igennem' overfor medarbejderne. Hun ønskede også at blive bedre til at fokusere på målet og ikke alle mulige andre opgaver. Desuden ville hun gerne tages mere alvorligt.

Derefter gik vi over til at tale om 'at sproget skaber virkeligheden'. Hun sagde, at hun havde tænkt meget over det siden sidst og at det skulle være en del af hendes lederprofil at overveje hendes brug af sproget.

Femte coachingsession - 45, 9 minutter

Vi talte om, at hun siden sidst havde fået sendt de signaler, som hun gerne ville opad i organisationen om, at hun var stærk, seriøs og at hun vidste, hvad hun snakkede om.

Coachen spurgte, hvilken betydning det havde for hendes stressniveau, at det var en driftsafdeling. Hun fortalte, at hun nogle gange fik fysisk ondt i maven. Snakken om stress

ledte hende over på, at hun blev stresset af at tage medarbejdernes opgaver til sig. Hun mente heller ikke, at hun udviklede sig, så længe hun gjorde det samme hele tiden.

Derefter talte vi videre om emnet 'at sige fra'. Hun fortalte, at hun var blevet rigtig god til det og at hendes udvikling havde indvirkning på resten af afdelingen, der var blevet mere selv bærende.

Hun opsummerede, at samtalerne havde fået hende til at føle, at hun var på rette vej. Hun sagde også, at noget af det vi havde mærket hende mest med, var hendes måde at formidle til afdelingen på.

Bearbejdning af empiri – fra råmateriale til analyse

Den proces, som det rå empirimateriale – altså båndoptagelserne af coachingprocesserne og evalueringsinterviewene – gennemgik, før det endeligt var et brugbart og tilgængeligt materiale, har været ualmindelig omfattende. Vi har i dette afsnit beskrevet, hvilken metode vi har anvendt fra råmateriale til analyser af temaer.

Empirimaterialet på ca. 24 timers lyd båndoptagelse har gennemgået adskillige udvælgelsesprocesser. Efter en omfattende og grundig gennemlytning af båndene udvalgte vi passager ud fra de fire forskningsspørgsmål, der var en udgrening af problemformuleringerne. Hver passage, som relaterede sig til et forskningsspørgsmål, fik en farvekode, og passagen blev derefter transskriberet. Det var et omfattende materiale, vi efterfølgende stod med, som to specialestuderende, der kun havde begrænsede ressourcer til rådighed. Derfor sorterede vi yderligere ca. halvdelen fra, som ved sammenligning ikke tilføjede yderligere til undersøgelsen.

I samme forbindelse navngav vi de syv temaer, som vi analyserer på. De syv temaer blev udvalgt, primært fordi de kunne skabe grundlag for at svare på forskningsspørgsmålene. Og sekundært fordi vi igennem coachingprocesserne oplevede netop disse temaer som betydningsfulde for helheden. Det hænger sammen med de hermeneutiske fortolkningsprincippers første princip: *'Det første princip gælder den kontinuerlige proces frem og tilbage mellem delene og helheden, der er en følge af den hermeneutiske cirkel. Med udgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse af teksten som helhed fortolkes dens forskellige dele, og ud fra disse fortolkninger sættes dele på ny i relation til helheden osv.'* [Kvale, 1994, 58]. Vi vil på den baggrund mene, at vi havde en hermeneutisk tilgang til udvælgelsen af temaerne, da vi udvalgte delene ud fra en uklar og

intuitiv fornemmelse af, hvad der havde betydning for helheden. Netop det at se de enkelte uddrag af temaer i sammenhæng med helheden af coachingprocesserne med lederne, har vi tillagt stor betydning, da vi ikke mener, at enkelte dele af coachingprocesserne isoleret set giver et grundlag for en valid analyse. Derfor har vi også valgt at medtage overordnede beskrivelser af coachingprocesserne i afsnittet 'Beskrivelser af coachingprocesserne'.

Som sagt har vi ud fra forskningsspørgsmålene udvalgt syv temaer, der er blevet genstand for analyse (i parentes ses hvilket forskningsspørgsmål, der vil blive behandlet):

- Signe og temaet 'Tålmodighed i forhold til forandringer' (A, D)
- Jon og temaet 'Motivation' (A, D)
- Jean og temaet 'At sige fra' (A, D)
- Jean og temaet 'Sproget skaber virkeligheden' (A, D)
- Michael og temaet 'Relationen til 'de sure' medarbejdere' (B, C, D)
- Michael og temaet 'Implementering af nye tiltag' (A, C, D)
- Jon og temaet 'Ansvar' (A, D)

De tre første forskningsspørgsmål besvares direkte ud fra transskriberingerne af temaerne, hvor vi tolker på fokuspersonernes udsagn. Hvorimod der gælder nogle særlige vilkår for det fjerde forskningsspørgsmål. Det fjerde forskningsspørgsmål knytter sig til vores læring. Der knytter sig i udpræget grad en personlig oplevelse til dette tema. Det har den betydning, at det fjerde forskningsspørgsmål vil blive behandlet i særskilte afsnit i slutningen af analysen af hvert tema. Her vil tilgangen være vores personlige oplevelse af, hvilke konsekvenser vores personlige læring som coaches har haft for den læring, der er blevet skabt i coachingprocesserne og i organisationerne.

Analyse

I den følgende analyse vil vi gøre de syv udvalgte temaer fra de fire coachingprocesser til genstand for teoretisk refleksion af interaktionen og læreprocesserne. Dette vil vi gøre ud fra de teoretiske begreber fra systemisk tænkning og begreber om design- og deltager-skole, som vi har beskrevet i teori-afsnittet samt de fire forskningsspørgsmål, der er udgrenet fra problemformuleringerne.

Vi har ladet de syv temaet være styrende for analysen, da vi på den måde mener at kunne få den sammenhæng med helheden af de respektive coachingprocesser, som vi lægger vægt på ud fra en hermeneutisk tilgang. I indledningen af hvert tema står der forklaret, hvilke forskningsspørgsmål dette tema skal være med til at svare på, da ikke alle temaer indeholder svar på alle fire forskningsspørgsmål. Hvert tema er afrundet med en delkonklusion på de forskningsspørgsmål, der blev defineret i starten af hvert tema.

Efter hver delkonklusion på hvert tema inddrages evalueringssamtalerne, der anvendes til at validere delkonklusionerne i analysen [Bilag G, H, I og J]. Til sidst vil der være en samlet konklusion på caseanalysen, som vi tager med os i den efterfølgende diskussion.

I analysen har vi medtaget relevante uddrag fra transskriberinger, som ses i bilag C, D, E og F. Disse uddrag er transskriberet præcis som de blev sagt. Det betyder, at de ind i mellem kan være vanskelige at læse. Ved uddrag af transskriberingerne betyder 'C': coach, 'O': observatør og 'F': fokuspersion.

Signe og temaet 'Tålmodighed i forhold til forandringer'

For at svare på forskningsspørgsmålene A og D har vi udvalgt temaet Signe og 'Tålmodighed i forhold til forandringer'. Forskningsspørgsmål A lyder: 'Skabes der alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen?' og forskningsspørgsmål D er: 'Hvilken læring er der skabt for os som coaches?'

I gennem coachingprocessen med Signe talte vi flere gange om temaet 'Tålmodighed i forhold til at skabe forandringer' [Bilag D]. Til første session reflekterede vi over Signes relation til lederkollegerne, deres forhold til forandringer og selv bærende teams [Bilag D, 46-47, 52-55]:

F: Jeg synes, at det er svært i forhold til, at der heller ikke i de øvrige er særlig meget fremdrift. I forhold til at ledergruppen som sådan ikke ansporer særlig meget til det.

(...)

O: Så du synes, at du arbejder sådan meget alene med den der tanke?

F: Ja, ja. I tanken om at for alvor gejsten til at, hvis jeg skulle videre med det her, ik'. Det er det, der er vejen og at der er en vis træghed og konservatisme i forhold til den slags ting.

C: Ja.

Signe giver udtryk for, at hun synes, at det er frustrerende, at ledergruppen ikke arbejder nok for at udvikle den selv bærende organisationsform. Hun syntes ikke, at der var særlig meget fremdrift og der var en træghed og konservatisme i ledergruppen.

Til anden coachingsession fortalte Signe om et lederseminar, de havde været på, hvor ledergruppen havde været enig om at oprette en driftsvagt [Bilag D, 207-219, 223-225]:

C: Hvad siger du så, hvad skete der, da I kom tilbage?

F: Jamen, så øh tager vi os af dagen i dag og gør, lige som vi plejer.

C: Men spurgte du egentlig de andre om det?

F: Så spurgte jeg dagen efter sådan, fordi det blev faktisk overhovedet ikke nævnt på et eneste tidspunkt dagen efter. Så spurgte jeg sådan ud på dagen efter: 'Om vi ikke sådan skulle arbejde videre med det der med den der driftsvagt?'. Øh, så vedkommende sagde til mig: 'Arh, det var da vist egentlig ikke så nødvendigt'.

C: Ok. Gav han nogen begrundelse?

F: Det øh, han synes ikke, at øh - det kørte da egentlig meget godt. Men faktum er jo, at det hænger med alle de der samtaler, ik' altså. At vi selv står og efterlyser mere tid til at bedrive ledelse og vi vil gerne have, at de andre de gør noget, men vi har svært ved at gøre noget ved det, vi selv kan gøre noget ved. Det synes jeg faktisk er sådan lidt. Jeg var sgu' godt nok lidt frustreret der fredag. Jeg synes, at man bringer ikke den der gode energi med.

(...)

F: Jamen, jeg synes sådan, at det er lidt generelt. At vi snakker og snakker og der sker ikke noget.

C: Nej.

F: Altså, vi gør bare, som vi plejer.

Her forsøger Signe at illustrere, at selvom de bliver enige på et seminar om at gøre noget nyt, så falder de hurtigt tilbage til dagligdagens driftsgøremål. Det frustrerer hende meget.

Herefter gik vi over til at tale om hendes relation til ledergruppen [Bilag D, 249-258, 280-289]:

C: Hvad tror du, de to andre ledere tænker i forhold til den iver - det lyder som om, at du har sådan en iver, har lyst til, at der skal ske nye ting og. Hvad tror du, de tænker?

F: Ung og naiv og hun ved ikke bedre.

C: Ok, hvorfor tror du, de tænker det?

F: (griner) Øhm, altså, jeg synes, at der ind imellem kommer nogle gode ting, også sådan ude fra blandt andet SBT, som jeg synes, er rigtig godt. Og jeg synes, at der er meget mere med det og da, jeg har ikke den holdning 'at det bare er skrivebordsarbejde og at vi ved bedre'. Jeg synes, nu er jeg måske nok mere autoritetstro, men jeg synes, at der kommer nogle gode ting. Og selvfølgelig er der også noget af det, men jeg synes, man skal gå mere ind og se på mulighederne, i stedet for at se på begrænsningerne.

(...)

C: Jeg tænkte, om der er forskel på de måder, du går til dem på, om det måske kunne være en vej?

F: Ja, det ved jeg faktisk ikke. Det har jeg faktisk ikke tænkt over.

C: Mmm. Måske skal vi lade være med at kigge bagud, men fremad. Kunne der være nogle måder i forhold til den måde, du gør det på i dag?

F: Der er måske noget i forhold til at sådan være mere, blive måske lidt mere gennemtænkt. Sådan for og imod. Og måske ikke være sådan udelt begejstret eller hvad man skal sige. Være lidt mindre sådan, 'yeah, lad-os-gøre-det-agtig'. Jeg ved ikke rigtig. Det er måske også lidt imod. Jeg er, det jo heller ikke for bare at være lalleglad eller sådan noget. Nogen gange synes jeg, jeg kan ikke forstå, hvorfor folk ikke er med på, øhh.

Via et perspektivskift talte vi om, hvordan hun troede, at de andre ledere opfattede hende. Coachen spurgte, om der var andre måder, hun kunne gå til dem på. Hun nåede frem til, at hun kunne være lidt mere gennemtænkt og se argumenterne både for og imod. Men det gav stadig ikke mening for hende, at de andre ledere ikke var lige så positivt indstillet overfor forandringer. Det kan dog tolkes som, at der er sket en forandring i hendes fortælling og den mening, hun tillægger de andre ledere. Hun definerede på første coachingsession de andre ledere som konservative og træge. I ovenstående uddrag ændredes hendes forståelse af relationen. Hun så det som, at hun med forandret handlemønster kunne være med til at ændre det, hun var utilfreds med. Derved så hun ikke længere de andre lederes handlemønstre som et upåvirkeligt problem. Hun begyndte at se sig selv som en del af systemet, der også påvirkede de andre dele – i dette tilfælde lederne. Hun var ikke bare naiv og lalleglad og de var ikke bare konservative. Hun begyndte at se det som en mulighed, at hendes ændrede handlemønster kunne have betydning for resten af ledergruppen, for en ændring af hende, som en del af systemet, ville have betydning for resten af systemet og dermed også lederne.

Skiftet til at tale om, hvilke handlinger hun selv kunne ændre, fortsætter i løbet af anden coachingsession [Bilag D, 442-445, 455-461]:

F: Altså, hvis jeg var selv mere organiseret, så kan jeg måske også blive bedre til at få de der nye ting, få dem, hvad skal man sige, reflekteret igennem. Sådan at det ikke er så meget, sådan at jeg lader mig skyde i sænk af et par enkelte argumenter: 'Nå ok, det kan jeg godt se. De har også været her længere'. Sådan at jeg er lidt mere forberedt.

(...)

C: Hvad med, hvis man overførte den der med, at du siger, at man skal starte med sig selv. Hvordan, hvis man overførte den til det, hvad kunne du så selv gøre?

F: Jeg kunne selv gøre det der, altså sige noget selv, når vi holder ledermøder. Altså måske også der, at tage ideer op til diskussion og sige: 'Jeg har egentlig tænkt over, hvorfor? Om vi kunne?'. Sådan udover: 'Hvor mange er vi på lørdag og hvordan får vi budgetterne til at hænge sammen?'. Men også sådan mere langsigtet eller udviklings, gøre møderne mere udviklingsorienteret. Komme med ideerne selv der.

Til tredje coachingsession fortsætter vi med at tale om samme emne [Bilag D, 760-770]:

C: Kunne du gøre et eller andet, eller være med til at gøre noget ved, at det bliver holdt ved lige, eller kan man skabe det forum på andre måder?

F: Ja, det kunne man jo sagtens, synes jeg, øh, vi har jo ledermøder, hvis man gjorde det mere end 5 minutter. Jeg kunne vende mine ideer med de andre, også inden møderne.

C: Ja.

F: Ja, jeg ved ikke lige.

C: Hvad er det for nogle ideer, du godt kunne tænke dig at sige?

F: Jamen, jeg kunne godt tænke mig at sige, at den der øh, at når jeg nu kommer med ideer til opgaver, at det kunne være spændende og godt, hvis man havde et debatforum og tog de der ideer op. Og det skulle ikke nødvendigvis være sådan, at vi skulle gøre det, det er mere til oplæg til debat. Sådan tror jeg godt, jeg kunne sige til de andre.

I ovenstående uddrag reflekterede vi over de handlemuligheder, hun selv havde, for at skabe de forandringer, hun ønskede i ledergruppen. Vi talte også om, hvilke muligheder hun har for at fremlægge det sprogligt. Gennem coachingen viser der sig adskillige handlemuligheder, hvor der tidligere kun har været få. Det, som Signes lederkolleger tidligere havde opfattet som kritik, ville hun gerne have, at de skulle opfatte som ide- og

debatoplæg, hvilket, hun syntes, krævede, at hun fremlagde det på en mere tænksom måde. Hun foreslog også, at hun kunne tale med dem om sine ideer inden ledermøderne. Hun så også en fordel i at være mere organiseret, da det ville have betydning for, at hun var forberedt og mere reflekteret, hvilket hun meget gerne ville være. I dette afsnit giver Signe således udtryk for, at der er flere handlemuligheder, end hun tidligere har oplevet. Hun tillægger det at skabe forandringer en forandret mening. Tidligere kan det fortolkes som, at hun mente, at man enten var for eller imod forandringer – enten naiv og lalleglad eller konservativ. Hendes perspektiv var blevet udvidet til at indeholde flere forståelser end 'for eller imod'.

Herefter gik vi videre til at tale om tidsperspektivet i at skabe forandringer [Bilag D, 779-782, 786-800, 813-815]:

C: Ja, og så se det som en proces, så det ikke bare er den ene gang, du skal præstere et eller andet og så kan den falde død ned. Altså, det kan være det tager et halvt år eller et helt år at gennemføre sådan en ny tanke.

F: Ja!

(...)

C: Hvad tænker du med, at der skal gå en længere periode og gå lidt og tænke over det og spørge folk lidt til det?

F: Ja, der er du. Jeg kan da godt høre, at det måske er en god ide (griner). Men jeg skal så bare lige arbejde med min tålmodighed. At alt ikke skal ske lige nu.

C: Ja.

F: Men det er nok at træne tålmodighed og træne de lange træk, fordi det er jo på den måde, at mange ting sker på. Det er jo det der. Det skal jo ikke være revolution, fordi så får man ikke folk med på det. Det er nok rigtig nok. Det ville nok være sundt at blive bedre til.

C: Ja.

F: Hvis man for alvor skal have udrettet noget og få hevet langsomt.

C: Ja, og også uden at du glemmer dit engagement.

F: Ja, ja netop! Og sådan at jeg vælger, med omhu, vælger, hvad man for alvor vil satse på og trække det lange og så kan man jo køre det andet sådan parallelt med. Men også, at det ikke er det eneste projekt, man har. Man skal selvfølgelig ikke have 20, men at man vælger: 'Den her, den vil jeg fandme have igennem'. Og så køre den på den stille måde og så arbejde med måske. Og sætte gryden over i kog til det næste.

C: Lidt mindre skridt måske.

(...)

F: Jamen, jeg synes faktisk, at det ville være rigtig, rigtig spændende at arbejde med, fordi det tror jeg, ville være en rigtig, rigtig god taktik fremover, altså også så jeg ikke kører træet, fordi jeg møder for meget modstand. At tøjle min tålmodighed, tror jeg.

Coachen introducerede Signe for tanken om, at det kunne tage et halvt eller et helt år at skabe forandringer og at man kunne se det som en proces. Hendes første reaktion var, at hun grinte og hun sagde for første gang, at hun så blev nødt til at arbejde med temaet 'tålmodighed'. Hun sagde, at hvis hun skulle have folk med på hendes ideer, så skulle det ikke være en revolution. Hun ville gerne vælge med omhu, hvad hun ville satse på. Hun syntes, at det kunne være spændende at arbejde med at tøjle sin (u)tålmodighed fremover, så hun ikke kørte træet.

I ovenstående uddrag sker der noget helt centralt, hvis man ser overordnet på hele Signes proces. Det er en øjenåbner for Signe at tænke forandringer som længere processer, hvilket hun også understreger i opsummeringen i tredje coachingsession [Bilag D, 831-834]:

C: Hvad hedder det, så kunne jeg godt tænke mig at høre, hvad du tænker om i dag? Er der noget, der har gjort en forskel eller noget?

F: Jamen, jeg synes, den der med de lange seje træk, det er nok en øjenåbner i virkeligheden. At tænke over at ting sker sjældent her og nu, 'hokus pokus filihankat'. At få lidt mere tålmodighed på.

Hun er gået fra at se de andre ledere som problemet og som en hindring for forandring, til at se sig selv som en del af løsningen. Tidligere havde hun en tendens til at se skabelsen af forandringer i resten af ledelsesgruppen som uafhængige af sig selv og derfor som en hindring for forandring. I ovenstående uddrag kan det fortolkes som om, at hun så det i et anden ordens kybernetisk perspektiv, hvor den iagttagende og beskrivende person ser på sig selv som en del af det system, hun iagttager og beskriver. Perspektivet i samtalen blev forandret. Hun meningstillagde forandringer som procesbetinget og hun blev nødt til at være vedholdende, hvis hun ville have forandringer gennemført. På tredje session ytrer hun således et ønske om at ændre sin tilgang til at skabe forandringer.

På fjerde coachingsession talte vi om en af medarbejderne, som hun tidligere havde haft svært ved at få til at scanne pakker [Bilag D, 846-853, 857-865, 881-892, 919-925, 930-943, 954-962]:

F: Arh, han er faktisk blevet væsentlig bedre.

C: Nå, ok.

F: Jeg har simpelthen været ude og snakke med ham hver gang.

C: Nå!

F: Og hver gang: 'Nå, men nu skal du se her'. Selv om jeg har vist ham det fem gange før, så: 'Nu skal du bare lige gøre sådan her'.

C: Så du har været lidt mere tålmodig over for ham?

F: Ja, det synes jeg. Ikke bare sådan: 'Det skal du!'.

(...)

C: Ok.

F: Det andet det nytter ikke noget. Man kan ikke sådan stå og råbe og skribe af ham. Han er kold i røven. Han ved godt, han skal og han gider ikke altså. Og så blive ved at sørge for, det kan jo være, at han ikke kan finde ud af det, men så må jeg jo sørge for at lære ham det.

C: Mmm.

F: Ved at vise ham det igen og igen altså. Også fordi at man kan få alting at vide, men det er jo først, at man har prøvet det og når det driller, at det er først der, at man i virkeligheden kan se det, ik'. Så det er faktisk blevet væsentlig bedre.

C: Er det inden for de sidste par uger? For jeg synes, at du har talt om ham tidligere...

F: Ja, det er det. Det er de sidste tre uger, og det er da et produkt af at have talt om det, ik'.

(...)

C: Hvad med den nye måde at gøre det på, hvad tænker du så om det?

F: Det synes jeg er meget rart. Det giver et bedre forhold til folk. Altså at man ikke er konfliktsøgende, men at man viser venligt og imødekommende.

C: Hvordan føler du, at du viser det?

F: Det synes jeg, det er ved at, dels så snakker man jo om det med scanneren. Snakker om alt mulig andet og så siger man: 'Husk lige at scanne'. Og så når han kommer med den, så i stedet for at tænke 'Åh' så sådan 'Nu skal du se'. At det er da rart, det er da en rarere måde at være på også.

C: Kan du mærke, at han giver en anderledes feedback, end han tidligere har gjort? Altså, bliver du mødt af et andet...

F: Ja, det synes jeg, at han går heller ikke i forsvarsposition. Altså, det kunne jo rent faktisk være sådan, at han ikke kunne finde ud af det, at det ikke kun var et spørgsmål om, at han ikke gad.

(...)

C: Er der andre ting, du kan tage med dig der? Fordi det er jo, det er jo en succesoplevelse på en eller anden måde?

F: Jo, det er det. Ja. Jamen, det er da en rar fornemmelse for en selv, at, at når man har lavet en succes: 'Ok, men jeg kan godt flytte folk'. Men det kræver noget af det vi talte om sidste gang, at det sker sku' ikke bare sådan lige. Han scanner i hvert fald ikke perfekt fra den ene dag til den anden. Man kan ikke det hele på en uge. Sådan er det jo med de fleste ting. Den der tålmodighed med processer.

(...)

C: Hvad tænker du om det der med, at det er sådan lidt længere seje træk, hvor du ikke øh giver op, når du møder den første skepsis eller modstand? Hvad tænker du om det?

F: Jamen, jeg tænker jo, at det er rigtig godt (griner). Og at det er noget, jeg skal øve mig i.

C: At det er godt for dig?

F: Det er godt for mig, og det ville være godt for mig at være mere tålmodig. For ikke at brænde ud, fordi jeg ikke synes, jeg får de succesoplevelser, jeg gerne ville have med det samme.

C: Mmm, det har du jo lige bevist, at du har fået.

F: Ja, det har jeg faktisk.

C: Ved at gøre tingene på en ny måde. Det er jo også noget med at sige de ting til dig, som går godt.

F: Ja, det er jo lidt det. Og se fremskridtet der er i bare en lille smule. At det er ikke, at den der med 'den nærmeste udviklingszone', at man ikke, man går ikke fra at have en korrekt scannekvalitet på 34 % til 100 i løbet af en uge, altså det gør man jo ikke. Men det er jo meget godt, at vi første gang er nået 50, ik'. Det har svinget, men med opadgående tendens, det er da klart godt altså, så det er måske noget med at have nogle delmål, nogle realistiske delmål.

(...)

C: Kan du mærke den måde, at der sker noget i øjeblikket?

F: Ja, det synes jeg, at der gør! Det synes jeg, at der gør, at det der med at sådan en helhed, at skabe nogle positive situationer. Ikke kun i forhold til mit arbejde, men som en helhed at skabe nogle positive situationer, og så måske at det også giver mere overskud. Ens eget liv er jo også, de interagerer jo også med ens arbejdsliv. Hvis man har nogle succeser det ene sted, så bliver det også nemmere, sådan positiv, alle steder.

C: Så bliver det selvforstærkende?

F: Ja, det gør det. Det giver noget overskud på begge fronter, ik'.

Signe fortæller, at hun er begyndt at gå til 'scannermanden' på en anden måde og hun oplever det som om, at det går væsentlig bedre. Hun siger, at hun har, som et produkt af vores samtaler, ændret metode i forhold til at få ham til at scanne. Hendes fortælling om sig selv har ændret sig til at være mere tålmodig, vedholdende og mindre direkte. Hun

syntes, at han heller ikke på samme måde gik i forsvarsposition mere, hvilket kan beskrives som, at den feedback hun får fra ham, har ændret sig. Desuden havde hun tillagt det forandret mening, at det ikke nødvendigvis var sådan, at han ikke gad at scanne, men at det godt kunne være, at han faktisk ikke kunne finde ud af det. Hun syntes, at det var en rarere måde at forholde sig til dem på og hun følte, at hun kunne overføre den tålmodighed til andre udfordringer. Igen pointerer hun, at forandringer ikke sker fra den ene dag til den anden. Signe begynder i ovenstående uddrag at give eksempler på, at de ændrede meningstillæggelser, hun havde tidligere i coachingprocessen, skaber handlemuligheder for hende. Ud fra dem ændrer hun praksis og får en forandret positiv feedback. Til sidst reflekterer hun over, hvilken indvirkning det har for andre områder i hendes arbejdsliv og privatliv.

På femte coachingsession startede vi med at tale om konflikten i teamet og derefter om hendes forandrede tilgang til 'scannermanen' [Bilag D, 1153-1159, 1174-1177, 1191-1204, 1209-1212]:

C: Så hvis jeg forstår det korrekt. Er det så sådan, at du er begyndt at tænke i forhold til konflikt, at du sådan skal bearbejde dem over en længere periode?

F: Ja, det er det faktisk. Det er min...

C: Det er din måde at gå til det på? Hvad har du tænkt om det?

F: Tanken er at, det jeg tror, det er, at den har kørt så længe, at folk de simpelthen står så stejlt overfor hinanden, at det med at gå direkte hen og sige: 'Nu synes jeg bare, at vi skal løse det her problem'. Det tror jeg ikke holder, fordi de har meget stærke sådan -

(...)

F: Så det var sådan min tanke bag. Og det kræver så også den tålmodighed, som jeg talte om før.

C: Det ligger meget i tråd med nogle af de ting, vi har talt om tidligere.

F: At en konflikt, der er gammel og indædt, dem får man ikke lige løst fra den ene dag til den anden, tror jeg. Så har man dømt sig selv til at mislykkes.

(...)

C: Men der har du også fået fat i scannermanen, som vi kaldte ham sidst, eller manden med scanneren...?

F: Bare det han har løftet sig engang imellem og scanner helt rigtig, det flytter også noget, ik'.

C: Jo.

F: Bare at scanne rigtig halvdelen af gangene, det er jo flot, i forhold til, hvad han gjorde før. Så vi skal bare lige.

C: Er der nogle af de ting ved ham, ved noget af den succes, du har haft ved ham, som du kan overføre til resten af teamet?

F: Ja, det tænkte jeg også over. Nogle af medarbejderne glemmer at scanne alle dagene og jeg har sagt, at vi skal finde en løsning, som virker for dem, så de får alle dagene med. De skulle lige selv tænke over det, så det ikke er mig, hvad det er. Jeg kom med nogle eksempler på nogle nemme løsninger. Så skulle de tænke over, hvordan de synes, det kunne gøres bedst og så giver jeg dem lige et par dage, ik', og vender tilbage. Sådan at de finder løsningen på det, ik'.

(..)

C: Det lyder som om, at du er godt på vej i forhold til det?

F: Ja, ja, og så også være lidt vedholdende i opfølgning, i opfølgende opgaver, det kunne være meget godt.

C: Ja, du kan allerede nu se, at der er en succes med scannekvaliteten. Den er blevet langt bedre, ik'?

F: Jo, det er den.

I hele dette forløb af uddrag af Signes coachingproces ser vi en forandring i hendes tilgang til at skabe forandringer og sin ledelse af teamet. På femte session ses det tydeligt, at Signe har ændret sit narrativ. Tidligere beskrev hun sig selv som ivrig og uerfaren, men her begynder vi sammen at skabe fortællinger om hende, hvor hun udviser tålmodighed overfor teamet og 'scannermanden'. Hendes forandrede handlinger overfor 'scannermanden', har gjort den forskel, at han er blevet væsentlig bedre til at scanne og hun mener ikke, at han på samme måde går i forsvarsposition som tidligere. I narrativet ligger der også en beskrivelse af en positiv fremtid, ved at hun 'er godt på vej'.

Hendes narrativ har forandret sig, hvilket kan illustreres med hendes beskrivelse af sig selv som en, der rent faktisk godt kan 'rykke folk'. Hun har forandret sin meningstillæggelse af sin relation til ledergruppen. Til første session positionerede hun sig selv som forandringsvillig og dem som konservative og en hindring for at ændre noget. Senere så hun sig selv som en del af løsningen til at skabe flere forandringer i ledergruppen, hvilket hun nåede frem til, hun kunne gøre, bl.a. ved at være mere tålmodig og positiv. Tidligere i coachingprocessen var hendes forsøg på at handle forandringskabende noget, der skabte en følelse af frustration hos hende selv og hendes lederkolleger. I slutningen af coachingprocessen ville hun søge at komme med ideer som debatoplæg og ikke færdige løsninger. Der skete et skifte, da hun og coachen reflekterede over, at forandringer kan være lange processer på fx halve og hele år. I begyndelsen af

processen forventede hun, at hendes ivrighed og energi til at skabe nye tiltag, ville ændre hendes lederkollegers holdninger og fx 'scannermandens' forhold til at arbejde med den nye scanner. I stedet blev de provokeret og ville ikke acceptere hendes ideer. Den feedback hun fik fra dem, levede ikke op til hendes forventninger om at skabe forandringer.

Coachingprocessen kan betegnes som en dekonstruktion af hendes tilgang til, 'hvordan forandringer skabes' og en konstruktion af en forandret meningstillæggelse af forandringer. Hendes forståelse af forandringer har ændret sig til at være, at disse ikke kan styres og det er en langsigtet proces på fx halve og hele år, hvor hun oplever tålmodighed som et givende fokusområde for hende. Det har givet hende nye handlemuligheder, hvilket hun har fulgt op på med et forandret handlemønster overfor lederkolleger og medarbejdere. De givet hende en forandret feedback, hvilket hun igen har responderet på. Hendes handlinger har haft betydninger for resten af organisationen som system. Systemet har ændret sig og der er skabt læring i organisationen ved de nye måder at handle, relatere og positionere sig på, samt at Signe har tillagt forandringsbegrebet en forandret mening.

Delkonklusion

Vi ønskede at svare på forskningsspørgsmål A med temaet 'Signes tålmodighed i forhold til forandringer'. Vi skabte et perspektivskifte, som gjorde, at der blev skabt flere handlemuligheder for Signe. Hvor hun før havde betragtet sig selv som initiativrig og lederkollegaerne som træge, blev der via samtalen skabt flere nuancer på denne opfattelse. Det gav hende flere handlemuligheder, så hun således valgte at fremstå mere tålmodig og velovervejet i sin tilgang til de andre ledere og medarbejderne. Hendes forandrede handlinger fik hun positiv feedback på. Der blev også skabt et forandret narrativ af Signe i løbet af coachingprocessen. I det nye narrativ blev Signe fremstillet som en leder med tålmodighed i forhold til at skabe forandringer.

Validering

I analysen kom vi frem til, at det kan tolkes som om, at Signe har forandret sit perspektiv på, hvordan hun skaber forandringer i forhold til ledere og medarbejdere, hvilket har givet hende flere handlemuligheder. I evalueringsinterviewet siger hun, at hun har tænkt meget

over sin måde at gå til de andre på, og hun synes, at hun er blevet mere tålmodig. Hun fortæller, at tanker om bl.a. tålmodighed har skabt en positiv ændring i hendes arbejdsliv [Bilag H, 31-46]. I interviewet siger hun også, at hun i forhold til tålmodighed er begyndt at gøre tingene på en anden måde, end hun ellers ville have gjort, og hun føler sig knapt så rastløs [Bilag H, 121-123, 149, 186-190]. I forhold til tålmodighed synes hun, at hun er begyndt, *'(...) at tænke lidt mere strategisk, at være lidt mere taktisk overfor at få gennemført de her ting, ik' – i de rigtige fora (...)'* [Bilag H, 157-158]. I analysen nåede vi også frem til, at der er en tendens til, at Signe skabte en forandret selvberetning, hvilket hun bekræfter med sine udtalelser i interviewet. I interviewet siger hun, at hun har fået et nyt perspektiv på sig selv, og hun har gjort sig overvejelser over, hvordan hun virker på andre [Bilag H, 201-215]. Hun fortæller, at hun har forsøgt at ændre sin ledelsesstil til at være mere coachende og at hun i højere grad lægger ansvaret over til de selvberende teams [Bilag H, 320-360]. Hun siger: *'Jeg føler mig på bare de her 5-6 uger, at jeg på sådan et lille forløb (...) har flyttet mig og, og at, at jeg tror på, at jeg bliver en bedre leder, især i forhold til SBT'* [Bilag H, 522-523, 561-564]. Hendes øgede tålmodighed har også gjort, at hun føler sig mindre stresset og har mindre risiko for at brænde ud og at hun faktisk får lavet mere arbejde [Bilag H, 549-555].

Vi ser altså flere af de samme tendenser i Signes udtalelser i evalueringssamtalen, som vi nåede frem til i delkonklusionen.

Vores læring

Ud fra analysen af temaet 'Signes tålmodighed i forhold til forandringer', vil vi i dette afsnit svare på forskningsspørgsmål D.

Under coachingprocessen med Signe lærte vi bl.a., at det kan få uheldige konsekvenser, hvis fokuspersonen får den opfattelse, at de alene har ansvaret for at skabe ændringer i deres organisation. I processen med Signe blev det en form for devise, 'at man skal starte med sig selv'. En del af coachingprocessen med hende handlede om hendes tålmodighed med forandringer, som det understreges i delkonklusionen. Signe konkluderede flere gange, at hun måtte starte med sig selv, hvis hun ville ændre noget. På baggrund af vores systemiske tilgang om, at en del af et system kan ændre resten af systemet, bakkede vi hende op i denne tanke, indtil det gik op for os, at denne tilgang tolkede Signe som om, at det var hendes ansvar alene at ændre organisationen. Vi

ønskede ikke, at hun skulle have den forståelse, da vi mente, at mange andre faktorer i systemet har betydning for de forandringer, der kan skabes. Da vi blev klar over, at hun delvist havde fået den opfattelse, konfronterede vi hende med det på en coachingsession. Her talte vi om, at det på organisatorisk plan især var den øverste ledelse, som havde betydning for de forandringer der kan skabes og ikke kun hende, men at hendes indstilling i hverdagen selvfølgelig havde en betydning. Desuden havde medarbejderne en stor betydning i forhold til succesen med de selvberende teams.

Denne situation med Signe lærte os, at vi som coaches skal være opmærksomme på, i hvor høj grad fokuspersonen påtager sig ansvaret for at skabe forandringer i organisationen som denne kun har mindre indflydelse på. Desuden lærte den os, at det kan få konsekvenser at have teoretiske kæpheste, såsom at 'for at ændre organisationen, så må man ændre sig selv', da fokuspersoner tolker det, coachen siger på deres egen måde, som vi ikke nødvendigvis har indflydelse på.

Jon og temaet 'Motivation'

Vi ønsker at svare på forskningsspørgsmålene A og D. Derfor har vi udvalgt temaet 'Jon og motivation'. Forskningsspørgsmål A lyder: 'Skabes der alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen?' og forskningsspørgsmål D er: 'Hvilken læring er der skabt for os som coaches?'.

Til femte coachingsession fortalte Jon os, at han havde haft en samtale med en medarbejder den samme formiddag. Han havde kraftigt påpeget overfor medarbejderen, at han skulle møde til tiden. Jon havde svært ved at finde nye handlemuligheder i forhold til denne situation. I uddraget reflekterede vi over, hvordan han kunne skabe motivation hos medarbejderen [Bilag E, 1069-1123]:

F: Ja. Jamen, jeg har svært ved øhh, han er utrolig besværlig at have med at gøre. Det virker som om, at han har været på Roskilde Festival hver dag. Ha, ha. Jamen, det gør det. Øhh jamen, jeg ved sgu ikke, hvordan man kan motivere folk til at komme til tiden. Jeg tror bare ikke, at det ligger til ham.

C: Det er også svært. Har du et forslag, observatør?

O: Øhh, jeg vil spørge omvendt, hvad ville motiverer dig, hvis der var en dag, hvor du ikke gad at møde på arbejde? Dem må der også være nogle af.

F: Det kunne jeg ikke forestille mig, ha, ha. Øhh, det er jo sådan en eller anden naiv holdning om, at man føler sig uundværlig.

O: Mmm.

F: At hvis man ikke kommer, så bryder det hele sammen, og det gør det jo selvfølgelig ikke, men...

O: Mmm.

F: Men at hvis man nu har den overbevisning, at man ikke kan undværes den pågældende dag, det får i hvert fald mig til at stå ud af sengen.

O: Mmm. Kan man få ham til at føle, at han er uundværlig eller at han gør en forskel? Kan man få ham til at forstå det, for det gør jo en forskel, om han kommer.

F: Ja, selvfølgelig gør det det. Jeg tror altså, at det er svært i lige præcis det her tilfælde, men der er sikkert nogen, man kan med. Det virker lidt som om, at det er som at snakke til en dør.

O: Mmm. Har du opgivet ham?

F: Det har vi vist alle sammen sådan lidt.

C: Hvis han nu har en fornemmelse af, at alle har opgivet ham?

F: Det gør nok ikke hans lyst til at møde tidligere større.

C: Det kunne man måske godt gætte på.

F: Ja det kunne godt.

O: Man kunne også spørge, om de tidspunkter han er i fokus, er de tidspunkter, hvor han har gjort noget forkert? Om det er den eneste måde, han bliver mødt på, er med negative ting eller mangler? Og er det en motivationsfaktor?

F: Ha.

O: Det fik jeg vist svaret på.

F: Ha, ha.

C: Vi tager den alligevel.

F: Ja, men det har nok været i lang tid, at når det drejede sig om ham, så har det været noget negativt.

O: Mmm. Og føler han så, at han gør en forskel, når han bliver mødt på den måde?

F: Nej, det kunne jeg ikke forestille mig. Det sætter lidt gang i noget.

O: Og hvad kunne man gøre i forhold til det?

F: Jamen, man kunne jo begynde at fokusere på de ting, som han gør godt, fx at han gør sit arbejde godt. Der er ikke klager på ham.

O: Mmm, det er jo ret væsentligt, må man sige. Så ville han jo, hvis han fik sådan noget af vide, så ville han jo virkelig føle, at han gjorde en forskel.

C: Og han ville sikkert også føle, at du mødte ham på en anden måde.

F: Ja, det øhh er lige før, at jeg tror, at I har ret igen.

C: Var det en mulighed, at øhh...

F: Jamen, det var det da.

C: Hvad kunne man så sige til ham?

F: Ja, man skulle nok ikke bare gå ind og så sige til ham, at han var dygtig til at gå med breve. Men man kunne nok finde på et eller andet, altså sætte ham til et eller andet. En eller anden specialopgave og give ham noget kredit for det – vel at mærke, hvis han gjorde det ordentligt. Jeg kunne jo lade være med at gøre det alt for svært.

C: Mmm. Så det gælder om at få opbygget lidt selvtillid og få en succesoplevelse?

F: Ja, det tror jeg, at det gør i hans tilfælde.

C: Så at give ham en succesoplevelse, så du har en rigtig god mulighed for at rose ham for noget, han har gjort godt. Så den der uundværlighedsfølelse, som du selv synes, der er vigtig, når du skal møde på arbejde, det ville måske give noget til den?

F: Det er da en mulighed. Det er et forsøg værd.

C: Det lyder lidt spændende. Sådan et lille eksperiment og se, hvad der skete.

F: Ja, det synes jeg faktisk også selv, det kunne være lidt spændende.

I ovenstående uddrag ændrer Jon mening om hans tilgang til medarbejderen, da observatøren laver et perspektivskift ved at spørge ham om, hvad der motiverer ham selv til at gå på arbejde. Det skaber et nyt perspektiv på situationen og en alternativ fortælling af, hvorfor medarbejderen ikke møder til tiden. Han når frem til, at han selv bliver motiveret til at møde på arbejde, når han føler sig uundværlig. Han fører derefter sit eget perspektiv på motivation over til medarbejderen og han finder ud af, at hans tilgang til ham, og den måde han har mødt denne medarbejder på, nok ikke har gjort hans lyst til at møde til tiden større. Jon finder ud af, at han må handle anderledes, hvis medarbejderen skal føle sig uundværlig. Jons perspektivskift fra sig selv og til medarbejderen skaber på den måde nye handlemuligheder. Som udgangspunkt er der kun en handlemulighed, som giver mening for Jon. Han forsøgte at handle på, at medarbejderen kom for sent ved at give en mundtlig advarsel, for det er den eneste handlemulighed han oplevede, at han havde. Igennem refleksioner nåede han frem til, at den feedback han fik fra medarbejderen, efter han gav ham en advarsel, ikke var den feedback, han forventede. Han fandt ud af, at han også kunne gribe udfordringen mere grundlæggende an ved at arbejde med medarbejdernes motivation til at møde.

Ud fra begreberne lineær og cirkulær tænkning kan man se situationen med Jon og medarbejderen som om, at Jon starter med at tænke lineært om problematikken 'medarbejderen vil ikke møde til tiden'. Det kan tolkes som om, at Jon havde en årsagsvirkningsforståelse, da han så det som om, at årsagen til at medarbejderen ikke mødte til tiden, var, at han ikke gad. Med hans advarsel søgte han en virkning, som skulle være, at

medarbejderen mødte til tiden fremover. Via refleksion ændrede han perspektiv. Han begyndte at se det mere cirkulært og åbnede op for andre mulige årsager, end at medarbejderen bare ikke gad. Den cirkulære tankegang flytter perspektivet fra 'medarbejderen som en enkeltperson med et problem' til at tale om et mønster af relationer og handlinger mellem organisationens medlemmer. Jon var, som medarbejderens leder, en del af systemet, der 'ejede' problemet og derfor også havde betydning for dets løsning. Jon tillagde 'problemet' en forandret mening, ved at det rakte ud over medarbejderen og at han selv var en del af løsningen. Men før problemet kunne blive løst, måtte han også handle anderledes, og skabe et arbejdsmæssigt grundlag for at medarbejderen kunne føle sig uundværlig.

Delkonklusion

I det ovenstående tema med 'Jon og motivation' skabes der alternative handlemuligheder og perspektiver i organisationen. Jon kommer via samtalen frem til et nyt perspektiv på medarbejderens motivation. Han tillægger situationen en forandret mening, at det at give en medarbejder en advarsel ikke får medarbejderen til at møde til tiden. Han forandrer sin mening om, hvad der skal til, for at medarbejderen bliver motiveret til at møde til tiden. Der blev skabt nye handlemuligheder, idet Jon øger sin forståelse for medarbejderens manglende motivation og ikke kun ser det som en mulighed at give medarbejderen en advarsel. Han når frem til, at han bliver nødt til at arbejde med grundlaget for at medarbejderens manglende motivation ved at fokusere på uundværlighed.

Validering

I evalueringsinterviewet fortæller Jon om sit forandrede perspektiv på, hvorledes han som leder kan motivere en medarbejder: '*Jamen, bare det vi har snakket om i dag, med ham der kommer for sent. At jeg måske kunne give ham nogle succesoplevelser og måske på den måde gøre ham til en bedre medarbejder.*' [Bilag I, 15-16]. I interviewet bekræfter han vores konklusion om, at han igennem arbejdet med dette tema har fået flere handlemuligheder i forhold til, hvordan han kan motivere en medarbejder. Han understreger flere gange i interviewet, at refleksionerne i coachingprocessen har givet ham et forandret syn på bl.a. motivation og hvilken betydning samtale kan have for hans udvikling som leder [Bilag I, 95, 134-136, 145-148, 164-165, 224-225, 233-239].

Med Jons udsagn i evalueringsinterviewet underbygges vores konklusioner i analysen af temaet 'Motivation'.

Vores læring

I dette afsnit vil vi, ud fra forskningsspørgsmål D, behandle Jon og temaet 'Motivation'.

Gennem alle coachingprocesserne var det kun få gange, at observatøren deltog aktivt i samtalen. I dette uddrag viser det sig som en fordel, at observatøren har mulighed for at stille spørgsmål til fokuspersonen ud fra et nyt perspektiv, der skabte nye handlemuligheder. Eksemplet illustrerer, at det ind i mellem var svært som coach at have overblikket over samtalen. Det kan dog skyldes manglende erfaring.

Vi så det som en fordel, at observatøren kunne skabe nye perspektiver, hvis samtalen var fastlåst. Observatøren havde som 'passiv' deltager i coachingprocessen ofte lettere ved at have et anden ordens kybernetisk perspektiv. I dette konkrete eksempel bidrog observatøren ikke kun til, at Jon fik et anden ordens kybernetisk perspektiv på sin relation til en medarbejder med manglende motivation, men også til at coachen fik et nyt perspektiv på sin tilgang til samtalen, mens den var i gang. Coachen lærte, at den tilgang, som hun havde til samtalen om Jons medarbejders manglende motivation, havde været præget af en designorienteret læringsforståelse, hvor hun havde svært ved at se samtalen i et anden ordens kybernetisk perspektiv.

I forhold til dette tema lærte vi således bl.a., hvilken betydning et perspektivskifte kan have. Det skabte nye handlemuligheder, da perspektivet blev vendt til at handle om Jons egen motivation for at møde på arbejde. Denne erfaring falder sammen med delkonklusionen på analysen. Her bliver det klart, at perspektivskiftet gør en forskel for Jon, og det lærer vi samtidig noget af som coaches.

Jean og temaet 'At sige fra'

For at svare på forskningsspørgsmålene A og D har vi udvalgt temaet 'Jean og at sige fra'. Forskningsspørgsmål A lyder: 'Skabes der alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen?' og forskningsspørgsmål D er: 'Hvilken læring er der skabt for os som coaches?'

I coachingprocessen med lederen Jean var et gennemgående tema, at hun ville 'lære at sige fra' overfor medarbejdernes henvendelser. I Jeans nye position som afdelingschef mente hun ikke, at hun havde tid til at servicere medarbejderne så meget, som hun tidligere havde gjort. Til første coachingsession fortalte Jean, at hun havde svært ved at sige fra overfor medarbejderne [Bilag F, 16-36, 73-78]:

O: Så du får en udfordring om at sige nej, eller hvad?

F: Ja, det gør jeg. Klart! Det er noget, jeg gerne vil snakke mere om: Hvordan fanden bliver jeg bedre til det?

C: Ja.

O: Ja.

F: Fordi jeg er så social. Jeg har det der moderhjerte (griner og klapper sig på brystet). Det er det der med at, det er sku' også synd, at hun skal lave det der selv, ej hvor er det synd, jeg kan måske hurtigere finde ud af det, ik'. Jamen, bare læg det, så kigger jeg på det, ik'.

C: Ja.

O: Ja.

F: ... Det går jo altså ikke. Det gør det ikke, det skal jeg bare lære.

C: Hva', hva', hva'. Hvorfor går det ikke?

F: Ja, det er fordi...

C: Nu spørger jeg bare dumt.

F: Jamen, så kommer der lige pludselig 37 og gør det. Hvor er jeg så henne?

C: Altså, det ender med, at du får...

F: Så drukner jeg!

C: Ja, du drukner.

F: Ganske enkelt.

C: Og får stress?

F: Ja, det gør jeg.

(...)

O: Det kunne være noget af det, vi...

F: Det er vigtigt for mig. Det er noget, jeg har brug for.

C: Ja.

O: Ok.

F: Ligesom at kunne blive bedre til at sige fra, på den gode måde, ik', fordi det er jo ikke fordi, jeg ikke vil hjælpe.

Til første coachingsession udtrykte Jean et klart ønske om, at hun gerne ville lære at sige fra, når medarbejderne ønskede hjælp fra hende. Hun mente, at hun ville drukne og blive stresset, hvis hun ikke lærte at sige fra.

Til anden session med Jean talte vi videre om temaet, som havde været på dagsorden på et møde med medarbejderne [Bilag F, 103-105, 161-171, 271-272]:

F: Jeg må sige, at det, det jeg havde som punkt, der til i fredags, var og ligesom. Jeg satsede på, at de af sig selv ville sige: 'Vi bliver nødt til at gøre noget ved det og det og det, for ellers kan du ikke gennemføre det'.

(...)

F: Øhh, der var et af teamene, de sagde øhh. Et af punkterne var: Hvad kan vi gøre for at aflaste Jean?

C: Mmm, ok!

F: Ja, det var faktisk øhh. Og at jeg skal opdrages til at slippe opgaverne.

C: Mmm.

F: Det har de fuldstændig ret i, i hvert fald den nye gruppe. Jeg er begyndt med det på den nye afdeling, men fordi de ligesom er nye, så får jeg ligesom den hønemorrolle, tager jeg til mig, ik'.

C: Mmm.

F: Og så tænker jeg: 'De skal nurses ekstra, fordi de er nye, de skal lære mig at kende, ik''. Og det er jo skide dumt. Jeg skyder mig jo selv i foden, ik'?

C: Ja.

(...)

F: Det, det udvikler jo heller ikke dem, vel, hvis jeg gør det og drukner på det, ik'.

C: Ja.

Jean fortalte om et møde, hun havde holdt med medarbejderne. Her havde hun satset på, at de havde taget initiativ til at komme med ideer til, hvordan hun kunne aflastes. Hun sagde, at de skulle opdrage hende til at slippe opgaverne. Men samtidig ændres hendes meningstillæggelse af hendes udfordring med 'at sige fra'. Fx siger hun her, at det ikke udvikler medarbejderne, hvis hun hjælper dem for meget. Hun fik her skabt et anden ordens kybernetisk perspektiv på problematikken, ved at hun reflekterede over, hvilken betydning hendes handlinger havde for det system, altså medarbejderne, som hun - og vi - iagttog og beskrev. Hun fik skabt et nyt perspektiv på hendes problematik omkring at sige fra. Hun når frem til, at det ikke kun var hende selv, det gik ud over, i form af at hun

blev stresset. Hun syntes også, at hendes handlemønstre var et problem i forhold til, at medarbejderne ikke udviklede sig, når hun tog de svære opgaver på sig. Det, at hun så problematikken ud fra et anden ordens kybernetisk perspektiv, gør altså, at hun får endnu et argument for at ændre handlinger, fordi hun fik øje på, hvilken indvirkning hendes handlemønstre havde på medarbejdernes uselvstændige tilgang til deres arbejde.

Selvom Jean med sine udtalelser ændrer sine meningstillæggelse, fortsætter hun til anden coachingsession med at fortælle, at hun har svært ved at slippe opgaverne [Bilag F, 429-435]:

F: Så det, øhh, jeg tror, den der får måske sværest ved det, det er sgu nok mig!

C: Ja.

F: Altså det der med at jeg skal slippe det der. Altså, jeg skal opdrages ik', til ikke at gå ind i opgaverne, ik'.

C: Ja.

F: Jeg skal tro på, at det, det bliver passet ordentligt, ik'.

C: Ja.

Her kan det tolkes som, at Jean stadig har svært ved at ændre sine handlemønstre og at hun giver medarbejderne ansvaret for at opdrage hende til at handle anderledes. Hun sagde, at hun måske var den, der ville få det sværest ved at ændre handlemønstre og at hun skulle opdrages til ikke at gå ind i opgaverne. Det er også udtryk for et paradoks, at hun meningstillægger sit handlemønster som ikke hensigtsmæssigt, men at hun samtidig har svært ved at ændre de uhensigtsmæssige handlinger. Ud fra systemisk tænkning kan man se det som, at hun er en del af et system – afdelingen - som handler ud fra nogle lærte erfaringer fra mange tidligere situationer. Hun kan godt have et ønske om at ændre handlinger, men hun bliver stadig mødt med resten af medarbejdernes feedback, der er baseret på tidligere erfaringer. De tidligere erfaringer, som medarbejderne har, er, at de ofte kan få hjælp af hende, selvom de godt kunne klare opgaven selv eller spørge en anden fra deres team. Jeans udfordring med at sige fra handler altså ikke kun om hende isoleret set, men også om resten af afdelingen. Hun er en del af systemet og er derfor også afhængig af deres handlinger. Det kan være svært for hende at sige fra, når hun stadig bliver konfronteret med mange spørgsmål. For at der kan skabes læring i organisationen, må hele afdelingen ændre handlemønstre.

På anden session talte vi videre om et konkret eksempel, hvor Jean ikke sagde fra overfor en medarbejders forespørgsel, og hvordan hendes ledelsesform passede til en organisationsform med selv bærende teams [Bilag F, 476-484, 489-501, 509-510, 538-559, 574-581, 604-613, 634-636, 639-647]:

F: Altså, at de ville have kigget på den der, ik'. Det kan godt være, at det ville have taget lidt længere tid. Men jeg er sikker på, at de sagtens kunne have klaret den selv.

C: Så du burde ikke have taget den til dig?

F: Nææh.

C: Nej.

F: Det burde jeg faktisk ikke.

C: Hvad er det, der sker i situationen? Der gør, der gør, at du tager opgaven til dig?

F: Jeg har svært ved at sige nej.

C: Hvorfor? Eller hvad tænker du i situationen?

(...)

F: Ikke fordi jeg ikke gider. Så tænker jeg: Nåå, ok. Det er måske også hurtigere, at jeg lige kigger på den og så lige giver en mail tilbage.

C: Mmm.

F: Og så er det jo det. Og så sker der så noget andet på mit kontor. Jeg får jo ikke lige kigget på den med det samme. Jeg er sikker på, at når jeg har taget den sag, at jeg tænker: Ok, jeg går ind og kigger på den med det samme.

C: Mmm.

F: Og afleverer den. Nu har den ligget der en uge, ik'

C: Mmm, men i det lange løb går det jo ikke hurtigere jo, fordi så lige pludselig, fordi du bliver jo ved med at få de sager.

F: Ja, det er jo lige det. Det er det, der generer mig. Det er det, jeg hader. Jeg hader det ved det her.

C: Ja.

F: Hvis jeg kunne komme af med det. Det er det, jeg rigtig gerne vil.

(...)

F: Klart, fordi de kan - sagtens - selv. De kan sagtens selv! Men jeg giver dem jo ikke lov, kan man sige. Det ved jeg ikke, det gør jeg jo, men. Men sådan er jeg også derhjemme!

(...)

C: Er der nogen personer, hvor du typisk vil tage den til dig og nogle andre, hvor du tænker: Det kan hun sagtens klare selv?

F: Dem jeg ved, der ikke er så erfarne...

C: Mmm.

F: ...der, der er jeg nok mere tilbøjelig til at tage det til mig. Hvor jeg i stedet for at tage det til mig skal sige: 'Ved du hvad? Tag det op i dit team. Spørg inde i dit team.', fordi der sidder jo nogle erfarne i hvert team jo.

C: Ja, men er det ikke netop ekstremt vigtig at gøre det med dem, som ikke er så erfarne - de nye for at få dem oplært i den der selvstyrende tankegang?

F: Ja, men det mener jeg ikke, er min opgave.

C: Er det teamets opgave?

F: Det er teamets opgave.

C: Ja. At oplære.

F: Ja.

C: Hvorfor det? Fordi, hvis de møder. Jeg tænker, hvis du går ud og møder noget andet fra lederens side af, at du tænker: 'Det skal jeg ikke oplære dem i!'. Øhh, møder de så ikke et eller andet, hvad kan man sige, et modsætningsforhold, hvis de i teamet skal oplæres til, at de skal være selvstyrende, men når de møder lederen, så, så tager hun alligevel opgaverne til sig?

F: Det ved jeg sku' ikke - det tror - tror du det? Det ved jeg ikke.

C: Nej, det er et spørgsmål?

F: Ja, ja, det er et spørgsmål. Men jeg har svært ved at svare.

(...)

F: Det, jeg ville sige, nej, men det jeg ville sige, det var, at jeg håber på, at de ting, jeg tager ind og er behjælpelig med, det er ting, som de vil have sværere ved lige umiddelbart at løse i teamet. Gav det mening?

C: Jamen, skal man gøre det, hvis det er et selvstyrende team?

F: Næ, ikke altid. Nogle gange synes jeg godt. Men så er det også vigtigt, at jeg følger op, følger op overfor teamet omkring det. At jeg ikke bare lader de nye gå tilbage med en eller anden besked om sådan, sådan og sådan.

C: Mmm.

(...)

F: Det er mere situationen, når den opstår.

C: Ja, men man kan alligevel godt måske sige nogle generelle ting. Hvad tænker du om, de er selvstyrende i forhold til, hvornår du så skal gå ind og hjælpe dem, og hvornår du ikke skal hjælpe dem?

F: Jeg tænker, at de stort set skal klare dagligdagen selv. Der hvor at de skal bruge mig, er der, hvor de kommer ud over det, der er normalen.

C: Ja.

F: Det mener jeg.

C: Men det lyder lidt som om, at du tager lige lidt flere opgaver på dig end det?

F: Det gør jeg også, det gør jeg også. Og det vil jeg ikke. Jeg vil have hjælp til at lade være.

(...)

F: Det svært, det er svært lige pludselig at skulle tænke over, ik'. Du får mig jo til at tænke over, hvordan er det lige jeg reagerer - det er skide godt, ja, helt sikkert.

C: Ja.

(...)

F: Men altså, jeg kan jo godt signalere godt lederskab uden at hjælpe dem hele tiden.

C: Ja.

F: Ja, klart.

C: Ja.

F: Det er der, jeg skal hen. Ja, det er det.

C: Ja.

F: Man må sige, at jeg har et mål, det har jeg. Mit mål er, at når jeg tager på min sommerferie - så øhh, så er det ligesom et flethegn - det er ikke en mur (griner). Og så når jeg kommer tilbage fra ferie, så skulle jeg mere eller mindre gerne køre den nye linie.

I uddraget talte vi først om, hvad det var der skete, når Jean påtog sig opgaver, som hun egentlig ikke burde som leder. Derefter gik vi over til at tale om, hvordan hendes handlemønstre harmonerede med organisationsformen 'selvstyrende teams'. Hun syntes, at hun hjalp dem mere, end hun burde og hun sagde igen, at hun vil have hjælp til at lade være. Hun sagde til sidst, at spørgsmålene om hvad hun tænkte i situationerne, fik hende til at tænke over, hvordan hun reagerede. Hun nåede frem til, at hun godt kunne signalere godt lederskab uden at hjælpe dem hele tiden.

I dette uddrag talte vi ud fra et anderledes perspektiv end tidligere, hvilket får Jean til at reflektere over sine handlinger i de situationer, hvor hun ikke får sagt fra. Ved at tale om organisationsformen kommer refleksionen til at handle om Jeans handlinger set udefra i et anden ordens kybernetisk perspektiv. Det kan tolkes som om, at Jean får skabt et perspektiv, hvor hun kan se, hvilken betydning hendes handlinger har og hvordan hun, ved at ændre dem, kan skabe større sammenhæng med organisationsformen. Hvor hun tidligere havde en tendens til at meningstillægge en god leder som hjælpsom, så forandres hendes syn på den gode leder til at være en, der ikke behøver at hjælpe hele tiden.

Til tredje session talte vi videre om, at hun ikke skulle tage opgaver på sig, som medarbejderne selv kunne klare [Bilag F, 754-783]:

C: Det er jo dejligt, at du har nogle medarbejdere, som tager ansvar.

F: Ja, og de tænker. De er også begyndt nu at tænke rigtig, rigtig meget over, hvad det er de bruger mig til.

C: Ja.

F: At det er for nemt at gå ind til mig. De tænker virkelig over det. De har lige sagt det her til morgen.

C: Ok.

F: Det er at øhh: 'Det er også blevet sådan, at hvis man har et eller andet, så siger man ej, er der ikke en anden, vi kan gå til'. Og så siger jeg: 'Det er jo fint'!

C: Hvad er der sket? Nu har vi talt om de der sådan noget lidt store ting, der skal lægges ud og sådan noget. Hvad med de der, som vi også talte om sidste gang, øhh hvor nogen pludseligt opståede situationer, hvor de kommer ind og spørger om et eller andet? Har du konkret...?

F: Du kan tro, der er mange, der har læst overenskomster her den sidste uge!

C: Ok.

F: Ja. Det sådan gennemgående spørgsmål er: 'Hvor vil du tro, at du kunne finde de oplysninger?'. Også fordi at jeg synes godt, de selv kan gøre lidt for det. De behøver ikke bare at få det serveret, vel?

C: Nej.

F: Mange siger: 'Jamen, måske i overenskomsten'. 'Det er en rigtig god ide, prøv at starte der, den står lige deroppe'.

C: Ja.

F: Og så griner de jo ikke, fordi: 'Ja, ja'. Jamen, de bliver nødt til at prøve, ik'.

C: Tager de, tager de godt imod det?

F: Helt sikkert! Ja, ja. Så siger jeg: 'Læs det, hvis du er i tvivl, eller du lige vil have det bekræftet, så kom, ik'. Fordi de skal jo også lige lære det, ik'. Jeg kan jo ikke bare lade dem i stikken.

C: Nej.

F: Jeg har også fået mange mails og telefoniske henvendelser, som jeg før hen ville sige: 'Nå, men ok, det behandler jeg lige'. Det gør jeg ikke.

C: Nej.

F: Jeg sender dem simpelthen videre. Jeg skriver tilbage til folk: 'Jeg har videresendt til din lønkonsulent' og så navnet på personen.

I ovenstående uddrag kan det tolkes, som at der skete et handlingsmæssigt skift for Jean. Hun fortalte, hvordan hun havde sendt medarbejderne tilbage, hvis hun følte, at de selv kunne klare opgaven. Hun fortalte også, at hun havde fået en forandret feedback fra medarbejderne, der med deres kommentarer og handlinger viste, at de reagerede på Jeans ændringer.

Ser man ændringerne som noget, der foregår i et system, er det tydeligt, at de små ændringer af handlemønstre Jean laver, skaber en forandret feedback hos medarbejderne. De siger bl.a., at 'de skulle lige prøve', når Jean sender dem videre, hvilket også illustrerer, at medarbejderne er begyndt at meningstillægge deres henvendelser til Jean som værende problematiske, men på kort sigt en 'let' måde at få hjælp på.

Til femte coachingsession talte vi videre om det at sige fra [Bilag F, 1480-1492, 1494-1507]:

F: Det er jeg blevet rigtig god til. Der er nogle, der er begyndt at sige: 'Jeg tør næsten ikke gå herind, for jeg ved, at du vil smide mig ud igen'.

C: Nå, ok.

F: 'Så kan du lære det', siger jeg så. (griner)

O: (griner)

F: Så den er øh, den arbejder jeg klart efter.

C: Ok.

F: Klart efter. Man kan også godt mærke, hvis de så kommer og spørger om et eller andet, de er godt nok forberedte.

C: Ok.

F: De har vitterlig prøvet. Det er simpelthen deres sidste udvej. Det er at komme ind til mig.

C: Så der er virkelig sket noget der?

F: Ja, det vil jeg sige.

(...)

C: Ja, mmm. Hvordan hænger det sammen med selvstyreformen?

F: Rigtig godt. De er sådan blevet mere engagerede i hinanden. Oplever jeg, det er kun lidt jeg oplever det, ik', men jeg kan da høre, at de er i gang med at diskutere et eller andet, ik', som normalt vil komme her ind, ik' og de ville få et svar og så ville de gå tilbage og gøre sådan og sådan. Så det er lidt sjovt.

C: Kan man sige, at din udvikling eller det, du lige pludselig signalerer, det faktisk spreder sig i resten af afdelingen?

F: Det synes jeg jo. Det er jo meget kort tid, men allerede nu, jeg kan altså, hvis det er den må, altså. Virkningen bliver større og større, tror jeg.

C: Ja, det er klart. Ja.

F: Ja. Men det er da sjovt.

C: Hvilken erfaring kan du drage med dig i forhold til det her?

F: Ja, det er jo en måde, at medarbejderne udvikler sig på. At de begynder at føle medansvar for deres arbejde, i stedet for at tage den nemme løsning, ik'.

Til femte coachingsession blev det tydeligere, at der blev skabt læring i organisationen. Feedbacken fra medarbejderne viser, at de reagerede på den forandrede tilgang, Jean havde til, at de kom ind og spurgte om hjælp. Jeans små ændrede handlinger viste sig at have betydning for medarbejderne, der begyndte at reagere anderledes. Hun fik flere handlemuligheder og det gav også medarbejderne andre handlemuligheder. Hvor de før i tiden havde mulighed for at gå til hende, gik de nu pludselig til deres team eller løste selv udfordringen. Vi reflekterede også over, hvilke erfaringer Jean havde fået af dette ud fra perspektivet 'selvstyrende organisationsform'. Hun tillagde det, at lade dem selv klare udfordringerne, en mere positiv mening end tidligere. Hun sagde, at det udviklede dem og at de begyndte at føle et medansvar for deres arbejde.

Man kan tolke det som om, at hun har fået et anden ordens kybernetisk perspektiv på, når de kontaktede hende. Hendes perspektiv er således nu ikke blot, at hun ser en medarbejder, der beder om hjælp og sig selv som en, der kan yde hjælp - altså et første ordens kybernetisk perspektiv. Hun begyndte at se sig selv som en del af systemet og hvilken betydning hendes handlinger havde for organisationen som helhed. Hendes perspektiv inkluderede hendes handlingers betydning for hele systemet og hun har med sine forandrede handlemuligheder oplevet, at systemet begyndte at underbygge hendes forandrede handlemønstre, hvilket gjorde det lettere at holde ved dem.

Delkonklusion på Jean og temaet 'At sige fra'

Ud fra forskningsspørgsmål A kan vi i ovenstående analyse af temaet se, at der er blevet skabt alternative handlemuligheder for Jean, i forhold til at kunne sige fra overfor sine medarbejdere. Hun oplever, at hendes forandrede perspektiv på, hvordan hun får sagt fra overfor dem, giver hende flere handlemuligheder i forhold til, hvordan hun kan signalere godt lederskab. Derudover viser analysen en selvforstærkende effekt i Jeans forandrede handlemønstre. Medarbejderne reagerer på hendes forandrede tilgang ved selv at ændre handlemønstre, de giver således en anderledes feedback, som hjælper hende til at fastholde hendes ændrede mønstre.

Validering

I analysen af Jeans tema 'At sige fra' kommer vi frem til, at der i processen er blevet skabt alternative handlemuligheder for Jean, i forhold til at kunne sige fra. I evalueringssamtalen fortæller Jean, at hendes generelt øgede selvtillid smitter af på, hvor god hun er til at sige fra [Bilag J, 216-218]. Hun udtaler også, at hun føler større ro og mere overblik over sine arbejdsopgaver, efter hun er blevet bedre til at sige fra overfor medarbejderne [Bilag J, 268-277]. I analysen kom vi desuden frem til, at der i coachingprocessen blev skabt flere handlemuligheder for Jean i forhold til, hvordan hun skulle gribe temaet 'At sige fra' an. I evalueringssamtalen siger hun, at coachingprocessen og refleksionerne over 'at kunne sige fra' har gjort det lettere at prioritere hendes arbejdsfordeling [Bilag J, 515-518] og at denne prioritering havde positive konsekvenser for hele afdelingen [Bilag J, 640-661].

På baggrund af Jeans udtalelser i evalueringssamtalen mener vi, at vores konklusioner i overvejende grad kan betragtes som valide.

Vores læring

I dette afsnit vil vi svare på forskningsspørgsmål D ud fra temaet Jean og 'At sige fra'.

Under arbejdet med Jean og temaet 'At sige fra' lærte vi bl.a., at fokuspersoner kunne have fundet ud af, hvad der kunne være løsninger på deres udfordringer, men at det ikke altid betød, at de ændrede handlinger i praksis. Jean ønskede sig mere tid og overskud til at være leder for sin afdeling. Hun var overbevist om, at det ville hjælpe, hvis hun blev bedre til at sige fra overfor sine medarbejderes ønske om hjælp, men hun havde svært ved at ændre handlinger i praksis. Som det står beskrevet i delkonklusionen, så fik hun dog i løbet af processen skabt nye handlemuligheder i forhold til arbejdet med dette tema.

Vi lærte, at det var svært at holde den deltagerorienteret tilgang til samtalen, fordi det virkede meget åbenlyst for coachen og fokuspersonen, hvad der skulle til for at forandre hendes relation til medarbejderne. Coachen oplevede, at det var svært at stille nye spørgsmål, der kunne være med til at skabe mening for hende i forhold til at føre hendes ønskede tilgang ud i handlinger. Det krævede en del refleksion fra vores side at gribe dette tema an på en måde, som gav mening for Jean og som førte til nye handlingsmuligheder for hende i praksis. Vi lærte, at vi som coaches i sådanne tilfælde bliver nødt til at afvente,

at fokuspersonen tillægger situationen mening, der får ham/hende til i sidste ende at ændre handlinger i praksis. Vi nåede frem til en anerkendelse af, at det kan tage tid og at vi som coaches ikke kan styre det, men at vi med vores spørgsmål kan forsøge at åbne op for andre perspektiver.

Jean og temaet 'Sproget skaber virkeligheden'

I et ønske om at svare på forskningsspørgsmålene A og D har vi udvalgt temaet 'Jean og sproget skaber virkeligheden'. Forskningsspørgsmål A lyder: 'Skabes der alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen?' og forskningsspørgsmål D er: 'Hvilken læring er der skabt for os som coaches?'

I coachingprocessen med Jean talte vi flere gange om, at 'sproget skaber virkeligheden'. Undervejs i Jeans coachingproces reflekterede vi over hendes brug af ordet 'opdrage' ud fra en teoretisk hypotese om, at 'sproget skaber virkeligheden'. Til anden coachingsession sagde Jean [Bilag F, 429-432]:

F: Så det øhh, jeg tror, den der får måske sværest ved det, det er sku nok mig!

C: Ja.

F: Altså det der med, at jeg skal slippe det der. Altså, jeg skal opdrages ik', til ikke at gå ind i opgaverne, ik'.

Jean bruger her ordet 'opdrage' i forbindelse med, at vi talte om, hvordan hun ønskede sin relation med medarbejderne. Hun ville have medarbejderne til at opdrage hende som leder til ikke at tage de opgaver på sig, som hun ikke mente, at hun burde og som hun blev meget stresset af.

Til tredje coachingsession spurgte vi ind til hendes brug og forståelse af ordet 'opdrage' efter at have præsenteret en teoretisk hypotese om, at sproget skaber virkeligheden. Det valgte vi at gøre, fordi vi gentagne gange havde oplevet hende anvende narrativer om sit forhold til at være leder for sine medarbejdere, som kunne tolkes som et udtryk for, at hun fandt det vanskeligt med at befinde sig i en autoritativ position [Bilag F, 885-892, 908-912, 945-947, 955-960, 1010-1017]:

F: Og dem der skal opdrage mig? Altså ordet opdrage, hvis... Der er forskel på ordet opdrage og hjælpe, altså i min terminologi.

C: Ja, hvad er forskellen?

F: Jamen, opdrage, det synes jeg, hvis de skal til at opdrage på mig, så er det for mig lidt af en falliterklæring (griner). Sådan opfatter jeg det.

C: Ok. Hvorfor? Eller hvad tænker du, når du siger det?

F: Fordi det burde ikke, øh, det burde ikke være nødvendigt, at skulle ind og opdrage på mig, i den position jeg har.

(...)

F: Hvis der skal tages en beslutning, jamen, så er det mig, der tager den og så tager jeg ansvar for det, ik'.

C: Ja.

F: Jeg synes måske, i forhold til magt, at det kan virke lidt - at de får for meget magt over mig såå! At jeg bliver for slap i forhold til dem, hvis de skal opdrage på mig!

(...)

F: Ja, men jeg har ikke set det på den måde. Når nu I, at der bliver fortalt, at sådan ser I på nogle ting og jeg så får præsenteret det der ord 'opdrage'. Så tænker jeg: 'Hold da op', det tænker jeg.

(...)

F: Og det er måske ikke så godt.

C: Og hvad tænker du så om det?

F: Jeg tænker, det er ikke godt. Jeg skal tænke over, hvordan jeg ligesom formidler det.

(...)

C: Nej. Er det ok, at jeg spørger dig om sådan nogle ting her, for det kan virkeligt provokerende?

F: Nej, jeg synes, at det er rart, det er rart.

C: Nej, ok.

F: Det sætter godt nok nogle tanker i gang, altså ikke negativt. Og jeg kan heller ikke sætte rigtig ord på det endnu, men der er da ting, som vi er inde over nu her, som jeg måske lige vil gå og lure lidt på, ik'. Det gjorde der også fra sidst, I var her. Der var det sådan, åh ja.

I dette uddrag reflekterede vi bl.a. over Jeans brug af sproget. I det perspektiv talte vi derefter om, hvilken betydning det havde, at hun sagde, at medarbejderne skulle opdrage hende til at sige fra. Hun oplevede det som en falliterklæring, hvis medarbejderne skulle opdrage en i hendes position. Her meningstillægger hun ordet 'opdrage' på en forandret måde.

Teoretisk set dekonstruerede vi ordet 'opdrage' og betydningen af hendes brug af sproget overfor medarbejderne. Derefter konstruerede vi i refleksionerne et nyt narrativ, hvor hun sagde, at det var hendes ansvar uanset hvad. Det kan tolkes som, at hun forandrede sit forhold til at tage ansvar. Hvor hun tidligere havde en tendens til at lade medarbejderne være en stor del af hendes udfordringer, så kan det tolkes som, at hun i processen positionerede sig selv som en 'stærkere' leder, der ikke ville opdrages.

Hun sluttede af med at sige, at coachingen, i forhold til 'sproget skaber virkeligheden', satte gang i nogle tanker, som hun ville tænke videre over. Hendes ønske om at gå og tænke lidt over det, vi havde talt om, illustrerer, at hun ikke kun arbejdede med coachingen til selve coachingsessionerne, men også imellem dem. Hendes forandringer kan altså opfattes som en uafbrudt proces, der ikke kun skabes til coachingsessionerne. Her blev coachingsessionerne et refleksionsrum, der kun var en lille del af hendes hverdag.

Det skal fremhæves, at hun har meningstillagt vores præsentation af 'sproget skaber virkeligheden' på sin måde. Vores forståelse af 'sproget skaber virkeligheden' som en systemisk og socialkonstruktionistisk forståelse er selvfølgelig ikke den samme, som hun får, efter vi har præsenteret hende for det på få minutter. Hendes forståelse har formentlig været, at 'den måde man som leder anvender sproget på, er vigtigt'. Dog oplevede vi ikke, at hendes anvendelse af det var i modsætning til vores forståelse.

Vores fælles refleksioner over temaet fortsætter til fjerde coachingsession [Bilag F, 1166-1170, 1176-1179, 1186-1190, 1198-1202, 1206-1209]:

C: Det sidste emne, som jeg godt kunne tænke mig, at vi lige kom ind på, det var det her, vi talte en del om sidste gang med, at ord skaber virkeligheden. Det er der i hvert fald nogle, der påstår.

F: Ja.

C: Øhm. Og du sagde, at du godt ville tænke lidt mere over, hvilke ord du bruger og sådan noget. Hvad øh...?

(...)

F: Jeg har tænkt, at det er dumt at bruge, at have et, at vælge ord, der kan opfattes både positivt og negativt, hvis jeg ikke er sikker på, hvordan det bliver modtaget. Det har jeg tænkt. Og hvis jeg er i tvivl om det, så skal jeg i hvert fald gøre opmærksom på, hvad det er jeg mener, når jeg siger det.

(...)

C: Ja. Gør det en forskel for dig at tænke lidt over det?

F: Ja, det synes jeg også, har lidt at gøre med, at jeg tænker, at nu skal jeg skabe mig en lederprofil (griner).

C: Ja.

C: Og i den lederprofil skal der også ligge nogle overvejelser om, hvordan man bruger sproget.

F: Ja. Det er da klart. Der er da ikke noget værre, end hvis man føler, at sin leder står og er negativ eller siger et eller andet sådan, som nogle opfatter negativt. Der skal heller ikke være tvivl om, hvad jeg mener, når jeg så siger det, vel.

Til femte coachingsession fortæller hun, at refleksionerne om dette emne er det, vi har mærket hende mest med [Bilag F, 1550-1554]:

F: De snakke vi har haft og sådan noget. Jeg tænker, nå ja, jeg tror, at jeg er på rette vej og jeg tror, jeg gør de rigtige ting. Jeg tænker lidt over, hvordan jeg siger tingene nu, hvordan jeg sådan formidler tingene. Det er nok noget af det, I har mærket mig mest med, synes jeg. Jeg tænker over mit ordvalg.

C: Mmm.

Hvor hendes relation til medarbejderne ved brug af ord som 'opdrage' havde en tendens til at skabe en asymmetrisk magtrelation, ved at de fik for meget magt over hende, skabte hun gennem de tre sessioner en forandret narrativ om sig selv som en 'stærkere' leder, der ikke ville opdrages på og som nok skulle tage ansvaret for beslutningerne. Jean gav udtryk for, at det har været et nyt perspektiv for hende, at se sproget som skaber af virkeligheden. Med vores fælles refleksioner skaber Jean et nyt perspektiv på sin kommunikation med medarbejderne. Således får hendes ordvalg og sproglige kommunikation i det hele taget større betydning end tidligere. Hun forandrer sin meningstillæggelse af sprogets betydning. Hun italesætter sin tidligere måde at tale på, som til tider problematisk og nu vil hun have, at det skal være en del af hendes nye lederprofil at tænke mere over anvendelse af sproget. I dette eksempel siger Jean, at hendes formidling er noget af det, vi har mærket hende mest med undervejs i coachingprocessen. På trods af hendes klare udmeldinger er det dog ikke sikkert, at hendes nye måder at meningstillægge det på vil vise sig i nye handlinger. Hun fortæller ikke om konkrete situationer, hvor hendes nye meningstillæggelse har haft betydning for

hendes handlinger. Hun siger, at vores fælles refleksioner har haft betydning for hende og at det er noget, hun vil arbejde med fremover.

Delkonklusion

I ovenstående tema med Jean og 'Sproget skaber virkeligheden', som knytter sig til forskningsspørgsmål A, skabes der både alternative handlemuligheder og alternative sproghandlinger. Det kan dog være svært at skille sproghandlinger og handlemuligheder fra hinanden, da Jean ikke fortæller om konkrete ændringer i organisationen. Men der er mulighed for, at hendes forandrede meningstillæggelse kan forankres i organisationen, da hendes forandrede sproghandlinger netop er udgangspunktet for alternative handlemuligheder.

Validering

I analysen af Jeans tema 'Sproget skaber virkeligheden' kom vi frem til, at der i løbet af coachingprocessen er blevet skabt forandrede sproghandlinger og handlemuligheder for hende. I evalueringsinterviewet bekræfter hun denne konklusion: *'Og det var også det, som jeg sagde under sidste coaching med det der med at tænke over, hvad det er for nogle ord, man bruger, hvordan man siger tingene, det har betydning for mig. Det gør, at det har i hvert fald sat, I har i hvert fald sat nogle tanker i gang omkring det hos mig. Og det bruger jeg dagligt.'* [Bilag J, 25-28]. En anden konklusion i analysen er, at Jeans forandrede sproghandlinger kan have påvirket resten af hendes afdeling. I evalueringsinterviewet fortæller hun, at medarbejderne har taget hendes forandrede tilgang til sproget til sig og at hun har fokus på dette aspekt i hverdagen [Bilag J, 196–200, 238-241]. Derudover er hun, som noget nyt, begyndt at tænke over sit sprogbrug i forhold til at understrege sin position som leder i afdelingen [Bilag J, 210-212]

Ud fra evalueringsinterviewet mener vi, at Jeans udtalelser i store dele bekræfter vores konklusioner på forskningsspørgsmål A i forhold til temaet om 'Sproget skaber virkeligheden'.

Vores læring

I dette afsnit vil vi behandle forskningsspørgsmål D i forbindelse med temaet Jean og 'Sproget skaber virkeligheden'.

I dette tema så vi, at det skabte læring for Jean, at vi inddrog og arbejdede med et teoretisk perspektiv. Vi var i tvivl om, hvorvidt det ville være meningsgivende for hende, at vi introducerede en teori, i en coachingproces der tog udgangspunkt i praksis. Men det viste sig at være en øjenåbner for hende, at se på hendes ledelse i det teoretiske perspektiv, som der også står i delkonklusionen. Vi mener, at det teoretiske perspektiv i dette tilfælde blev et redskab for os og Jean som system til at betragte Jeans ledelsesmæssige udfordring i et anden ordens kybernetisk perspektiv. Det blev også en øjenåbner for os, fordi vi lærte, at under de rette omstændigheder kan det tilføje en praksisnær coachingproces noget at gå fra det praktiske plan til et mere teoretisk perspektiv. Vi lærte, hvor stor betydning det har, at fokuspersonen, eller det system man måtte være en del af, bliver præsenteret for teori på en måde, der giver mening i forhold til deres dagligdag. I teorien om deltagerens skole lægges der netop vægt på at for, at der kan skabes læring i organisationen må der tages udgangspunkt i organisationens hverdagsproblematikker. Det stillede krav til vores anvendelse af teoretiske begreber, der skulle knyttes til de praktiske udfordringer som fokuspersonerne havde.

Michael og temaet 'Relationen til 'de sure' medarbejdere'

For at svare på forskningsspørgsmålene B, C og D har vi udvalgt temaet 'Michael og relationen til 'de sure' medarbejdere'. Forskningsspørgsmål B lyder: 'Skabes eller opretholdes der fastlåshed, der ikke fører til forandrede handlemuligheder?', forskningsspørgsmål C er: 'Hvilke læringsforståelser indgår der i coachingprocesserne set ud fra teorien om design- og deltagerens skole?' og forskningsspørgsmål D er: 'Hvilken læring er der skabt for os som coaches?'

'Relationen til 'de sure' medarbejdere' er temaet for det følgende uddrag fra Michaels coachingproces. På tredje coachingsession med Michael talte vi om forandringsparathed. Han fortalte om, hvorledes det blev modtaget, når han fremlagde et nyt tiltag fra ledelsens side [Bilag C, 155-159, 171-173, 176-193, 195-223]:

C: Hvordan kommunikerer du det ud til afdelingen, når du har fået af vide oppefra, at nu har vi det her nye fremstød?

F: Jamen, jeg kalder dem sammen.

C: Er det så sådan en 10-minutters seance?

F: Ja, lige præcis. Jeg kalder dem sammen og siger 'hør lige her.'

(...)

C: Har du indtrykket af, at de er trætte af det?

F: Ja, nogen gange har jeg lidt. Nogen af dem. Altså det samme, den der store passive masse, 'ja, ja, ja, det skal vi nok', og det var så den respons på det, ikke. Lidt frem og tilbage, ping-pong.

C: Ja.

(...)

F: Så der er måske 10 % øv og 10 % jubii og så er der 80 % 'nå ja, ok, fint nok'?

C: Ja. Hvordan kommer det til udtryk, det der 'øv'?

F: Ja, 'øv', det er meget logisk. Det er bare ren 'det synes jeg er for dårligt'. Det er ikke tænkt igennem og hvorfor skal vi nu det, du ved, ligesom jeg fortalte før.

C: Ja, ok. Så det kommer som lidt ping-pong på sådan et 10-minutters møde?

F: Ja, altså, det kommer typisk der til sidst, når jeg spørger ud, om der er nogle spørgsmål. De er godt klar over, at den går ikke undervejs, sådan har jeg aldrig, øhh altså. Altså, hvis jeg starter et møde og har brugt 10 minutter, så hvis jeg skal fra A til B, øhh, så vil jeg have, at de venter med spørgsmålene.

C: Mmm.

F: Fordi ellers kommer jeg også til C og D, inden at jeg overhovedet når til B, altså.

C: Ja.

F: Nogle af spørgsmålene kan jeg måske, men, ja, øhh.

C: Ja.

F: Så dem isolerer jeg lidt og så, jamen, hvis de 80 % ikke gider at høre efter, vel, og de der sure brokkehoveder, og så kan jeg så tage mig af dem, ikke, de 10 % der står, de når hurtigt at samle sig, ikke. Og se, 10 % positive samler sig også. Så det kommer til udtryk i de spørgsmål, som de stiller til sidst.

(...)

C: Så du siger, at der er en del af dine medarbejdere, som ikke er så forandringsparate?

F: Ja, det tror jeg.

C: Er du forandringsparat?

F: Det synes jeg selv.

C: Ok.

F: Det kommer an på, hvad det er.

C: Prøv at fortæl mig om det.

F: Jamen, er det noget, jeg synes er sjovt og interessant, og er det noget, jeg er frisk på, så tager øhh, ja så tager vi den derfra. Så har jeg ikke noget imod at ændre ting.

C: Så det er et kriterium, at det er noget, der interesserer dig?

F: Jaa, jeg skal kunne se formålet med det.

C: Ok.

F: Det skal jeg.

C: Hvis du nu tænker det over i dine medarbejdere, hvad tænker du så? Fx i forhold til det tiltag her.

F: Det, øhh.

C: At man skal kunne se formålet med det?

F: Nej, øhh. Ja og nej. Ja, nogle af dem, de får af vide, hvordan man skal gøre, fordi de har glemt det eller fordi de ikke har været ansat så længe, så kan de lige få opdateret.

C: Mmm.

F: Hvordan gør man det rigtigt, hvad må vi og hvad må vi ikke. Dem, der har været her længe og ved, hvordan de plejer og gøre, og jeg så lige pludselig kommer og siger 'det må du ikke', altså, så tror jeg ikke, altså, hvis det ikke gør deres hverdag nemmere, så tror jeg sgu ikke, at de gør det. Så er de ikke forandringsparate.

C: Og det er du heller ikke? Det er sådan et lidt provokerende spørgsmål.

F: Jaa, det er det lidt. Det er sådan det er, tror jeg.

C: Hvad tænker du om ledelse og en flok medarbejdere, som hver især tænker, at for at de vil ændre sig, så skal de kunne se en god mening med det? Hvilke betingelser synes du, at det giver kommunikationen?

F: Det kommer da i hvert fald til at stille nogle krav til, hvordan du vælger at sælge budskabet.

Michael starter med at fortælle om hans procedurer for implementering af nye tiltag. Han giver udtryk for, at det er vigtigt for ham, at kunne tale færdigt, inden der eventuelt bliver stillet spørgsmål. Som han fortæller i eksemplet, så var der en vis procentdel af medarbejderne, som fandt tiltaget mindre godt. I stedet for at medtænke den negative feedback fra disse medarbejdere i sin refleksion over, hvorfor de modtog det, som de gjorde, så kalder han dem brokkehoveder og udviser irritation over dem. Det kan tolkes, som at Michael meningstillægger læring som 'et produkt', som skal transporteres fra ham, eller 'oppefra', til medarbejderne – altså 'fra A til B'. Michael giver udtryk for, at han ser sin egen tilgang og den måde, systemet giver feedback på hans aktivitet, som to uafhængige størrelser. Således er Michaels tilgang til medarbejderne udtryk for et designskoleperspektiv, da han karakteriserer dem som ikke forandringsparate og sure, når 'de ikke vil modtage hans oplæg'. Læringsforståelsen er altså præget af lederens ønske om at styre medarbejdernes adfærd og han ser ikke læring som en relationel proces. Medarbejdernes feedback en indikator for, hvilken mening medarbejderne tillægger Michaels oplæg til dem. På den måde overser han hans egne indvirkning på, 'at de bliver

sure'. Han ser ikke sig selv som en del af det observerende system - hvordan han påvirker det system, han observerer – og hvordan systemet påvirker ham.

Med Michaels positionering af medarbejderne som sure bekræfter og fastholdes relationen i 'lederen, der forsøger at skabe forandringer og medarbejderne, der brokker sig'. Medarbejdernes negative feedback kan både opstå af måden, Michael valgte at fremlægge nye tiltag på og at de blev positioneret som 'brokkehoveder'. Det vil stadig være sådan, at Michaels første ordens kybernetiske perspektiv på systemet har den betydning, at hans tilgang vil have en tendens til at fastlåse systemet i stedet for at gøre det muligt at forandre det. Det viser, at når Michaels læringsforståelse er deltagerorienteret, så fastlåses deres relation.

Michael fortæller i uddraget, at han ikke synes, at hans medarbejdere er forandringsparate. I forsøget på at åbne op for nye perspektiver og handlemuligheder i forhold til dette emne, bliver coachen mere provokerende i sine spørgsmål. Da Michael bliver bedt om at overveje paradokset i, at han er forandringsparat, når han finder forandringen interessant og sjov, men at han har svært ved at forestille sig, at det samme kunne gælde for hans medarbejdere, så fastlåser samtalen sig. Fastlåstheden forstærkes af coachens yderligere provokationer. Dette får den betydning at selvom Michael tidligere i uddraget begyndte at se flere perspektiver på sagen, så får coachens provokationer ham til at vende tilbage i en lineær tanke.

Delkonklusion

Vi ønskede at finde ud af, om der blev skabt fastlåsthed i temaet 'Michael og relationen til 'de sure' medarbejdere', som ikke førte til forandrede handlemuligheder. I behandlingen af dette tema er vi nået frem til, at der blev skabt fastlåsthed. Samtalen skaber ikke refleksion, der kan betegnes som læring i organisationen. Michael forandrer ikke sin meningstillæggelse af sin tilgang til medarbejderne, som han stadig kategoriserede som ikke forandringsvillige og som nogle brokkehoveder.

Derudover ønskede vi at finde ud af, hvilke læringsforståelser, der indgik i coachingprocesserne set ud fra teorien om design- og deltager-skole. Vi fandt ud af, at Michael udtrykte sig på en måde, der kunne tolkes som designskoleorienteret. Han talte om at bringe viden fra 'A til B' og ikke blive forstyrret af feedback undervejs. Det kan betegnes som en mekanisk læringsforståelse, hvor han overser medarbejdernes feedback

i skabelsen af læring. Coachen er i dette tilfælde også præget af en designorienteret tilgang. I stedet for at se relationen i et anden ordens kybernetisk perspektiv og derved ændre spørgeteknikken til en anden type der kunne skabe forandrede handlemuligheder, forbliver coachen ved en provokerende spørgsmålstype der fastlåser samtalen.

De forskellige læringsforståelser og at coachen ikke formår at se relationen i et anden ordens kybernetisk perspektiv får betydning for, at samtalen fastlåses og at der i sidste ende ikke bliver skabt nye handlemuligheder for Michael.

Validering

Vi konkluderede, at der blev skabt fastlåsthed i samtalen og at der ikke blev skabt læring. Dette bliver underbygget i evalueringsinterviewet, hvor Michael giver klart udtryk for, at han lod coachen tale, men at han sorterede kraftigt i det, der blev sagt: *'Så jeg hører jo, hvad I har at sige (...) og det kører der ud af, og det er fint...og i alt det der sorterer jeg - det er måden jeg arbejder på, så sorterer jeg, og det og det lyder godt. (...) I sætter pladespilleren i gang og bla, bla, bla (...). Det har jeg jo bare fravalgt (...) det lyder fuldstændigt tåbeligt'*. [Bilag G, 163-168]. Han underbygger det igen ved at sige: *'(...) når du er begyndt og når du er nået halvsvejs ind, så kan jeg allerede høre, 'nej, den fanger ikke mig'. Så får du lov at snakke færdig, og det er fint nok. Og så venter jeg så, hvad er det næste, du så vil servere. (...) Og er det interessant, kan jeg bruge det?'* [Bilag G, 188-195]. Med disse citater er det tydeligt, at dele af coachingsessionerne ikke har givet mening for Michael i relation til hans udfordringer som leder. Der kan være mange grunde til, at det forholder sig sådan. Vi kan fx have været 'inkompetente coaches', som med vores spørgsmål ikke formåede at skabe forandring i relationen til Michael. Eller det kunne også have været fordi, vi havde en teoretisk baggrund, som han fandt ubrugelig: *'I har en mere boglig verden, end jeg har...en teoretisk verden...og der er sikkert en masse kloge mennesker, der har læst en masse og har fundet ud af...og en masse, der har skrevet en masse kloge bøger, som I efterlever og lærer af, og ligesom går ud og siger til mig: 'Det her, det er skide smart! Nu skal du høre hvorfor'. (...) Og hvor jeg siger: 'Ja, der er skide smart, men det...det kan jeg ikke omsætte til praksis. (...) Og så er det ikke smart mere.'* [Bilag G, 210-217]. Her giver han udtryk for, at nogle af de spørgsmål vi har stillet og ideer, som vi har fremlagt, ikke har været meningsfulde for ham og at årsagen til det er, at vi var bogligt orienteret.

Vi blev ud fra evalueringsinterviewene bekræftet i, at der blev skabt fastlåsthed i samtalen.

Vores læring

Vi vil i dette afsnit forsøge at svare på forskningsspørgsmål D i forbindelse med analysen af Michael og temaet 'Relationen til 'de sure' medarbejdere'.

I coachingprocessen med Michael var det en udfordring for os at arbejde med den fastlåsthed vi oplevede i relationen til ham. Det blev meget tydeligt for os, at når vores tilgang og spørgsmål ikke gav mening for fokuspersonen i forhold til hans arbejdsliv, så fastlåste samtalen sig i stedet for at skabe handlemuligheder. Vi lærte i praksis, til trods for at det er en hovedpointe i en deltagerorienteret læringsforståelse, at for at processen gav mening for ham, så skulle den relateres til hans aktuelle ledelsesudfordringer.

Vi formåede kun enkelte gange i coachingprocessen med Michael at gå fra et første ordens kybernetisk perspektiv, hvor Michael så sig selv som udenforstående i forhold til udfordringerne med medarbejderne, til et anden ordens kybernetiske perspektiv, hvor han så sig selv som en aktiv del af systemet. Coachens reaktion på Michaels feedback var, at blive mere konfronterende og provokerende i valget af spørgsmål, hvorefter Michael afviste coachens spørgsmål og i nogle tilfælde blev provokerende i sin feedback. Vi oplevede, at det var krævende for os at vende det ukonstruktive mønster. Her blev det betydningsfuldt for os at bruge hinanden som sparringspartnere i forhold til den frustration coachen oplevede. Mellem coachingsessionerne med Michael coachede observatøren coachen i forhold til at tage nye perspektiver i brug i relationen med Michael. Dette gav coachen nye handlemuligheder og muligheden for at se relationen til Michael i et anden ordens kybernetisk perspektiv, hvor coachen kunne betragte sig selv som en aktiv medskaber af den fastlåsthed, der opstod.

Coachingprocesserne med Michael lærte os i praksis, hvilken betydning det har, at vi i en coachingproces reflekterer over de positioneringer, som foregår i relationen. Desuden lærte vi, at det krævede refleksion og en del forberedelse ikke at tage den negative feedback personligt, men i stedet som en feedback på metoden.

Vi lærte også, at der var stor forskel på at opleve samtalerne som coach og som observatør. Coachen følte sig frustreret og inkompetent, hvor observatøren ikke i samme

grad tillagde oplevelsen den samme mening. Der var således forskel på at være en aktiv og passiv del af processen.

Michael og temaet 'Implementering af nye tiltag'

I dette afsnit ønsker vi at svare på forskningsspørgsmålene A, C og D. Til det har vi udvalgt temaet 'Michael og implementering af nye tiltag'. Forskningsspørgsmål A lyder: 'Skabes der alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen?', forskningsspørgsmål C: 'Hvilke læringsforståelser indgår der i coachingprocesserne set ud fra teorien om design- og deltager-skole?' samt forskningsspørgsmål D som er: 'Hvilken læring er der skabt for os som coaches?'.

Det følgende tema med Michael er 'Implementering af nye tiltag'. På tredje coachingsession sagde Michael, at han gerne ville tale om 'Implementering af nye tiltag' [Bilag C, 568-575, 578-595, 600-604]:

O: Jeg tænkte sådan, det er mere sådan et overordnet spørgsmål. En at de første ting du sagde i dag, var implementering. Det hænger sådan meget sammen med forandringskommunikation også – hvordan skaber man forandring – hvordan får man medarbejderne til at gå den vej, som man gerne vil have? Og det lyder sådan som om at meget af det, du gerne vil have eller meget af det, som du gør, er at gå derud på de her tavlemøder og stiller dig og i 10 minutter, så fyrer du den af.

F: Mmm.

O: Jeg tænkte på, om der var andre måder, som du bruger?

(...)

F: Ja, altså, jeg ville jo helst selv have solgt ideen. Ikke. Det kan jeg da også mærke, at hvis min postmester vil have mig til et eller andet, så sælger han også ideen, ikke.

C: Mmm.

O: Mmm.

F: Det er det, jeg altid helst vil gøre. En anden ting, man kunne gøre, var jo at gå ud og sige det, altså rent informativt, ikke. Altså: 'Det her skal I bare gøre', sådan bum, ikke. Og så lave et opfølgingsarbejde bagefter.

C: Mmm.

F: Mmm ja, altså øhh. Jeg vil også lave et opfølgingsværktøj på det næste her, ikke.

O: Mmm. Når du siger opfølgingsværktøj, hvad mener du så?

F: Øhh det kunne være.. der kommer en quiz. Altså, at de skal svare på nogle spørgsmål, der kræver, at de sætter sig ned og tænker sig om. Teamet samlet og sætter sig ned og svarer på de her 20 spørgsmål.

O: Mmm.

F: Det kræver, at de reflekterer over de her ting, vi har sagt – eller jeg har sagt. Så kan man se, nå de har ikke forstået det osv. Og så kan man så følge op på det.

(...)

C: Er der andre metoder?

F: Mmm, jamen, jeg tror, at det er det der igen, ikke, med at sælge sand i Sahara, altså bla, bla, bla, ikke. Om der er andre metoder? Der er de kedelige, ikke, fra A til B, ikke.

O: Er der andre metoder, end bare at stille sig op, og...

F: Ja, man kunne skrive det til dem. Spørge dem.

I dette eksempel taler vi om, hvilke metoder Michael kan anvende til at implementere nye tiltag i organisationen. Hans første indskydelse er, at han helst vil have solgt ideen til dem. Ud fra teorien om design- og deltagerskole [Elkjær og Lysgaard, 2002] kan man argumentere for, at Michaels læringsforståelse lægger sig inden for designskolen. Han mener, at om han får medarbejderne med på sine ideer, er et spørgsmål om, hvor godt han får solgt ideen til dem. Ud fra Elkjær og Lysgaards teori giver han her udtryk for et designperspektiv på læring: *'Inden for designperspektivet på OL/LO lægger man stor vægt på ledelsens rolle i udviklingen af den lærende organisation. Man kan nærmest sige, at lederne spiller hovedrollen i denne udviklingsproces. De skal tilmed agere modeller for de roller, de ønsker, at medarbejderne skal spille i organisationen.'* [Elkjær og Lysgaard, 2002, 29]. Som der bliver sagt i dette citat, kendetegner det designskolen, at lederen indtager hovedrollen i udviklingsprocesser. Lederen må udvise lyst og engagement omkring organisatorisk udvikling, for at skabe det samme hos deres medarbejdere. Ud fra Michaels perspektiv er hans 'engagement og salgsevner' afgørende for om medarbejderne tager nye tiltag til sig. Når Michael siger, at 'han helst ville have solgt ideen til dem', har han, hvad Elkjær og Lysgaard kalder en mekanisk tilgang til læring og implementering af organisatoriske tiltag. Man kan få indtrykket af, at han mener, at hvis bare hans 'salgsevner' er i top, så vil medarbejderne også 'købe hans tilbud'. *'Det betyder, at designet af læreprocesserne i en virksomhed først handler om at kunne designe de grundlæggende værdier og holdninger for virksomheden, og derefter at kunne få medarbejderne til at tilegne sig disse for at kunne passe ind i organisationen.'* [Elkjær og

Lysgaard, 2002, 29]. Michael tilgang til læring kan sammenlignes med dette citat. Han har et ønske om at gå foran som leder, med engagement og gå på mod som den grundlæggende organisatoriske holdning til tiltaget, hvorefter hans medarbejdere helst skulle tilegne sig denne holdning. Ud fra designskolen er formålet med de organisatoriske læreprocesser *'at bane vejen for, at den organisatoriske vision kan overføres og internaliseres i medarbejderens egne mentale modeller.'* [Elkjær og Lysgaard, 2002, 29]. Når Michael bruger vendinger som 'fra A til B' om implementeringsprocessen, så er det en afspejling af hans læringsforståelse. Michael tænker lineært i forhold til læring og forandring. Det har den konsekvens, at handlemønstre og tankeprocesser låser sig fast i tilbagevendende mønstre, som kan være svære at ændre på, og betingelserne for at skabe læring i organisationen bliver svære. Michael kan da heller ikke umiddelbart forstå medarbejderne reaktion på hans 'salgstale'.

I vores fælles brainstorm over andre metoder til at introducere et nyt tiltag taler han igen om 'A til B'-metoden, hvilken han benævner som kedelig. Så foreslår han at gøre det skriftligt, hvilket kan siges også at være en metode, som bærer præg af envejskommunikation og ikke en dynamisk læringsforståelse. I samme åndedrag siger han 'spørge dem', og da vi starter en refleksion over, hvad der ville ske, hvis han anvendte denne metode, skabes der et nyt perspektiv i samtalen [Bilag C, 605-620, 627-628]:

O: Når du siger: 'Spørge dem', hvad tænker du så?

F: Jamen, hvis jeg nu vil opnå et eller andet – en forbedret scannerkvalitet, eller. Når vi hjem til tiden osv, så kunne man samle dem og spørge, hvordan man forbedrer det her eksempelvis. Så de selv kommer med løsningen, så jeg ikke står og bræger løsningen.

C: Har du prøvet det?

F: Ja, men ikke så tit. Øhh, jeg tror, det kommer til at virke, hvis der er nogle tovholdere ude i teamet og nogen, der er engageret. Det falder til jorden, hvis alle sidder og er passive.

C: De gange, hvor du har prøvet at gøre det, hvordan er det gået, så?

F: I min verden – meget nemmere, fordi...

C: Altså, hvor det er dem, der kommer med løsningen og ikke dig, der informerer?

F: Ja, og det er det, fordi så skal jeg ikke lave forberedelserne og så gør det, det også nemmere senere hen, fordi så har de reflekteret over det og de har også forstået det på en anden måde. Eller de har, øhh, ja, ja.

C: Det lyder som en rigtig god ide.

F: Ja ikke?

O: Hvordan kan du arbejde med det her, hvis du synes, det er en god ide?

(...)

F: Ja, man kunne gøre det, når man fx skulle fremme scannerkvaliteten. Mmm, jamen, generelt når jeg gerne vil have teamet til at opnå ting.

I dette uddrag ser Michael en fordel i, at medarbejderne selv finder en løsning, i stedet for at han foreslår en løsning. I første omgang er han forbeholden omkring virkningen af denne metode. Michael befinder sig i et spændingsfelt mellem lineær og cirkulær tilgang til læring eller mellem designskolen og deltagerens skole. Efterfølgende siger han, at han faktisk har erfaring med, at det er nemmere, når man gør brug af en mere dialogorienteret tilgang. Han knytter således hans forandrede meningstillæggelse til sine tidligere erfaringer. Michael forandrer i dette uddrag sin meningstillæggelse af, at medarbejderne handler anderledes, når de selv skal nå frem til en løsning. Der skabes mulighed for, at de kan danne ejerskab for løsningen af problemet via en fælles dialogorienteret proces.

I løbet af den tredje coachingsession kan man sige, at der skabes et nyt perspektiv på Michaels metode til implementering. I begyndelsen lå hans fokus på information og design, hvorefter han skiftede til at kunne se en fordel i at arbejde deltagerorienteret. Der bliver skabt en ny handlemulighed i forhold til at implementere nye tiltag. Michael bevæger sig fra en designorienteret læringsforståelse til en læringsforståelse, som befinder sig i spændingsfeltet mellem design- og deltagerens skole. Vi synes, det kan betegnes som en forandring i hans læringsforståelse.

Delkonklusion

I samtalen skabes der nye handlemuligheder for Michael. I den første del af uddraget har Michael en fast forståelse af, hvordan han skal implementere nye tiltag. Senere ændrer han perspektiv og der skabes en ny handlemulighed ved en mere dialogorienteret tilgang til medarbejderne, som han også tidligere har haft gode erfaringer med.

Det kan også tolkes som om, at Michaels læringsforståelse ændrer sig undervejs. Han har i begyndelsen af uddraget et designskoleperspektiv. Det har bl.a. den betydning, at der skabes relativt få handlemuligheder og coachingsessionen fastlåses. Derefter bevæger Michael sig fra en designorienteret læringsforståelse i en retning mod et deltagerens skoleperspektiv. Der er således, ud fra ovenstående uddrag, sket en forandring i hans læringsforståelse.

Validering

I evalueringsinterviewet spurgte vi Michael, om det ville have betydning at have en mere coachende ledelse, altså en mere dialogorienteret ledelse. Til det svarede Michael, at: *'Vores arbejde ville blive betydeligt nemmere. Det ville gøre medarbejdernes hverdag mere tilfredsstillende qua at de er med i beslutningen undervejs'* [Bilag G, 697-698]. Vi tolker denne udtalelse som om, at Michael har nuanceret sit syn på, hvordan han skaber forandringer via tiltag i organisationen og at han gennem coachingprocessen har meningstillagt en dialogorienteret ledelse som brugbar i forhold til at implementere nye tiltag. Således kan det også tolkes som om, at Michael har nuanceret sin læringsforståelse i retning af et deltagerperspektiv - dog i svag grad. Det bliver også underbygget ved, at Michael sagde, at måden han havde løst en udfordring på i coachingprocessen, havde haft betydning for ham. Han sagde, at han havde fået noget ud af, at vi stillede spørgsmål, som havde fået ham til at reflektere [Bilag G, 8-22]. Han fortalte også, at coachingen havde givet ham andre indgangsvinkler, synsvinkler og input [Bilag G, 91-92]. Coachingprocessen har *'været indholdsrigt qua at I har givet mig nogle tanker, som jeg har kunnet gå ud og omsætte og vinde ved'* [Bilag G, 477-478].

Evalueringsinterviewet med Michael underbygger vores konklusion om, at Michael har skabt et forandret perspektiv på dele af hans ledelse. I forhold til ændring af hans læringsforståelse bliver vi gennem evalueringsinterviewet bekræftet i, at det kun er sket i svag grad.

Vores læring

I det følgende afsnit vil vi forsøge at svare på forskningsspørgsmål D, i forhold til analysen af Michael og temaet 'Implementering af nye tiltag'.

I dette tema oplevede vi ikke i samme grad, at coachingen var fastlåst som i temaet om 'Michael og 'de sure' medarbejdere'. Grundene til dette kan være mange, men muligvis har vi i højere grad formået at forblive i en deltagerorienteret tilgang. Det kan have haft betydning for, i hvilken grad Michael opfattede vores spørgsmål som meningsgivende i forhold til hans ledelsesudfordringer.

Ud fra det lærte vi, at det har betydning at overveje hele coachingprocessen i et anden ordens kybernetisk perspektiv, for at blive i stand til at se, hvilke metoder der bidrager med handlemuligheder og hvilke der skaber fastlåsthed. Det var først i arbejdet

med analysen, vi så forskelle og ligheder i vores tilgange til de to temaer/ledelsesudfordringer med Michael. Vi lærte, at det kræver, at coachen kan se relationen i et anden ordens kybernetisk perspektiv, for at skabe et overblik der gør, at det vil være muligt at lære af den læring og fastlåsthed, der skabes. Efterfølgende kræver det, at coachen vil/kan revurdere sine metoder og spørgsmål i processen, for at der skabes handlemuligheder i coachingprocessen.

Jon og temaet 'Ansvar'

Med dette afsnit vil vi svare på forskningsspørgsmålene A og D og har derfor udvalgt temaet 'Jon og ansvar'. Forskningsspørgsmål A lyder: 'Skabes der alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen?' og forskningsspørgsmål D er: 'Hvilken læring er der skabt for os som coaches?'

Det følgende eksempel med Jon har temaet 'Ansvar'. Ved starten af hver coachingsession spurgte coachen om, hvad Jon havde lyst til at tale om på denne dag, hvilket også skete på tredje coachingsession [Bilag E, 165-173, 186-190]:

F: Hvis jeg nu skal være helt ærlig, så ved jeg bare overhovedet ikke, hvad vi skal snakke om i dag.

C: Jamen, det gør da ikke noget.

F: Nå. Så tænkte jeg, at så ved I garanteret et eller andet.

O: Mmm.

F: Så kan I garanteret komme op med et eller andet.

C: Det kan vi garanteret også.

O: Ja.

C: Pust nu bare ud og tag en slurk og slap af.

(...)

C: Nå, men jeg ville jo have spurgt dig, om der var noget specielt, som du ville have talt om i dag, men det var der ikke.

F: Nej.

C: Men jeg tror nu nok godt, at vi kan finde på noget alligevel.

F: Ja, for I er jo springfyldt med gode ideer.

Til fjerde coachingsession gentog samme mønster sig [Bilag E, 477-483]:

C: Var der noget særligt, du havde lyst til at snakke om i dag?

F: Næ.

C: Ikke sådan for alvor?

F: No. Så nu må du jo bare komme med et eller andet, ha, ha.

C: Jamen, jeg har da også lidt.

F: Ja, du har da.

C: Selvfølgelig har jeg det.

De to ovenstående uddrag er eksempler på det tilbagevendende mønster med, at coachen tog ansvaret og Jon fralagde sig ansvaret for samtalens indhold. Dette skabte hurtigt en fastlåsthed i samtaleformen. Det havde bl.a. den betydning, at der opstod forholdsvist få nye handlemuligheder i de fire første coachingsessioner med Jon.

Under forberedelserne til femte coachingsession besluttede vi os for at ændre vores tilgang til starten på coachingsessionerne. Ud fra en teoretisk overvejelse om os selv som en del af det system, som vi udgjorde sammen med Jon, ville vi ændre tilgang, for derefter at se, hvilken indvirkning det ville få på samtalen med Jon [Bilag E, 888-919]:

C: Hvad har du mere lyst til at snakke om i dag? Jeg skal sige dig, jeg har nemlig ikke forberedt noget til i dag?

F: Vejret, det er vel udelukket? Ha, ha.

C: Det kan vi tage bagefter.

F: Det øhh ved jeg da ikke.

C: Det er fordi at øhh. Nu har jeg jo nemlig haft sådan en lille plan hver gang, som vi kunne gå ud fra, hvis det var.

F: Yes.

C: Det besluttede jeg mig for, at jeg faktisk for, at jeg ikke ville lave til i dag.

F: Nå.

C: Ja, for det er jo faktisk dig, der bestemmer hver gang.

F: Ja, men det har jeg jo så lagt over til dig, jo.

C: Ja, men i dag.

F: Øhh.

C: I dag, der er du nødt til at bestemme, for jeg bestemmer nemlig ikke.

F: Så kan det nok godt blive nogle lange tre kvarter, ha, ha.

O: Ha, ha.

C: Arh, jeg tror nu nok godt, at du kan finde på noget.

F: Ja, øhh jamen, hvad skal vi næsten snakke om?

C: Det kunne jo være noget, der havde gjort dig glad, eller noget du synes, der har været svært. Noget, du har oplevet eller noget, du måske har tænkt over, siden sidst vi har snakket sammen.

F: Han spurgte mig i går, ham fra Post Danmark, om hvad der gjorde min dag god her.

C: Mmm.

F: Og da sagde jeg så – og det ved jeg ikke lige, hvordan det blev opfattet, men da sagde jeg så, at en god dag for mig, er en dag, hvor jeg er her alene.

C: Mmm.

F: Altså, hvor det er mig, der tager beslutninger. Altså, hvor det er mig, der laver det hele, om jeg så må sige.

C: Altså, alene som leder?

F: Ja, alene som leder. Ja. Altså, hvor det er mig, de kommer og spørger, hvis de mangler et eller andet. Og hvor det er mig, der skal hekse, hvis der mangler to folk, ik'. Altså få det hele til at løbe rundt.

Samtalen på femte session begyndte med, at coachen sagde, at der ikke var forberedt noget til denne coachingsession, så det var op til Jon at fremlægge et relevant emne. Jon svarede med humor, men denne gang stod coachen fast på ikke at påtage sig ansvaret. Herefter fortalte Jon, at han bedst kunne lide at stå med ansvaret, når han var på arbejde.

Samtalen fortsatte med, at coachen spurgte ind til, hvad forskellen var på at være på arbejdet alene og at være der sammen med hans lederkollega [Bilag E, 921-944]:

F: Og det er ikke fordi – altså jeg kan bedre og bedre lide hende, den anden leder der, men altså øhh, hun fylder jo meget i billedet her på postkontoret.

C: Fylder hun meget eller lader du hende fylde meget?

F: Nej, hun fylder meget.

C: Det bliver du nødt til at fortælle mig, hvad du mener med. Jeg kender hende jo ikke.

F: Nej, men altså, hun tager mange ting til sig, hvor hun har svært ved at give dem fra sig igen.

C: Ok. Kan du give et eksempel?

F: Det er hende, der holder teammøder og tavlemøder og sådan. Og hun gør det jo uden tvivl i allerbedste mening. Det fylder bare meget, synes jeg. Og så de dage, hvor at jeg er her selv, hvor hun holder fri eller er på ferie, der synes jeg jo selv, at der er sådan en rolig stemning. Ja, jeg er jo meget rolig, ik'.

C: Mmm.

F: Så det, det synes jeg bare godt om.

C: Mmm. Hvad er det, der sker, når hun er her?

F: Jamen, der er jo meget af det ansvar, som jeg har, når jeg er her alene, at det på en eller anden ubevidst måde, så ryger det bare over til hende.

C: En eller anden ubevidst måde?

F: Ja, øhh, det er jo nok mig selv, der giver slip på nogle ting og sager.

C: Ja eller ikke tager det.

F: Ja, eller ikke tager det.

C: Ok. Hvad tænker du om, at det er dig selv, der ikke tager ansvar?

F: Det er jo ikke godt nok. Men nu er det jo først lige nu, at det går op for mig, at øhh det er sådan.

C: Lige nu imens vi sidder her eller der i går?

F: Ja, lige nu. Det er faktisk mere lige nu.

I det ovenstående uddrag reflekterer vi over, hvad der sker, når Jons lederkollega er til stede. Han kommer frem til, at han ikke selv tager det ansvar, som han virkeligheden befinder sig godt med at have. Teoretisk set kan man sige, at han i dette stykke bevæger sig fra et første ordens kybernetisk perspektiv til et anden ordens kybernetisk perspektiv. Jon meningstillægger sin egen indflydelse på systemet på en forandret måde. Han reflekterer over, at det ikke kun handler om, at hans lederkollega 'fylder meget', men at han selv har spillet en afgørende rolle, eftersom han 'har givet hende ansvaret' eller 'ikke har taget det'.

Herefter fortsatte vi med at reflektere over Jons forhold til ansvar. Han fortsatte med at have et anden ordens kybernetisk perspektiv og sagde, at det egentlig slet ikke havde noget med hans lederkollega at gøre, som han før mente, men at det i langt højere grad handlede om ham selv [Bilag E, 946-950, 955-977]:

F: Jamen, det synes jeg jo ikke, der er i orden.

C: Nej.

F: Jamen, fordi så skubber jeg det jo nærmest over til hende.

C: Ok. Du lader stikkontakterne hænge ud ad vægen?

F: Ja. Ja, det gør jeg jo sådan set.

(...)

C: Hvordan forklarede du så den der følelse?

F: Det var det der med, at så var det mig, der stod med det selv. Stod med ansvaret selv.

C: Ja. Hvorfor er det godt?

F: Jeg ved ikke om det er godt, men altså, det var jo derfor, at jeg blev leder jo. Det var jo netop for at få mere ansvar. Og så har jeg måske lullet mig lidt i søvn ved, at hun er meget fremtræden og meget frembrusende. Og så synes jeg så, at det er meget rart de dage, hvor det så er mig, der er der og mig, der træffer beslutningerne.

C: Det kan du godt lide?

F: Ja.

C: Hvad tænker du om det lige nu?

F: Jamen, jeg tænker, at sådan kan det jo også sagtens være, når hun er her.

C: Hvordan?

F: Jamen, det er jo nok netop det der med, at altså, at gribe fat i nogle ting, fx stikkontakter. Altså, at gøre noget ved det. Med det er igen det der med, at vi ikke har snakket så meget sammen.

C: Ja.

F: For hvis jeg spørger hende: 'Har du set den der stikkontakt? Nej, det har hun ikke'. Nå, men så ved jeg så, at jeg skal have fat i en eller anden mand, der kan komme og ordne det og det kan jeg så sige til hende.

C: At det har du gjort?

F: Ja. Vi har ikke været så skarpe til at snakke sammen

I dette uddrag sker der et skift for Jon. Via samtalen kommer han på baggrund af de foregående refleksioner frem til, at tingene ikke behøver at være sådan som de er og at han er i stand til at ændre dem. Han begynder at tænke i konkrete eksempler på, hvad han kan gøre anderledes. Han runder af med at sige, at det måske hænger sammen med, at han og kollegaen ikke har været så gode til at tale sammen. Jon giver her udtryk for, at kommunikationen mellem kollegaen og ham er vigtig, hvilket er et helt andet fokus end det, han havde som udgangspunkt. I et systemisk perspektiv kan man sige, at Jon begynder at interessere sig for, hvilken betydning delene i systemet har for hinanden og hvad det gør for helheden. Eksemplet viser også, at samtalen er med til at ændre et narrativ for Jon. Jon havde et narrativ om sig selv, som handlede om, at han var underlagt hans lederkollegas lederstil og at hun ikke var åben for at dele ledelsesansvaret med ham. Igennem samtalen ændredes dette narrativ til, at han havde mulighed for at ændre på ansvarsfordelingen ved aktivt at tage ansvar som leder. Disse perspektiver åbner op for nye handlemuligheder og en mere dynamisk forståelse for den situation, der bliver talt om og hans forhold til ansvar.

Samtalen fortsætter [Bilag E, 978-1008]:

C: Det er egentligt ret paradoksalt, ja sådan tænker jeg egentlig lidt, at du i virkeligheden bedst kan lide det, når det er dig, der har ansvaret. Men når du så er sammen med en, som måske er lidt dominerende, så giver du det.

F: Ja.

C: Er det rigtigt sådan, som jeg har forstået det?

F: Jamen, ja det er det.

C: Hvad tænker du om det, når jeg sådan siger det på den måde?

F: Jamen, jeg synes, at det er lidt utroligt, ha.

C: Er det lidt provokerende?

F: Ja, det kan man så sige, men det er jo på sin vis rigtigt nok. Det må jeg jo gøre noget ved. Det vil jeg gøre noget ved.

C: Ved du hvad, der er også noget andet, jeg lægger mærke til lige nu.

F: Nå.

C: At de gange, de andre gange vi har mødtes, de gange, hvor jeg har haft noget forberedt, så har det gået efter den plan, for så har du syntes ikke ville bestemme. Men nu, hvor du bliver nødt til at bestemme her i dag, for jeg har ikke forberedt noget, så fortæller du mig alt det her, som jeg synes, det er vildt interessant, at du fortæller mig. Så når jeg siger, at du bliver nødt til at tage ansvaret, så sker der sandelig noget.

F: Ja, så gør jeg det også. Ja det skal jeg da lige love for, ha, ha.

C: Det minder egentlig meget om den situation, du fortæller om hende.

F: Ja, det gør det da. Men det er på sin vis også meget sådan, jeg har været i mine unge år – jeg har haft en storebror. Så man har hele tiden kunne skubbe ting over på ham, mange ting, som man ikke lige gad at lave – 'det tager han sig af'.

C: Mmm.

F: Ansvaret – arhh, jeg har jo en storebror, så...

C: Ja, men nu lyder det alligevel som om, at du er kommet til et punkt, hvor du siger: 'Jeg vil faktisk godt have ansvar – jeg synes faktisk, at det er fedt at have ansvaret. Jeg har det egentlig bedst med de dage, hvor det er mig, der er kaptajn her'.

F: Ja.

Hen over de fem coachingsessioner flytter Jon sig fra at give coachen og hans lederkollega ansvaret, til at anerkende det tilbagevendende mønster omkring ansvarsfralæggelse eller manglende ansvarstagen. Han kommer frem til, at han vil tage mere ansvar og dermed formentlig føle større tilfredshed med sin egen indsats og sit arbejdsliv i det hele taget.

Som tidligere nævnt begyndte Jon også at give udtryk for at se sig selv som en del af et system af lang mere kompleks karakter, end han tillagde det til at begynde med. Han bevægede sig fra et første ordens kybernetisk perspektiv til et anden ordens kybernetisk perspektiv og ændrede narrativet om ham selv fra 'en leder, som ikke får lov til at tage ansvar', til 'en leder, som godt kan stå ved sit ledelsesansvar.' Dette perspektivskifte lærer han af og det giver ham nye handlemuligheder i organisationen.

Ud fra ovenstående uddrag mener vi, at man kan argumentere for, at der er skabt læring i organisationen. Igennem coachingprocessen har Jon forandret sin måde at meningstillægge det at tage ansvar. I hvor høj grad hans forandrede meningstillæggelse af ansvar får af betydning for hans organisation som system, vil afhænge af, hvordan han handler fremover. Men resten af systemet vil også have betydning for, hvad der sker. Man kunne forestille sig, at hans lederkollega reagerede på en måde, der fastholdte Jon i sin nuværende position. Men ud fra eksemplet fra samtalen tyder det på, at det i høj grad har givet mening for ham at forandre narrativet om sin lederposition.

Dette uddrag er yderligere et eksempel på, at sammenhænge og meningsdannelser skabes på tværs af kontekster. Jon blev spurgt til sin MUS dagen før femte coachingsession, af HR-konsulenten fra Post Danmarks hovedkontor, hvad der udgjorde en god arbejdsdag for ham. Jon havde svaret umiddelbart, uden at reflektere yderligere over betydningen af sit svar. Hans refleksion omkring dette svar bygger han først videre på dagen efter i coachingsessionen. Her gav det anledning til et nyt perspektiv på samarbejdet med hans lederkollega og ikke mindst, hvilken betydning 'ansvar' har for hans trivsel på arbejdspladsen. Denne refleksion for Jon er således opstået i en helt anden kontekst - nemlig hans MUS, hvilket viser, at systemer griber ind i hinanden og har indflydelse på hinanden. Således dannede Jons MUS grundlaget for refleksionerne i coachingen.

Delkonklusion

I de første fire coachingsessioner var samtalerne præget af fastlåsthed og relationen mellem coachen og Jon var bygget på, at coachen tog ansvaret for, hvad der blev talt om. På baggrund af refleksion i et anden ordens kybernetisk perspektiv i femte

coachingsession blev der skabt nye handlemuligheder for Jon i forhold til det at tage ansvar som leder. Desuden forandrede han narrativet om sig selv som leder. Det kan tolkes som om, at hans forandrede meningstillæggelse vil have betydning for hans handlinger som leder fremover.

Validering

Vi konkluderede, at Jon havde skabt flere handlemuligheder for sig selv. Han siger i evalueringssamtalen, at coachingprocessen fik ham til at tænke over ting, han ikke havde tænkt over før og at det var godt at få sat ord på [Bilag I, 21-23, 94-95, 145, 209-210]. Han mente også, at det havde forandret hans ledelse og at han havde fået noget med i bagagen, som han kunne bruge [Bilag I, 226-228]. Jon lagde også vægt på, at han igennem coachingprocessen fik nogle andre perspektiver: *'(...) jeg har lært at se tingene fra lidt andre sider.'* [Bilag I, 148]. Med disse udtalelser er det tydeligt, at de perspektivskift, vi lavede undervejs i processen, havde betydning for ham.

Jon giver udtryk for, at coachingprocessen var god for ham, bl.a. fordi: *'(...) man snakker så dybt om tingene, som vi har gjort her. (...) og (...) det har været så intensivt (...).'* [Bilag I, 52-56]. Desuden sagde han: *'(...) jeg kunne godt fornemme, at det ville udvikle mig. Sidst snakkede vi fx i halvanden time. Så længe har jeg aldrig prøvet at tale med nogen før – det gør jeg aldrig. Men det er sjovt at prøve, hvordan man reagerer, når man skal sidde og snakke så længe.'* [Bilag I, 134-136]. Vi konkluderede i analysen, at Jon forandrede sit perspektiv på det at tage ansvar som leder. Det kan tolkes som, at det mønster Jon oplever i samtalen, bliver kædet sammen med hans position som leder. I begge kontekster havde han svært ved at tage ansvar. Men da coachen til femte coachingsession lægger ansvaret over på Jon, tager han det og samtidig kommer samtalen til at dreje sig om hans ledelsesansvar. Jon meningstillægger begge kontekster på en forandret måde.

Ud fra dette mener vi, at evalueringssamtalerne underbygger konklusionen, at Jon har fået nye handlemuligheder og perspektiver på det at tage ansvar som leder.

Vores læring

Ud fra forskningsspørgsmål D vil vi i dette afsnit give et bud på, hvad vi lærte som coaches i forhold til temaet 'Jon og ansvar'.

Refleksionen over temaet 'Ansvar' tog udgangspunkt i en MUS, som Jon havde været til. Det lærte os, at coachingen kun er en del af de refleksioner, fokuspersonen gør sig i sin hverdag som leder, og at fokuspersonens dagligdag har afgørende betydning for den læring eller fastlåsthed, der skabes. Uden de refleksioner Jon gjorde sig imellem coachingsessionerne, var det ikke sikkert, at der var blevet skabt læring på femte coachingsession. Det viser, at coachingsessionerne kun er en del af systemet og derfor også kun har en begrænset betydning for den læring, fokuspersonen gennemgår.

I coachingprocessen med Jon og temaet 'Ansvar' ændrede vi perspektiv ved at bevæge os fra et første ordens kybernetisk perspektiv i forhold til det system, som vi udgjorde sammen med Jon, til at reflektere ud fra et anden ordens kybernetisk perspektiv. Med dette perspektiv ændrede vi metode ved at fralægge os ansvaret for samtalen. Efterfølgende opstod der læring i systemet. Vi lærte således at anvende et anden ordens kybernetisk perspektiv, hvor ud fra vi ændrede metode.

Efter at coachingprocessen med Jon var afsluttet, fornemmede vi, at det kunne have været givtigt for ham at arbejde videre med dette tema fremover. Indtil femte coachingsession syntes vi, at coachingen var præget af fastlåsthed, men vores tese var på daværende tidspunkt, at han arbejdede i et andet tempo end os og at denne samtaleform var uvant for ham. Vi oplevede, at vi blev mere styrende, end vi havde lyst til at være og at dette mønster fik en selvforstærkende betydning. Coachingprocessen med Jon lærte os, at fokuspersoners læringsproces kan foregå i et andet tempo, end den gør for os. Det betyder ikke, at der ikke blev skabt læring, men at det skete i forskellige tempi. På femte coachingsession sagde Jon, at han aldrig havde prøvet at tale så længe og så dybt med nogen før. Hvad vi oplevede som mindre betydningsfuldt, oplevede han således som havende stor betydning. Vi lærte, at coachen må have tålmodighed, samtidigt med at vi i en anden lignende situation ville forsøge, sammen med fokuspersonen, at se situationen i et anden ordens kybernetisk perspektiv ved at fremlægge vores tanker om, at vi oplevede os selv som positioneret til at tage styring, hvilket ikke var læringssskabende ud fra et deltagerorienteret perspektiv. Overvejelserne om hvad dette ville have betydet, kan principielt kun være bud, men muligvis kunne vi tidligere have reflekteret over Jons forhold til ansvar. Omvendt kunne det have betydet, at samtalen var blevet fastlåst, hvis det ikke var meningsgivende for ham på dette tidspunkt.

Samlet konklusion på caseanalysen

Vi ønskede med analyserne at svare på problemformuleringen og de fire forskningsspørgsmål. Det vil vi forsøge at gøre i denne samlede delkonklusion.

Forskningsspørgsmål A

Ud fra forskningsspørgsmål A ønskede vi at undersøge, om der blev skabt alternative handlemuligheder, sproghandlinger (narrativer) eller perspektiver i organisationen.

I analysen fandt vi ud af at der blev skabt alternative handlemuligheder. Jean og Signe gennemgik en læreproces i forhold til kommunikation med deres medarbejdere. I Signes coachingproces blev der skabt et forandret perspektiv, da hun tidligere havde betragtet sig selv som initiativrig og lederkollegerne som træge. Det gav hende flere handlemuligheder og gennem coachingprocessen blev der skabt et forandret narrativ, hvor hun var mere tålmodig og velovervejet i sin kommunikation til de andre ledere og medarbejderne. Hun gav udtryk for, at hendes forandrede handlinger, skabte en forandret feedback, som hun oplevede som mere konstruktiv end hidtil.

Både Jon, Signe og Jean gennemgik en læreproces i forhold til at reflektere over deres positioner som ledere i et anden ordens kybernetisk perspektiv, hvilket gav dem flere handlemuligheder og skabte forandrede perspektiver. Jean oplevede, at hendes forandrede perspektiv på, hvordan hun fik sagt fra overfor sine medarbejdere, gav hende flere handlemuligheder i forhold til, hvordan hun kunne signalere 'godt lederskab'. Desuden viste hendes forandret perspektiv sig som forandret feedback fra organisationen som system. Jon gennemgik en læreproces i forhold til at kunne tackle svære samtaler med medarbejderne og fik sat fokus på sit forhold til ansvar som leder. Igennem processen med Jon blev der også skabt et nyt perspektiv, der øgede hans forståelse for en medarbejders manglende motivation.

I coachingprocesserne blev der også skabt forandrede sproghandlinger. Jean og temaet 'sproget skaber virkeligheden' er et eksempel på, at Jeans forandrede sproghandlinger bl.a. skabte alternative handlemuligheder og overvejelser om hendes position som leder.

I analysen viste det sig, at der blev skabt forandrede perspektiver i coachingprocesserne. Michael ændrede perspektiv og der blev skabt en ny

handlemulighed, som bestod i en mere deltagerorienteret tilgang til medarbejderne i forhold til at implementere nye tiltag.

I forhold til forskningsspørgsmål A mener vi at kunne sige, at vi i flere tilfælde har været i stand til at skabe alternative handlemuligheder, sproghandlinger og perspektiver med systemiske coachingprocesser, hvilket vi betragter som læring i organisationerne.

Forskningsspørgsmål B

Med forskningsspørgsmål B ville vi undersøge, om der blev skabt eller opretholdt fastlåshed, der ikke førte til forandrede handlemuligheder.

Vi har oplevet begrænsninger i forhold til at skabe læring i organisationer gennem systemisk ledelsescoaching, bl.a. i forhold til at de refleksioner, vi nåede frem til i coachingprocesserne, efterfølgende blev mødt af de mønstre og vaner, der eksisterede i organisationen som system. Refleksionerne kunne således fastlåses på trods af ønsket om at ændre handlinger. Jeans refleksioner i coachingsessionerne om at lære at sige fra overfor medarbejderne, for derved at blive mindre stresset og få tid til ledelse, viste sig at være svære at overføre til praksis. Det system, hun var en del af, var delvist fastlåst i gamle mønstre. Dette giver coaching som metode til at skabe læring en begrænsning, fordi coachen og fokuspersonen altid vil være et delsystem i organisationen som system.

I dele af coachingprocessen med Michael blev der skabt fastlåsthed. Fastlåstheden kan eksempelvis være skabt, fordi at coachingprocessen var præget af en designorienteret læringsforståelse, at vores tilgang var for teoretisk eller at Michael ikke opfattede processen som meningsgivende for hans hverdag. Desuden var coachingprocessen med Michael den første coachingproces ud af de fire og vi havde derfor ingen erfaring på daværende tidspunkt.

Ud fra forskningsspørgsmål B kan vi på baggrund af analysen sige, at organisationens feedback og læringsforståelsen i coachingprocesserne kan skabe eller opretholde fastlåsthed, som ikke fører til forandrede handlemuligheder.

Forskningsspørgsmål C

I forskningsspørgsmål C ønskede vi at finde svar på, hvilke læringsforståelser, der indgår i coachingprocesserne set ud fra teorien om design- og deltager-skole.

Ud fra caseundersøgelsen har vi fundet frem til, at der igennem coachingprocesserne indgik forskellige læringsforståelser for os og for dem. Vi har som coaches tilstræbt en deltagerorienteret tilgang, men kan efterfølgende se, at vores metode i nogle tilfælde var præget af en designskoleorienteret opfattelse af læring. Det fik den betydning, at vi i dele af coachingprocesserne blev så styrende og konfronterende, at det skabte fastlåsthed i læringsprocesserne i stedet for læring.

I forhold til fokuspersonerne har vi set, at de har haft forskellige læringsforståelser. Hvor vi især oplevede, at Signe, Jon og Jean havde en overvejende deltagerorienteret tilgang til læring, så vi i coachingprocesserne med Michael en mere skiftende læringsforståelse komme til udtryk.

I forskningsspørgsmål C søgte vi svar på, hvilke læringsforståelser, der indgik i coachingprocesserne. Ud fra ovenstående mener vi, at både coaches og fokuspersoner i forskellige situationer havde varierende læringsforståelser. Vi oplevede, at det skabte fastlåsthed, når samtalen var præget af en designskoleorienteret læringsforståelse, hvorimod der var en tendens til, at der i højere grad blev skabt læring, når relationen var præget af en deltagerorienteret læringsforståelse.

Forskningsspørgsmål D

I forhold til forskningsspørgsmål D ville vi undersøge, hvilken læring, der blev skabt for os som coaches.

Vi lærte, at selvom en fokusperson har forståelse for, hvordan han eller hun med forandrede handlinger kan gribe en udfordring an, så kan det være vanskeligt at overføre til praksis. Det så vi i coachingprocessen med Jean. I sådanne tilfælde må coachen holde sig til en deltagerorienteret metode.

Som coaches lærte vi at være opmærksomme på, hvordan fokuspersonerne valgte at fortolke indholdet i vores samtaler. På trods af at det ikke var vores intention, fik Signe delvist den opfattelse, at 'hun alene' måtte taget ansvaret for at forandre organisationen.

I coachingprocesserne lærte vi, hvor svært det kan være at opleve fastlåsthed og blive udfordret på at fastholde den systemiske metode og en deltagerorienteret læringsmetode. Det oplevede vi i coachingprocessen med Michael i forhold til temaet 'Relationen til 'de sure' medarbejdere'

Som coaches lærte vi, at det i visse tilfælde kan have betydning at inddrage teoretiske perspektiver for at skabe refleksion over en situation eller et fastlåst mønster, men at det stiller krav til coachen om, hvordan vi formidler teorien, så fokuspersionen opnår et nyt perspektiv i stedet for at blive forvirret og muligvis føle sig intimideret.

Vi lærte også, at mennesker lærer i forskellige tempi, som i processen med 'Jon og ansvar'. Den læring, mener vi, er et afgørende aspekt af coaching som metode til læring.

I coachingprocesserne lærte vi, at coachingprocesserne kun er en del af systemet og derfor også kun har en begrænset betydning for den læring, fokuspersionen gennemgår.

I gennem alle syv temaer lærte vi, hvor stor betydning det havde, at man som coach kan skifte til et anden ordens perspektiv, da det kan skabe forandrede handlemuligheder for coachen og dermed også for fokuspersionen.

I forskningsspørgsmål D ville vi finde ud af, hvilken læring, der blev skabt for os som coaches. Udover ovenstående punkter har vi lært at planlægge og udføre coachingprocesser. Desuden har vi opnået en læring, som vi ikke er i stand til at beskrive, men som vi uden tvivl kan anvende som erfaringer i lignende sammenhænge.

Vi er nået frem til, at det har betydning for læring i coachingprocesser, at fokuspersionen, og resten af organisationen, engagerer sig i et ønske om at skabe forandring. Desuden har coachens værdigrundlag, læringsforståelse, teoretiske og metodiske tilgang betydning for, hvilken læring, der skabes i organisationen.

Ud fra ovenstående refleksioner kan vi ud fra caseanalysen konkludere, at det er muligt for os at skabe læring i organisationer gennem systemiske coachingprocesser af ledere i form af flere handlemuligheder, perspektiver og forandrede narrativer i forhold til deres ledelsesmæssige udfordringer. Det har dog sine begrænsninger, bl.a. i forhold til, hvilken læringsforståelse, der ligger til grundlag for fokuspersionen og coachens handlinger samt resten af organisationens aktive deltagelse i lederens læringsproces.

KAPITEL 4 - Diskussion

Med den samlede konklusion af analysens resultater in mente, vil vi diskutere følgende emner i tre hovedafsnit, der vil søge svare på problemformuleringen: Hvilken betydning har det haft for undersøgelsen, at coachingprocesserne er gennemført i organisationer med en driftskultur? Hvilken betydning har magt haft for coachingprocesserne? Samt hvilken betydning har det haft for undersøgelsen, at den udelukkende er baseret på en socialkonstruktivistisk og systemisk metode og teorigrundlag? Der afsluttes med en konklusion i KAPITEL 5.

Læring i organisationer med driftskultur

Den empiri vi har anvendt i undersøgelsen, er produceret i to driftsbaserede organisationer. Vi har haft en hypotese om, at der gør sig nogle særlige vilkår gældende i denne type organisationer i forhold til at skabe læring. Vi vil nu diskutere, hvilken betydning det kan have at anvende ledelsescoaching i organisationer med en driftskultur. Til det vil vi anvende teorien om kultur fra afsnittet 'Teoretisk grundlag'.

Skabte driftstankegangen fastlåsthed?

Ud fra vores empiri mener vi at kunne sige, at for at en coachingproces kan skabe læring i organisationen, er det nødvendigt, at den læring der, der opstår i coachingprocessen, forankres i organisationen. Det kræver derfor en organisation, der er indstillet på at forandre og tilpasse sig læringen.

Morgan skriver om mekaniske organisationer: *'En mekanisk organisasjon legger en demper på initiativ og opfordrer folk til at adlyde ordre, holde sin plass i rekke og unnløse å interessere sig for, eller spørsmål ved det de gjør. Folk i byråkratierne som setter spørsmålstegn ved hvor klokt det er at gjøre tingene på den konvensjonelle måten, blir ofte betraktet som bråkmakere. (...) Folk forholder sig passive til problemer de egentlig i fellesskap forstår, og som de også ville hatt mulighet til å løse.'* [Morgan, 1998, 42]. I citatet påpeger Morgan, at der ofte er en tendens til, i organisationer med en mekanisk tilgang til deres medarbejdere (hvilket stammer fra hans metafor om organisationen som maskine), at lægge en dæmper på initiativ og opfordre til at folk holder deres plads i rækkerne.

I følgende uddrag med Signe ser vi, at hendes lederkollega, med hans kommentar, lægger en dæmper på hendes initiativ. På anden coachingsession fortalte Signe, at hun havde været på et lederseminar, hvor der var blevet foreslået, at lederne skulle skiftes til at være 'driftsvagt' [Bilag D, 210-219, 269-278]:

F: Så spurgte jeg dagen efter sådan, fordi det blev faktisk overhovedet ikke nævnt på et eneste tidspunkt dagen efter. Så spurgte jeg sådan ud på dagen efter: 'Om vi ikke sådan skulle arbejde videre med det der med den der driftsvagt?'. Øh, så vedkommende sagde til mig: 'Arh, det var da vist egentlig ikke så nødvendigt'.

C: Ok. Gav han nogen begrundelse?

F: Det øh, han synes ikke at øh - det kørte da egentlig meget godt. Men faktum er jo, at det hænger med alle de der samtaler, ik' altså. At vi selv står og efterlyser mere tid til at bedrive ledelse og vi vil gerne have, at de andre de gør noget, men vi har svært ved at gøre noget ved det, vi selv kan gøre noget ved. Det synes jeg faktisk, er sådan lidt. Jeg var sgu' godt nok lidt frustreret der fredag. Jeg synes, at man bringer ikke den der gode energi med.

(...)

C: Det jeg søger lidt, det er, om der måske er nogle måder, som du kan gå til dem, som de er mere lyttende overfor?

F: Ja, det kan godt være, at der er det! Det kan godt være, at der er det!

C: Hvad tænker du, når du siger det?

F: Øhh, jeg kan ikke lige, men det må der være.

C: Men bare giv dig tid - vi har tid nok.

F: - Mmm - Jeg fik lidt i starten, fordi at når Lars, har jeg sagt ham? Han sagde et eller andet. 'Så gør vi lige det'. Jeg skal selvfølgelig ikke gøre sådan, fik jeg at vide: 'Pas nu på med at tage de der på dig og få lavet et eller andet, som er endnu en eller anden administrativ, vi skal sådan'. Så det har jeg jo også været varsom med, ik'.

De ovenstående uddrag fra coachingprocessen med Signe viser, hvordan Signe får at vide af sin lederkollega, at de ikke vil gå videre med den ide, de havde fået præsenteret på ledelsesseminaret og at hun skal passe på med ikke give ledergruppen flere administrative opgaver. Signe er samtidig en ny leder, derfor kan det også tolkes som om, at han indirekte siger, at hun skal 'holde sin plads i rækkerne'. Med disse fortællinger fra Signes hverdag er det formentlig svært at forankre de ønsker om nye handlinger, hun eventuelt lærer gennem coachingprocessen, i organisationen. Med en organisation og nogle lederkolleger, der er præget af en maskinel tankegang, vil hendes ønsker om at gøre noget nyt blive opfattet, som Morgan siger, som 'bråkmaker' (brokkehoved), hvilket må

have betydning for den læring en coachingproces kan skabe. Morgan siger også, at i en maskintænkende organisation forholder de ansatte sig passive til problemer, som man i fællesskab kunne løse. Det betyder, at selvom Signe gør, hvad hun kan i forhold til at løse det problem, hun mener, at ledergruppen har, så bliver hun mødt af passivitet.

Med Morgans begreb om maskinmetaforen og uddragene fra Signes coachingproces kan vi sige, at der kan være en tendens til at der bliver skabt en mekanisk tankegang i driftsbaserede organisationer, der udmønter sig i passivitet og lægger en dæmper på initiativ og nye ideer. Denne mentalitet kan i sidste ende skabe begrænsninger for coachingprocesser, da det vil være svært for lederen at forankre læringen i organisationen.

'Den dygtige leder' fokuserer mere på drift end på læring

Det er tydeligt, at der i begge organisationer er fokus på drift og at det har indflydelse på ledernes hverdag. Dette fokus på produktion og et 'velsmurt' produktionsapparat kan ifølge Morgan smitte af på den måde, sådanne organisationer tænker om deres ansatte: *'Tenk for eksempel på den tekniske presisjon som vi forventer at mange af dagens institusjoner skal fungere etter. Arbejdslivet er ofte rutinisert i en slik grad at det er like presist som et urverk. (...) Ofte er arbeidet mekanisk og fullt av gjentagelser. Alle som har studert hvordan arbeidet er organisert i en stor fabrikk, eller i en 'kontorfabrikk' som håndterer sjekker, forsikringssaker eller selvangivelser, vil ha lagt merke til hvor maskinmæssig disse bedriftene arbeider. De er utformet som maskiner, og de ansatte opptrer i virkeligheten som om de var deler av en stor maskin.'* [Morgan, 1998, 24]. I både Post Danmark og på Amtsgården så vi en tendens til, at lederne, som Morgan beskriver, ser deres ansatte som en del af det maskineri, som produktionen afhænger af, på trods af den officielt udmeldte struktur med fokus på selvberende teams. Både Signe og Jean giver udtryk for, at driften prioriteres før alle andre opgaver. Både posten og lønnen kommer før alt andet. Dette så vi bl.a. følgende eksempler på:

Til femte coachingsession talte vi med Jean om hendes fremtid. Hun håbede på, at hun kunne fortsætte som chef for lønneheden på et hospital efter den 1. januar 2007 [Bilag F, 1254-1262]:

C: Mmm. Det vil sige, at du har et klart billede af, så skal jeg høre, om jeg forstår dig ret, af at, hvis du skal have den stilling fra efter første i første, så skal du have primært fokus på driften?

F: Ja, fordi vi er en ren driftsafdeling.

C: Mmm.

F: Vi er en ren driftsafdeling. Det er ligesom hovedmålet, ik', og så...

C: Det vil formentligt være det, der afgør, om du vil blive opfattet som kompetent?

F: Ja, det er, at driften kører uden problemer. Ja, det er jeg helt sikker på. Jeg tror ikke, selvfølgelig vil de da også gerne have tilfredse medarbejdere og ting og sager, hvis vi ikke kan køre den linie videre, som vi har nu, så ser jeg ikke, at det er der, jeg skal ind og sætte ind, altså.

Her fortæller Jean, at hun ser sine chancer for at forblive chef efter regionssammenlægningen som størst, hvis hun er i stand til at 'sikre driften' til den 1. januar 2007. Dette illustrerer, at den 'gode leder' i denne organisation er en, der kan sikre driften. En leder bliver ikke forfremmet ved fx at udvikle nye systemer eller at være forgangsmand/kvinde på nye organisatoriske tiltag. Det, der bliver værdsat, er sikring af driften og stabilitet. Den tendens, at drift prioriteres højere end læringstiltag, kan sammenlignes med den mekaniske organisationsmetafor, som Morgan skitserer, hvor medlemmerne i organisationen skal sørge for, at alt kører efter en snor og alle deadlines overholdes uden hensyntagen til menneskelige faktorer.

Til fjerde coachingsession med Signe talte vi om, hvilken betydning det havde, at hun arbejdede i en driftsbaseret organisation [Bilag D, 1284-1288]:

C: Hvilken betydning har det egentlig, at I er en driftsorganisation? Hvilken betydning har det for jer som arbejdsplads og for dig i sidste ende?

F: Det betyder jo, at man godt kan lave nogle planer, men man skal også være villig til at lave dem om, havde jeg nær sagt, for alt andet lige, så går driften forud for alting. At posten skal ud og sådan er dét!

Til femte coachingsession med Jean talte vi om samme emne [Bilag F, 1270-1277]:

F: Vi kan ikke tåle, at det her, det ikke går i orden. Vores ry er rimelig, er ok nu, ik', men der skal heller ikke meget til, for at det bliver væltet, fordi vi rammer altså folks pengepung, ik'?

C: Ja.

F: Så jeg kan godt sådan - jeg skal ofte tage mig i nakken, huske at trække vejret stille og roligt og det er igen fordi, at der er deadlines og der er ting, der skal gøres inden for klokken dut, før det går i orden, samtidig med at jeg jo har en del mødeaktivitet, og medarbejderne kommer ind til mig og skal have hjælp til nogle ting, ik'.

Ud fra de to uddrag med Signe og Jean kan det tolkes som om, at arbejdet med læring i driftsbaseret organisationer er en udfordring, da det er svært at finde tiden og det rette rum til dette, og at kulturen med at arbejde med disse emner ikke opfordrer til det. Det bliver også understreget i Signes evalueringssamtale, hvor hun siger, at coaching kan tilbyde hende noget, som hendes hverdag ikke kan, nemlig: *'Ro og fred, altså i forhold til at holde lidt afstand fra driften. Det er det, der betyder meget.'* [Bilag H, 223-224]. Som beskrevet i analysen gav hun også udtryk for, at det normalt ville være helt uhørt at tage sig tid til 'at tænke over tingene' [Bilag H, 239-249]. Dette citat illustrerer, hvordan kulturen er omkring 'at bruge tid på at tænke i arbejdstiden'. Det er uhørt, da det er driften, der opfattes som det egentlige arbejde og dermed det, som er legitimt at beskæftige sig med. I andre mere udviklings-/forandringsorienterede afdelinger/organisationer vil udsagnet om, at 'jeg nu går lige ned og tænker i en time' [Bilag H, 249] formentlig opfattes som helt normalt og ligefrem nødvendigt. Som vi ser det, giver dette fokus på drift hos Post Danmark og i lønafdelingen på Amtsgården nogle særlige vilkår for at arbejde med coaching som metode til læring. Jean og Signe har egentlig ikke et udpræget designorienteret syn på læring, som vi fx ser tendenser til i coachingprocessen med Michael, men de er en del af en organisationskultur og et system, som kan minde om Morgans maskinmetafor. Her er der ikke, som i 'organisationen som hjerne', fokus på at lære at lære. Det får den betydning, at de i hverdagen oplever frustration ved den manglende tid og det manglende rum, hvor refleksion er legitim og driften er sekundær.

I organisationer med en kultur, der værdsætter ledere, der frem for alt kan sikre driften, mener vi, at coaching som en metode, der i den grad fokuserer på proces, refleksion og læring, kan have svære betingelser. Enten fordi medarbejderne i sådanne organisationer ikke er vant til at lære i et deltagerorienteret perspektiv eller også fordi organisationen har en kultur, der gør, at indholdet i coachingprocesserne sjældent får en chance for at blive omsat til praksis, fordi organisationen møder initiativ og nytænkning med passivitet.

Læringsforståelsers betydning for læring

I dette afsnit vil vi diskutere, ud fra teorien om deltager- og designskole, hvilke betingelser læring har i en coachingproces, hvor fokuspersonen og coachen har forskellige læringsforståelser.

I analysen viste det sig, at de fire fokuspersoner indgik i coachingprocessernes refleksionsrum på forskellige måder. Som vist i de ovenstående afsnit er lederne, i og med de er tilknyttet en driftsbaseret organisation, i mindre grad vant til at arbejde med læring. Det har i forskellig grad gjort det svært for dem at deltage i dette refleksionsrum. Fx vælger Michael at afvise en del af de ideer, vi talte om undervejs. Jon begyndte først at ændre sit refleksionsmønster efter fire coachingsessioner. Jean og Signe var heller ikke vant til at arbejde refleksivt, men de udtrykte, at det var betydningsfuldt for dem at gøre det [Bilag F, 177-182; Bilag D, 223-224]. De fire ledere har således på hver deres måde forholdt sig til at være i en ny kontekst, hvor refleksion var værdsat. Den fastlåsthed, der prægede dele af processerne med Jon og Michael, kunne være udtryk for det uvante for dem i at være en del af deltagerorienterede læreprocesser. Michael kalder flere gange coaching for en manipulerende metode [Bilag G, 627-679] og Jon siger flere gange, at han havde forventet, at vi var mere styrende og han ikke skulle være så meget i centrum [Bilag I, 198-215]. Det kommer til udtryk i coachingprocesserne med Michael og Jon, at deres læringsforståelser er præget af et designperspektiv, da de forventer, at vi i coachingprocesserne styrer mod et fastlagt mål.

I analysen så vi, at når fokuspersonerne havde en deltagerorienteret tilgang, var der større muligheder for at skabe læring, end når læringsforståelserne var præget af et designperspektiv. Det kan diskuteres, om vi, i de tilfælde, hvor fokuspersonen har haft en mere designskoleorienteret tilgang til coachingprocesserne, burde have tilpasset os deres forventninger for at have undgået fastlåsthed og for at have skabt læring. Vi ville opfatte det som et dilemma for os som coaches med en deltagerorienteret læringsforståelse, at skulle anvende mere designskoleorienterede metoder³².

³² Formålet med de fire coachingprocesser var at undersøge coaching som metode, hvilket predefinerede metoden. Havde undersøgelsen 'kun' haft til formål at skabe læring i organisationer, havde rammen været større, da metoden ikke på forhånd havde været givet. Under sådanne omstændigheder kunne vi have vurderet, hvilken metode vi mente, havde størst mulighed for at være meningsgivende for disse fokuspersoner og de situationer, de aktuelt sad i. I forhold til det er det ikke sikkert, at valget var faldet på deltagerorienteret coaching eller på coaching i det hele taget. Dette sætter coachen i et tilbagevendende dilemma: At vurdere egne læringsforståelser og målgruppens læringsforståelser og kultursyn i valget af metode.

Disse overvejelser leder til spørgsmålet, om der er bedre betingelser for at skabe læring i en coachingproces, hvis coachen og fokuspersionen deler læringsforståelse? I vores undersøgelse kunne det se sådan ud, da Jean og Signe gav udtryk for, at coachingprocesserne havde skabt læring og at vi som coaches samtidig havde samme oplevelse. På trods af Signe og Jeans tilknytning til organisationer, hvis læringskultur er præget af designperspektivet, tilpassede de sig coachingprocessens mere deltagerorienterede metode. I vores undersøgelse ser vi således en tendens til, at når coach og fokuspersion havde samme læringssyn, fik det den betydning, at der i højere grad blev skabt læring. I de dele af coachingprocesserne, hvor tilgangen/synet ikke har været ens, har det i højere grad skabt fastlåsthed.

Ud fra ovenstående refleksioner kan man spørge, om en metode, der er deltagerorienteret, overhovedet passer til driftsorganisationer? På den ene side kan coaching anvendes som metode til at destabilisere og ændre en læringskultur. Det kunne fx være, at man med en metode, der er baseret på en deltagerorienteret forståelse, forandrede en fokuspersion/organisationens designorienterede læringsforståelse/læringskultur. På den anden side har vi også set, at de forskellige udgangspunkter har betydet, at der skabes fastlåsthed. Men en organisation, der er driftsbaseret og hvor de kan have et syn på organisationen som en maskine, kan det være svært for den enkelte leder at deltage i en kontekst, der grundlæggende har hjernemetaforens syn på organisationen, med fokus på at *'lære å lære'* [Morgan, 1998, 93-127].

Magtens betydning for læring

Ud fra undersøgelsen og coachingprocesserne har vi dannet os en hypotese om, at magtrelationerne mellem coachen og fokuspersionerne samt fokuspersionerne i forhold til resten af organisationen, har betydning for den læring, vi forsøgte at skabe i coachingprocesserne. Det vil vi diskutere i dette afsnit ud fra de definerede magtdimensioner i afsnittet 'Teoretisk grundlag'. Som tidligere skrevet er begreberne defineret ud fra Morgan samt Christensen og Jensen [Morgan, 1998; Christensen og Jensen, 1986]. Desuden anvendes Hirschhorns begreber om den postmoderne og moderne ledelsesstil.

Frivillighedsprincippets betydning for læringen

Fokuspersonernes deltagelse i coachingprocesserne har været baseret på frivillighed og deres organisation har ikke betalt for ydelsen. I dette afsnit vil vi diskutere, hvilke betingelser det giver for læring.

Morgan skriver, at formel autoritet, som er en form for legitim magt, er den mest oplagte magtkilde [Morgan, 1998, 178] og Christensen og Jensen siger: *'Med direkte magt (...), forstår vi den magt, der udøves (direkte) i beslutningsprocessen (...).'* [Christensen og Jensen, 1996, 13]. Ud fra disse citater kan man sige, at fokuspersonerne har haft formel magt til at afbryde coachingprocesserne og til at bestemme samtalerens indhold. Det har haft den betydning, at de har haft direkte magt til at vælge os til og samtidig også magt til at vælge os fra.

Der er også en anden form for magt, der kan have haft indflydelse på coachingprocesserne. Morgan skriver om den magtdimension, som handler om 'kontrol med beslutningsprocessen': *'Evnen til å påvirke utfallet av en beslutningsprosess er en velkjent kilde til makt'* [Morgan, 1998, 185]. Christensen og Jensen siger: *'(...) indirekte magt, sætter fokus på den magtudøvelse, som finder sted i forbindelse med bestemmelsen af dagsordens indhold og ved gennemførelsen af de beslutninger, der vedtages. Det forudsættes her, at ikke alle sager har lige adgang til beslutningsprocessen.'* [Christensen og Jensen, 1986, 13]. Hvor den direkte magt viser sig tydeligt, kan den indirekte magt være sværere at se. Den indirekte magt kan have haft den betydning for læringen i coachingprocesserne, at vi har valgt at sætte en dagsorden med vores spørgsmål, som tilfredsstillede dem og fik dem til at føle succes. Muligvis har vi i mindre grad prioriteret spørgsmål, der skabte læring i organisationerne, fordi vi inderligt ønskede, at fokuspersonerne skulle føle succes ved processerne. Derved kan indirekte magt have haft betydning for læringen i organisationerne, ved at vi måske kun har spurgt ind til emner, der for dem ikke blev oplevet som problematiske. Hverken coachen eller fokuspersonens oplevelse af succes er ensbetydende med, at der er sket læring i organisationen.

Således har fokuspersonerne både direkte og indirekte magt over den dagsorden, vi sætter som coaches, med de emner vi tager op og de spørgsmål, vi stiller, hvilket i sidste ende også får betydning for læringen. Med disse overvejelser kan man sætte spørgsmålstejn ved, om man som coach i en lignende sammenhæng kan have en

tendens til at fokusere mere på fokuspersionens oplevelse af succes end på at skabe læring i organisationerne.

Fokuspersionernes magtposition i organisationen

I dette afsnit vil vi diskutere, hvilken betydning fokuspersionerne formelle position i organisationerne har for, om den læring, der skabes i coachingprocesserne, forankres i organisationerne.

De fire fokuspersioner havde forskellige positioner i organisationerne. Først og fremmest var deres stillinger forskellige. Jon og Signe var førledere. Michael var distributionsleder og Jean var afdelingsleder. Morgan betegner den 'formelle autoritet' som den mest oplagte magtkilde - en form for legitim magt [Morgan, 1998, 178]. Christensen og Jensen taler også om denne magtdimension: '*Med direkte magt (...), forstår vi den magt, der udøves (direkte) i beslutningsprocessen (...)*' [Christensen og Jensen, 1986, 13]. Fokuspersionernes daglige formelle autoritet kan have haft betydning for den læring, der blev skabt i organisationerne mellem coachingsessionerne. Det er muligt, at den læring i organisationen, der skete i forbindelse med Michaels og Jeans coachingprocesser, har haft lettere ved at forankre sig i organisationen grundet deres stillinger og dermed deres indflydelse på beslutningsprocessen. Deres stillingspositioner er i sig selv magtfulde/magtudøvende. Det kan have betydning for forankringen, at de formelt har en magtfuld position i organisationen. Det viste sig i temaerne med, for Jeans vedkommende, at sige fra overfor medarbejdernes forespørgsler, og for Michaels vedkommende, at skabe en mere deltagerorienteret tilgang til implementering af nye tiltag. Vores oplevelse var, at Michael virkede mere sikker, end de øvrige fokuspersioner, på, at han i sin ledelse traf de 'rigtige valg' og at han havde en erfaring og et overblik som gjorde, at han kunne være selekterende i sin måde at deltage i coachingsessionerne på [se valideringsafsnit i temaer med Michael]. Det kan bl.a. være en af årsagerne til, at han efterfølgende i mindre grad gav udtryk for, at coachingprocessen havde skabt læring i hans organisation, end de andre gjorde.

Modsat kan det have haft betydning for den læring, der blev skabt i coachingprocesserne med Jon og Signe, at de havde mindre direkte magt i organisationen via deres position som førledere. Deres beslutningskompetence var af en anden betydning end deres lederkolleger, der var distributionsledere og samtidig deres vejledere.

Ud fra ovenstående overvejelser mener vi, at fokuspersonernes formelle position i organisationen har betydning for, om der blev skabt læring i organisationen.

Ledelsesstilens betydning for læring

I coachingsessionerne oplevede vi, at den ledelsesstil, som de enkelte ledere havde, havde betydning for den læring eller fastlåsthed, der blev skabt. Hirschhorn siger om ledelsesrollen i den postmodernistiske organisation, at: *'Nutidens ledere må også være bevidste om deres afhængighed af andre og være åbne overfor andres styrker og svagheder, så de som ledere får den hjælp, de har brug for. Derfor står de overfor en kompleks opgave – de skal identificere sig med egne ambitioner og begrænsninger på samme tid. De må træde ud af den formelle lederrolle og vise sig for deres underordnede som mennesker, der ikke kun rummer stærke sider, men også begrænsninger og usikkerhed.'* [Hirschhorn, 1997, 30]. I dette sætter Hirschhorn fokus på den udfordring, ledere i postmodernistiske organisationer står overfor. Hirschhorn siger om postmoderne organisationer: *'Den postmoderne virksomhed hviler på en (...) opfattelse, nemlig at den enkelte kan bruge tvivlen som afsæt for nye erkendelser og eksponere sin indre karakter for de følelser, andre fremkalder. Man siger, at individet er 'åbent' eller 'sårbart' i den forstand, at det er åbent over for gennemgribende påvirkninger fra nye erfaringer – dvs. at den enkelte lærer af erfaringen. Karakteren er ikke fastlåst, men udvikler sig gennem hele voksenlivet. Den postmoderne organisation understøtter således en kultur præget af gensidig åbenhed – kort sagt 'en åbenhedskultur.'* [Hirschhorn, 1998, 27]. Hirschhorn giver udtryk for, at autoritetsrelationerne i en postmodernistisk organisation må opbygges på ny for at danne det, han kalder 'åben kultur'. I en redefinition af autoritetsrelationerne i en postmodernistisk organisation er det afgørende, at lederne *'sætter deres tilsyneladende autoritet på spil'*, hvilket kræver at medarbejderne *'overvinder deres overdrevne afhængighed af autoritet.'* [Hirschhorn, 1997, 38]. I coachingen oplevede vi, at Jean, i kraft af sin ledelsesstil, viste åbenhed og sårbarhed. Desuden satte hun sin autoritet på spil ved at bede om hjælp fra coachen og medarbejderne til at blive bedre til 'at sige fra'. Jeans ledelsesstil var præget af medbestemmelse, flad struktur og åbenhed, hvilket kendetegner kravet til en leder i den postmoderne organisation. Denne åbenhed og de handlinger, der satte hendes autoritet på spil, kan have haft indflydelse på coachingsessionerne med hende. Som det blev konkluderet i analysen, blev der skabt læring i Jeans

coachingproces, hvilket kan hænge sammen med hendes postmoderne ledelsesstil, hvor hun brugte tvivlen som afsæt for nye erkendelser. Hun identificerede sig med egne ambitioner og begrænsninger – specielt hendes svagheder omkring 'at sige fra'. Dette kan bl.a. være en af grundene til, at der i coachingprocessen med hende blev skabt læring.

Som vi konkluderede i analysen blev der i coachingprocessen med Jean i højere grad skabt læring end i coachingprocessen med Michael. Michael ledelsesstil kendetegner det, som Hirschhorn kalder ledelse i moderne virksomheder: *'Denne opfattelse af karakterbegrebet var starten på den moderne opfattelse af det maskuline ideal: en mand, der undertrykker tvivl og ambivalens, arbejder målrettet og er urokkeligt tro mod sine karakteregenskaber.'* [Croly i Hirschhorn, 1998, 26-27]. Hirschhorn siger videre om lederen i den moderne organisation: *'På sammen måde kunne fabrikkens arbejdsformænd, som varetog disciplinen blandt arbejderne, beskytte sig mod skyldfølelse og angst ved at give deres rolle skylden for deres barskhed.'* [Hirschhorn, 1998, 45]. Undervejs i coachingprocessen med Michael oplevede vi flere gange, at det var vanskeligt at skabe alternative perspektiver på hans ledelsesmæssige udfordringer, så det blev muligt at skabe nye handlemuligheder. Det kan kobles til citatet fra Hirschhorn om at 'undertrykke tvivl og ambivalens' og en 'urokkeligt tro mod sine karaktertræk'. Michael fremstillede sig som den barske leder, der ikke lod sig gå på, hvad medarbejderne måtte tænke om ham [Bilag C, 870-876], hvilket peger på en fast og tvivlløs tro på egne evner som leder.

Ud fra vores tolkning af Hirschhorns begreber må ledere i postmoderne organisationer kunne tvivle og være åbne for ambivalente forhold til positionen som leder. Netop i coachingprocesser, hvor alternative perspektiver må udforskes, bliver den postmoderne leders kompetencer en forudsætning for, at der kan skabes læring. Systemisk coaching er en metode til at dekonstruere faste forestillinger og undersøge alternativer til disse forestillinger. Med Michaels ledelsesstil og læringsforståelse viste det sig at være svært at dekonstruere faste forestillinger og dermed skabe læring, hvilket kan hænge sammen med, at hans ledelsesstil hører en moderne organisation til, og coaching er en metode til læring, som knytter sig til den postmoderne ledelsesstil/organisation.

Ud fra ovenstående ser vi en tendens til, at den læring, der kan skabes ved coaching som metode, bl.a. afhænger af, hvilken ledelsesstil, fokuspersonerne praktiserer i organisationerne. Undersøgelsen viser, at ledere med en åben og tvivlende postmodernistisk ledelsesstil som udgangspunkt har større mulighed for at lære i en

deltagerorienteret coachingproces end ledere med en urokkelig tro på egne lederegenskaber og moderne ledelsesstil.

Kønsstereotypernes betydning for læringen

Vi vil nu diskutere, hvilken betydning vores og fokuspersonernes stereotype forestillinger om køn har haft for coachingprocesserne i forhold til at skabe læring.

Da vi planlagte coachingprocesserne, var det tilfældigt, hvem af lederne, vi hver især valgte at coache. Det endte med, at Lise coachede de to mænd og John coachede de to kvinder. Ud fra Morgan har 'Kjønn og styring av kjønnsrelationerne' betydning for magten: *'Forholdet mellom menn og kvinner får ofte preg av forutinntatte stereotypier og forestillinger om hvordan de forventes å opptre. Her er noen av de mer vanlige trekkene som tradisjonelt bliver forbundet med det å være hhv. mann og kvinne i vestlige samfund: Den maskuline stereotypi: Logisk, rasjonell, aggressiv, utnyttende, strategisk, uavhengig, konkurranseorientert, en leder og en beslutningstaker. Den feminine stereotypi: Intuitiv, emosjonell, underdanig, empatisk, spontan, omsorgsfull, samarbeidsvillig, en lojal støttespiller og følgesvenn.'* [Morgan, 1998, 197]. Det er muligt, at vi, som coaches, og fokuspersonerne har haft stereotype forestillinger om, hvordan vi hver især skulle agere i coachingprocesserne. Vores oplevelse af Michael knytter sig tæt op af Morgans beskrivelse af 'den maskuline stereotype'. Vi oplevede ham gennem coachingprocessen som rationel, udnyttende, strategisk og konkurrenceorienteret. I Lises relation til ham blev hun til tider provokeret og svarede igen med provokerende spørgsmål, der kunne virke maskuline i deres aggressive form. Som sagt oplevede vi en del fastlåsthed i coachingprocessen med Michael, hvilket kan skyldes disse stereotype forventninger til hinanden på baggrund af forestillinger om køn. Michael havde måske ikke forventet, at Lise som kvinde udviste magt ved at sætte spørgsmålstejn ved områder af hans lederskab. Også i coachingprocessen med Jean oplevede vi en situation, hvor Jean kom med udtalelser, der kunne tolkes som om, at hendes stereotype opfattelser af en mand ikke blev bekræftet af Johns coachingmetode. Hun sagde bl.a. flere gange, at han gerne måtte 'gå tættere på' [Bilag F, 1089-1098]. Hun kan have haft forventninger til, at han stillede mere aggressive spørgsmål til hende og at han levede op til en mandlig stereotype som magtfuld leder og beslutningstager i coachingprocessen.

Lise havde i relationen til Jon en forventning om, at han som mandlig leder havde udvist flere, af hvad hun opfatter som, maskuline træk. Hendes oplevelse af coachingprocessen med Jon var, at hans udtalelser og handlinger havde feminine træk. Hun oplevede ham bl.a. som underdanig, sårbar og emotionel. Det gjorde, at Lise kom i vildrede i forhold til, hvordan hendes tilgang skulle være til ham, bl.a. om hun kunne tillade sig at være mere konfronterende. Det kan være en af grundene til, at de fire første coachingsessioner var præget af fastlåsthed.

Hvis fokuspersonen har en stereotyp forestilling om det køn, som coachen har eller omvendt, kan det således skabe en magtrelation, der kan have betydning for, om der skabes læring eller fastlåsthed. Hvis det bliver forventet, at Lise, på baggrund af sit køn, er underdanig og empatisk og at hun så positionere sig mere maskulint, kan det skabe et brud med de forventninger, som fokuspersonen har til en kvindelig coach. Det kan få den betydning, at magtrelationen i coachingkonteksten skal genforhandles. Ud fra ovenstående overvejelser mener vi, at vi har kunnet se en tendens til, at stereotype forestillinger om køn i coachingsessionerne kan være begrænsende for, om der kan skabes læring.

Positioneringer af coachen og fokuspersonerne

I dette afsnit vil vi diskutere, om positioneringer af coachen og fokuspersonerne havde en betydning for den læring eller fastlåsthed, der blev skabt i coachingprocesserne.

I evalueringssamtalerne spurgte vi fokuspersonerne om, hvordan de, gennem de to måneders forløb med coachingsessioner, havde omtalt os overfor deres postmester, lederkolleger og deres medarbejdere. Det gjorde vi for at undersøge, hvordan de positionerede os, da vi havde en hypotese om, at deres forståelse af os havde betydning for den læring, der kunne skabes i organisationerne med coachingen som metode. De fortalte, at de havde omtalt os som *'erhvervspsykologerne'* [Bilag C, 594, 600], *'fra RUC'* [Bilag C, 590], *'nu kommer RUC'* [Bilag F, 635], *'det der coaching'* [Bilag D, 629], *'de coachfolk jeg arbejder med'* [Bilag D, 644], *'at I kom fra RUC og skulle skrive projekt'* [Bilag I, 259] og *'Lise og Baldus'* [Bilag F, 635]. I forbindelse med evalueringssamtalerne syntes vi, at det var tankevækkende, at der var en tendens til, at vi i højere grad blev positioneret som studerende end som coaches. Det er måske ikke så overraskende alligevel, da den kontekst, vi satte fra begyndelsen, selvfølgelig har haft betydning for resten af processen.

De havde fra begyndelsen fået af vide, at vi var studerende, der, i forbindelse med vores speciale, gerne ville coache nogle mellemledere, og det er den positionering vi i relationen også har fået skabt. Dette kan betyde, at magtrelationen har været anderledes end coachingprocesser, der fx bliver gennemført af en ekstern professionel coach med kobling til ledelsen. Det underbygger konklusionen i forrige afsnit om, at det kan have været lettere at afvise os eller tage os mindre alvorligt, fordi vi var studerende. De kan have opfattet os som nogle, der kom for at lave en undersøgelse og at de har været venlige at indgå i det for vores skyld.

Det kan også ses som, at vores position, som studerende fra et universitet med fagene kommunikation og psykologi, havde givet dem en opfattelse af os som 'akademikere', 'boglige', 'højtuddannede', 'eksperter' eller 'psykologer'. Hvis de havde positioneret os således, kunne det have haft betydning for magtbalancen, fordi vi derved ville komme til at sidde som eksperter med en viden, som de skulle modtage. Morgan skriver, at: *'Kunnskap og informasjon er en betydelig kilde til makt'* [Morgan, 1998, 186]. *'Informasjon og kunnskap (...) kan også brukes til å skape avhengighet'* og derved kan man også opretholde ekspertstatus [Morgan, 1998, 187]. Dette forhold, at blive opfattet som eksperter, kan ses i analysen af temaet med Jon og 'Motivation'. Jons udtalelser om, at 'nu har vi ret igen' [Bilag E, 1108], kan være et udtryk for, at vi har været styrende og designskoleorienteret, ved at 'fodre' ham med ideer/viden i stedet for at spørge til, hvilke perspektiver eller handlinger, han syntes var meningsfulde. Han ville formentlig ikke sige, at 'nu har vi ret igen', hvis vi havde ladet ham selv nå frem til et svar. I coachingsessionerne gjorde vi, på baggrund af vores teoretiske tilgang og metode, meget ud af ikke at komme med egne holdninger eller løsningsforslag til ledernes udfordringer, fordi vi var af den overbevisning, at fokuspersonen selv skulle nå frem til, hvilke handlemuligheder, der gav mening for dem. Dog er vi klar over, at de spørgsmål vi stillede, var et udtryk for vores værdier [se afsnit 'Vores værdiers indflydelse på læringsforståelsen']. I dette tilfælde viser det sig imidlertid at have begrænset betydning, da vores forslag til en handlemulighed giver mening for Jon, der reflekterer videre over perspektivet og selv ender med at komme med ideer til nye handlemuligheder.

Ud fra disse overvejelser kan man sige, at vi har forklædt vores egentlige designskoleorienterede tilgang i en sympatisk deltagerorienteret coachingmetode ved at bilde os selv ind, at vi har været lyttende og orienteret mod deres virkelighed, men

samtidig har vi givet løsningsmuligheder til deres udfordringer igennem vores spørgsmål. Når man betragter viden og information som en kilde til magt, kan man se os som eksperter, der skaber en afhængighedsrelation til fokuspersonerne, der ønsker 'vores akademiske viden'.

I relationen til Jon blev vi fx positioneret som autoriteten, der skulle komme med løsninger, hvilket vi ikke forholdte os aktivt til før femte coachingsession. Det, at fokuspersonerne har oplevet, at vi har siddet med viden, blev også understreget i valideringen af temaet 'Michael og 'de sure' medarbejdere', hvor han understreger, at han oplevede coachingsessionerne som et 'tag-selv-bord', hvor han selekterede i vores boglige viden [Afsnit om Michael og temaet 'de sure medarbejdere']. Denne magtrelation, som vi har skabt i forhold til Michael, kan have betydning for den fastlåsthed, der opstod i coachingprocessen med ham. Om afhængighed i magtrelationer siger Hirschhorn: *'Men voksne mennesker har det ikke godt med at føle sig afhængige. De føler sig sårbare over for personer, der har magt og måske handler vilkårligt og skader dem. Voksne skammer sig ofte over afhængigheden. Det er f.eks. svært for voksne at være skoleelever igen, fordi de nærer modvilje mod at underordne sig lærerne, som var de børn igen.'* [Hirschhorn, 1998, 43]. I forhold til Michael kan afhængighed forstås som, at han i coachingsituationen er afhængig af eller underlagt vores magt som coaches eller lærere, som der står i citatet fra Hirschhorn, til at styre samtalen ind på emner, som han ikke ville finde behagelige eller som i en eller anden grad ville udstille ham. Hirschhorn påpeger også det vanskelige for voksne i at være i en læresituation, hvor de føler sig reduceret til skolebørn igen. I processen med Michael oplevede vi flere eksempler på, at vi i relationen blev positionerede som en verdensfjerne teoretikere og Michael som en skråsikker leder. Disse positioneringer kan stamme fra modviljen mod at underordne sig eller indgå i en samtaleform, som lå fjernt fra hans læringsforståelse.

Vi opfatter det som om, at magtrelationerne i coachingprocesserne har været meget forskellige. I processen med Signe oplevede vi, at magtfordelingen var symmetrisk. I processen med Jean lå magttyngden hos os. Den kontekst vi satte med coachingen, der havde et teoretisk grundlag, betød, at magttyngden lå hos os. I forhold til Jon mener vi, at magtrelationen var asymmetrisk, da vi blev positioneret, og også frivilligt indtog positionen, som magthavere og ansvarlige for coachingprocessen. Denne magtrelation fik en stor betydning for coachingprocessen og for den læring og fastlåsthed, som blev skabt. I

processen med Michael mener vi omvendt, at magttyngden lå hos ham, da han indtog en autoritær position i relationen.

I forhold til den læring som en coachingproces kan skabe, ser magtrelationen ud til at have betydning. I forlængelse af ovenstående er det muligt at drage et link imellem læringsudbyttet og hvor magttyngden lå. Vi betragter processen med Signe som den, der skabte mest læring og i den proces var magtrelationen meget lige. Overordnet mener vi at kunne sige, at des mere asymmetrisk magtrelationen var, des mindre læring blev der skabt.

Positioneringerne af coachen og fokuspersonerne kan have betydning for magtforholdet i forhold til, om vi fik en position som studerende eller eksperter, samt om de fik en position som 'elever' eller ledere. Desuden fandt vi ud af, at jo mere lige magtbalancen var i relationen, jo større mulighed var der for at skabe læring. Vi mener således, at positioneringerne og magtrelationerne har haft betydning for den læring, vi oplevede og den fastlåsthed, vi også var medskabere af undervejs i coachingprocesserne.

Coaching som magtdestabilisator

I dette afsnit vil vi diskutere, om coaching kan ses som en magtdestabiliserende metode og hvilken betydning det har for coaching som læringskabende metode.

Som studerende, der kommer fra universitetsverden, og mellemledere, der har deres daglige gang i fire forskellige afdelinger, er vi hver især en del af en kultur, hvor der gælder særlige normer og rutiner. Som studerende og eksterne coaches, bliver vi en del af de normer og rutiner, der gælder der, men samtidig vil vores handlinger være grundet i vores universitetsbaggrund. Christensen og Jensen har et begreb om en magtdimension, som de kalder strukturel magt: *'Med begrebet strukturel magt forstår vi den magt, som ligger i en ureflekteret accept af samfundsskabte rammer og dermed forbundne rutiner, vaner og normer'* og *'Den strukturelle magt udøves ikke af nogen og påkalder sig derfor ikke så meget opmærksomhed. Netop derfor er det vigtigt at gøre opmærksom på den.'* [Christensen og Jensen, 1986, 14, 16]. I citatet taler de om det i et samfundsmæssigt perspektiv, men de anvender også begrebet i et organisationsmæssigt perspektiv [Christensen og Jensen, 1986, 14, 90]. Ud fra Christensen og Jensens begreb vil organisationens strukturelle magt - rutiner, vaner og normer - være indvævet i relationerne i coachingprocesserne. Alle fokuspersonerne har været en del af organisationernes

rutiner, vaner og normer. Dog satte de i forskellig grad spørgsmålstejn ved disse rutiner, vaner og normer. Der var en tendens til, at Signe og Jean gerne ville forandre det system, som de var en del af, hvorimod Jon og Michael i højere grad indpassede sig under og vedligeholdte de normer, der gjorde sig gældende i deres afdelinger. Man kan forstå det sådan, at Signe, ud fra sit narrativ om udfordringen med at skabe forandringer i forhold til ledergruppen og hendes selv bærende team, blev fastlåst i organisationens strukturelle magt. Det var ikke muligt for hende at bryde med det, hun kaldte ledergruppens 'konservatisme og træghed'. Derfor gav det mening for hende at genfortælle narrativerne og hendes egne handlinger, fordi hun ikke kunne forandre ledergruppen direkte. Fænomenet med at hun mener, at hendes ledergruppe ikke var forandringsvillig og at de giver en negativ feedback på hendes ønske om forandringer, kan beskrives ud fra følgende citat af Christensen og Jensen: *'Eksistensen af fælles normer og rutiner i et socialt system giver medlemmerne en følelse af tryghed. Man "hører til" og samtidig har normer og rutiner den konsekvens, at de udgør et handlings- og holdningsberedskab. (...) Normer og rutiner giver stabilitet og forudsigelighed, og brud på normer og rutiner i et socialt system følges ofte af sanktioner for at få normbryderen på plads igen i gruppen.'* [Christensen og Jensen, 1986, 92-93]. Signe har således svære betingelser, ved at hun ønsker at ændre rutiner og normer, fordi hun samtidig, ved hendes forandringsvillighed, forsøger at destabilisere organisationens normer og rutiner, altså den indvævede magtstruktur. Dette illustrerer magtens betydning for, om der skabes læring i organisationen, da fokuspersionen har et ønske om at forandre en norm i organisationen, men blev mødt af sanktioner fra lederkollegerne. Et andet eksempel, hvor fokuspersionen ud fra vores perspektiv ikke har ønsket at forandre handlinger, var Michaels tilgang til 'de sure medarbejdere. Med det perspektiv kunne man se det som om, at det var coachen, som ønskede forandringer, men fokuspersionen, der fastholdte hans/organisationens rutiner og normer.

Disse to ovenstående eksempler med Signe og Michael illustrerer, hvilken betydning den strukturelle magt havde for den læring, vi forsøgte at skabe i coachingprocesserne. Christensen og Jensen skriver: *'Normer og rutiner er ureflekterede holdnings og handlingsanvisninger, hvorfor deres tilstedeværelse unddrager sig opmærksomhed.'* (...) *Normbrud er 'den eneste måde at skaffe sig kendskab til normernes eksistens, og derfor kan det være en vanskelig balancegang. I et læringsperspektiv er det intelligent adfærd at*

bryde normerne, men et normbrud vil at gruppen ofte bliver efterfulgt af sanktioner. Det betyder, at det er vanskeligt at iværksætte disse læringsituationer fordi "det er vanskeligt at opføre sig intelligent og samtidig bevare sit ry for at være det" [Christensen og Jensen, 1986, 93]. I det perspektiv var coachingprocesserne på mange måder en slags normbrydningsmetode, der havde til formål at skabe læring ved at destabilisere magtstrukturen ved bl.a. at spørge til normerne. Samtidig var det også en vanskelig balancegang, fordi coachingsessionerne skulle skabe læring ved at destabilisere normerne, men samtidig måtte vores coachende spørgsmål og fokuspersonernes handlinger og ønsker om nye handlinger ikke være for normbrydende for derved at blive sanktioneret af fokuspersonen eller resten af organisationen. Christensen og Jensen skriver også, at i et læringsperspektiv må man også se på det bidrag, man selv yder i opretholdelsen af den strukturelle magt [Christensen og Jensen, 1986, 93]. Med coachingprocessernes form, og de konkrete spørgsmål vi har stillet undervejs, har vi uden tvivl på nogle områder været med til at opretholde den strukturelle magt. At forsøge at bryde den voldsomt ville formentlig have skabt fastlåsthed i stedet for læring. Vi har på mange måder underlagt os organisationernes præmisser, men også samtidig, med mere eller mindre held, forsøgt at bryde normerne for at skabe læring.

Vi havde en hypotese om, at magt har en betydning for den læring, vi kunne skabe gennem fire coachingprocesser. Ud fra ovenstående diskussion er vi nået frem til, at de forskellige magtdimensioner på hver deres måde havde betydning for den læring, der blev skabt i de fire coachingprocesser.

En grund til at vi i coachingprocesserne og analysen ikke har forholdt os særligt meget til magtrelationer, er, at vi i arbejdet med systemisk tænkning søgte et magtneutralt rum. Efter udarbejdelsen af analyserne kan vi se, at magtrelationer på mange måder alligevel har spillet en rolle i forhold til den læring, som blev skabt. Det har efterfølgende fået os til at overveje, at når man søger et magtneutralt rum, så bliver man netop nødt til at forholde sig til magt, hvilken denne diskussion bl.a. er et produkt af.

Anden læring med psykodynamisk organisationspsykologi?

Coachingprocessen og analysen er skabt ud fra et socialkonstruktionistisk og systemisk perspektiv. I dette afsnit af diskussionen vil vi reflektere over, om et andet teoretisk

perspektiv, nemlig psykodynamisk organisationspsykologi ud fra Steen Visholm [Visholm, 2004], ville kunne have givet en anden læring undervejs i coachingprocesserne og andre analyseresultater. Vi vil nu inddrage psykodynamisk organisationspsykologis tre begreber, om 'projektiv identifikation', 'containing' og 'angst' [Visholm, 2004, 26-36]. Vi har valgt at inddrage disse udvalgte begreber fra psykodynamisk organisationspsykologi, da vi, som skrevet i 'Specialets overordnede teoretiske ståsted, mener, at denne teori har en anden forståelse af menneskets psykologi og kommunikationen mellem mennesker end socialkonstruktionisme og systemisk tænkning. Dette kunne have åbnet op for andre tolkningsmuligheder og et anderledes perspektiv på vores empiri. Udover psykodynamisk organisationspsykologi vil vi inddrage Knud Illeris' læringsforståelse, da han, som tidligere nævnt, har en anden forståelse af læring, end vi har haft [Illeris, 2001].

I de to første afsnit vil vi diskutere, om de psykodynamiske begreber om projektioner og angst ville kunne tilbyde andre tolkningsmuligheder i forhold til analyserne med Michael og Jon. I tredje afsnit vil vi diskutere forskellen på den måde, systemisk tænkning og psykodynamisk organisationspsykologi opfatter forholdet mellem det personlige/private og det personlige/professionelle. Til sidst vil vi samle op på de forrige afsnit og diskutere konsekvensen ved valg af teori ud fra et eksempel på vores fremgangsmåde mellem coachingsessionerne.

Bliver coachen 'positioneret som ansvarstager' eller er hun 'modtager af projektioner'?

Undervejs i coachingprocesserne med Jon havde coachen en stigende frustration over oplevelsen af, at vi blev mere styrende i samtalerne, end vi som udgangspunkt ville være. Coachen havde en fornemmelse af, at Jon var sårbar og nærmest ængstelig over at befinde sig i den pågældende samtalekontekst. Måske på baggrund af denne fornemmelse forblev sessionerne, fra den første til den fjerde, i store dele af tiden på et beskrivende og refererende plan. Når emnerne i samtalen bevægede sig ind på et anden ordens kybernetisk perspektiv på Jons arbejdsliv, følte coachen sig positioneret i en rolle som ansvarstager for samtalen og omsorgsgiver. Således havde vi ud fra vores systemiske perspektiv i analysen fokus på relationen og på de positioneringer, der opstod i den.

I dette tilfælde befandt Jon sig i en ukendt samtaleform, hvis indhold og retning han ikke havde overblik over. Han sagde flere gange gennem coachingprocesserne, at han havde svært ved at være midtpunkt [Bilag I, 198-215]. Ud fra et psykodynamisk organisationspsykologisk perspektiv er det sådan, at hver gang en person møder en opgave eller en udfordring, opstår der angst [Visholm, 2004, 27]. Visholm skriver om angst og projektiv fantasi: *'I mødet mellem A og en opgave/udfordring opstår angst, som A af en eller anden grund ikke kan konfrontere, hvorfor den ubevidste del af jeget udvikler en projektiv fantasi (en projektion) om at placere en del af det konfliktprægede materiale i B'* [Visholm, 2004, 30]. Ud fra dette perspektiv kan det tolkes som om, at Jon ikke har kunnet konfrontere sin angst og derfor har projiceret de angstprovokerende følelser over i coachen. I praksis oplevede coachen det, som at Jon ikke befandt sig godt i situationen og havde brug for coachens støtte og vejledning de fire første coachingsessioner. Da Jon mødte op uden at have et emne, vi kunne arbejde med, tog coachen ansvaret for sessionens indhold. Det kan tolkes som om, at coachen modtog Jons projicerede materiale ved at overtage ansvaret for coachingsessionen, fordi det var for angstfyldt for Jon. I praksis foregik det ved, at coachen fx tog fat i velkendte emner fra den forrige samtale. På den måde blev det i mindre grad angstprovokerende for Jon at rumme, at han var i centrum som fokuspersion. Projektiv identifikation er oprindeligt et intrapsykisk begreb om en primitiv forsvarsmekanisme knyttet til den paranoidt skitzoide position [Klein i Visholm, 2004, 26]. Men i psykodynamisk organisationspsykologi, ud fra Visholms bearbejdning af Ogden, lægges der ikke blot vægt på de intrapsyriske processer, men også på de interaktionsprocesser, som to eller flere personer er involveret i [Ogden i Visholm, 2004, 27]. Det betyder, at det både er muligt at betragte projektiv identifikation som en forsvarsmekanisme og en kommunikationsform [Ogden i Visholm, 27, 2004].

Denne tolkning af Jon og temaet 'Ansvar' giver et interessant perspektiv på det mønster, der var i samtalen. Undervejs gennem coachingprocesserne følte coachen sig i vildrede og skabte et handlemønster præget af omsorgsfuldhed overfor Jon. Havde vi haft dette teoretiske perspektiv under empiriproduktionen, havde læringen muligvis været en anden. Vi kunne have ændret tilgang til ham tidligere end under forberedelserne til den allersidste coachingsession. Her kan man ud fra et psykodynamisk perspektiv sige, at coachen containede og sendte Jons projicerede materiale tilbage i bearbejdet form ved at tale om ansvar i forhold til hans forhold til sin kollega, sammenlignet med hans

ansvarsfralæggelse igennem de fire første coachingprocesser. Visholm skriver: *'Containing drejer sig om at aflevere det projicerede tilbage til afsenderen på en måde, så denne oplever, at problemet er blevet forstået eller genkendt, at problemet ikke er større, end at det kan rummes i et menneske, og at det kan håndteres på en mere nuanceret måde.'* [Visholm, 2004, 32]. Ud fra dette citat mener vi at kunne sige, at coachens håndtering får vist fokuspersonen, at problemet er forstået og at det kan håndteres på en konstruktiv måde. Dette kan også underbygges med, at vi havde en fornemmelse af, at denne erkendelse skabte en reaktion i relationen, der var præget af lettelse og forløsning.

De ovenstående overvejelser peger på en forskel i systemisk tænkning og psykodynamisk organisationspsykologi. Med vores systemiske begrebsverden kunne vi konkludere, at vi blev positioneret som ansvarstagere i coachingprocessen og at det var vanskeligt at arbejde med de følelser, som coachen oplevede i forbindelse med denne situation. Det fortolkningsperspektiv, som psykodynamisk organisationspsykologi tilbyder, er en forståelse af coachingprocessen, hvor vores oplevelse bliver forklaret med Jons projektioner af følelser af angst og coachens manglende containing på de fire første sessioner.

Opstod der fastlåsthed fordi, 'det ikke gav mening' eller pga. 'angst for afsløring'?

I temaet med Michael og 'de sure' medarbejdere' kom vi i analysen frem til, at samtalen fastlåses mere end den skaber forandrede handlemuligheder. Coachen oplevede i arbejdet med Michael stor frustration og nærmest vrede over visse dele af samtalerne. Vi gjorde os mange overvejelser imellem coachingsessionerne, da vi ville undgå fastlåsthed og ukonstruktive mønstre i samtalerne. Vi mente, at disse mønstre måtte opstå i relationen mellem Michael og coachen. Ud fra et anden ordens kybernetisk perspektiv, mente vi, at vi måtte forsøge at ændre det ved 'at ændre os selv og vores handlinger som en del af systemet'.

Med et psykodynamisk organisationspsykologisk perspektiv ville vi have haft mulighed for at undersøge andre bud på denne oplevelse af fastlåsthed. Ud fra Visholms psykodynamiske begrebsverden har vi mulighed for at opfatte situationen med Michael som modstand mod forandringer, der er et udtryk for angst for afsløring eller dequalificering [Visholm, 2004, 174-201]. Denne vinkel bidrager med et bud på, hvorfor vi oplevede det som om, at Michael fandt det svært at indgå i en samtale, hvor formålet var

at stille spørgsmål til fx rutiner, tankemønstre, værdier og kultur. Ud fra vores forståelse af Visholms teori kommer vores systemiske coachingspørgsmål til at skabe angst for dequalificering. Michael har måske ubevidst tænkt, om 'vi som teoretikere fra universitetet kunne afsløre, at han i virkeligheden var en dårlig leder?'. Det ville muligvis være et materiale af en sådan karakter, at han ville have svært ved at konfrontere sig selv med det. Derfor var det lettere for ham at håndtere denne udfordring, ved at projicere angsten for at blive afsløret over i coachen. Det kan tolkes som om, at coachen ikke container det projicerede materiale, og der opstår yderligere angst i relationen ved de gensidige provokationer og nedgørelser af hinanden. Fx ved at coachen spørger, 'om han selv mener, at han er forandringsparat' [Bilag C, 197], om han er 'det forkerte sted?' [Bilag C, 928-929] eller i evalueringsinterviewet, hvor Michael fortæller meget direkte, at han havde sorteret i, hvad han kunne bruge til noget og hvad han ikke kunne bruge [Bilag G, 168] og at han ofte lukkede af, når coachen startede sin pladespiller [Bilag G, 168]. Om den slags situationer skriver Visholm: *'(...) hvis B slet ikke kan tåle det projicerede, kan B reagere ved at blive mere angst end A, helt miste fatningen og sende et endnu kraftigere projektivt pres tilbage end A's oprindelige.'* [Visholm, 2004, 31]. Coachens egen angst og manglende containing af fokuspersonens angst fører derved til den fastlåste situation.

Set i et psykodynamisk organisationspsykologisk perspektiv dukker der flere nye temaer op: 'Michael og angsten for at blive afsløret som en inkompetent leder' eller 'Coachens angst for at blive afsløret som en inkompetent coach'. Psykodynamisk organisationspsykologi beskæftiger sig, som tidligere nævnt, både med det intrapsykeiske aspekt og det relationelle. Når en relation er præget af disse intrapsykeiske mekanismer, er det rimeligt at antage, at det har haft betydning for den læring, som vi forsøgte at skabe i coachingprocesserne. Disse temaer nåede vi ikke frem til via den systemiske tilgang, hvor fokus ikke var på ubevidste følelser, men mere på 'at det ikke gav mening for Michael at tænke anderledes om hans handlinger som leder'.

Den svære skelnen mellem det personlige/professionelle og personlige/private

Som beskrevet i afsnittet 'Teoretisk grundlag' mener Hornstrup [Hornstrup m.fl., 2005, 169-170], at man skal holde arbejdsmæssig coaching inden for det personlige/professionelle domæne og ikke det personlige/private domæne, som han mener hører til det terapeutiske felt. Denne holdning ses også hos andre, der kritiserer, at

der arbejdes med det private/personlige i læringsprocesser i organisationer. Fx skriver Halborg, i en artikel i bladet 'Erhvervspsykologi', at der er '*Risiko for, at det private invaderes*', ved ikke at lave denne klare opdeling [Halborg, 2005, 22-23]. Både Hornstrup og Halborg mener, at læreprocesser i organisationer skal have fokus på det professionelle, som dog altid vil indeholde en personlig vinkel. Det var den opfattelse, vi havde under coachingprocesserne.

Inden vi begyndte coachingprocesserne, havde vi en del overvejelser om netop denne problematik. Vi havde en fast overbevisning om, at vi kun ville coache i emner, som var arbejdsrelateret. Faktisk var det ikke kun en beslutning, vi havde taget på baggrund af faglig interesse, men også på baggrund af, at vi ikke mente at have kompetencer til at coache i mere personlige/private emner, og at vi ville afholde os fra terapi-lignende metoder.

Hvis vi, her efterfølgende, ser ud over vores systemiske perspektiv, der knytter sig til Hornstrups opdeling, så viste det sig i praksis, at denne opdeling var svær for os at håndtere. Som beskrevet i analysen af Jon og temaet 'Ansvar' drager coachen en parallel mellem Jons forhold til at tage ansvaret som leder, med det at han havde fralagt sig ansvaret i coachingprocessen. Jon ender med at fortælle, at det også kan sammenlignes med forholdet til hans storebror, da han var yngre. Han skaber således en parallel fra sit personlige/professionelle liv til sit personlige/private liv [Se afsnit om temaet 'Jon og ansvar']. I coachingprocessen med Signe siger hun også, at den forandring hun gennemgår på arbejdspladsen, har betydning for hele hendes liv og omvendt [Se afsnit om temaet 'Signe og tålmodighed i forhold til forandringer'].

Eksemplerne med Jon og Signe giver et godt billede af, at de ledelsesmæssige udfordringer, som hver enkelt leder har, også rækker ind over deres såkaldte personlige/private liv. Disse eksempler fra coachingprocesserne viser, at det kan være meget svært at dele sådanne områder skarpt op. At Jon lige pludselig drager en sammenligning til sit forhold til sin storebror og synes, at det er vigtigt for vores samtale, er umuligt at styre som coaches.

Vi kan ikke vide det med sikkerhed, men den læring vi så i coachingprocesserne med Signe, Jon og Jean, har formentlig haft betydning for deres personlige/private kontekst. Omvendt så vi også, at deres private/personlige domæne havde indflydelse på, hvad det var for emner, der var relevante i deres læringsproces. På baggrund af vores

undersøgelse opfatter vi disse domæner som tæt knyttet sammen, og de vil derfor også forandres eller fastlåses afhængigt af hinanden. Vi mener, at kategoriseringen stadig er et fornuftigt udgangspunkt at arbejde med, men i praksis er denne opdeling svær at arbejde med, fordi de to domæner er uadskillelige.

Vi har reflekteret over, hvorfor det forholder sig sådan, at flere som Hornstrup og Halborg ønsker denne klare opdeling mellem det personlige/private og det personlige/professionelle. Det er muligt, at dette ønske opstår på baggrund af anvendelsen af systemisk tænkning som teoretisk tilgang, der har et begreb om de multiple 'selver', der er foranderlige og afhængig af konteksten. Ud fra psykodynamisk organisationspsykologi betragtes selvet som mere stabilt. I et systemisk perspektiv har vi et selv i hver kontekst, vi indgår i. Dette selv er forankret i de erfaringer, vi har gjort gennem vores liv, men personen ses stadig mere kontekstafhængig end i psykodynamisk organisationspsykologi. Det systemiske fokus på, at mennesket har forskellige selv'er afhængig af konteksten, kan muligvis føre til en konklusion om, at man kan opdele i personlige/private domæner og personlige/professionelle domæner. Ud fra begge teoretiske perspektiver vil man således kunne sige, at der er et dialektisk forhold mellem kontekstafhængighed og kontinuitet i selvet. Det vil sige, at 'det personlige' eller 'erfaringer' har betydning i den læringskontekst, selvet indgår i og omvendt. Dog oplever vi, at teorierne vægter fokus forskelligt.

Hvis vi i empiriproduktionen og analysen havde anvendt et psykodynamisk organisationspsykologisk perspektiv, havde vi formentlig arbejdet med områder, der knyttede sig tættere til fokuspersonernes private liv. Dette kunne have haft betydning for den læring eller fastlåsthed, der blev skabt.

Konsekvenser ved valg af teori

I dette afsnit vil vi anvende de tre foregående eksempler om projektioner, angst for afsløring samt det personlige/private og personlige/professionelle. Desuden vil vi diskutere det følgende eksempel, som handler om den måde, vi strukturerede vores egne samtaler efter hver coachingsession. Med de fire eksempler in mente vil vi diskutere konsekvensen ved valget af teori.

For at ensarte samtalerne efter hver coachingsession og skabe et brugbart materiale, vi kunne arbejde videre med, lavede vi en liste af spørgsmål, som vi tog udgangspunkt i

efter hver coachingsession [se afsnit 'Forløb' i 'Produktion af empiri - metode til coachingprocesserne']. Som det sidste spørgsmål på listen stod der: 'Andet? Fx dynamikker, følelser og fornemmelser'. Vi ville altså diskutere 'dynamikker, følelser og fornemmelser', som var opstået under coachingsessionen med fokuspersonen. Her bagefter har vi fundet det interessant, at netop det spørgsmål rangerede sidst på listen og havde status som et diverse-punkt på en dagsorden. Den lave prioritering af 'dynamikker, følelser og fornemmelser' var på daværende tidspunkt meningen, fordi vi mente, at teorien systemisk tænkning, med dens fokus på relationen, ikke kunne arbejde med følelser. Ud fra systemisk og socialkonstruktionistisk litteratur kan vi se, at dette er en fejlslutning, der beror på vores, på daværende tidspunkt, manglende forståelse og kompetence til at anvende teorien. Ifølge Gergen og Hornstrup og deres henholdsvis socialkonstruktionistiske og systemiske grundsyn kan vi godt tale om følelser [Gergen, 2005, 243-271 og Hornstrup, 2005, 89-100]. Gergen siger om følelser: *'De antagelser, vi gør os om følelser, får ikke deres mening i kraft af deres relationer til en indre verden (med erfaringer, tilbøjeligheder eller biologi), men i kraft af, hvorledes de indgår i kulturelle relationsmønstre (...) Følelser indvirker ikke på det sociale liv; de udgør selve det sociale liv.'* [Gergen, 2005, 255]. Derimod virker vores antagelse om, at vi som coaches havde svært ved at forholde os til følelserne med vores systemiske og socialkonstruktionistiske perspektiv mere plausibel, når vi ser det fra Illeris' perspektiv. I Illeris' forståelse af læring opereres der med tre dimensioner af læring: en kognitiv (erkendelsesmæssig), en psykodynamisk (følelses-, holdnings- og motivationsmæssig) og en socialsamfundsmæssig dimension [Illeris, 2001, 181-182, 190]. *'Læringsforløb (...) indbefatter altid alle tre dimensioner (...).'* [Illeris, 2001, 182]. Ved at inddrage en psykodynamiske dimension i forhold til læring inddrager Illeris også ubevidste følelsers betydning for læringen. Spørgsmålet bliver derefter om en teori som systemisk tænkning, der lægger stor vægt på relationer og det sproglige, overser betydningen af de menneskelige ubevidste følelser, der ifølge Illeris har betydning i enhver læringssituation. Ud fra Knud Illeris' forståelse overser eller undervurderer Gergen betydningen af læringens individuelle psykiske processer: *'Socialkonstruktionismen peger med rette på det sociale felts betydning, men det kan let føre til at man overser eller undervurderer betydningen af de indre psykiske processer i det enkelte individ'* [Illeris, 2001, 98]. Det socialkonstruktionistiske og systemiske fokus på at følelser ligger i relationen, har muligvis

en svaghed, ved at vi ved dette teoretiske perspektiv overser lederens indre psykiske følelser, der havde betydning for læringsprocesserne i coachingen. Med et læringsbegreb i analysen, der er inspireret af socialkonstruktionismen og systemisk tænkning, overser vi, ud fra Illeris' perspektiv, læringens individuelle side. Dette knytter sig muligvis til en grundproblematik i socialkonstruktionismen, at den ikke siger noget om det indre psykiske.

Ud fra systemisk tænkning er det først i relationen, at følelser bliver interessante. Gergen anerkender, med hans socialkonstruktionistiske perspektiv, at mennesker har følelser, men han mener, at følelserne skal kobles til konteksten og relationen og ikke i samme grad til fortiden. Det er behandlingen af følelser, der er forskellig i en psykodynamisk kontra en systemisk metode og ikke spørgsmålet om, hvorvidt følelser eksisterer eller ej.

Hvis vi ser praksisnært på det, var det tolkninger af de ubevidste følelser under coachingsessionerne, der virkede mest påtrængende at tale om efterfølgende. Men de ubevidste følelser kunne ikke sættes ind i en systemisk begrebsramme. I praksis betød det, at vi måtte pålægge os selv et systemisk perspektiv på samtalen og koncentrere os om de systemisk relaterede spørgsmål, som vi havde forberedt til formålet. Vi oplevede således, at det var en begrænsning i den systemiske tilgang, at teoriens begrebsramme ikke gav mulighed for at rumme de ubevidste dynamikker, vi følte, der var knyttet til at arbejde med menneskelige læringsprocesser.

Ud fra et socialkonstruktionistisk perspektiv kan det, at vi oplever det som en begrænsning ikke at kunne tale om ubevidste dynamikker, have grundlag i de samfundsmæssige diskurser vi er underlagt. Her ligger det dybt forankret, at vi har individuelle, personlige følelser, som har betydning for de læreprocesser, vi deltager i [Gergen, 2005, 252]. Ud fra Gergens perspektiv er den socialkonstruktionistiske og systemiske tanke væsentlig anderledes end den måde, vi i vores samfund typisk tænker [Gergen, 2005, 21-49]. Det kan være derfor, at vi havde en oplevelse af, at der i tolkningerne af coachingprocesserne manglede de ubevidste følelser som væsentlige indikatorer i en læringsituation.

I forhold til det læringsbegreb vi definerede fra start, ud fra et socialkonstruktionistisk og systemisk perspektiv, mener vi, efter at have foretaget undersøgelsen, at et læringsbegreb, der kun har fokus på relationen, har sine begrænsninger. Ud fra Illeris og Visholm skabes læringsrelationen af individer - deres erkendelser og ubevidste følelser.

Relationen bestemmes af, hvem der går ind i den og deres ubevidste følelser. Ud fra deres teorier kan det ses som en grundlæggende problematik i socialkonstruktionismen og den systemiske tænkning, at de mangler et begreb om individet i forhold til læring. Psykodynamisk organisationspsykologi tilbyder begreber, som kan forklare, hvorfor en relation udvikler sig i et bestemt mønster. Her anvendes begreber som 'forsvarsmekanismer' og 'angst', hvor systemisk tænkning ikke beskæftiger sig med de psykodynamiske dele af læringssituationen, men fokuserer på relationen. Her kan et begreb som fx 'positionering' sige noget om de mønstre, som gør sig gældende i fx en coachingsamtale, men det har svært ved at forklare årsagen til, at de involverede parter har behovet for at positionere sig.

Omvendt mener vi også, at fastlåsende kategoriseringer af menneskelige handlemønstre, som fx rigid anvendelse af projektiv identifikation eller forsvarsmekanismer, kan få en begrænsende betydning for en læringssituation. Sådanne kategoriseringer kan indbefatte risikoen for fastlåsthed og dermed at læring begrænses. Ifølge Gergen er det socialkonstruktionismens ærinde at bryde disse kategoriseringer [Gergen, 2005, 93]. Hvis vi som coaches fx har analyseret os frem til, at en fokusperson overfører angstfremkaldende følelsesmæssigt materiale til coachen, så kan denne analyse begrænse muligheden for, at det kan forholde sig anderledes. Med en systemisk tilgang er der muligvis en mindre tendens til at ende i fastlåste kategoriseringer, da alt skal forstås kontekstafhængigt og relationelt.

I et valg af teori fravælger man andre perspektiver på genstandsfeltet. I undersøgelsen kan vi efterfølgende se, at et andet perspektiv, som fx psykodynamisk organisationspsykologi, tilbyder andre interessante tolkningsmuligheder på analysen og vi kunne muligvis have skabt anderledes coachingprocesser ud fra andre teoretiske tilgange og metoder i selve coachingen. Vi kan ikke på baggrund af vores undersøgelse konkludere, om et andet teoretisk perspektiv ville have gjort en forskel i forhold til skabelsen af læring i organisationerne. At se på teoriernes forskellige muligheder og begrænsninger gennem coachingprocesser kunne være interessant at arbejde videre med i en ny undersøgelse.

KAPITEL 5 - Konklusion

Ud fra problemformuleringerne ønskede vi at undersøge, hvilken læring i organisationer det er muligt at skabe for os gennem systemisk ledelsescoaching, samt hvad der har fremmende og begrænsende betydning for, om der skabes læring eller fastlåsthed i systemiske coachingprocesser med os som coaches? Vi har i analysen, ud fra systemisk tænkning, forsøgt at svare på dette i 'Samlet konklusion på caseanalysen'. I diskussionen har vi, med et organisationsteoretisk perspektiv, reflekteret over, hvilke andre organisatoriske faktorer, der har haft betydning for undersøgelsen af ledelsescoaching som metode til læring. Vi vil nu konkludere på denne diskussion.

I diskussionen nåede vi frem til, at en mekanisk tankegang og driftskultur har betydning for systemisk ledelsescoaching som metode til læring, da den kan skabe passivitet og lægge en dæmper på initiativ. En sådan kultur kan skabe begrænsninger for coachingprocessers forankring i organisationen. Dette underbygges også af, at de ledelseskompetencer, der blev værdsat i de to organisationer, knyttede sig til at få driften (maskinen) til at fungere og i mindre grad refleksion og læring. Coachingprocesser med en deltagerorienteret læringsforståelse har således svære betingelser i disse organisationer, hvor ledere, der fokuserer på drift, bliver værdsat. For en leder i en organisation med en mekanisk tankegang og driftskultur kan det være svært at skifte fra organisationens tankesæt til coachingkontekstens fokus på refleksion og læring.

Vi så en tendens til, at det havde betydning for læringen, om den ledelsesstil, der blev praktiseret, var postmoderne eller moderne. Når lederne havde en tvivlende, åben og postmodernistisk ledelsesstil, var der større mulighed for at skabe læring og efterfølgende forankre det i organisationen. Desuden nåede vi frem til, at der var større mulighed for at skabe læring i processer med en fokuspersion, som havde et deltagerorienteret perspektiv på læring.

Magt har på forskellige måder haft betydning for læringen i coachingprocesserne. Fokuspersionerne har med deres direkte magt haft mulighed for at afslutte coachingprocesserne. Med deres indirekte magt har de haft indflydelse på den dagsorden, der er blevet sat og derfor også den læring, der er blevet skabt. I kraft af fokuspersionens magt kan coachen have en tilbøjelighed til at fokusere mere på at skabe en oplevelse af succes end læring i organisationen. Desuden havde fokuspersionernes formelle position i

organisationen betydning for, i hvor høj grad den læring, der blev skabt, blev forankret i organisationen. I diskussion fandt vi også ud af, at fokuspersonerne og coachens stereotype forestillinger om køn var begrænsende for, om der blev skabt læring. Vores positioner i relationen havde også betydning for læring. Når coachingmetoden var styrende og vi havde en dominerende position som eksperter, var der en tendens til, at der blev skabt fastlåsthed. Jo mere symmetrisk magtbalancen var, jo højere grad blev der skabt læring.

Organisationens kultur med dets rutiner, vaner og normer har betydning for, om der potentielt skabes læring. Der var forskel på i hvor høj grad fokuspersonerne stillede spørgsmålstejn ved deres organisationers normer, vaner og rutiner. Men når der blev stillet spørgsmålstejn ved organisationens normer, vaner og rutiner, kan man betragte coaching som en magt- og normdestabiliserende metode. Det betyder, at der i coachingprocesser må være balance mellem at være normbrydende og samtidig ikke for normbrydende for at undgå sanktioner og fastlåsthed i organisationen og coachingprocessen.

Vores valg af teori og metode til empiriproduktionen og analysen, med fokus på det relationelle, har både haft betydning for coachingprocesserne og analysens resultat. Med et andet perspektiv, fx psykodynamisk organisationspsykologi, havde vi kunnet fokusere på det indrepsykiske. Vores teoretiske perspektiv kan således have været en begrænsende optik, når genstandsfeltet er læring. Omvendt mener vi også, at et socialkonstruktivistisk og systemisk fokus kan være med til at åbne op for faste forestillinger, som kan være begrænsende for læring. Vi mener derfor, at begge de teoretiske perspektiver på læring har hver deres forcer.

Denne undersøgelse viser, at ledelsescoaching skaber læring i organisationer. Men for en organisation, der ønsker at arbejde med ledelsescoaching, mener vi, at det er vigtigt, at man seriøst arbejder med at forankre processen i organisationen. Den må ikke ses som isoleret fra resten af organisationen. Vi så, at der var mærkbart større mulighed for at skabe læring for ledere og resten af organisationen, når organisationen indgik aktivt i lederens forandringsproces. Eftersom ledelsescoaching er en destabiliserende metode, må organisationen være parat og villig til at forandre struktur, kultur og magtfordeling, når

lederens læringsproces skal integreres i organisationen. Derfor mener vi, at en organisation må overveje, om de er parate til ledelsescoaching, før de beslutter sig for at anvende denne metode til ledelsesudvikling.

Tager man højde for de ovenstående faktorer, der har betydning for om der skabes læring i coachingprocesserne, mener vi, på baggrund af undersøgelsen, at coaching er en metode, der kan udvikle lederes kompetencer i at lære at lære. I coachingprocesserne forandrede de fire ledere deres kommunikation og ledelse - og læringen spredte sig som ringe i vandet!

KAPITEL 6 - English abstract, Litteraturliste og Bilagsoversigt

English abstract

This thesis from the subject areas communication and psychology is an investigation of management coaching as a method to create learning in organizations. We have as coaches planned and executed four coaching processes to create learning in the organisations. We reflected continuously on the four processes and we made a theoretical analysis from the following two theses:

- Which type of learning could be created through systemic management coaching with us as coaches?
- What helps and what impairs the creation of learning, or the opposite, in systemic coaching processes with us as coaches?

The thesis takes its theoretical starting point in social constructionism and systemic thinking with Kenneth Gergen and David Campbell as the main theorists. We have used the learning theories learning as Participation and learning as Design by Bente Elkjær and Anne-Grethe Lysgaard. In the subsequent discussion we use organizational theory on organizational forms and culture as well as theory on power and post-modern/modern management positions with Gareth Morgan and Larry Hirschhorn as the main theorists. Finally, we discuss from a psychodynamic organizational psychology with Steen Visholm and learning theory from Knud Illeris what a different theory might add to the investigation. Our choice of theory and method for the empirical production and analysis, focusing on the relational, may have had a limiting role when the field of investigation is learning.

The investigation concludes that coaching is a method that may develop managers' competences in learning to learn. In the coaching processes, the four managers changed their modes of communication and management. It was limiting when the rest of the organisation wasn't able or willing to change structure, culture and division of power, in relation to the managers' learning process. Power was of importance to learning in the coaching processes. An equal balance of power created improved learning. The

investigation also showed that a balance has to exist in the coaching processes between deviating from the norm and at the same time not too norm deviating.

Lastly, we found that a participant-oriented learning understanding was more conducive to learning than a design-oriented learning understanding. The investigation also concludes that when the managers used a post-modernistic style of management, instead of a modern, learning was improved.

[Antal tegn med mellemrum i engelsk resume: 2415 (krav: 2400)]

Litteraturliste

- Alrø, Helle (red.); 1996; *Organisationsudvikling gennem dialog*; Aalborg Universitetsforlag.
- Argyris, Chris; 1991; *Teaching Smart People How to Learn*; Harvard Business Review, May-June.
- Bion, Wilfred R.; 1993; *Erfaringer i grupper og andre artikler*; Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Bovbjerg, Kirsten Marie; 2004; *Følsomhedens etik*; Forlaget Hovedland.
- Christrup, Henriette & Thing Mortensen, Arne & Hee Pedersen, Christina (red.); 2001; *At begribe og bevæge kommunikationsprocesser*; Kommunikation, Roskilde Universitetscenter.
- Campbell, David, Draper, Ros & Huffington, Clare; 1991; *A Systemic Approach to Consultation*; H. Karnac (Books) Ltd., London.
- Campbell, David, Coldicott, Tim & Kinsella, Keith; 1994; *Systemic work with organizations – A New Model for Managers and Change Agents*; H. Karnac (Books) Ltd., London.
- Campbell, David; 2000; *The Socially Constructed Organization*; H. Karnac (Books) Ltd., London.
- Christensen, Søren & Jensen, Poul-Erik Daugaard; 1986; *Kontrol i det stille - om magt og deltagelse*; Forlaget Samfundslitteratur.

- Elkjær, Bente & Lysgaard, Anne-Grete; 2002; *Med læringsprocessens blik*; Forlaget Samfundslitteratur.
- Gergen, Kenneth J.; 2000; *Virkelighed og relationer*; Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Halborg, Line; 2005; *Coaching i organisationer – Hvordan adskiller NLP coaching og systemisk coaching sig fra hinanden?*; Artikel i bladet Erhvervspsykologi, volume 3, nummer 4, december 2005.
- Halkier, Bente; 2001; *Fokusgrupper*; Forlaget Samfundslitteratur.
- Haslebo, Gitte & Nielsen, Kit Sanne; 1997; *Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening*; Dansk Psykologisk Forlag, København.
- Hatch, Mary Jo; 2001; *Organisasjonsteori - moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*; Abstrakt Forlag, Oslo, Norge.
- Helder, Jørn & Pjetursson, Leif; 2002; *Modtageren som medproducent*; Forlaget Samfundslitteratur.
- Hildebrandt, Steen & Brandi, Søren; 2006; *Forandringsledelse*; Børsen Forlag.
- Hirschhorn, Larry; 1997; *Autoritetsrelationen i nye sammenhænge - personligheden på arbejde*; Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Hjort, Anne; 1986; *Om at interviewe kvalitativt*; Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Hornstrup, Carsten & Loehr-Petersen, Jesper & Vinther Jensen, Allan & Johansen, Thomas & Gjengedal Madsen, Jørgen; 2005; *Systemisk ledelse – Den reflekssive praktiker*; Psykologisk Forlag A/S.
- Illeris, Knud; 2001; *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*; Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud; 2006; *Læring*; Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, Dag Ingvar; 2005; *Organisationsændringer og forandringsledelse*; Forlaget Samfundslitteratur.
- Kristiansen, Marianne & Bloch-Poulsen, Jørgen; 1999; *I mødet er sandheden*; Aalborg Universitetsforlag og Institut for Kommunikation.
- Kvale, Steinar; 1994; *Interview*; Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Kvale, Steinar; 1992; *What is anthropological Research? An interview with Jean Lave*.

- Larsen, Henrik Holt; 2002; *Fra kursus til kompetenceudvikling*; DJØFs Forlag.
- Løw, Ole og Svejgaard, Erik; 2002; *Psykologiske grundtemaer*; KvaN, Århus.
- Manning, Sofia; 2004; *Coaching - Det handler om at stille de rigtige spørgsmål*; Aschehoug Dansk Forlag.
- Maturana, Humberto & Varela, Francisco; 1987; *Kundskabens træ – den menneskelige erkendelses biologiske rødder*; Forlaget ASK, Århus.
- Mejlby, Peter & Nielsen, Kasper Ulf & Schultz, Maiken; 1999; *Introduktion til organisationsteori - med udgangspunkt i Scotts perspektiver*; Forlaget Samfundslitteratur.
- Morgan, Gareth; 1998; *Organisasjonsbilder - innføring i organisasjonsteori*; Gyldendal-Akademisk.
- Nielsen, Kit Sanne; 2004; *Fortællinger i organisationer – narrativ praksis*; Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Schultz, Maiken; 1990; *Kultur i organisationer - Funktion eller symbol*; Handelshøjskolens Forlag.
- Stelter, Reinhart; 2002; *Coaching – læring og udvikling*; Dansk Psykologisk Forlag.
- Sørensen, Lotte Møller; 2003; *Introduktion til transformerende coaching*; Future Factor.
- Visholm, Steen; 2004; *Psykodynamisk organisationspsykologi - på arbejde under overfladen*; Hans Reitzels Forlag A/S, København.
- Ølgaard, Bent; 1986; *Kommunikation og økomentale systemer – ifølge Gregory Bateson*; Forlaget ASK, Århus.

Bilagsoversigt

Bilag A: Formidlingsartikel 'Ledelsescoaching - metode til at skabe læring i organisationer'

Bilag B: Kommunikationsplan for artikel

Bilag C: Transskribering af coachingproces med Michael

Bilag D: Transskribering af coachingproces med Signe

Bilag E: Transskribering af coachingproces med Jon

- Bilag F: Transskribering af coachingproces med Jean
- Bilag G: Transskribering af evalueringsinterview med Michael
- Bilag H: Transskribering af evalueringsinterview med Signe
- Bilag I: Transskribering af evalueringsinterview med Jon
- Bilag J: Transskribering af evalueringsinterview med Jean
- Bilag K: Spørgeguide til semistruktureret evalueringsinterview
- Bilag L: Oluf Danielsen, overheads fra forelæsning på Kommunikation, RUC, 17/2 2005
- Bilag M: Eksempel på noter til forberedelse til fjerde møde med Signe
- Bilag N: Eksempel på noter under fjerde møde med Signe
- Bilag O: Eksempel på noter fra samtale efter tredje møde med Jean
- Bilag P: Dispensation for forhøjet sideantal fra kommunikation
- Bilag Q: Dispensation for forhøjet sideantal psykologi
- Bilag R: Studieforløbsbeskrivelse Lise Lindhardt
- Bilag S: Studieforløbsbeskrivelse John Baldus