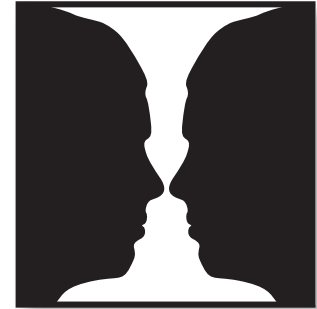


# Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org

<http://dx.doi.org/10.5278/ojs.cp.v4i1.1345>



## Coaching i mange læringsrum

Af Helle Alrø og Camilla Nilles

### Abstract

*Coaching in many learning environments. Coaching and coaching skills can be acquired in various ways and in more or less formalized educational settings. This article focuses on a training course at Aalborg University, where students are trained in coaching and in facilitation of coaching. The aim is to shed light on how coaching skills can be acquired through a series of theoretical, analytical and practical learning activities in and between different learning environments. The article reflects these learning activities from the lecturer's as well as from the student's perspective.*

**Keywords:** Coaching training, coaching learning, dialogue, learning environments

### Konsulentrollen i praksis

”Konsulentrollen i praksis” er titlen på et undervisningsforløb på Kommunikationsuddannelsen på Aalborg Universitet, der skal klæde de studerende på til at varetage konsulentrollen inden for et afgrænset område. Forløbet retter sig mod de kandidatstuderende, der har valgt at specialisere sig i InterPersonel OrganisationsKommunikation (IPOK), og det har som formål at give de studerende en praksisorientering og praksiserfaring, inden de forlader universitetet og for manges vedkommende begiver sig ud i et pulserende konsulentliv.

Temaet for konsulentopgaven er coaching og facilitering af coaching. Målet er således, at de studerende, som her kaldes studenterkonsulenter, ikke alene undervises i coaching og lærer

selv at coache. De lærer også at undervise andre i coaching og at facilitere andres læreproces i udøvelse af coaching. Afslutningsvis gennemfører studenterkonsulenterne selv et coachingforløb med rekvirenter fra forskellige organisationer og institutioner.

I forløbet, som strækker sig over 3-4 måneder, får de studerende en konkret oplevelse af egne kommunikationsfaglige kompetencer og færdigheder i teori og praksis, idet de entrerer med rekvirenter uden for universitetets rammer. Konsulentopgaven består i to ydelser som rekvirenten har ”købt”.<sup>1</sup> For det første skal studenterkonsulenterne give rekvirenten en introduktion til coaching. Dernæst skal de facilitere iværksættelse af kollegial coaching sammen med rekvirenten.

De studerende skal give bindende tilmelding til forløbet, da de arbejder med rekvirenter og på den måde binder sig til løsning af en konkret konsulentopgave. Det betyder, at der skal være meget gode grunde til ikke at deltage i alle aktiviteter og til at afmelde sig forløbet igen. Sådan er det i det virkelige konsulentliv, at hvis man har en kontrakt, så har et evt. kontraktbrud økonomiske eller andre konsekvenser. Muligvis er dette krav til de studerende medvirkende til, at de virkelig tager opgaven på sig og tager den seriøst. De lægger megen tid og energi i forløbet, de påtager sig ansvar og ejerskab for opgaven, og det har naturligvis positiv indvirkning på deres mulighed for at afprøve og udvikle deres konsulentkompetencer og for at lære. Det styrker igen deres selvbevidsthed og faglige selvtillid på en måde, så de føler sig mere afklarede og bedre klædt på til at møde de arbejdsmæssige udfordringer efter endt uddannelse.

I forløbet arbejder de studerende i en række forskellige læringsrum, og det er her artiklen vil have sit fokus.<sup>2</sup> Læringsrummene omfatter på universitetet undervisning og træning i coaching. Derudover etablerer de studerende egne praksislaboratorier, hvor de træner coaching, forbereder egen undervisning og reflekterer over temaer, som bringes tilbage i undervisningen i et fælles refleksionsrum. Som det tredje opstår der et særligt læringsrum i samarbejdet med rekvirent-organisationen. Endelig sluttet af med en fælles erfaringsdeling og refleksion fra de respektive studenterkonsulenters praksis.

Artiklen vil handle om, hvordan disse mange læringsrum giver forskellige muligheder for læring og refleksion i forhold til coaching. Den giver desuden et indblik i, hvordan disse læringsaktiviteter kan tage sig ud, når det drejer sig om at opøve coaching-kompetencer i praksis, der har et dialogteoretisk afsæt. Artiklens forfattere er henholdsvis underviser (Helle) og studenterkonsulent (Camilla) på uddannelsesforløbet og bidrager fra hver sit perspektiv til at belyse, hvad der foregår i og imellem de enkelte læringsrum. Studenterkonsulentens stemme er fremhævet med indryk i teksten.

## Coaching som dialogisk læreproces

Undervisningsforløbet tager afsæt i Alrø & Kristiansen (1998) *Supervision som dialogisk læreproces*. Det betyder, at dialogisk supervision og dialogisk coaching her forstås som to næsten iden-

tiske former for hjælpersamtaler, måske med den forskel at dialogisk coaching ofte vil være fremadrettet handlingsorienteret, mens det ikke nødvendigvis er tilfældet i dialogisk supervision, der blot kan være problemafklarende. (Se også Alrø, Dahl og Frimann, 2009.)

Dialogisk coaching er udtryk for en bestemt tilgang til coaching, der som hjælpersamtale har meget til fælles med andre former for coaching – f.eks. systemisk, narrativ eller kognitiv coaching, men som adskiller sig netop ved at bygge på et dialogteoretisk fundament (se Alrø, Dahl og Frimann, 2009, s. 27f.).

Undervisningen i dialogisk coaching fremhæver coaching som en asymmetrisk ikke-styrende hjælpersamtale, hvor en coach hjælper en fokusperson med at reflektere en fagpersonlig udfordring mhp. at udvikle ny forståelse (læring) og nye handlemuligheder. Denne hjælpersamtale beskrives i termer af "learning by talking" (Alrø & Kristiansen, 1998, s. 18), hvor en coach giver fokuspersonen lejlighed til at italesætte en fagpersonlig problemstilling, så den dermed bliver bevidstgjort og synlig på samtaleens overflade. Dermed bliver det muligt for coachen at støtte og udfordre fokuspersonen i at udvikle nye perspektiver på sin udfordring, se nye muligheder og dermed lære.

Samtalens genstand er altid relateret til fokuspersonens faglige profession. Dette afgrænser privatpersonlige problemstillinger, og dermed hvad der faktisk kan tales om i coachingen. Samtalen kan dreje sig om et problem, en udfordring, et ønske om forandring, eller en undersøgelse af succesoplevelser, og hvordan man kan få mere af det ønskede i sit professionelle liv. Dialogisk coaching har et ressourcefokus, der bygger på den grundlæggende antagelse, at fokuspersonen har en ekspertise på sit eget liv og de ressourcer, der skal til for at foretage de ønskede forandringer.<sup>3</sup> Coachens rolle er at støtte og udfordre fokuspersonen i bevægelsen mellem det, han eller hun allerede kan og ved, og det som vedkommende er på vej imod.<sup>4</sup> Fokuspersonen har ejerskabet til udfordringen, coachen har en faciliterende rolle, og fokuspersonen bestemmer, hvad der er hjælpsomt i processen.

I dialogisk coaching er der ikke så meget fokus på redskaber og spørgeteknikker. Det allervigtigste for coachen er at tune ind på fokuspersonen og i tæt kontakt følge denne støttende og udfordrende ift. det, som fokuspersonen selv bringer frem. Derfor ses coachens forholdemåde som empatisk, dvs. ind-

The Danish Journal of Coaching Psychology is a joint project of the Coaching Psychology research Unit, Dept. of Communication and Psychology at Aalborg University and the Coaching Psychology Unit, Dept. of Exercise and Sports Science, University of Copenhagen. This document is subject to copyright and may not be reproduced in whole or part in any medium without written permission from the publishers.

levende og nærværende, og kongruent, dvs. tydelig og autentisk tilstedeværende som nogle centrale betingelser for at kunne facilitere fokuspersionens proces. Denne forholdemåde er inspireret af Carl Rogers' (1961) betingelser for kvaliteten i kontakten i professionelle interpersonelle relationer. Og som en studerende engang har udtrykt det: "Det drejer sig om at være uselvisk selvbevidst til stede for den anden." (citeret i Alrø og Kristiansen 1998, s. 32)

Coaching kan fungere som dialogisk læreproces, når den er en undersøgende samtale, der har som mål at skabe klarhed over en udfordring og producere ny indsigt og erkendelse og mulighed for handling. Dette er i grove træk, hvad studenterkonsulenterne bliver undervist i forud for træningen. Undervisningen i dialogisk coaching har et dobbelt læringsformål: for det første skal den give de studerende en viden om dialogisk coaching, som de efterfølgende skal i gang med at praktisere. For det andet skal den give dem en indsigt i, hvordan man kan undervise i emnet for en målgruppe med relativt få coaching-faglige forudsætninger. Underviseren skal her fungere som rollemodel. Studenterkonsulenten oplever det på følgende måde:

At blive undervist med henblik på selv at skulle undervise i det samme materiale placerer én i et spændingsfelt mellem selv at tilegne sig viden og samtidig tilegne sig en meta-viden om formidlingen af selvsamme viden. Derfor er der i undervisningssituationen to niveauer i læringsrummet, hvor man som studerende prøver at lære et nyt fagområde, men også observerer hvordan undervisningen af fagområdet foregår med henblik på selv at kunne undervise senere. Derfor følger man nøje underviseren og bemærker alt ved dennes sprog og handlinger. Dette afføder en række spørgsmål, som gør at underviserens adfærd under hele forløbet er et samtalemne, hvilket resulterer i læring om undervisning ved siden af læring om coaching.

## Læring i og imellem læringsrum

Under opøvelsen af dialogiske coachingkompetencer arbejder studenterkonsulenterne i og imellem fire forskellige fysiske læringsrum: Hjemme hos den enkelte studerende, på universitetet, i prakti-

laboratorier og i rekvirentens organisation. De forskellige læringsrum er forbundne af de aktiviteter, der foregår i dem, og af de erfaringer og oplevelser, der bringes med fra et rum til et andet.<sup>5</sup> Johnsen-Høines (2010, s.109) beskriver sådanne læreprocesser som en læringsløjpe. Aktiviteterne peger bagud med reference til allerede oplevede erfaringer og tilegnet viden. Men de peger samtidig fremad mod fortsættelsen, som et afsæt for det, der videre kan komme til at ske, og for den læring, der er i vente. Læring kan således produceres i hvert af de respektive fysiske læringsrum, men samtidig også i bevægelsen imellem dem.

"Konsulentrollen i praksis" er bygget op i en 7-trins-model med følgende aktiviteter:

- 1 Litteraturlæsning og undervisning i coaching
- 2 Begyndende træning i coaching
- 3 Træning i dialogisk coaching med observation og feedback
- 4 Planlægning af egen undervisning i coaching
- 5 Træning i konsulentrollen – facilitering af coaching
- 6 Gennemførelse af konsulentopgaven
- 7 Evaluering og dokumentation

På trin 1 introduceres de studerende til coaching som hjælpesamtale gennem litteraturlæsning og undervisning på universitetet. En dialogisk tilgang til coaching er valgt på forhånd. Det skyldes dels, at det er den tilgang, underviseren er medudviklet af og derfor har størst erfaring med og kompetence i<sup>6</sup>, dels skyldes det et ønske om at reducere kompleksiteten for de studerende, så de i forhold til egen begyndende praksis kan nøjes med at fokusere på et enkelt koncept.

Trin 2 i modellen består af begyndende træning i coaching gennem øvelse i kontraktafklaring, lytning, brug af nøgleudtryk mm. Disse elementer i dialogisk coaching introduceres i forbindelse med klasserumsundervisning og henvises herefter til et andet læringsrum, nemlig praksislaboratorierne, hvor de studerende på dette stadium er inddelt i grupper på fire. Træningsgruppen udgør samtidig to konsulent-makkerpar, som fungerer sammen under hele forløbet. De studerende optræder således altid parvis i rollen som konsulenter sammen med rekvirenten. I forbindelse med træningen i praksislaboratorierne opstår ofte en række spørgsmål, som de studerende bringer med tilbage til den fælles undervisning.

Trin 3 i modellen er træning i dialogisk coaching med observation og feedback. Også denne del illustreres og sættes i gang i den fælles undervisning. Der gennemføres en coachingsamtale mellem en coach og en fokusperson. Her er der naturligvis fokus på fokuspersonen. Under samtalen har resten af holdet og især to udvalgte observatører imidlertid fokus på coachen og den måde, samtalen etableres og udvikler sig på. Det er coachens rolle, der trænes, og i den efterfølgende feedback flyttes fokus fra fokuspersonen og dennes udfordring til coachen og dennes måde at forvalte sin rolle på. Her er der et kommunikativt fokus især på kontraktarbejdet og på kontakt og udvikling i samtalen. Coaching med observation og feedback trænes herefter fortløbende i praksislaboratorierne.

Trin 4 omfatter planlægning af studenterkonsulenternes egen undervisning i coaching og udvikling af undervisningsmaterialer til rekvirenten. Denne del af arbejdet foregår overvejende blandt studenterkonsulenterne parvis, men nogle makkerpar vælger at lave fælles planlægning og undervisning med andre par, især i de tilfælde, hvor de har samme organisation som rekvirent. I denne planlægning får de studerende sparring af underviseren og af hinanden i det omfang, de har behov. Studenterkonsulenterne beslutter selv hvilke former for materiale, de ønsker at udlevere. Det kan bl.a. være kopi af powerpoints, skriftlige oplæg eller foldere.

Trin 5 i modellen indebærer træning i konsulentrollen. Her har studenterkonsulenterne fokus på, hvordan de kan hjælpe rekvirenten med at iværksætte kollegial coaching. Træningen igangsættes og eksemplificeres i undervisningslokalet, men den kontinuerlige træning finder sted i praksislaboratorierne. I denne fase sættes træningsgrupperne sammen to og to, således at der nu er otte studerende i hver gruppe. I træningen er de på skift to studenterkonsulenter, der igangsætter og faciliterer coachingsamtaler med observation og feedback, og de andre seks udfylder de øvrige deltagerroller i coaching-træningen.

Trin 6 er den egentlige gennemførelse af praksis i samarbejde med en rekvirent. Dette forløb, som studenterkonsulenterne selvstændigt gennemfører med rekvirenten, består af tre timers undervisning og to gange tre timers træning i coaching med observation og feedback.

Tilbage på universitetet består et afsluttende trin 7 af en erfaringsdeling og evaluering af de forskel-

lige studenterkonsulentoplevelser i egen praksis. Desuden medbringer de studerende rekvirentens evaluering på skrift, og den kommer efterfølgende til at figurere i en formelt udarbejdet skriftlig dokumentation for udført konsulentarbejde.

I det følgende beskrives forløbet og de respektive undervisnings-/læringsaktiviteter og -rum mere indgående.

## Forberedelse og fernisering

Som optakt til forløbet "Konsulentrollen i praksis" får de kommende studenterkonsulenter to bundne opgaver. Den ene er orientering i den anbefalede litteratur, den anden er refleksioner over fem spørgsmål formuleret af underviseren. Formålet med spørgsmålene er at afstemme de gensidige forventninger til forløbet, og at få de studerende til at spore sig ind på, hvad konsulentopgaven indebærer, hvad den vil kræve af dem, og hvad de umiddelbart mener at have brug for hjælp til:

- 1 Hvad er kollegial coaching?
- 2 Hvad indebærer konsulentopgaven?
- 3 Hvilke kompetencer skal I bruge?
- 4 Hvilke problemer ser I?
- 5 Hvad har I brug for hjælp til/sparring på?

Den første gang holdet mødes, bliver de introduceret til kollegial coaching og den dialogiske tilgang, som de i forløbet bliver uddannet til at kunne praktisere og facilitere andre i at anvende. Desuden diskuterer de i grupper de forberedte svar på ovenstående spørgsmål. Grupperne noterer deres svar på store plancher som bliver hængt op i undervisningslokalet, hvorefter der inviteres til fernisering. De studerende går rundt og studerer hinandens plancher, og herefter er der plads til at stille spørgsmål til hinanden. Plancherne bliver skrevet rent og delt ud til alle.

Nogle af de svar, der fremkommer på første spørgsmål beskriver kollegial coaching som en "fagpersonlig samtale mellem kolleger"; "en ligeværdig og udviklende dialog mellem kolleger"; "en undersøgende lærings samtale, hvor både coach og fokusperson kan lære, men hvor fokuspersonens problemstilling er udgangspunkt for samtalen."<sup>7</sup>

Studenterkonsulenterne beskriver væsentlige elementer af nærværende konsulentrolle, når de bl.a. fremhæver, at de skal "varetage en ekspertrolle, når vi skal give introduktion til coaching"; "styre processen i forbindelse med dialogisk feedback";

The Danish Journal of Coaching Psychology is a joint project of the Coaching Psychology research Unit, Dept. of Communication and Psychology at Aalborg University and the Coaching Psychology Unit, Dept. of Exercise and Sports Science, University of Copenhagen. This document is subject to copyright and may not be reproduced in whole or part in any medium without written permission from the publishers.

”fungere som sparringspartnere og facilitatorer for deltagerne”; ”yde hjælp til selvhjælp”.

Som kommunikationsstuderende har studenterkonsulenterne tilegnet sig en lang række kommunikationsfaglige kompetencer – primært på et teoretisk niveau. I dette forløb handler det om at få omsat, tydeliggjort og udviklet disse kompetencer på et praktisk niveau. På dette allerførste trin har de en opfattelse af, at de i forløbet skal udvikle deres: ”dialogiske kommunikative kompetencer, f.eks. lytning, parafrase, metakommunikation”. De nævner ”bevidsthed om egne ressourcer og udviklingspunkter”; ”kendskab til egne grænser”; ”selvtillid og selvbevidsthed” som noget af det, de vil få brug for.

Listen over, hvilke problemer de ser i opgaven, er påfaldende lang. Nogle af dem går på ”aldersforskel”, ”fordomme”, ”manglende erfaring”, ”manglende autoritet”, og hvordan de på den baggrund kan ”opnå accept hos fokuspersonen”. Andre problematikker, der dukker op er: ”Hvor går grænsen mellem terapi og coaching?”; ”Mangel på forandringsparathed hos målgruppen”; ”Hvis samarbejdet ikke fungerer”; ”Hvis konsulentens indlevelse i deltagerens problemstillinger bliver for stor – eller det modsatte”; ”Fare for at komme til at presse sine egne gode råd ned over hovedet på folk”.

Spørgsmålet om, hvilke problemer studenterkonsulenterne forudser, fører naturligt frem til det næste: ”Hvad har I brug for hjælp til?” Refleksioner over egne behov for hjælp formuleres bl.a. som at ”skelne mellem personlige og faglige problemstillinger”; ”fremelske empati og at bevare distance i rollen”; ”træne i coaching, så vi selv har det på ryggraden”, ”genkende faresignaler”; ”kende egne kompetencer og grænser”; ”få gode råd og redskaber til svære situationer, f.eks. følelsesudbrud”.

Underviseren bruger alle disse refleksioner fremadrettet ift. indholdsdiskussioner og praktiske øvelser i undervisningen. Studenterkonsulenten har følgende refleksioner om øvelsen:

Ferniseringen affødte en række diskussioner blandt os studerende. Der var mange refleksioner omkring vores egne roller i forhold til rekvirenterne, og om hvordan vi skulle kunne facilitere og undervise i coaching. Forventninger, der strakte sig ud over de to læringsrum i undervisningen og mødet med rekvirenterne. Vi var særligt optagede af vores rolle som studerende, der skulle møde

”dem fra den virkelige verden”, og om vi kunne tilbyde dem noget. I det hele taget var vi meget ydmyge overfor egne evner, hvilket blev gjort til skamme efter oplevelsen med rekvirenterne. Dette er blot med til at illustrere den udvikling, som vi har gennemgået i løbet af kurset.

## Træning i grupper Parafrasering af nøgleudtryk

Efter en overordnet introduktion til dialogisk coaching præsenteres de studerende for en række delelementer i coaching i form af små øvelser, som praktiseres i undervisningslokalet. Formålet er at sætte fokus på forskellige faciliterende kommunikationsformer i dialogisk coaching. Dette er det tætteste, de kommer på at træne coaching som teknik. Studenterkonsulenten siger om dette:

I små uformelle grupper øvede vi blandt andet fokus på ”nøgleudtryk” og ”parafrasering”. Vi var alle lige uerfarne på dette område, og det gav os et trykt læringsrum til nysgerrigt at stille spørgsmål og diskutere virkningen af øvelsen med hinanden. Derefter kunne vi vende tilbage til undervisningen med flere spørgsmål for at få afklaret begreberne helt. Denne simple introduktion til enkelte begreber, som med det samme blev øvet, gav små succesoplevelser i forhold til læringen af coaching. Opbygningen af et trykt læringsrum, hvor vi i fortrolighed alle kunne øve med hinanden på lige fod, gav også mod til at turde udfordre sig selv, ved at melde sig som enten coach eller fokuspersion til coaching-træningen i undervisningslokalet senere.

Brugen af nøgleudtryk åbner op for en hel ny forståelse for kommunikation, og hvordan gentagelse af et enkelt ord, kan have betydning for fokuspersionens refleksion. Samtidig havde vi en frygt for ”papegøjesprog” i form af snakken-eftermunden, hvilket vi imidlertid oplevede blev afhjulpet af spejling og kontakt med fokuspersionen. Parafraseringerne virkede kunstige i starten, og jeg følte mig usikker ved at skulle sidde og gentage ord, men efterhånden som det blev af-

prøvet både i undervisningslokalet og i praksislaboratoriet, forstod jeg, hvordan det gav mening.

De studerende får en oplevelse af, at coachingsamtaler går tæt på og gør fokuspersionen sårbar, i og med der er fokus på udfordringer dvs. på forhold, som vedkommende ønsker at ændre i sit professionelle liv og dermed på forhold, som vedkommende endnu ikke mestrer helt. Disse forhold bliver særligt tydelige i en træningskontekst, hvor der er mange observatører til stede, og hvor man lærer ved at eksperimentere. Derved er der særligt fokus på behovet for et trygt læringsrum – en indsigt som studenterkonsulenterne har bragt med sig i egen praksis med rekvirenterne.

Det var medvirkende til at skabe fortrolighed og tryghed i undervisningsrummet, at når der blev foretaget coaching, var det altid fokuspersionen, der udvalgte sin coach. Coach måtte godt afslå invitationen fra fokuspersionen, som så kunne udpege en anden coach. Det kunne måske være ubehageligt at blive afslået af den person, man gerne vil have til at hjælpe, men samtidig skabte det en "etisk grænse" for den valgte coach, at denne kunne sige fra. Det er ikke altid, man har det psykiske overskud til at prøve coachrollen af og træde ind i det rum, når man har så mange observatører og stadig er novice i en læringsituation, hvor man skal koncentrere sig meget.

### Træning i grupper Kontrakten som samtalsens hjælperedskab

I dialogisk og andre former for coaching fungerer samtalekontrakten som et hjælperedskab for coach og fokuspersion til at skabe klarhed over samtalsens genstand og retning, målet med den, relationen mellem parterne og rammerne for den – også formuleret som problem, mål, relation og ramme (se Alrø og Kristiansen, 1998). Hvis kontrakten er uklar eller ikke er forhandlet på plads kan det give anledning til, at samtalen løber af sporet, eller at coach og fokuspersion ikke bevæger sig i samme retning (se Alrø, 2011). Kontraktarbejdet er relativt enkelt at beskrive, men det har vist sig ganske vanskeligt at praktisere for nye coaches, og derfor

vælger underviseren indledningsvis at illustrere en kontraktforhandling, hvor hun selv er coach og en studerende er fokuspersion. Efterfølgende får træning i kontraktarbejdet en særlig opmærksomhed:

Undervisningen var tredelt, idet vi først læste bogen "Supervision, som dialogisk læreproces" for derefter at blive præsenteret for eksempler ved, at Helle demonstrerede kontraktarbejdet med en frivillig studerende som fokuspersion foran os alle, hvorefter vi selv skulle prøve kræfter med udfordringen. På denne måde fik vi oplevet i praksis, hvordan en kontraktafklaring kunne forløbe, og samtidig fik vi mulighed for at stille en række spørgsmål både i forhold til litteraturen og den demonstration, vi havde oplevet. Vi fik altså koblet den læste oplevelse med et eksempel fra praksis.

Det er vigtigt for den gensidige forventningsafstemning, at kontrakten formuleres eksplicit og gentages af både coach og fokuspersion. Og det er en udbredt begyndervanskelighed at gøre dette, fordi det på den måde forholder sig anderledes end i hverdagsamtaler, hvor man går ud fra, at man forstår hinanden umiddelbart ud fra konteksten. I coaching har den eksplicitte kontraktformulering flere funktioner, hvorfor nogle foretrækker at skrive den ned: den kan sikre, at aftalen om samtalsens indhold og retning er tydelig for begge parter; tydeligheden kan få fokuspersionen til at (gen)overveje, om han eller hun faktisk har valgt det rette fokus; aftalen kan justeres, og det bliver muligt at vende tilbage til kontrakten løbende i samtalen. Studenterkonsulenten oplevede arbejdet med kontrakten således:

Til afklaring af kontrakten hjalp det at spørge ind til fokuspersionens opfattelse af kontrakten, hvilket kunne få fokuspersionen til at reflektere over sin kontrakt, forholde sig til den og huske den bedre. Jeg kunne til tider være så opslugt af at få kontraktafklaringen på plads, at jeg mistede fokus på kontakten med fokuspersionen og ikke fik lyttet ordentligt til, hvad denne faktisk sagde. Desuden kunne det være svært at acceptere, at målet med samtalen ikke nødvendigvis var at få problemet løst, men at man som

coach skulle navigere efter fokuspersonens egne mål.

## Træning i grupper Feedback til coachen

Da det er coachens rolle og dennes måde at forvalte sin rolle på, der trænes både i undervisningen og i studenterkonsulenternes konsulentfunktion, er det vigtigt, at den nye coach kan få noget konstruktiv og brugbar sparring og feedback. Denne feedback har et kommunikativt fokus og målrettes især på kontraktarbejdet og på kontakt og udvikling i samtalen. Til det formål anvendes en feedbackmodel, som er et pædagogisk hjælperedskab, der er udviklet netop ifm. oparbejdelse af kommunikative kompetencer (se Alrø og Kristiansen 1997, 1998 og 2006).<sup>8</sup>

### 1. IAGTTAGELSE

*ydre sansninger, neutrale observationer*

Jeg ser...

Jeg hører...

Jeg lægger mærke til ...

### 2. OPLEVELSE

*indre sansninger, personlige tilbagemeldinger*

Jeg bliver...

Jeg føler mig ...

Min reaktion er, at jeg ...

### 3. FORTOLKNING

*vurderinger, domme*

Du er...

Det virker som om du ...

Jeg synes, du virker ...

### 4. FORSLAG

*råd, alternativer*

Hvis jeg var dig...

Du skulle prøve at ...

Måske kunne du ...

Figur 1. Feedback-model skelner mellem fire feedback-niveauer, som har forskellig betydning: Iagttagelse, oplevelse, fortolkning og forslag. Iagttagelse er en spejling med eksempler på observationer af det, som bliver sagt og gjort. Det gør feedbacken konkret, og det bliver muligt for den, der får den, at genkende sig selv i situationen. Oplevelse er en tilbagemelding på, hvordan feedback-giveren reagerer på det observerede. At sige sin oplevelse højt

kan medvirke til at gøre feedbacken personlig og mindre generel og dømmende. Iagttagelsen og oplevelsen er som regel grundlaget for fortolkningen, som indeholder synspunkter og holdninger til det observerede. Forslag peger på nogle muligheder eller alternativer, som feedback-giveren ser. I dialogisk feedback er disse fire feedback-niveauer adskilte, men optræder ofte i kombination og spørgende ift. modtagerens reaktion.

## Praksislaboratorier

I konsulentrollen skal de studerende ikke selv fungere som coaches. Konsulentforløbet bygger imidlertid på den præmis, at for at kunne facilitere andres varetagelse af coach-rollen, må man selv have både en viden om og en erfaring med coaching i praksis. De studerendes træning i coaching foregår overvejende i deres eget regi gennem træning, træning og mere træning. Dette regi kaldes her for praksislaboratorier. Her gennemfører de studerende coaching med observation og feedback som forevist i undervisningen på universitetet. Studenterkonsulenten har følgende refleksioner:

I praksislaboratorierne er man sammen med sin konsulentpartner og et andet konsulentpar, så under øvelserne er der en coach, en fokuspersion og to observatører. De to observatører er medvirkende til, at man får det fulde udbytte af feedback fra samtalen. Samtidig får man muligheden for spændende diskussioner omkring begreberne og måder at coache på, samt hvad der kan være vigtigt for rekvirenten at lære i den kommende facilitering. I praksislaboratoriet opnår vi læring ved skiftevis at afprøve os selv i alle tre roller, som coach, fokuspersion og observatør. I rollen som coach reflekterer man over sin måde at udøve rollen på; hvordan man faciliterer fokuspersionens proces, hvordan man får spurgt ind til problemstillingen osv. Som fokuspersion oplever man hvor vigtig kontakten og spørgsmålene er, hvilket man kan bruge, når man selv indtager rollen som coach igen, og som observatør kan man få gode idéer til at supplere sin egen coachrolle. Samtidig er det muligt at se hinandens udvikling i rollen og have diskussioner om oplevelserne.

The Danish Journal of Coaching Psychology is a joint project of the Coaching Psychology research Unit, Dept. of Communication and Psychology at Aalborg University and the Coaching Psychology Unit, Dept. of Exercise and Sports Science, University of Copenhagen. This document is subject to copyright and may not be reproduced in whole or part in any medium without written permission from the publishers.

Jeg oplevede, det var svært at spørge ind til fokuspersonens problemstilling, da jeg var meget bange for at styre min fokusperson i en bestemt retning. Jeg ønskede, at fokuspersonen selv skulle finde sin retning og frygtede derfor at mine spørgsmål kunne lede hende ind i en blindgyde. Dette fik jeg efterhånden afkræftet, og det gjorde det lettere for mig at forholde mig til hjælperollen over for fokuspersonen.

Under samtalerne i undervisningen såvel som i praksislaboratorierne havde man ofte lyst til som det første at give råd i stedet for at lytte og lade fokuspersonen selv finde sin vej. I enkelte tilfælde bad coach da også om lov til at rådgive fokuspersonen, efter samtalen var endt. Her lærte man vigtigheden af at lytte, og hvordan det kan virke kommunikativt hjælpsomt. Det viste sig, at fokuspersonen havde ressourcer til selv at håndtere sin udfordring, som denne kunne bruge, hvis man gav plads til det i samtalen.

Feedback-modellen blev flittigt trænet i praksislaboratorierne, hvor erfarne brugere kunne lære de nye brugere dens principper. I forhold til at lære sin rolle som coach, var feedbacken utrolig værdifuld, da det var herigennem, at man kunne udvikle sig og blive bedre. Det er coach, der er i fokus under feedback, da det er denne, der skal have hjælp til at forvalte sin rolle, hvilket gør det nemmere for observatørerne, at de primært skal forholde sig til én person under denne del af sessionen.

## Erfaringsudveksling og læringspointer

Arbejdet i praksislaboratorierne bliver taget meget seriøst. De studerende opfordres til at notere spørgsmål og erfaringer fra træningen og medbringe dem til den kommende undervisningsgang på universitetet. Træningen giver anledning til en lang række tvivlsspørgsmål, som bliver afklaret ved at dele dem og høre hinandens og underviserens indspil til dem: "Hvad nu hvis rekvirenten er kritisk over for os, og det vi kommer med?" "Hvad gør man som coach, hvis man selv står i samme situation som fokuspersonen?" "Må man give gode

råd, hvis fokuspersonen beder om det?"; "Hvad gør man, hvis fokuspersonen reagerer stærkt følelsesmæssigt?"; "Hvad nu hvis fokuspersonens fagpersonlige problem dybest set er et privatpersonligt problem". Gennem fælles konstruktion af muligheder opstår nye ideer til det kommende samarbejde med rekvirenten. Studenterkonsulenten fremhæver følgende:

Her blev vigtigheden af de to læringsrum: undervisningen og praksislaboratorierne, meget klart. I undervisningen kunne man lære og opleve det gode eksempel, som man så i praksislaboratorierne kunne afprøve og gøre til sit eget. Da alle samtaler er individuelle, kunne der her opstå nye spørgsmål af både praktisk og teoretisk karakter, som man så igen kunne vende tilbage til undervisningen med. Hermed opnåede man en løbende udvikling og forbedring af sine evner i forhold til coaching, da man hele tiden kunne få revurderet ens oplevelse af situationen. Samtidig havde man gruppen til at hjælpe med at huske på den nye viden, man havde opnået. Så man var fælles om at fastholde viden, hvilket man kunne drage nytte af efterfølgende i praksislaboratorier og i den kommende konsulentpraksis med rekvirenten.

## Rekvirentaftaler Hvem er rekvirenten?

Rekvirenterne til studenterkonsulent-ydelsen er primært offentlige institutioner: skolevæsen, sundhedsvæsen, børneinstitutioner og kommunale forvaltninger, som har reageret på det tilbud, der er udsendt af underviseren. Dette tilbud præciserer opgavens indhold og omfang, og hvordan det praktisk tænkes organiseret. Desuden pointeres betydningen af, at deltagerne reelt ønsker at deltage i et sådant forløb:

"Ligesom jeg kræver af mine studerende, at de skal gå aktivt ind i opgaven, hvis de melder sig til forløbet, så vil jeg gerne have, at de grupper, som evt. skal deltage, siger aktivt ja tak. Dette fordi jeg mener, at forudsætningen for en succes er, at det er noget parterne seriøst gerne vil, og aktiv deltagelse er en forudsætning for, at de studerende kan lære noget. Tilmelding forpligter således deltagerne til det planlagte program - dvs. en introduktion på



max. 3 timer og 2 træningssessioner a ca. 3 timer.” (Uddrag af tilbud til potentielle rekvirenter).

Rekvirenten skal altså investere medarbejdernes tid i de 3 gange 3 timer, men derudover er ønsket om deltagelse det eneste, som de forpligter sig til. Det forhindrer imidlertid ikke, at studenterkonsulenterne i nogle tilfælde bliver mødt med en god portion skepsis og modstand. Det har studenterkonsulenten oplevet på egen krop:

Da vi kom ud til rekvirenten, var det to midaldrende kvinder, vi skulle arbejde med. Den ene var meget nysgerrig og glædede sig til at lære om coaching, mens den anden var meget skeptisk og stillede mange kritiske spørgsmål til os. Den skeptiske kvinde gjorde mig lidt nervøs i starten, men jeg tog det som en udfordring, og da vi efter endt forløb tog derfra, viste det sig, at hun var blevet “omvendt”. Det var en succesoplevelse og gjorde mig sikker i min rolle som coach, både i min faglige viden og mine evner som coach. Derudover gav det mig personlig erfaring om, hvordan man tackler den slags situationer og en god historie at fortælle, da vi på universitetet skulle dele vores erfaringer fra rekvirentbesøget.

Underviseren har den første kontakt med rekvirenten, men herefter kobles konsulentmakkerparrene med hver sin rekvirent. De indgår selv aftalerne for den konkrete afvikling af forløbet, og i mødet med rekvirenten fungerer underviseren blot i kulissen med sparring og råd, men træder til i tilfælde af akut opståede problemer eller uoverstigelige vanskeligheder med at gennemføre opgaven.

## Undervisningsforberedelse

En del af konsulentydelsen består i at introducere rekvirenten til coaching som fænomen. Det drejer sig om egentlig undervisning. De studerende er på et tidligere tidspunkt i deres kommunikationsstudium blevet undervist i personlig kommunikation og formidling, så den del trænes kun i beskedent omfang i konsulentforløbet.

Tankerne fra vores diskussioner i praksislaboratoriet fik vi mulighed for at prøve af og spørge ind til, da vi på undervis-

ningen fik lov at afprøve rollen som underviser. Her var der to personer, der meldte sig til at afprøve en undervisningsgang, hvor de øvrige studerende skulle agere rekvirenter og observatører på undervisningen. Her kunne man opleve, hvordan det var at være “på” og have rollen som autoritet overfor de andre, hvor man havde et medansvar for deres udbytte af undervisningen. Samtidig var vi stadig i et læringsrum, hvor vi fik mulighed for at få feedback på vores rolle.

Der er især fokus på, hvilken mundtlig og skriftlig introduktion til coaching, som er nødvendig og tilstrækkelig for at kunne iværksætte træningen i kollegial sammenhæng.

Igennem undervisningen og arbejdet i praksislaboratorierne bliver man mere og mere fortrolig med coaching, så den næste udfordring består af planlægningen af undervisningen for rekvirenterne. Her skal man planlægge et forløb på 3 dage, hvilket naturligvis afføder tanker som: Hvor lang tid tager det at formidle viden, hvordan skal det indpasses i forhold til øvelser, og hvordan styres øvelserne. I vores praksislaboratorium valgte vi samlet af lave en brochure kaldet “En hjælpende hånd” til brug for vores rekvirenter. Tanken var, at det kunne sammenfatte nogle få oplysninger om coaching, som kunne være gavnlige for rekvirenterne at læse mellem undervisningsgangene og efterfølgende have til eget brug. I brochuren havde vi blandt andet feedbackmodellen, samt ord man kunne bruge for oplevelses-niveauet, da det er vores erfaring, at det kan være det vanskeligste punkt for mange i forbindelse med at give feedback.

Derudover brugte vi praksislaboratoriet til at tale om at undervise, og hvordan man kunne forvalte sin underviserrolle f.eks i forhold til besvarelse af spørgsmål, som man kunne være i tvivl om. Desuden diskuterede vi, hvordan vi bedst kunne supplere hinanden som konsulent-makkerpar i undervisningen.

## Gennemførelse af konsulentopgaven

Konsulentrollen i praksis sætter studenterkonsulenterne i kontakt med organisatoriske rekviren-ter. Her er de på egne ben, og her skal de undervi-ste, lærte, og trænedede konsulentkompetencer stå sin prøve.

Da vi var ude hos rekvirenterne, fik vi oplevelsen af, at "nu er det nu, og vi er på" - undervisningen skulle fungere godt. Under selve undervisningen af rekvirenterne refererede vi i vores in-troduktion tilbage til den undervisning, vi selv havde modtaget, blot tilpasset vo-res egen individuelle undervisningsstil. Dermed foregik der en samtidig reflek-sion af den undervisning, vi selv havde modtaget og en tilpasning, med henblik på at vi kunne opnå ægte nærvær og virke oprigtige i vores undervisning. Vi drog stor nytte af kommunikationstræ-ningen fra tidligere semestre, hvor vi var blevet bevidste om, hvordan vi virkede i forhold til at formidle ny viden til andre og trak dermed på tidligere undervis-ningserfaring.

Ved vores rekvirentbesøg var der en reducere til kun to rekviren-ter, hvilket gjorde at undervisningen skulle ændres 'on location', i forhold til hvad vi havde regnet med. Det betød at vi inddrog os selv i undervisningen, både til at vise ek-sempler på coaching og til at give feed-back til kursisterne. Det skabte en meget intim og nærværende kontekst, hvor vi fik brugt os selv aktivt som konsulenter. Her var det et plus, at vi havde øvet så intensivt i praksislaboratoriet med vores makkerpar. Denne situation overførte vi til undervisningen af de to kursister, men med den forudsætning at vi var erfarne og det gode eksempel, og at de skulle lære. Vi havde to deltagere med meget forskellige perspektiver, hvor den ene var meget positivt indstillet, og den anden var mere kritisk. Frygten for kriti-ske kursister var blevet italesat tidligere i forløbet, for at fungere forberedende, så jeg valgte at tage det som en udfor-dring. Den store kontrast mellem de to

kursister gav en interessant oplevelse, da vi fik mulighed for at møde begge per-spektiver på selve vores undervisning samt coaching som metode. Ganske vist var vi efter første undervisningsgang blæst væk af kontrasten mellem de to kursister. Vi talte længe og meget om, hvordan vi skulle gribe det an med den kritiske kursist. I fællesskab besluttede vi at se det an og gøre vores bedste for at møde kursistens mange spørgsmål. Det var netop det, der gav succes. At vi ikke lod os afskrække af den kritiske kursist. Alle spørgsmål forsøgte vi at besvare og ofte ved at lægge op til en fælles reflek-sion over dem i undervisningen. Ved at vi sammen italesatte fordele, ulemper og muligheder blev den kritiske kursist meget engageret og kunne se mulighe-derne i kollegial coaching.

## Erfarings- og videndeling

Tilbage på universitetet efter gennemført konsu-lentjob er der stor spænding om udfaldet, og hvilke første erfaringer, de unge konsulenter har gjort sig i marken. Hvert makkerpar fremlægger deres op-levelser for de andre struktureret ud fra en given skabelon: 1-2 ting vi har haft succes med; 1-2 ting vi har haft problemer med; 1-2 spørgsmål, vi har brug for at dele; 1-2 ting, som vi har lært. Langt de fleste konsulentteams har positive oplevelser med i bagagen. Først og fremmest fremhæver de den be-vidsthed om egne kompetencer, de har fået, og om hvilken selvtillid det har givet dem i konsulentrol-len. Desuden oplever mange sig respekteret og taget alvorligt i den professionelle rolle, og de har mod-taget megen ros for opgaven. Der bliver udvekslet mange søde og sjove historier og eksempler.

"Til sidst i forløbet fortalte vi dem, at vi ikke havde været ude før, og det kom lidt som af en overraskelse for dem. De var måbende, da de syntes, at vi var dybt professionelle."

Maria, studenterkonsulent

Selv om de færreste har oplevet mangel på profes-sionelle kompetencer, er der også fortællinger fra tidligere, der peger på, at nogle af de udfordringer, studenterkonsulenterne har mødt, har været for store eller ligefrem ubehagelige. Det gælder f.eks.

mødet med et hidsigt eller arrogant temperament, en meget kritisk attitude, et hold strikkende kvinder, nogle øldrikkende mænd etc. Selv om vi i løbet af undervisningsforløbet har vendt mange hvadnu-hvis situationer, så er det ikke muligt at forudse enhver tænkelig situation. Så efterfølgende er der basis for fornyede refleksioner om tackling af vanskelige situationer. Studenterkonsulenten konkluderer:

Undervisningen af rekvirenter gav nye perspektiver på, hvordan coaching fungerer i praksis, og hvordan man bedst muligt kan undervise forskellige typer mennesker i det. Tilbage i undervisningsrummet hørte vi om de mange andre gruppers erfaringer med deres rekvirenter, og vi kunne dermed drage nytte af hinandens erfaringer og oplevelser til videre brug. Selve oplevelsen med rekvirenterne affødte mange fremadrettede spørgsmål i forhold til underviserrollen, og hvordan man tackler kursisters indgangsvinkel til kurset. Dermed udvides det nutidige læringsrum til at omfatte et potentielt fremtidigt læringsrum i kraft af en kommende undervisningsoplevelse, hvor disse erfaringer kan bruges. I forhold til coachrollen arbejder man på dette sidste trin, med et bagudrettet blik på, hvad der skete hos rekvirenten, et nutidigt blik på hvilke erfaringer det har affødt, samt et fremtidigt blik på hvordan rollen som coach kan videreudvikles hos hver enkelt studerende. Som mange studenterkonsulenter oplever, sker der en kæmpe udvikling fra at have været spørgende og nervøs den sidste undervisningsgang, til at man kommer tilbage og fortæller de øvrige studenterkonsulenter om de oplevelser, man har haft. En proces, der viser, hvor meget konsulentopgaven i praksis flytter de enkelte studenterkonsulenter. Det er her læringen bliver prøvet af og cirklen sluttet.

## Konklusion

Artiklen har beskrevet, hvordan universitetsstuderendes opøvelse af coaching-kompetencer og erfaring med at facilitere kollegial coaching kan

udfoldes som en kompleks og sammensat proces af læringsaktiviteter, der foregår i og imellem en lang række teoretiske, analytiske og praktiske læringsrum. I denne proces får studenterkonsulenterne en konkret erfaring med, hvordan de kan transformere og afprøve deres teoretisk erhvervede viden fra universitetet i professionelle hjælperelationer i konsulentpraksis. Det er især den sidste del af forløbet, hvor studenterkonsulenterne arbejder med autentiske rekvirenter, der bidrager til deres erkendelse af egne fagpersonlige kompetencer.

## Kontakt



Helle Alrø  
Rendsburggade 14  
9000 Aalborg  
email: helle@hum.aau.dk

## Helle Alrø

Helle Alrø er professor i interpersonel kommunikation, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet. Hun er leder af Center for Dialog og Organisation (CDO) samme sted. Helle Alrø er medudvikler af og underviser på Masteruddannelsen i Organisatorisk Coaching og læring (MOC), Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Hendes forskningsinteresse centrerer sig om samtaler i professionelle hjælperelationer: coaching, supervision, undervisning, konflikthåndtering etc. Hun har skrevet en lang række bøger og artikler inden for dette felt.

## Kontakt



Camilla Nilles  
J.P. Kochs Vej 5  
9210 Aalborg SØ

## Camilla Nilles

Camilla Nilles er uddannet cand.mag. i Kommunikation fra Aalborg Universitet i 2011 med speciale i interpersonel organisationskommunikation. Hun

har arbejdet som adjunkt i gymnasieskolen med undervisning i fagene Kommunikation/IT og mediefag. Idag er Camilla Nilles tekstforfatter med fokus på Search Engine Optimization (SEO).

## Referencer

- Alrø, H. (2011). Kontraktens betydning i coaching. I H. Alrø; P.N. Dahl og S. Frimann (red.), *Coaching: Fokus på samtalen* (s. 13-35). København: Hans Reitzels Forlag.
- Alrø, H.; Dahl, P.N. & Frimann, S. (2009). Coaching-samtalen. I J. Nørlem (red.). *Coachingens landskaber: nye veje - andre samtaler* (s. 21-50). København: Hans Reitzels Forlag.
- Alrø, H.; Dahl, P.N. & Frimann, S. (red.)(2011). *Coaching: Fokus på samtalen*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Alrø, H. og Keller, H.D. (2011). Kvaliteter i rollen som coach. I H. Alrø; P.N. Dahl og S. Frimann (red.), *Coaching: Fokus på samtalen* (s. 60-83). København: Hans Reitzels Forlag.
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1997). Mediet er ikke budskabet. I H. Alrø og L. Dirckinck-Holmfeld. *Videoobservation* (s. 73-99). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1998). *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (2006). Et dialogisk perspektiv. I M. Nielsen og G. Rom (red.) *Perspektiver på kommunikation i sundhedsfaglige professioner*. (s. 201-254) København: Munksgaard.
- Johnsen-Høines, M. (2010) Interpretative Research as Collaborative Inquiry. In B. Shiraman et.al. (Eds.). *The First Sourcebook on Nordic Research in Mathematics Education* (pp. 109-123). Charlotte, USA: Information Age Publishing.
- Kristiansen, M. & Bloch-Poulsen, J. (2000). *Kærlig rummelighed i dialoger*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, C. N. (2005). *Voksnes læringsrum*. København: Billesø og Baltzer.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I K. Nielsen og S. Kvale (red.) *Mesterlære: Læring som sosial praksis* (pp. 35-52). Oslo: Gyldendal.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.

## Noter

- 1 Konsulentydelsen er gratis i den forstand, at studenterkonsulenterne ikke får honorar for deres arbejde, men rekvirenten dækker deres omkostninger til transport. Rekvirenten skal desuden investere deltagerens arbejdstid, dvs. 3 gange 3 timer sammen med studenterkonsulenterne. Disse rammer er aftalt på forhånd og er en betingelse for gennemførelsen af forløbet.
- 2 Læringsrum refererer her til ”de ydre fysiske, sociale og især psykologiske rammer og betingelser, der sætter mulighederne og begrænsningerne for den læring, der kan finde sted.” Jensen (red.) 2005.
- 3 Se Rogers (1961) og inspirationen fra den humanistiske psykologi, der er beskrevet bla. i Alrø & Dauer Keller, 2011.
- 4 Inspireret af Vygotsky (1978) og hans teori om zonen for nærmeste udvikling.
- 5 Se også Lave (1999) og Wenger (1998), der forstår læring som deltagelse i forskellige former for social praksis.
- 6 Dialogisk coaching med observation og feedback er beskrevet i Alrø og Kristiansen (1998); Alrø, Dahl & Frimann (2009) og Alrø (2011). Centrale antagelser og indholdselementer i dialogisk coaching præsenteres i denne artikel nedenfor i forbindelse med, hvordan det undervises og trænes.
- 7 Citaterne er udvalgte eksempler fra 10 års ”Konsulentrollen i praksis”.
- 8 I kybernetikken bruges feedback om processer, der styrer selvregulerende biologiske mekanismer (Watzlawick et al. 1967). Her bruges feedback om processer i samtaler, hvor parterne metakommunikativt forholder sig til hinandens kommunikative handlinger.



Established 2001  
 Courses run in association with  
 the International Academy for  
 Professional Development Ltd

# Promoting Evidence Based Cognitive Behavioural Coaching since 2001

The Centre and its training faculty are leading pioneers of cognitive behavioural coaching. We provide courses at Levels 5 to 7. Our courses are recognised by the International Society for Coaching Psychology and are British Psychological Society Learning Centre Approved. The programme is modular and consists of 2-day and 5-day certificated courses. Once completed, students can enrol onto the graduate and post-graduate level blended learning diploma programmes. The Centre's Director is Prof Stephen Palmer PhD, Honorary Fellow and former President of the Association for Coaching.

## Cognitive Behavioural Coaching Courses



The following courses delivered by the Centre can lead to the awarding of credit points recognised by Middlesex University. These courses do not result in the awarding of a Middlesex qualification

### Diplomas

Modular programmes in coaching, psychological coaching & coaching psychology up to Level 7.

### Certificate Courses

**Coaching (15 Credits, Level 5)**

22-26 Feb; 4-8 Apr; 13-17 June

**Coaching Psychology**

(20 Credits, Level 7 – psychologists only)

8-12 Feb; 11-15 July

**Psychological Coaching (15 Credits, Level 6)**

8-12 Feb; 11-15 July

**Stress Management and Performance Coaching**

(30 credits, Level 5) (6 days)

Modular

**Work-Based Professional Development (Specialist Topic)**

(5 Credits, Level 6)

Blended Learning

## Two-day Courses

**Performance Coaching**

4-5 Feb; 17-18 Mar; 18-19 May

**Stress Management**

2-3 Feb; 26-27 Apr; 21-22 June

**Occupational & Organisational Stress Management**

8-9 Mar

**Assertion and Communication Skills Training**

11-12 Nov

**Problem Focused Counselling, Coaching and Training**

25-26 May

**Coaching/Coaching Psychology Supervision**

28-29 Apr

**Health and Wellbeing Coaching**

21-22 Jan; 19-20 Apr

## Distance Learning Courses

**Life Coaching: A cognitive behavioural approach**

**Stress Management**

Courses held at the British Psychological Society, London and at Borehamwood or in-house

Find out more on our Coaching Courses and enrol:

Tel: +44 (0) 208 853 4171

Email: [admin@iafpd.com](mailto:admin@iafpd.com)

[www.centreforcoaching.com](http://www.centreforcoaching.com)

## Trainers

Our experienced trainers have published books, chapters or articles on coaching. Most have presented at major coaching conferences and include the following:

- Professor Stephen Palmer
- Nick Edgerton
- Gladeana McMahon
- Sheila Panchal
- Dr Siobhain O'Riordan
- Kasia Szymanska
- Michael Neenan

The Centre for Coaching is an *ILM Recognised Provider*. As a recognised provider, the Centre runs a wide range of coaching and management development programmes which are suitable for Continuing Professional Development. Centre Approved by the International Society for Coaching Psychology which recognises all of our courses. We are an organisational member of the Association for Coaching. Centre for Coaching, 156 Westcombe Hill, London SE3 7DH. Part of the International Academy for Professional Development Ltd. [www.iafpd.com](http://www.iafpd.com)



The British Psychological Society  
 Approved

