

Coaching psykologi

Volume 4, Edition 1, December 2015

ISSN 2244-9698

ISBN 978-87-7112-142-1

The Danish Journal of Coaching Psychology
BFI-points awarded

Editorial team

Coaching Psychology researchUnit, Dept. of Communication and Psychology, Aalborg University
Coaching Psychology Unit, Dept. of Exercise and SportScience, University of Copenhagen

Tidsskrift for Coaching Psykologi

Ansvarshavende redaktør Ole Michael Spaten

© forfatterne

Omslag: akila/ v. Kirsten Bach Larsen

Sats og layout: akila/ v. Kirsten Bach Larsen

ISSN: 2244-9698

ISBN er 978-87-993958-2-8

Forlægger

Aalborg Universitetsforlag

Redaktionenes adresse:

Coaching Psykologiske forsknings Enhed

Aalborg Universitet

Krogh Stræde 3

9220 Aalborg Ø

Tlf.: 9940 9082

oms@hum.aau.dk

coachingpsykologi.org

Tidsskriftet er udgivet med støtte fra Det Obelske Familiefond og Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet.

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug i anmeldelser.

Redaktionsgruppen

Stephen Palmer

London City University

London, UK

Stig Kjerulf

Kjerulf og Partnere A/S

København & IMD, Lausanne

Lene Tanggaard

Institut for Kommunikation og Psykologi

Aalborg Universitet

Allan Holmgren

Dispuk A/S

Snekkersten & CBS/Handelshøjskolen

København

Jan Tønnesvang

Institut for Psykologi

Århus Universitet

Søren Willert

Institut for Læring

Aalborg Universitet

Reinhard Stelter

Institut for Idræt

Københavns Universitet

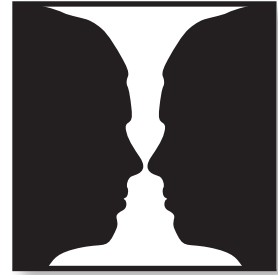
Jens Boris Larsen

SEBC, Dansk Psykologforening

Casper Feilberg,

Institut for Psykologi,

Aalborg Universitet



Indholdsfortegnelse

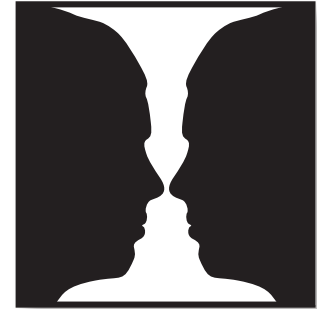
Redaktionelt	5
Af Ole Michael Spaten	
Formanden har ordet	7
Af Jens Boris Larsen	
Artikler på dansk / articles in Danish	
De blinde pletter i ledercoaching. Excutive coaching i Leadership Pipeline perspektiv	9
Af Kristian Dahl	
Når coaching swinger	21
Af Line Fredens	
Coaching i mange læringsrum	33
Af Helle Alrø og Camilla Nilles	
Motivation til studie gennemførelse. Er coaching svaret?	47
Af Liselotte Paaske Nielsen og Reinhard Shelter	
Grænsfeltet mellem psykoterapi og coachingpsykologi	63
Af Ole Michael Spaten	

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.

Anmeldelser / Essays	
Fem veje til trivsel	69
Af Ebbe Lavendt	
Artikler på engelsk / articles in English	
How is evidence to be understood in modern coaching psychology?	73
Af Ole Michael Spaten og Lillith Olesen Løkken	
Short biography of authors and Abstracts in Danish / English	
Bidragydere	81
Abstracts	85

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org



Redaktionelt

Af Ole Michael Spaten

Tidsskriftets fjerde årgang markeres med en mangfoldighed af tekster, som belyser at coachingpsykologi som fagligt og professionelt felt fortsat funderes, etableres og ekspanderer i takt med en samtidig afsøgning af status, egenart og definition. De coachingpsykologiske forskningsmiljøer på psykologistudiet på Aalborg Universitet og Københavns Universitet i samarbejde med Dansk Psykologforening, SEBC, præsenterer artikler der viser et dynamisk felt i udvikling. Hvis vi kigger tilbage på de foregående års artikler er der frembragt et ganske bredt overblik over den seneste forskningsbaserede viden fra primært dansk jord indenfor coaching.

Hovedformålet med tidsskriftet er netop, at være et væsentligt *dansk* forum for diskussion af coachingpsykologisk praksis og forskning inden for felter som f.eks. life-coaching, executive coaching, organisatorisk coaching, sports coaching, integrativ coaching og en lang række paradigmer som f.eks. psykodynamisk coaching, kognitiv coaching, eksistentiel coaching, systemisk coaching, narrativ coaching, positiv coaching osv. Med udgivelsen af dette nummer og set tilbage på de foregående fire år er hele paletten af paradigmer og coaching felter præsenteret og denne gang føjes nye vinkler til.

Tidsskriftets opbygning rummer de hævdede sektioner, hvor den første og mest fyldige na-

turligt nok er sektionen med dansksproget original forskning, derefter sektionen med mindre essays og / eller anmeldelser af bøger og konferencer. Dernæst bringer tidsskriftet den coaching psykologiske metode sektion og / eller sektionen med engelsksprogede artikler. Til sidst bringes et samlet overblik med alle abstract på dansk og engelsk og biografiske data på tidsskriftets forfattere.

Dansk Psykologforenings formand for Selskabet for Evidensbaseret Coaching Jens Boris Larsen understreger i formandens ord at coaching 'for at kunne blomstre må finde en balance mellem "openness to new ideas and directions" og "rigorous thinking", dvs. mellem at være åben for nye ideer og udviklingsmuligheder på den ene side samt holde fast i præcis og klar tænkning samt allerede eksisterende viden på den anden side. Balancen kan efter Jens Boris Larsens mening findes ved at betone en dobbelt bevægelse, hvor forankringen i teori og en bredere evidensbase understøtter og kvalificerer praksis, men hvor kreativ praksis, der går ud over den kendte viden og udvider den teoretiske forståelse og evidensbase opmuntres. Et perspektiv som de fleste artikler i Dansk Tidsskrift for Coaching Psykologi søger en middelgrund i forhold til.

Artiklen ”Executive coaching i et Leadership Pipeline perspektiv” af Kristian Dahl påpeger blinde pletter i executive coaching med udgangspunkt i coaching når der anlægges et leadership pipeline perspektiv, som foreslås som et supplement til leder coaching. Artiklen sætter endvidere betydningen af forskellige organisatoriske lederskabs niveauer i forhold til coachens opgave og praksis i executive coaching. Endelig diskuteres hvad der karakteriserer coaching med og af ledere på forskellige niveauer i organisationen.

I artiklen motivation til studie gennemførelse af Liselotte Paaske Nielsen og Reinhard Stelter beskrives hvordan coaching kan anvendes som motivation, udvikling af studiekompetence og et godt studiemiljø, så den studerendes mulighed for fastholdelse og gennemførelse af uddannelsen optimeres. Artiklen belyser f.eks. hvordan coaching kan anvendes og ikke ”om coaching fungerer” blandt andet gennem case illustration fra tre arenaer i studievejledning: individuel vejledning, gruppevejledning og temavejledning for en større gruppe studerende.

Artiklen ’Coaching i mange læringsrum’ er skrevet af Helle Alrø og Camilla Nilles og sætter fokus på, hvordan de studerende undervises i coaching og facilitering af coaching på en universitetsforankret kommunikationsuddannelse. Artiklen rejser blandt andet spørgsmål omkring hvordan coaching-kompetencer kan opøves gennem en række teoretiske, analytiske og praktiske læringsaktiviteter i og imellem forskellige læringsrum.

Jagten på at føre bevis for effekten i moderne coaching psykologi kan give bagslag, og muligvis føre til en forenklet tilgang til forskning, og coaching psykologisk praksis i en søgen efter ”endelige sandheder”, som næppe findes. Artiklen ”Hvordan evidens kan forstås i moderne coaching psykologi” af Ole Michael Spaten og Lillith Olesen Løkken diskuterer en kritisk tilgang til spørgsmålet om ’beviser’, evidens-hierarkier, og den fremherskende (medicinske) forståelse af evidens, samt en gene-

rel fremstilling af formålet med evidens i coaching psykologisk praksis.

I artiklen ’Når coaching swinger’ fremstiller Line Fredens paralleller og perspektiver mellem det der sker gennem musikernes fælles kommunikation under en vellykket koncert og det der sker i en vellykket professionel dialog. Coaching bliver sat i forhold til den improviserende og nyskabende proces, der finder sted imellem professionelle orkestermusikere, når de i fællesskab formår at løfte det ordinære til det ekstraordinære.

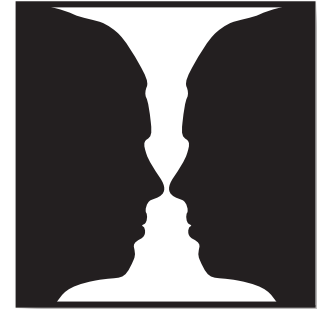
Grænsefeltet mellem psykoterapi og coaching-psykologi fremstilles ved dels at diskutere fremherskende definitioner i forskersamfundet og dels ved at se på de afgørende forskelle som findes mellem (problemstilling og) de klienter som visiteres til psykoterapi og de coachee (klienter), som typisk vil have gavn af et coachingspsykologisk forløb. Hvilket fokus har psykoterapi i forhold til coaching, dvs. at artiklen – af Ole Michael Spaten – fremstiller en række forskelle men også fællestræk mellem psykoterapi og den coachingspsykologiske praksis.

Til sidst vil jeg benytte lejligheden til at takke bidragydere for de mange bidrag til tidsskriftet, både de der er med, de der ikke kom med og de der ligger klar til næste nummer. Som man kan forestille sig ligger der et stort (og frivilligt) arbejde bag at få tidsskriftet klargjort til udgivelse, derfor først og fremmest tak til alle anonyme reviewere og hele redaktionsgruppen, til fremragende layout fra Kirsten Bach og ikke mindst til Aalborg Universitetsforlag og Universitetsbiblioteket (Maria Abildgaard). Hvis der skulle være ideer eller kommentarer til tidsskriftets indhold eller form er de altid velkomne, på hjemmesiden findes adresser hvortil sådanne kan rettes.

Ansvarshavende redaktør
Ole Michael Spaten

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org



Formanden har ordet

Af Jens Boris Larsen

Et blik på renæssancemesteren Michelangelos Davidsstatue i Accademia di Belle Arti di Firenze, og man er ikke i tvivl om, at man står over for et tidløst mesterværk.

Den del af europæisk historie og åndsliv, som frembragte dette, kaldes som bekendt Renæssancen og var kendetegnet ved et livligt og kreativt intellektuelt og kunstnerisk miljø. hvor datidens ypperligste kunstnere og tænkere udover deres værker også skabte en lang række afhandlinger, hvor alt fra teknik og materialer til kunstnerens moralske og religiøse habitus blev diskuteret og delt. Det var en periode præget af innovation, nytænkning, gentænkning og eksperimenter. Selvom mange var inspireret af fx Aristoteles eller, som Michelangelo, Platon og i den forstand kan siges at være påvirket af bagvedliggende strømninger af forskellig art, var *praksis* dér, hvor tingene opstod. Ellers om historikeren Jacques Barzun formulerer det i sit eget magnum opus om de seneste 500 års europæisk historie som en kommentar til Renæssancens blomstrende åndsliv: "In the best periods practice precedes theory – works before notions." (Barzun, 2000, p. 68). Det var en tilgang, som man ikke kan være i tvivl om virkede.

Med de senere års stigende fokus på evidens kan det se ud som om, at man i vor tid har vendt

denne effektive renæssancemodel på hovedet og at vi i evidensbaseret praksis har et ideal om det modsatte, nemlig "theory should precede practice – notions should come before works." Hvis dette tolkes snævert, ville det indebære, at forskningen ville blive fuldt ud bestemmende for, hvad praktiserede coachingspsykologere kunne gøre, i og med at de ikke måtte gå hinsides den allerede eksisterende viden.

Det ville i så fald være en paradoksal tilstand, vi ville havne i, da coachingspsykologien stort set udvikledes på baggrund af allerede eksisterende coachingformer, som ikke nødvendigvis var knyttet til en bredere teoretisk funderet evidensbase og i mange tilfælde heller ikke var det. Jeg vil faktisk argumentere for, at coachingspsykologien ikke ville have kunnet udvikle sig til det, den er blevet, hvis man havde fuldt den snævre tolkning af hvad evidensbaseret praksis er, ligesom man må formode, at Renæssancen heller ikke ville kunne have skabt sine mesterværker, hvis man havde været begrænset af allerede eksisterende tanker og praksisformer.

Renæssancemodellen og den snævre evidensmodel peger på et grundlæggende modsætningsforhold i veludviklede forskningsområder. Anthony Grant og Michael Cavanagh (Grant & Cavanagh 2007) skriver således, at et forskningsfelt

for at kunne blomstre må finde en balance mellem ”openness to new ideas and directions” og ”rigorous thinking”, dvs. mellem at være åben for nye ideer og udviklingsmuligheder på den ene side samt holde fast i præcis og klar tænkning samt allerede eksisterende viden på den anden. Denne balance kan efter min mening findes ved at betone en dobbelt bevægelse, hvor forankringen i teori og en bredere evidensbase understøtter og kvalificerer praksis, men hvor kreativ praksis, der går ud over den kendte viden og udvider den teoretiske forståelse og evidensbase opmuntres.

En levende, blomstrende coachingpsykologi vil på denne måde ikke blot give forskere og praktiskere mulighed for at være videnskabsmænd men også nytænkende videnskabsfolk.

Hvem ved, hvilke tidløse mesterværker det ville kunne frembringe.

Med en mangfoldighed af tanker, tilgange og baggrunde håber vi tidsskriftet også denne gang vil inspirere de mange udøvere og forskere af coachingpsykologi.

Referencer

- Barzun, J. (2000). *From Dawn to Decadence*. New York: HarperCollins Publishers.
- Grant, A. M. & Cavanagh, M. J. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, December 2007, 42(4), 239 – 254

KONTAKT

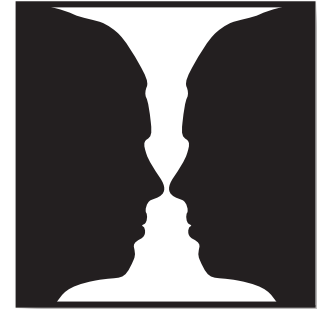


Jens Boris Larsen
formand@sebc.dk

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org

<http://dx.doi.org/10.5278/ojs.cp.v4i1.1343>



De blinde pletter i ledercoaching Executive coaching i Leadership Pipeline perspektiv

Af Kristian Dahl

Abstract

This article demonstrates how the executive coaching field is characterised by blank spots in the form of limited knowledge on: 1) the importance of different organisational leadership levels to the coach's task and practice in executive coaching and 2) what characterises coaching that involves leaders at different levels who coach subordinate leaders on their leadership tasks. The prevailing definitions of executive coaching seem to implicitly assume that:

- A Leaders only coach employees without leadership responsibility, or*
- B It makes no difference whether the subordinate coached by the leader is an employee with leadership responsibility.*

Meanwhile, much of the literature on leaders' motives for seeking coaching indicates that they frequently work on issues directly related to transitions between different organisational levels and the development of new leadership behaviour that is suitable to the given organisational level. There are many things to suggest that executive coaching often addresses precisely what the literature and research have largely left unexamined. The Leadership Pipeline perspective is proposed as a professional supplement. The Leadership Pipeline perspective cannot stand alone, but appears to offer a framework of understanding that can strengthen the organisational perspective in coaching and supplement the established perspectives on coaching.

Keywords: *Leadership Pipeline coaching, executive coaching, leadership derailment, leading leaders, leaders coaching subordinate leaders*

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.

Introduktion

En lang række globale organisationer har inden for det seneste årti taget skridt i retning af at basere organisationens ledelsesforståelse og definitioner af, hvad lederen skal kunne på forskellige organisatoriske niveauer, ud fra Leadership Pipeline (Charan, Drotter og Noel, 2001; Kaiser, 2011). Hjertet i denne tænkning er en diskontinuert opfattelse (Kaiser, 2011) af, hvad man skal kunne som leder forstået som, at forskellige organisatoriske positioner kræver forskellige ting – og at ledere ofte fejler i transitionen mellem to positioner. En opgørelse fra Ernest & Young (2008) peger på, at næsten hver fjerde af alle Fortune 500-virksomheder baserer deres forståelse af ledelse såvel som ledelsesudviklingskoncepter på budskabet i *The Leadership Pipeline*. I en dansk kontekst reflekteres teoriens udbredelse i, at store koncerner som fx Mærsk, DONG, Vestas og Nordea ligeledes eksplicit baserer deres ledelsesforståelse herpå. Et kvalitativt forskningsprojekt har over de seneste år fokuseret på, om *teorien kan overføres til en dansk offentlig kontekst – og i givet fald hvilke modifikationer der skal laves i teorien for adækvat at beskrive, hvad offentlig ledelse på fire generiske lederniveauer kræver* (Dahl & Søholm, 2012/2013). Resultaterne af projektet indikerede, at teorien kunne anvendes med en række modifikationer, og efterfølgende er erfaringerne fra projektet sammenfattet under betegnelsen den offentlige leadership pipeline (Dahl & Søholm, 2012/2013). Sideløbende med projektet er en lang række offentlige danske organisationer inden for stat, region og kommune begyndt at anvende dette. Et vigtigt tema er her ofte, hvorledes man understøtter lederne i at udvikle ledelsesadfærd svarende til det relevante organisatoriske niveau, som lederen arbejder på (Dahl & Agger, 2014; Dahl 2015).

Det er en central pointe i teorien om den offentlige leadership pipeline (Dahl & Søholm, 2012/2013) såvel som den private (Charan, Drotter og Noel, 2001), at coaching af ledere på alle niveauer kan være en vigtig hjælp for lederne til at

udvikle den specifikke ledelsesadfærd, som organisationen efterspørger på de forskellige organisatoriske niveauer. Coachen kan her være en leder, der coacher en underordnet leder, en coach fra HR eller en ekstern coach. Ligeledes oplevede forfatteren til denne artikel i forlængelse af en række aktionsforskningsprojekter (Dahl & Søholm, 2012), hvordan ledere på alle niveauer gjorde sig bestræbelser på at coache underordnede ledere og så ligeledes, hvordan interne og eksterne coaches i praksis blev anvendt.

Samtidig synes den forskningsbaserede litteratur om executive coaching såvel som den brede populære litteratur om coaching ikke at beskæftige sig med disse temaer, som man i praksis er så optaget af. Måske er dette et udtryk for, at hverdagspraksis på executive coachingfeltet overhaler teorien og forskningen. Ligeledes berettede ingen af de offentlige ledere, der deltog i projektet, om at de havde oplevet kurser, litteratur eller anden form for formaliseret formidling af coachingpraksis, der eksplicit tog højde for det diskontinuerte ledelsesperspektiv, eller rummede differentierede forståelser af organisatoriske niveaues betydning for coaching af ledere. Denne artikel retter derfor fokus mod at belyse executive coachingfeltet op mod disse praksisobservationer. Dette sker med afsæt i følgende spørgsmål:

1. Hvordan forstår man i litteraturen omhandlede executive coaching typisk forskellige ledelsesniveauer og betydningen af disse forskelle i relation til executive coaching?
2. Hvilken relevans har viden om, hvad der kendetegner transitioner mellem forskellige ledelsesniveauer for executive coaching?
3. Hvordan kan Leadership Pipeline perspektivet berige executive coachingfeltet – og hvad er begrænsningerne i denne forståelse?

Disse temaer danner samtidig strukturen for denne artikel.

Tema 1

Hvordan forstår man i coachinglitteraturen typisk forskellige ledelsesniveauer og betydningen af disse forskelle i relation til executive coaching?

I det følgende gøres status over, hvordan man i coachinglitteraturen typisk forstår forskellige ledelsesniveauer og betydningen af disse forskelle i relation til executive coaching. Indledningsvis indkredses feltets fremherskende definitionen af executive coaching. Herpå rettes fokus mod feltets fremherskende forståelse af selve måden, hvorpå executive coaching foregår. Denne analyse danner klangbund for diskussion af muligheder og begrænsninger i feltets dominerende definitioner.

Coaching af ledere

Der synes at være enighed i feltet om, executive coaching er en særlig disciplin. Spaten (2012) opsummerer feltet således: *"Coaching indenfor organisationer kan hovedopdeles i to slags coaching: Dels opereres med begrebet "executive" coaching, hvor det er topledere, der coaches – typisk af en ekstern coach, og dels med begrebet "employee" coaching, hvor det er en medarbejder, der coaches af medarbejderens direkte overordnede"* (Gregory & Levy, 2010). Joo (2005) skriver i tråd hermed på baggrund af et review af litteraturen omhandlende executive coaching: *"Whereas the literature about the manager as a coach has been identified as a way of motivating, developing, and retaining employees in organizations (Evered & Selman, 1989; Orth, Wilkinson, & Benfari, 1987), executive coaching, a relatively new practice in coaching fields, emphasizes self-awareness and learning by the one-on-one relationship between the coach and the executive"* (Joo, 2005, p. 465).

Disse definitioner skaber en klar afgrænsning mellem, om det er ledere der modtager coaching ofte fra en ekstern coach, eller om der er tale om en leder, der coacher egne medarbejdere. Denne sondring er hjælpsom, da den åbner for en refleksivitet over de særlige forhold, der knytter sig til coaching i en ledelsesrelation: Betydningen af magtdimensionen, organisationen som kontekst, udfordringen af neutralitetsbegrebet (se fx Søholm, Storch, Juhl, Dahl & Molly, 2013; Spaten 2012; Elliot, 2011; Dam Hede, 2010) og de særlige etiske udfordringer, der opstår, når lederen coacher medarbejderen (se fx Kirkeby, 2006 / 2008).

I den skarpe opdeling mellem executive coaching og employee coaching konstitueres der dog også implicit et definatorisk "blind spot", hvori nogle potentielt betydningsfulde nuancer fortaber sig. Ovenstående definitioner af executive coaching feltet synes således implicit at arbejde ud fra følgende antagelser:

- A Ledere coacher kun medarbejdere uden ledelsesansvar eller
- B Der er ikke forskel på, om den underordnede der coaches af lederen er medarbejder uden ledelsesansvar (en fagperson) eller har ledelsesansvar.
- C Endvidere synes mange af de ofte forekommende definitioner af executive coaching at være blinde for, hvilket organisatorisk niveau lederen befinder sig på

En gennemgang af fire centrale review artikler (Feldman & Lankau, 2005; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Passmore & Fillery-Travis, 2011; Joo, 2005) bekræfter, at der her er tale om en hvid plet på coachinglandkortet. I ingen af disse artikler, der samlet set udgør en solid status over executive coachingfeltet, refereres der til forskning, der belyser betydningen af ledelsesniveau, og ej heller forholder man sig til ledere, der coacher underordnede ledere. Sidstnævnte skyldes muligvis, at man anvender begrebet "employee coaching" som kategori for ledere, der coacher underordnede. Heri forsvinder nuancen mellem, om der er tale om en medarbejder (uden ledelsesansvar), der coaches på en faglig opgave, eller om det er en person med ledelsesansvar, der coaches på ledelsesopgaven.

Det tætteste man kommer på en forståelse af ledelsesniveau er typisk brede formuleringer om, at executive coaching er for "en klient med ledelsesautoritet" (Kilburg, 1996), eller blot for topledere (Spaten, 2012), alternativt ledere eller topledere (McCauley & Hezlett, 2001). Judge & Cowells (1997) studie giver imidlertid et fingerpeg om, at modtagerne af executive coaching er en langt mere nuanceret gruppe. Disse coachees var mid-

level til senior managers, CEO's eller refererede til CEO's. Altså som minimum fire forskellige hierarkiske ledelsesniveauer. Vender man blikket mod ledelsesforskningen, ses ligeledes bevægelse mod at beskrive ledelse ud fra en differentieret forståelse af organisatoriske niveauer. Dahl og Søholm (2012) peger på baggrund af forskning i ledelse i den danske offentlige sektor på, at det ofte vil være nødvendigt at skelne mellem fire forskellige ledelsesniveauer. I globale private koncerner (Charan, Drotter & Noel, 2001) vil man ofte have behov for at forstå ledelse på seks eller flere organisatoriske niveauer for at kunne udtrykke det, der er særligt for det enkelte niveau. Fælles for både de private og offentlige organisationer er, at en væsentlig ledelsesopgave består i at udvikle ledere på underordnede niveauer gennem fx coaching, og at det organisatoriske niveau, som den enkelte leder befinder sig på, har betydning for, hvilke udviklingstemaer der ofte er nødvendige at arbejde med i coaching (Dahl & Søholm, 2012 samt Dahl & Søholm, 2013)

Det den executive coach gør, når der coaches ledere

I det følgende sætter vi fokus på, hvordan feltet typisk beskriver coachingprocessen (Joo, 2005), altså selve måden som coachingen foregår på. Der er utallige definitioner af coaching med tilhørende anvisninger for praksis, og det rækker udover denne artikel at foretage en samlet analyse heraf. I denne artikel fremhæves derfor Passmore (2011), der på baggrund af et review af det sidste årtiers forskning og publikationer anvender følgende brede definition af coaching i sin analyse af feltet:

“a Socratic based future focused dialogue between a facilitator (coach) and a participant (coachee/client), where the facilitator uses open questions, active listening, summaries and reflections which are aimed at stimulating the self awareness and personal responsibility of the participant”. (Passmore, 2011, p.74)

Hjertet i praksisformen er således, at coachen antager, at coachee allerede har svaret på den givne udfordring “inden i sig selv” eller kan finde en vej til svaret. Det betyder, at coachen får følgende rolle i samtalen: *“Thus the role of the coach is not socio-educational, but is more guided discovery, with the*

skill of the coach in shaping questions and focusing attention on the next step of the journey” (Passmore, 2011, p.74).

Ifølge Feldman & Lankau (2005) fremstilles selve executive coachingforløbet i litteraturen ofte som bestående af fire faser: Dataindsamling, feedback, implementering af interventionen (coaching) og evaluering. Hvordan den enkelte coach griber selve coachingen an, er ifølge Feldman & Lankau (2005) i høj grad formet af coachens professionelle baggrund og faglige tradition, men fem hovedtilgange dominerer internationalt: psykodynamisk, behavioristisk, person-centreret, kognitiv og systemorienteret. Andre forskere (Cox, Bachkirova & Clutterbuck, 2010; Palmer & Whybrow, 2007; Passmore, 2006) har ifølge Passmore (2011) tilføjet en række andre tilgange fx: narrative, eksistentielle, gestalt, NLP, løsningsfokuseret tilgang etc. I et dansk perspektiv gør Reinhard Stelter (2012) i den glimrende bog *Tredje generations coaching* status over coachingfeltet bredt betragtet. Han (2012, p. 80) beskriver feltet som tegnet af tre generationer eller typer af coachingpraksis:

1. Generation - Coaching i et problem- og mål-perspektiv: Her tilregner Stelter sportscoaching, psykodynamisk coaching og kognitiv-adfærdspsykologisk coaching.
2. Generation - Coaching i et løsnings- og fremtidsperspektiv: Her inkluderes systemisk og løsningsfokuseret coaching, appreciative inquiry coaching og positiv psykologi.
3. Generation - Coaching i reflekterende perspektiv: Narrativ coaching, narrativ-samskabende coaching, protreptisk eller filosofisk coaching

De forskellige perspektiver på, hvordan coaching i praksis bør gribes an, rummer samlet set en rig holdig mængde af forskellige perspektiver og illustrerer således også den hastigt voksende interesse for coaching, og hvorledes en række forskellige primært psykologiske fagtraditioner, har bevæget sig ind på dette felt. På trods af de umiddelbare forskelle mellem de tre generationer af coaching¹ har de dog et markant fællestræk: Ingen af ovenstående, og ej heller executive coachingsfeltets ofte anvendte reviewartikler (Feldman & Lankau, 2005; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Passmore & Fillery-Travis, 2011; Joo, 2005), nævner eller peger på studier, der siger noget om:

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.

- Betydningen af forskellige organisatoriske ledelsesniveauer for coachens opgave og praksis i executive coaching.
- Hvad der kendetegner coaching, hvor ledere på forskellige niveauer coacher underordnede ledere på disses ledelsesopgave.

Retfærdigvis bør det dog siges, at den vigtige diskussion, feltet har om magt, etik, neutralitet etc. når lederen coacher den menige medarbejder, også vil være af dyb relevans, når genstandsfeltet er le-

deren, der coacher den underordnet leder på ledelsesopgaven. Forfatteren til denne artikel har ikke kunne finde nogen peer-reviewed empiriske studier af, hvordan magtrelationen ved en leder, der coacher en underordnet leder på ledelsesopgaven, differentierer sig fra magtrelationen, der er tilstede, når en leder coacher en medarbejder på løsningen af den faglige opgave. I en dansk kontekst er dette tema generelt også ubeskrevet i den populære coachinglitteratur, men berøres dog i Søholm, Storch, Juhl, Dahl & Molly (2013).

Tema 2

Hvilken relevans har viden om, hvad der kendetegner transitioner mellem forskellige ledelsesniveauer, for executive coaching?

I det følgende indkredsnes hvad der arbejdes med i executive coaching. Der tages her udgangspunkt i studier af, A) hvad ledere fremhæver som bevæggrund til at vælge coaching, og B) hvilke temaer coaches peger på, at der ofte efterspørges.

Hvad efterspørger ledere coaching på

I litteraturen peges der ofte på, at ledere typisk vælger coaching, fordi de ønsker at videreudvikle deres færdigheder, således at de kan fortsætte i deres nuværende position eller rykke op i hierarkiet (Kiel et al, 1996). Ligeledes fremhæver Kampa-Kokesch & Anderson (2001) Hogans studie (1994), der peger på, at op til 50 % af alle ledere fejler, som en mulig forklaring på, hvorfor ledere søger executive coaching. Feldmann & Lankau (2005, p.834) peger i tråd hermed på, at ledere, der modtager coaching, ofte kan indeles i to kategorier: "(a) executives who have performed highly in the past but whose behaviors are interfering with, or not sufficient for, current job requirements, and (b) managers who have been targeted for advancement to the executive level but are missing some specific skills". Et lignende mønster fremhæves af Stumpf (2002) som inddeler ledere, der modtager coaching, i fem generelle typer: (a) high potential, (b) valuable but at risk of derailing, (c) newly hired or newly promoted, (d) expatriate, and (e) diamond in the rough (i Joo, 2005, p 477). Disse temaer er i tråd med Greco, (2001) og Niemmes, (2002), der dog yderligere peger på, at ledere

efterspørger coaching som en hjælp til at håndtere organisatoriske forandringer.

Rapporten *The Realities of Executive Coaching* (Kauffman, C. & Coutu, D., 2009) fra Harvard Business Review understøtter disse antagelser med konkrete data. De 140 amerikanske og britiske coaches, der deltog i undersøgelsen, peger direkte på, at det netop er coaching ved skift i ledelsesposition eller udvikling af "high potentials", der efterspørges, når coachen hyres til at arbejde med ledere: *Coaches reported that 48% of the time they are hired to develop high potentials or to facilitate transitions* (Kauffman, C. & Coutu, D., 2009, p.7) Ligeledes svarer respondenterne, at de 12 procent af tiden bliver hyret for at imødegå derailment adfærd hos en leder. Størstedelen af de resterende procenter fordeler sig på, at coachen hyres til at være sparringspartner på organisatoriske og strategiske spørgsmål. Kun i 2,6 procent af opgaverne arbejdes der med mere generelle livstemaer, der ikke er direkte knyttet til arbejdslivet.

I et kritisk blik (Feldmann & Lankau, 2005) er ovenstående kategorier ret brede, men synes dog at være noget af det tætteste man i den internationale coaching litteratur kommer på, hvad der er ledernes behov i coaching. Feldmann & Lankau (2005) konkluderer således: "*We know very little right now about the specific coaching needs of executive clients... Thus, studies that explore the range and variety of clients' developmental needs would make a useful contribution to the literature.*"

Samlet set giver disse studier en indikator for, hvad der internationalt er bevæggrunde for, at ledere indgår i coachingsamtaler – og dermed hvilke udfordringer coachen, der arbejder med ledere, ofte vil møde. Ovenstående fremstilling tegner et mønster i litteraturen, der viser, at coaching ofte handler om:

- A At udvikle et handlerepetoire, der matcher det, der kræves i den aktuelle organisatoriske kontekst for at fastholde ledelsespositionen på det nuværende hierarkiske niveau
- B eller udvikle et handlerepetoire, der matcher en ledelsesposition på et højere hierarkisk niveau.

Tema 3

Hvordan kan Leadership Pipeline teorien berige executive coachingfeltet – og hvad er begrænsningerne i denne forståelse?

Samlet set tegner der sig på baggrund af tema 1 og 2 et billede af, at executive coachingfeltet har meget begrænset viden om: 1) Betydningen af forskellige organisatoriske ledelsesniveauer for coachens opgave og praksis i executive coaching. 2) Hvad der kendetegner coaching, hvor ledere på forskellige niveauer coacher underordnede ledere på disses ledelsesopgave. Samtidig synes de fremherskende definitioner af executive coaching implicit at antage:

- A At ledere kun coacher medarbejdere uden ledelsesansvar eller
- B At der ikke er forskel på, om den underordnede, der coaches af lederen, er medarbejder uden ledelsesansvar (en fagperson) eller har ledelsesansvar.

Samtidig synes megen af litteraturen om lederens bevæggrunde for at vælge coaching at pege på, at der ofte netop arbejdes med emner, der er direkte relateret til bevægelse mellem forskellige organisatoriske niveauer samt udvikling af ny ledelsesadfærd, der passer til det aktuelle organisatoriske niveau. Eller sagt med andre ord: Meget tyder på, at executive coaching ofte handler om lige præcis det, som litteraturen og forskningen er allermost tynd på.

I det følgende introduceres Leadership Pipeline-perspektivet og den relevante forskning heri som et muligt afsæt for videreudvikling af executive coachingfeltet. Den tilbyder:

- En differentieret forståelse af, hvad lederopgaven ofte består af på forskellige organisatoriske niveauer. Herunder et særligt blik for det at lede ledere.

- Nuancerede forståelser der gør det muligt at identificere adfærd, der ofte forbindes med at lederens karriere er ved at løbe af sporet på forskellige ledelsesniveauer.
- Et samlet udgangspunkt for at kunne udfordre og give feedback til ledere på forskellige niveauer på selve ledelsesopgaven.

Meget tyder på, at nogle af de hvide pletter på coachinglandkortet vil kunne udfyldes, hvis feltet udviklede mere nuancerede forståelser af ledelse på forskellige niveauer og en praksis med klangbund heri.

Leadership pipeline – en diskontinuert ledelsesforståelse

Over det seneste årti har Leadership Pipeline som forståelsesramme og som deskriptiv model for ledelsestransitioner vundet hastigt frem og er efterhånden blevet en megatrend. I et særnummer af the Psychologist-Manager Journal dedikeret til Leadership Pipeline-forskning formuleres det således: *“Perhaps the biggest idea to affect leadership development and talent management over the past decade has been the leadership pipeline concept”* (Kaiser, 2011).

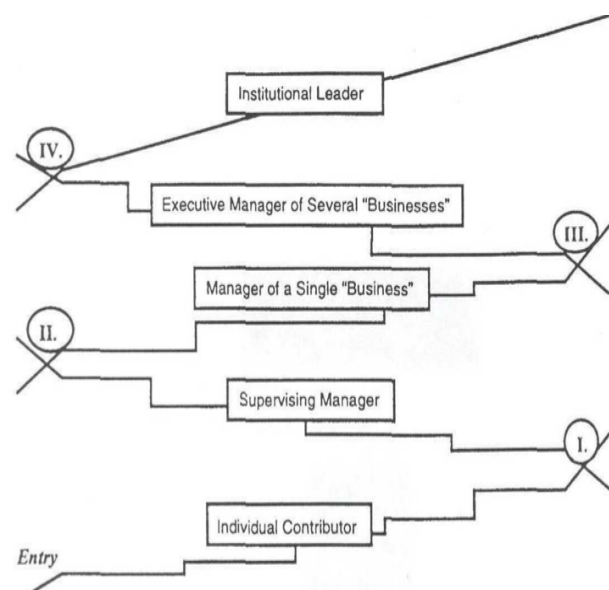
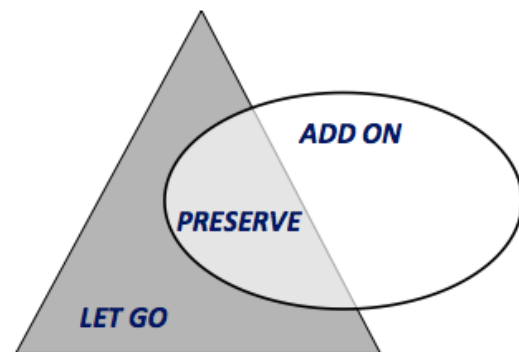
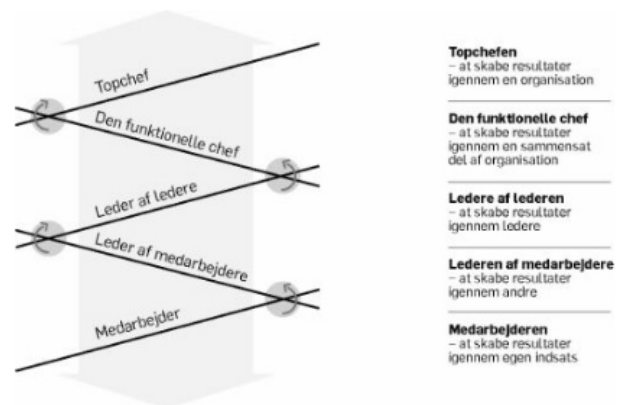
Forskningsmæssigt (Kaiser, 2011) anvendes begrebet Leadership Pipeline som en populær samlebetegnelse for de teorier, der arbejder med at beskrive A) hvad forskellige organisatoriske positioner på forskellige niveauer kræver af lederen, B) overgange eller skift imellem disse positioner, og C) hvorledes organisationer bedst muligt skaber sammenhæng mellem niveauerne og hjælper ledere til at bevæge sig fra et niveau til det næste. Hjerteret i denne tænkning er en diskontinuert opfattelse

(Kaiser, 2011) af, hvad man skal kunne som leder, forstået som at forskellige organisatoriske positioner kræver noget forskelligt – og at ledere ofte fejler i transitionen mellem to positioner. I et organisationsteoretisk perspektiv rækker denne tænkning tilbage til Max Weber (1925/1947), R. L. Katz (1955), Mann (1965), D. Katz and Kahn (1978), Jaques (1989), Day and Lord (1988) og Hunt (1991) og en række andre, der alle betragter ledelse som en organisatorisk funktion, der skal varetages forskelligt på forskellige hierakiske niveauer.

Udgivelser af Charan, Drotter og Noel (2001), Goldsmith & Reiter (2007) samt en række andre almengjorde Leadership Pipelineidéen om, at ledelse på forskellige niveauer kræver forskellige færdigheder af lederen, og at ledere ofte fejler ved forfremmelser, fordi de fortsætter med at gøre det, der sikrede dem succes på et lavere ledelsesniveau. I store internationale private organisationer vil det ifølge Charan et. al (2011) ofte være nødvendigt at anvende op til seks ledelseslag og tilhørende meget forskellige typer af ledelsesopgaver som ramme for at kunne forstå de krav der stilles til ledere. I den typiske danske offentlige organisation vil fire ledelseslag og tilhørende transitioner oftest være adækvat (Dahl & Søholm, 2012, 2013).

Denne tænkning er ikke ny og bliver ofte forbundet med Freedmans crossroad model fra 1998 (Kaiser, 2011). Her var budskabet, at hvert skift i organisatorisk position repræsenterer en skillevej (crossroad), hvor lederen skal mestre en tredobelt udfordring for adaptivt at kunne tilpasse sig den nye stilling: *give slip på, tilføje og bevare* dele af sit handlerepertoire.

Denne tænkning reflekterer ligeledes McCall og Lombardo (1983) og en række andre forskere der beskæftiger sig med leadership derailment. Her beskrives årsagen til, at ledere mislykkes ofte således: *"All connected to the fact that situations change as one ascends the organizational hierarchy"* (McCall og Lombardo, 1983, p 11). Ved skift i organisatorisk position bliver konteksten for udøvelsen af ledelse ny, hvorved det der tidligere har virket for lederen nu bliver problematisk. Ofte vil ledere desværre have en tendens til at fortrække at anvende det handlingsrepertoire, der tidligere har virket – særligt når lederen kommer under pres (Dahl & Søholm, 2012). Denne pointe er i tråd med Nelson & Hogan (2009), der fremhæver, at lederes vanskeligheder ofte er et resultat af at lederens mentale skemaer:



Kilde: Freedman (1998) Pathways and crossroads to institutional leadership. Consulting Psychology Journal Freedman (2005) Swimming upstream. Filling the Leadership Pipeline

"Schemas are organized knowledge structures through which we encode our perceptions of social interaction, allowing us to make sense of our own behaviour and the behaviour of others (Fong & Markus, 1982; Kihlstrom & Klein, 1994; Markus, 1977; Sedikides, 1993; Young, Klosko & Weishaar, 2003)" (Nelson & Hogan, 2009, p. 9).

Nelson & Hogan beskriver med dette konstruktivistiske afsæt, hvorledes ledere ofte mislykkes, fordi de i nye situationer fortolker disse på måder, som bekræfter og reaktiverer allerede etablerede, men ikke adækvate skemaer. En observation der er i tråd med Festingers (1957) klassiske begreb kognitiv dissonans.

Det rækker ud over denne artikel at foretage en grundig analyse af, hvorvidt executive coaching rent faktisk skaber nye perspektiver - eller mere radikalt formuleret nye skemaer. En påstand som ofte fremhæves som "salgsargument" i den populære coaching litteratur. Konklusionen er hermed en blot forsigtig konstatering af, at etablerede mentale skemaer ikke skal undervurderes i coachingen, og at et række coachingspørgsmål kan stimulere skemaer, der ikke nødvendigvis producerer fortolkninger, der matcher en ny situation². En coach, der ikke kan se forskellen på to organisatoriske kontekster, kan ufrivilligt komme til at bidrage hertil - særligt når de teorier og metoder, som coachen anvender, ej heller rummer nuancerede forståelser af, hvad ledelse på forskellige niveauer kræver.

Et bidrag til debatten om hvilke kompetencer den executive coach skal besidde.

Leadership Pipelineperspektivet kan selvsagt ikke stå alene, men synes at tilbyde en forståelsesramme, der kan styrke det organisatoriske perspektiv i coaching og supplere de etablerede perspektiver på coaching, der ofte udspringer fra psykologi og terapi jf. Stelter (2012). Hvilket måske også er en af årsagerne til, at executive coachingfeltet har de førnævnte "hvide pletter". Det rækker ud over denne artikel at beskrive en konkret Leadership Pipeline coachingpraksis, og det kalder på fremtidig forskning at undersøge, A) hvilke interventioner Leadership Pipelineteoriens forståelser giver anledning til på forskellige organisatoriske niveauer, B) hvordan ledere, der coacher underordnede ledere på

forskellige organisatoriske niveauer, kan anvende forståelserne fra Leadership Pipeline i coaching, og C) hvad effekten af at coache ud fra en nuanceret forståelse af ledelsesopgaven på forskellige niveauer er sammenlignet med en mere bred tilgang, der ikke i interventioner eller grundforståelse tager explicit højde for disse.

I et bredere perspektiv indskriver denne artikels identifikation af hvide pletter på coachingens landkort sig således også i diskursen om, hvilke kompetencer coachen, der bedriver executive coaching skal have. I juni 2002 var psykologen Steven Berglas artikel *The Very Real Danges of Executive Coaching* en af nøgleartiklerne i Harvard Business Review (Berglas, 2002). Berglas (2002) sammenligner her executive coachingfeltet med det vilde vesten og beskriver de negative konsekvenser, det kan have, når ledere coaches af executive coaches uden psykologfaglighed eller forståelse for almindelige psykoterapeutiske principper: *"I believe that in an alarming number of situations, executive coaches who lack the rigorous psychological training do more harm than good"* (Berglas, 2002, p. 1). Berglas fremhæver, hvordan executive coaches uden denne faglighed i en række tilfælde overser, forstærker eller på anden vis ofte fastholder dysfunktionelle former for lederadfærd, der ofte er forankret i den enkelte ledes psykologi.

Samtidig er der dog også flere studier, der peger på, at psykologfaglighed i sig selv ikke er ensbetydende med, at coachee oplever coachingen som værende af høj kvalitet. Fx peger Garman, Whiston & Zlatopers (2000) studie på, at psykologer ikke opfattes som værende mere værdifulde end coaches med andre baggrunde. Faktisk var det kun cirka en tredjedel af respondenterne, der så positivt på psykologer. I tråd hermed advarer Hodgetts (2002) mod coaches med en klinisk baggrund der praktiserer terapi på organisationens regning. MacKie (2007 p. 316) rejser en lignende kritik og konkluderer: *"Coaches who are not fully aware of developments in contemporary leadership theory for example are unlikely to be fully effective with the executive population"* (Elliot, 2005).

Samlet set tegner der sig et billede af, at hverken viden om psykologi eller viden om organisation og ledelse i sig selv er nok. Men at det er coachens evne til at trække på begge disse felter, der skaber afsættet for hjælpsom executive coaching. Wasylyshin (2003) peger specifikt på behovet for, at den executive coach er funderet i både "business" og "psy-

chology". Sargent (2011) peger på, at vigtigheden af, at den executive coach både har indsigt i de psykologiske faktorer, der driver adfærd, men også kan identificere uhensigtsmæssige adfærdsmønstre hos ledere, der er i risikozonen for at mislykkes. Behovet for brobygning understreges også af Bono et. al. (2009), der på baggrund af forskning i betydning af coachens baggrund konkluderer følgende: "*One clear implication of our results is that the longstanding debate about who makes the best coach (psychologists or nonpsychologists) may be of limited value*" (Bono et. al. 2009 p. 394). I stedet peger Bono et al. (2009) på, at det er mere frugtbart for executive coachingfeltet at fokusere på følgende spørgsmål:

- Hvilken viden, færdigheder og evner har coachen brug for?
- Hvilke former for handlerepetoire hos coachen er de bedste indikatorer for vedvarende adfærdsskift hos de individer, der coaches?

Nærværende artikel bidrager til feltets videre udvikling ved at identificere nogle centrale organisatoriske vilkår eller rammekvæle fra *forretningsverden* som mange af de gængse forståelser af executive coaching ikke tager højde for. Leadership Pipelinetænkningen kan være en den ene side af mønten og de mere gængse psykologisk baserede forståelser den anden.

Konklusion

Denne artikel har samlet set identificeret, at executive coachingfeltet er præget af blinde pletter i form af begrænset viden om: 1) betydningen af forskellige organisatoriske ledelsesniveauer for coachens opgave og praksis i executive coaching, og 2) hvad der kendetegner coaching, hvor ledere på forskellige niveauer coacher underordnede ledere på disses ledelsesopgave. Samtidig synes de fremherskende definitioner af executive coaching implicit at antage:

- A at ledere kun coacher medarbejdere uden ledelsesansvar eller
- B at der ikke er forskel på, om den underordnede, der coaches af lederen, er medarbejder uden ledelsesansvar (en fagperson) eller har ledelsesansvar.

Samtidig synes megen af litteraturen om lederens bevæggrunde for at vælge coaching at pege på, at

der ofte netop arbejdes med emner, der er direkte relateret til bevægelse mellem forskellige organisatoriske niveauer samt udvikling af ny ledelsesadfærd, der passer til det aktuelle organisatoriske niveau. Meget peger således på, at executive coaching ofte handler om lige præcist det som litteraturen og forskningen er allermest tynd på. En mulig negativ konsekvens af litteraturens manglende fokus på ovenstående kan være, at der i nogle tilfælde opstår en coachingpraksis, der utilsigtet kommer til at gøre ledesers vanskeligheder større fremfor at være en del af løsningen.

I lyset heraf synes det frugtbart for den executive coach at vende blikket mod Leadership Pipeline som fagligt supplement. Denne synes at tilbyde:

- En differentieret forståelse af hvad lederopgaven ofte består af på forskellige organisatoriske niveauer. Herunder et særligt blik for det at lede ledere.
- Nuancerede forståelser der gør det muligt at identificere adfærd, der ofte forbindes med derailment på forskellige ledelsesniveauer.
- Et samlet udgangspunkt for at kunne udfordre og give feedback til ledere på forskellige niveauer på selve ledelsesopgaven.

Leadership Pipelineperspektivet kan selvsagt ikke stå alene, men tilbyder en forståelsesramme, der kan styrke det organisatoriske perspektiv i coaching og supplere de etablerede perspektiver på coaching. Samtidig er det også imperativt, at man i arbejdet med dette perspektiv ikke ignorerer de udfordringer, der knytter sig til Leadership Pipeline. I særdeleshed diskussionen om perspektivets blinde pletter (Elmholdt, 2012 / 2013), generaliserbarhed (Dahl & Søholm, 2013), skismaet mellem kontinuitet og diskontinuitet (De Meuse, Dai & Wu, 2011) og sidst men ikke mindst sammenhængen mellem forskellige mønstre i ledelsesadfærd på tværs af organisatoriske niveauer og bedre effektivitet og resultatskabelse (Kaiser & Craig, 2011). Dette kalder på fremtidig forskning. Et andet vigtigt tema er evidensbaserede undersøgelser af, hvorledes en konkret Leadership Pipeline coachingpraksis kan se ud med følgende spørgsmål på forskningsagendaen: A) hvilke interventioner Leadership Pipelineperspektivets forståelser giver anledning til på forskellige organisatoriske niveauer, B) hvordan ledere, der coacher underordnede ledere på for-

skellige organisatoriske niveauer, kan anvende forståelserne fra Leadership Pipeline i coaching, og C) hvad effekten af at coache ud fra en nuanceret forståelse af ledelsesopgaven på forskellige niveauer er sammenlignet med en mere bred tilgang, der ikke i interventioner eller grundforståelse tager eksplicit højde for disse.

Kontakt



Kristian Dahl
Lead – enter next level A/S
Inge Lehmanns Gade 10
8000 Århus C
Kd@lead.eu

Kristian Dahl

Cand. Psych. Stifter, Lead – enter enter next level. Kristian er tilknyttet Aalborg Universitet ved psykologistudiet samt Master i public governance. Kristians forskningsområder er ledelse samt konsulentarbejde. Kristian er forfatter til en række artikler og bøger om disse emner – Herunder bogen *Den offentlige leadership pipeline*. Han er stifter af konsulentvirksomheden Lead – enter next level der bla. arbejder med dette tema for en række store offentlige organisationer. Han har endvidere arbejdet med ledelsescoaching de seneste 10 år for en lang række offentlige og private organisationer. Erfaringerne herfra er bla. formidlet i bogen *Ledelsesbaseret Coaching*

Referencer

- Boyne, G. (2002). Public and Private Management: What's the Difference? *Journal of Management Studies*, Vol. 39 (1). 97-122.
- Bozeman, B. & Bretschneider, S. (1994). The "Publicness Puzzle" in Organization Theory: A Test of Alternative Explanations of Differences between Public and Private Organizations. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 4 (2). 197-223
- Brousseau, K.R., Driver, M.J., Hourihan, G. & Larson, R. (2006): The Seasoned Executive's Decision Style. *Harvard Business Review*, 2006 (1).
- Charan, R., Drotter, S., & Noel, J. (2001) *The Leadership Pipeline: How to Build the Leadership Powered Company*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Covey, S. (1989) *The 7 Habits of Highly Effective People*, New York, NY: Free Press.
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (Eds.) (2010). *The Complete Handbook of Coaching*. London: Sage
- Dam Hede, T. (2010). *Coaching – samtalekunst og ledelsesdisciplin*. København: Samfundslitteratur
- Dahl, K. & Molly-Søholm, T. (2012) *Leadership Pipeline i den offentlige sektor*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Dahl, K. & Molly-Søholm, T. (2013) Leadership Pipeline i den offentlige sektor. *Akademisk Kvarter Vol. 06*
- Dahl, K. & Agger, J. (2014 / in press) Outbreak: Leadership Pipeline på rejse i den offentlige sector *Nordiske Organisations Studier (in press)*
- De Meuse, K.P., Dai, G. and Hallenbeck, G.S. (2010) Learning Agility: A Construct Whose Time has come. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 62 (2). 119-130.
- Elmholdt, Claus (2012). Fleksibel ledelse – på kryds og tværs. *Ledelse-i-dag, nr. 9*.
- Elmholdt, C. (2013) Leadership Pipeline – Forbigående ledelsesmode eller solid viden? *Akademisk Kvarter Vol. 06*
- Evered, R. D., & Selman, J. C. (1989). Coaching and the Art of Management. *Organizational Dynamics*, Vol. 18 (2). 16-32.
- Feldman, D.C., & Lankau, M.J. (2005). Executive coaching: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 31 (6). 829-848.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Freedman, A. (1998) Pathways and Crossroads to Institutional Leadership. *Consulting Psychology*

- Journal: Practice and Research*, Vol. 50 (3). 131-151
- Gregory, J. B., & Levy, P. E. (2010). Employee coaching relationships: enhancing construct clarity and measurement. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, Vol. 3 (2). 109-123
- Greco, J. (2001). Hey, Coach! *Journal of Business Strategy*, Vol. 22 (2). 28-31
- Joo, B. (2005) Executive Coaching: A Conceptual Framework From an Integrative Review of Practice and Research. *Human Resource Development Review* Vol. 4 (4). 462-488
- Judge, W.Q., & Cowell, J. (1997). The Brave New World Of Executive Coaching. *Business Horizons*, Vol. 40 (4). 71-77.
- Hogan, R., Curphy G. J., & Hogan, J. (1994). What we know about leadership: Effectiveness and personality. *American Psychologist*, 49 (6). 493-503.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. Z. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research*, 53 (4), 205-228.
- Kauffman, C. & Coutu, D. (2009) The Realities of Executive Coaching. *Harvard Business Review, Research Report*
- Ely, K., Boyce, L.A., Nelson, J.K., Zaccaro, S.J., Hernez-Broome, G., Whyman, W. (2010). Evaluating Leadership Coaching: A Review and Integrated Framework. *The Leadership Quarterly*, Vol. 21 (4)
- Kaiser, Robert B. (2011) The Leadership Pipeline: Fad, Fashion, or Empirical Fact? An Introduction to the Special Issue. *The Psychologist-Manager Journal*, Vol. 14. 71-75
- Kaiser, R.B. and Craig Bartholomew, S. (2011) Do the Behaviors Related to Managerial Effectiveness Really Change With Organizational Level? An Empirical Test. *The Psychologist-Manager Journal*, Vol. 14. 92-119.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations* (2nd). New York, NY: Wiley.
- Kiel, R., Rimmer, E., Williams, K., & Doyle, M. (1996). Coaching at the top. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, Vol. 48. 67-77.
- Kilburg, R.R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48 (2). 134-144.
- Kirkeby, O. F. et al. (2006) Coaching: For madonner eller ludere? *LPF nyt om ledelse, Årgang 9* (2)
- Kirkeby, O. F. et al. (2008) *Protreptik – filosofisk coaching i ledelse*. København: Samfundslitteratur
- Lombardo, M. M., & Eichinger, R. W. (2005). *Preventing Derailment: What to do before it's too late*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership
- Niemes, J. (2002). Discovering the Values of Executive Coaching as a Business Transformational Tool. *Journal of Organizational Excellence*, Vol. 21 (4). 61-69.
- McCall Jr., M. W. & Lombardo, M. M. (1983). *Off the Track: Why and how Successful Executives get Derailed*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Mintzberg, H. (2004) *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Mumford, T. V., Campion, M. A., & Morgeson, F. P. (2007). The Leadership Skills Strataplex: Leadership Skill Requirements Across Organizational Levels. *Leadership Quarterly*, Vol. 18. 154-166.
- Osborn, R., Hunt, J. G., & Jauch, R. (2002). Toward a Contextual Theory of Leadership. *Leadership Quarterly*, Vol. 13. 797-837.
- Spaten, O. (2012). Mellemlederes erfaringer med coaching af medarbejdere. *The Danish Journal of Coaching Psychology* Vol. 2 (1).
- Stelter, R. (2012). *Tredje generations coaching*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Strumpf, C. (2002). Coaching from the Inside: When, Why, and How? In C. Fitzgerald & J. G. Berger (Eds.), *Executive Coaching: Practices and Perspectives*. Palo Alto, CA: Davis-Black. 225 - 242
- Orth, C. D., Wilkinson, H. E., & Benfari, R. C. (1987). The Manager's Role as Coach and Mentor. *Organizational Dynamics*, 15 (4). 66-74.
- Spicker, P., (2012). Leadership: A Perniciously Vague Concept. *International Journal of Public Sector Management* Vol. 25 (1). 33-47
- Palmer, S., & Whybrow, A. (2007). *The Handbook of Coaching Psychology*. Hove: Routledge.
- Passmore, J. & Fillery-Travis, A. (2011). A Critical Review of Executive Coaching Research: A Decade of Progress and What's to Come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, Vol. 4 (2). 70-88
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. (Oversat til engelsk af A. M. Henderson & T.Parsons). New York, NY: Free Press. (Original work published 1925)

Søholm, Storch, Juhl, Dahl & Molly (2006) *Ledelsesbaseret Coaching*, København: Børsens Forlag
Søholm, Storch, Juhl, Dahl & Molly (2013) *Ledelsesbaseret Coaching* (2). København: Børsens Forlag

Noter

- 1 Stelter (2012 p. 80-81) regner følgende teoretikere til de forskellige traditioner. Første generation: Railo (1996), Frost (2008), Withmore (2004), Rieffenthal (2008), Beck (2009) Palmer & Szymanska (2007) Anden generation: Moltke & Molly (2010), Berg & Szabo (2007), Stelter (2002), Orem, Binkert & Clancy (2007), Biswas-Diener & Dean (2007) Biswas-Diener (2010). Tredje generation: Drake (2007,2009), Nielsen (2010), Stelter & Law (2010), Kirkeby et al. (2008) Kirkeby (2009)
- 2 Fx Vil spørgsmål stillet ud fra den anerkendende tradition (Cooperider 1990, 1999) grundlæggende rettes på nuværende bedste praksis og drømme for fremtiden. Det giver ofte anledning til, at coaching-samtalen struktureres omkring følgende spørgsmål:

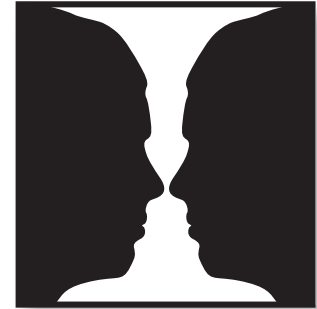
Hvad har du gjort der virker? Hvilke tidligere gode erfaringer har du der kan trækkes på? På trods af at det er svært lige nu, hvilke ledelsesgreb har du så alligevel oplevet virker? Hvad er læringen herfra? Hvilken fremtid drømmer du om at skabe? Hvordan kan du bruge det der virker til at virkeliggøre den fremtid, du drømmer om? Hvad er de første trin, der kan tages?

Fællesnævneren i disse spørgsmål er antagelsen om at tidligere erfaringer og personlige ressourcer kan anvendes af coachee til at håndtere den aktuelle vanskelighed. I en leadership pipeline optik er problemet blot at: A) Situationen er ny og netop kræver noget nyt og B) Lederens vanskelighed opstår fordi lederen netop anvender et handlerepetorie der var adækvat i en anden organisatorisk kontekst, men ikke er det længere.

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org

<http://dx.doi.org/10.5278/ojs.cp.v4i1.1344>



Når coaching swinger

Af Line Fredens

Abstract

This article describes and analyzes the improvisational and innovative process that takes place between professional musicians during the extraordinary concert. The aim is to draw parallels to the professional coaching conversation in order to examine what new angles this analogy can contribute in proportion to coaching as a practice. In other words, how can an analysis of the musician's communication during a successful concert shed light on what is happening in a successful professional dialogue.

The article contains both empirical data and theory. The empirical data comes to results from a qualitative study undertaken in connection with my thesis within the Master of Learning Processes Specializing in Organizational Coaching at Aalborg University, and is based on interviews with five professional orchestra musicians from the Royal Danish Orchestra, the Copenhagen Phil and the Danish National Symphony Orchestra

Keywords: Coaching, dialogue, communication, musicality, improvisation, interaction, cognition, questions, attention.

Vi kender det alle. De magiske øjeblikke hvor vi glemmer os selv og bliver så opslugte af en samtale, at det ikke længere er os, der former ordene, men den fælles dialog der former os. Her er resultatet af samtalen ikke kendt på forhånd men bliver skabt undervejs, og nye ideer opstår i fællesskab.

Men det er ikke altid let. "People do not listen, they reload" skriver Isaacs i sin bog om dialog (Isaacs, 1999:19). Det hænder, vi taler med øjnene. Når vi ser modparten gispe efter luft, åbner vi munden og kan endelig få sagt det, vi kom til at tænke på, mens den anden snakkede. En samtale er noget, man gør

sammen i modsætning til monologen, og på den baggrund vil kvaliteten af samtalen også handle om samspil mellem to eller flere individer.

Til daglig oplever jeg en anden form for kommunikation på min arbejdsplads i Malmö Symfoniorkester. Her er ingen ord, men et udtryk der skabes i fællesskab. Når det lykkes særligt godt, bliver oplevelsen unik. Et musikerskab vedrører begivenheder. Der er ikke en bog eller et maleri som bevis, når en musiker er færdig med sit arbejde. Omdrejningspunktet er derfor det skabende element, der finder sted her og nu, hvor det unikke

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.

ved begivenheden opstår i mødet mellem de involverede. Derfor bliver musikken også hyppigt brugt som billede på det improviserende samspil. Men hvad er egentligt til stede, når samspillet lykkes; når fragmenterne spiller sammen på en sådan måde, at helheden efterfølgende kan betegnes som en succes? Og hvad er det for et mindset, der kendetegner klassiske professionelle musikere, som til daglig beskæftiger sig med og mestrer begivenhedens særlige udfordring, hvor 97 musikere under koncerten skaber en ide i fællesskab.

Fra noder til toner – fra toner til udtryk

Som ung studerende ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium fortalte min violinlærer mig om en magisk dør: ”På den anden side af døren er der helt fantastisk, du skal bare derhen og åbne den”. Det var næste fase i min udvikling som musiker, han talte om.

Senere i livet befandt jeg mig i Budapest med min klavertrio. Vi var heldige at tilbringe tre måneder i hænderne på en berømt, men også berygtet underviser. Her var ingen kompromisser men en ganske særlig kompromisløshed, for alt var muligt, så længe det gav mening i en sammenhæng. Det blev et intenst studie, der handlede om, at vi skulle gøre os forståelige, når vi spillede. Hvordan kunne vi tre instrumentalister smelte sammen til et fælles udtryk, der ikke bare gav mening for os, men også for vores tilhører? Vores ungarske mentor ryttede så meget på hovedet, at det var et mirakel, det ikke faldt af. Men der var smil på læben og glimt i øjet, når han efterfølgende udtrykte sin undren over ikke at forstå, hvad han hørte. Han morede sig over vores spørgsmål om nodens præcise længde og andre detaljer og svarede kryptisk; ”noden ved ikke, den er kort, og hvad er kort”? Tålmodigt fortsatte han med at fortælle os, hvad han oplevede, når han hørte os spille. Det tog lidt tid, men til sidst begyndte vi at spidse øre. Først kunne vi ikke høre, hvad han mente, men langsomt åbnede vores forståelse sig i takt med, at vi erfarede den magiske dør, jeg havde hørt tale om år forinden. Tiden i Budapest blev år 0 i mit musikerskab.

Denne fortælling handler om min egen rejse mod samspillets kunst, der drejer sig om at skabe et fælles udtryk, der skal give mening. Min første underviser havde erfaringen men ikke forklaringen. I Budapest mødte vi vores egen erfaring, hjulpet på vej af en undervisers undren over det, han

oplevede, når han hørte os spille. Hvor den første lærer gav mig et indtryk om noget, jeg skulle hen og åbne, førte den anden lærer vores opmærksomhed hen mod det udtryk, vi skabte, og her åbnede døren sig selv.

Det performative var noget, vi skulle lære: Opfindsomheden, samarbejdet og kommunikationen i selve situationen.

Ovenstående eksempel handler om musik. Men at performe i en kontekst er noget, der vedrører os alle. Mødet mellem individ og omverden har længe optaget filosoffer og forskere. I dag har vores uddannelser stort fokus på fag som f.eks. entreprenørskab, der skal uddanne folk til at kunne føre kreativitet ud i livet. Organisationer og institutioner kredser om at skabe den innovative arbejdsplads, der helst skal kunne yde mere med mindre ressourcer. Alle disse tiltag fordrer aktive møder mellem individer og kontekster.

Hvordan vi møder vores omverden vil have stor betydning for, hvordan vores omverden møder os, og tilbage igen. Hjerne, krop og omverden er gensidigt konstituerende for hinanden (Lieberman, 2013), hvilket naturligt leder til den konsekvens, at når den ene dimension er i centrum, vil de andre udgøre konteksten.

Lad os overføre denne præmis til den coachende samtale. En fokuspersion ønsker hjælp til at kunne handle mere hensigtsmæssigt i sin omverden i forhold til et givent ønske omkring fremtiden. Ofte er fokuspersionen klar over, hvad han ønsker at bevæge sig væk fra, hvorimod det han ønsker at bevæge sig hen imod, stadig er uartikuleret. Først når fokuspersionen er bevidst om sine mål og ønsker, kan disse fungere som et kompas for fremtidige handlinger¹. Men disse fremtidige handlinger, kan ikke alle planlægges på forhånd, for de er afhængige af det, der opstår i mødet med omverdenen. Fokuspersionen må derimod finde sin ”magiske dør” for at kunne navigere mest hensigtsmæssigt i samspil med de overraskelser, virkeligheden ofte tilbyder. Spørgsmålet bliver nu, hvordan en coach bedst kan hjælpe en fokuspersion med at finde denne ”magiske dør”, og dette spørgsmål vil jeg lade være denne artikels drivkraft.

Jeg vil nu inddrage mine fem interviews med klassiske professionelle orkestermusikere for at dykke dybere ned i spørgsmålet omkring den ekstraordinære musikalske performance, og samtidig i første omgang blive klogere på, hvad der adskiller den fra den ordinære koncert.

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.

Musikalsk kommunikation og kommunikativ musikalitet

”Der er jo dirigenter, der snakker det fuldstændigt ihjel. Jeg kan ikke koncentrere mig om alt det, der bliver sagt”
– musiker fra DR SymfoniOrkestret.

Dirigenten leder orkestret og koordinerer samspillet mellem musikerne. Og alle mener entydigt, at den gode dirigent ikke snakker så meget. Musikalsk kommunikation, som befinder sig i samspillet mellem individ, grupper og dirigent, er af en anden type end den verbale kommunikation, man kender fra møder og akademiske forelæsninger på universitetet.

Musikforskning (Davidson & Good, 2002) har vist, at der er to væsentlige kilder til samhørighed i et musikensemble. Den ene er den fælles forbindelse til musikken, den anden er den sociale interaktion. Den første handler om musikalsk kommunikation og den sidste om kommunikativ musikalitet (Malloch & Trevarthen, 2009).

Musikalsk kommunikation er musik, der kommunikeres (indhold), og kommunikativ musikalitet er måden, det gøres på (form).

Et fælles mønster for de interviewede musikere var, at flere ting var svære at sprogliggøre. I mine interviews, spørger jeg en violinist fra Copenhagen Phil, hvordan hun som 2. violin spiller sammen med 1. violinen, og det er tydeligt, at det ikke er noget, hun før har taget stilling til bevidst. ”Det er svært at sætte ord på, hvordan gør man egentligt det”, svarer hun på et spørgsmål, der drejer sig om noget, hun mestrer på et meget højt plan. Det, hun kan, har hun tilegnet sig implicit, hvilket hendes efterfølgende kommentar yderligere understøtter: ”det er jo, fordi man kender musikken og hinanden så godt, at man kan mærke, hvis hun gør sådan der, så vil hun nok det her”. Violinisten fremhæver her den nonverbale side af kommunikationen, når hun udtrykker, at hun ”mærker” det. Den kommunikative musikalitet er i det hele taget den side, der af de interviewede musikere fremhæves og italesættes som det område, hvor det ekstraordinære skabes under en performance. Det er musik, der kommunikeres, men den musikalske kommunikation nævnes kun med få bisætninger, - denne indholds-mæssige side bliver af de interviewede musikere opfattet som en selvfølge. Men det er i måden, der kommunikeres på, det unikke opstår. Lad os derfor

kigge nærmere på, hvad deltagelse i en kommunikativ musikalitet kræver af sine deltagere, før vi ser mere på, hvordan erfaringerne med den kommunikative musikalitet kan bidrage til en større indsigt i, hvad der kendetegner den gode coachingsession.

Indre og ydre opmærksomhed

Man kan skelne mellem en indre og ydre opmærksomhed (Baluch & Itti, 2011). Vi tænker i vores indre opmærksomhed, mens vi oplever i den ydre. Når vi laver planer, frasorterer den indre opmærksomhed konteksten, så der bliver ro til at ”kigge ind” og overveje for og imod. Men når vi skal møde vores omverden, må den ydre opmærksomhed i spil. En musiker fra Radiosymfoniorkestret beskriver dette skift på følgende måde, ”De faste aftaler er jo ofte sådan nogle færdselsregler. Når man så har lært at køre, så tænker man ikke på reglerne, så kører man efter forholdene”. Dette illustrerer forskellen mellem at tænke i en indre, top-down styret opmærksomhed (Baluch & Itti, 2011) og en ydre opmærksomhed, som af nogen kaldes for anstrengelsesfri (Bruya, 2010) og af andre for stimulusdrevet eller bottom-up opmærksomhed (Baluch & Itti, 2011).



Figur 1

Med analogi til den coachende samtale, vil den nyuddannede coach med alle de nyligt tillærte teorier og samtalemodeller have svært ved fuldt ud at kunne lytte til fokuspersonen. Teorierne vil udgøre øverste kontekst for samtalen i en top-down styret, indre opmærksomhed. Men med erfaringen vil alt det tillærte ”sidde på rygmarven”, og coachens indre dialog med det teoretiske stof vil derfor kunne

træde i baggrunden til fordel for dialogen mellem fokusperson og coach. Her vil coachens ydre opmærksomhed komme i spil og i en bottom-up sansning kunne lade situationen tale til sig. Indre og ydre opmærksomhed er to forskellige måder at orientere sig på. Opmærksomhed er en forudsætning for kognitive processer, og her skelner dobbeltprocesteorien mellem to forskellige tænkesystemer, et hurtigt og et langsomt (Kahneman, 2013).

Dobbeltprocesteorien – at tænke hurtigt og langsomt

Grundlaget for dobbeltprocesteorien stammer sandsynligvis fra psykologen William James, som mente, at der var to former for tænkning: En associativ og implicit samt en ræsonnerende og eksplicit. Denne dobbeltprocesteori er sidenhen beskrevet på forskellig måde og har fået et moderne udtryk med Kahneman (2013), som taler om to komplementære systemer: et hurtigt implicit og et langsomt eksplicit. Det langsomme system rummer vores bevidste tænkning og det verbale sprog. Det er lineært og bevæger sig derfor med et skridt ad gangen modsat det hurtige system, som har mange samtidige parallelle forgreninger. Det er det langsomme system, som ligger til grund for akademisk læring med en abstrakt tænkning, logiske strategier, analyser og evalueringer samt en teknisk rationalitet, hvor man kan opstille målbare mål. Det er en energikrævende mental proces, som fordrer koncentration, vedholdenhed og fokuseret (indre) opmærksomhed.

Tekniske strategier er afgørende i situationer, hvor man skal have sikkerhed og kontrol; både musikeren og coachen skal besidde tekniske kompetencer for at kunne deres håndværk. Når talen imidlertid drejer sig om den kunstneriske proces, skal en helt anden strategi på banen: den adaptive. En adaptiv strategi har som udgangspunkt ikke et målbart mål i sigte, men en ide eller vision om en retning. Det er derfor en strategi, der udvikles, når man går vejen, mens man lærer af sine fejltagelser og korrigerer retningen afhængigt af situationen. Den adaptive strategi er afgørende for det hurtige system, som er det af de to tænkesystemer, der kan inddrage konteksten.

Komplementariteten bliver således tydelig: Det langsomme systems evne til abstraktion sker netop på bekostning af det hurtige systems følsomhed for den konkrete kontekst. Taler vi desuden om forholdet mellem del og helhed, så vil det langsomme systems styrke handle om delene,

mens det er det hurtige system, der kan indfange helheden.

I en coachingsession vil det være coachens langsomme tænkesystem, der fanger ordene, der siges, men det vil være det hurtige tænkesystem, der fornemmer det usagte, det uarticulerede som fokuspersonen endnu mangler ord for, men blot mærker som noget væsentligt. Ofte har fokuspersonen forsøgt at analysere sig ud af en problemstilling, men er kommet til kort og befinder sig derfor i en fastlåst situation. Løsningen vil ofte ligge i det ikke sproglige, i de unikke undtagelser eller i de endnu ikke italesatte narrativer, for det er i dette uarticulerede landskab, at fokuspersonen bliver opdagelsesrejsende på vej mod nye horisonter. For at fange dette må coachens hurtige tænkesystem i spil i en ydre opmærksomhed.

Det hurtige tænkesystem har i modsætning til det langsomme en stor kapacitet og er det system, der er på banen, når vi i en bottom-up sansning oplever verden uden at tænke. En violinist fra København Phil fortæller også, hvordan hun under den gode performance ”ikke er styret af sin hjerne, og kan spille frit”. Hun beskriver, hvordan hun kan blive forstyrret af tanker (lineært) og ”forsøger at skubbe dem ud og fokusere og komme ind i det”. Musikeren fra DR SymfoniOrkestret fortæller, hvordan han både tænker frem og tilbage i tiden under en dårlig koncert, hvorimod tidsfønmelsen forsvinder under den gode koncert, hvor han er mere tilstede i nuet, ”her er tankerne tilstede på en anden måde”. Basunisterne taler om en feeling under den gode koncert: ”der tænker man ikke over de problemer, der nu har været med det (...) det hele flyder bare”. Modsætningen hertil beskrives som akademisk, ”og det kan man ikke anvende til noget (...) det bliver firkantet og dum musik, og når vi taler feeling, så forsvinder den totalt”.

Ovenstående viser, hvordan musikerne opponerer mod at befinde sig i det langsomme tænkesystem under en performance. Den bevidste tanke vil altid være på bekostning af den helhed, hvorfra den gode koncert emergerer. Derimod kan den bevidste tanke efterfølgende fokusere på udvalgte detaljer fra helheden. Men hvad der i eftertanken fokuseres på og italesættes, vil altid være et udtryk for valg af perspektiv. Både erfaring, ide og situation er flertydige og komplekse helheder og kan derfor ikke rummes i vores sprog alene. Sproget vil altid indsnævre en helhed (Schön, 2009), og derfor må vores sproglige udtryk være i dialog med vo-

res fornemmelser og intuition. På denne baggrund vil et perspektivskifte i en coachingsamtale kunne hjælpe en fokuspersion med at få øje på nye muligheder ud fra den selv samme kontekst.

Vi tænker med det langsomme system, mens det hurtige system tænker for os, hævder Kahneman (2013). På den måde opstår der lighedspunkter mellem det hurtige system og den æstetiske perception, der netop giver en umiddelbar oplevelse med afsæt i kroppens sansninger og dens perceptuelle forarbejdninger uafhængigt af begrebsmæssige symboler.

Fænomenologerne kalder det for en før reflektiv oplevelse, hvor kroppen bliver meningssskaber med sanserne som en uadskillelig del af denne proces (Gallese & Lakoff, 2005; Noë, 2009).

Disse to tænkemåder er to sider af samme sag og kan opsummeres på følgende måde som vist i figur 2:



Figur 2:

Opsummering af resultaterne fra min kvalitative undersøgelse

I forhold til den gode koncertoplevelse for en udøvende musiker kan jeg foreløbig fremhæve den kommunikative musikalitet, der bl. a. viser sig som en præference for den ydre opmærksomhed og det hurtige tænkesystem under selve koncerten. Det er dog vigtigt at understrege, at forudsætningerne for dette er, at de tekniske færdigheder mestres i en sådan grad, at de er blevet automatiseret. Det hurtige tænkesystem giver musikerne en oplevelse af "ikke at tænke", men derimod intuitivt at handle ud fra konteksten, hvilket gør det muligt "at skabe en ide i fællesskab", som violinisten fra Copenhagen Phil fortæller under interviewet.

I coaching handler det også om at skabe en ide i fællesskab. Men ikke kun i dialogen mellem coach og fokuspersion. I første omgang handler det om den dialog som fokuspersionen skal føre med sig selv, mellem sin implicitte og eksplicitte erfaring. Sproget vil som tidligere nævnt altid kun udgøre en del af en helhed, idet der altid vil kunne fortælles en anden historie. I dette lys vil fokuspersionens nuværende historie negere andre tilstedeværende historier, og derfor kan det være svært i en indre dialog med sig selv at få øje på de andre mulige fortællinger. Men gennem dialog med en anden (f.eks. en coach), kan man gennem sproget få bevidstgjort det, der før blot lå som implicitte erfaringer. Bateson har udtrykt dette ved at fremdrage, at "når jeg har sagt, hvad jeg tænker, så kan jeg tænke over, hvad jeg har sagt. Så kan jeg høre, hvad jeg selv har sagt og dermed blive observatør på situationen fra et andet niveau" (Lystbæk, 2008:214). Hos coachen fordrer dette en lyttende tilgang mod processen i det samskabende møde, hvor der ikke på forhånd er et fastlagt mål, men kun en retning for samtalen, der derved bliver improvisatorisk. Lad os derfor kigge nærmere på improvisationen. Først ud fra et musikalsk perspektiv, for herefter at kunne belyse den coachende samtale.

Improvisation

Det er en ret almindelig men fejlagtig opfattelse, at klassiske musikere bare reproducerer de noder, der står foran dem. Den klassiske symfonikoncert beskrives derimod af de interviewede musikere som improvisatorisk. Der dukker nye ideer op "fuldstændigt spontant (...) eller hvis der er en, der lige har spillet ekstra lækkert, så svarer man lige på en lidt anden måde, end man plejer". Det, der opstår under den gode koncert, kan ikke indstudies på forhånd, det er ikke noget "man kan lære ved at læse", men derimod noget der skal gribes i selve begivenheden. Det handler om "selv at opleve musikken som noget, der opstår".

Det improviserende ligger ikke kun i tonerne, men lige så meget i timingen, i selve samspillet mellem de involverede på scenen. Selvom tonerne er skrevet ned, bliver hver performance en ny oplevelse, og det nye opstår i relationerne. Det er her, musikken bliver kreativ. Distinktionen mellem musikalsk kommunikation og kommunikativ musikalitet understøtter dette med sin beskrivelse af komplementariteten mellem indhold og form, hvor det er formen der i selve begivenheden vil udgøre det

kreative element, der skabes ”af nogen”, mens indholdet er det ”noget,” der er præmissen for at kunne virkeliggøre et produkt.

Overføres dette til en coaching session, vil en fokuspersion besidde en række erfaringer og kompetencer, der tilsammen vil udgøre vedkommendes ”indhold”, og dette indhold skal kunne bringes i spil på den mest hensigtsmæssige måde. Her bliver samspillet med coachen og konteksten en vigtig faktor. Men indholdet og samspillet er som tidligere belyst to sider af samme sag, og spørgsmålet bliver her, hvordan coachen skal agere, alt efter om det er fokuspersionens ”indhold” eller fokuspersionens ”samspil”, der skal udvikles? Det kræver to forskellige former for læreprocesser. Indholdet kan tilegnes eksplicit via direkte instruktion/information, som coachen kan tilskynde fokuspersionen til at opsøge. Selve samspillet handler derimod om implicitte læreprocesser, der kan hentes frem i lyset via coachens spørgsmål og/eller spejlinger. Når de implicitte handlemønstre italesættes, vil coach og fokuspersion sammen kunne kigge på mønstrene og herigennem kunne optimere disse i forhold til et givent ønske om retning i fremtiden. Med andre ord, hvordan kan coachen hjælpe fokuspersionen med at blive bedre til at improvisere ligesom de musikere, der ikke bare reproducerer noder, men skaber dem på ny i mødet med hinanden. Samtidig skal coachen selv mestre improvisationens kunst i mødet med fokuspersionen. En coach skal kunne sit håndværk (indhold), men under selve mødet (form), må samtalen blive den øverste kontekst. En coach skal kunne lade sig blive berørt og herudfra stille *indfaldsbårne*² spørgsmål, selvom hovedet er fuld af metoder.

Når musikken spiller, kan orkestret beskrives som et komplekst adaptivt system. Dirigenten kan godt give indsatser og tegn til den enkelte musiker eller gruppe, men grundlæggende ligger ledelsen i rummet mellem grupperne, mens de spiller. Katalysatoren for den kreative proces befinder sig i et netværk af relationer, der knytter musikerne sammen.

I et komplekst system er den skabende proces ikke styret af én enkelt person. Den opstår, ifølge kompleksitetsteorier (Goldstein et al. 2010) som et resultat af mange interagerende begivenheder. I et sådant samspil vil den perfekte performance emerge. Denne emergens kan ikke planlægges på forhånd, den opstår som ”*det uventede*”, eller som en

anden interviewperson udtrykker det: ”*det er bare noget, der sker*”.

Mellem orden og kaos

Kompleksitet er ifølge den danske fysiker Per Bak (1996) en særlig tilstand, vi finder i spændingsfeltet mellem orden og kaos, og som opstår som følge af interaktion mellem de forskellige dele i et system. Et system i balance kan forudsiges og derfor styres med målsætninger og planer. Dirigenten, der kræver, at musikerne i en envejskommunikation kun følger ham, vil netop underlægge orkestret en fast plan, hvilket mine interviewpersoner opponerer mod, når de bl.a. udtrykker, at ”*de dårlige dirigenter kører deres eget ræs, de kigger ikke på andre, for de tror, de er bedst selv*”. Den gode dirigent beskrives derimod som en, der formår at skabe et netværk af relationer på kryds og tværs i orkestret i samspil med det, ”*der opstår*”. Det er på denne knivsæg, vi finder kompleksiteten lige midt imellem orden og kaos (Bak, 1996), eller som en musiker fra DR Symfoniorkestret udtrykker det: ”*at være i det rette forhold mellem tryghed og frihed*”. Han uddyber senere disse begreber som hinandens forudsætninger. ”*Jeg har en tryghed i, at jeg ved, hvad der sker. Hvis der sker noget andet, så er det også i orden (..) omvendt hvis jeg ikke er tryk, så føler jeg det sommetider som en spændetroje, at man skal være påpasselig*”. Alle interviewpersonerne er fælles om at udtrykke, at den gode dirigent kan dirigere orkestret, så ingen er i tvivl. ”*Man skal være tryk ved, at han (dirigenten) viser det, der er behov for*”, siger violinisten fra Copenhagen Phil.

Når dirigenten formår at skabe en kollektiv referenceramme, vil det give musikerne en fælles tumleplads indenfor hvilken, der kan improviseres. Den fælles ramme giver musikerne den tryghed, der er en forudsætning for improvisationen, da improvisation er det hurtige tænkesystems banehalvdel. Det hurtige tænkesystem kommer netop i spil, når vi slapper af, hvorimod det langsomme system kommer på banen og tilbyder os mere eksplicite tekniske strategier, når der er problemer i farvandet (Hattie og Yates, 2014).

En coachs rolle bliver ofte her, i overført betydning ligesom dirigentens, at hjælpe fokuspersionen til en god ”performance” med sine medspillere, som her er det netværk, fokuspersionen er en del af. I en coachingsamtale kan coachen som gamemaster³ sørge for at skabe de rammer indenfor hvilke, der kan improviseres over en problemstilling. Når

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.

coachen bevæger sig fra indholds- til procesniveau, kan rammerne for samtalen italesættes og dermed udgøre forudsætningen for improvisationen.

Når en fokuspersion søger svar på en problemstilling, bundet det ofte i et ønske om mere orden i en uoverskuelig situation. Men hvis målet med coachingsamtalen er at sende fokuspersionen ud i virkeligheden med de bedste betingelser for at kunne samspille med "det, der opstår", vil den orden, som et svar kan skabe, lukke ned for selve samspillet med det uforudsete og dermed den emergens, som kompleksitet kan tilbyde. Spørgsmål derimod sætter kursen for svarmuligheder, og på denne måde skaber spørgsmål en ramme indenfor hvilken, der kan improviseres. Spørgsmål vil rette fokuspersionens opmærksomhed mod en given retning, og i dette lys bliver spørgsmålet bag et svar det, der kan hjælpe fokuspersionen med at kunne improvisere i samspil med det, der dukker op. Et godt spørgsmål vil lede fokuspersionens opmærksomhed mod de muligheder eller sprækker, der skal gribes i mødet for at kunne lave "god musik" i fællesskab, og hvis spørgsmålet er en blindgyde, må fokuspersionen selv kunne lave et nyt. Hvis formålet med coaching er at gøre fokuspersionen selvregulerende, og dermed i sidste instans uafhængig af coachen, er det ikke længere nok, at coachen stiller de gode spørgsmål. Fokuspersionen må selv kunne mestre spørgsmålets kunst.

At kunne mestre spørgsmålets kunst

Blooms taksonomi fra 1956 (Bloom og Krathwohl) er blevet revideret i 2001 (Anderson og Krathwohl) (Figur 3). Taksonomien viser en progressiv udvik-



Figur 3:

ling af læring, hvor kreativitet er den højeste form. Fra lavere ordens- til højere ordens tænkning bevæger man sig fra kvalifikationer over kompetencer og til kreativitet. Kvalifikationer handler om fakta viden og informationer, eller en "hvad viden". På kompetenceniveauet, som er en "hvordan viden," handler det om at kunne anvende og analysere viden. På det kreative niveau drejer det sig om kritisk vurdering og nytænkning.

At mestre spørgsmålets kunst handler om at kunne skabe et godt spørgsmål, der kan lede opmærksomheden hen mod de læreprocesser, der kan bygge bro over kløften mellem det, vi allerede ved og det sted, hvor vi ønsker at være, og jo mere bevidst en fokuspersion er om, "hvad kriterierne for succes er (..), jo større er sandsynligheden for, at læring vil finde sted" (Hattie og Yates, 2014:19). Den enkeltfaktor, der har størst indflydelse på læring, er det, den lærende allerede ved (Hattie og Yates, 2014). Vores erfaringer er proaktive, og i dette lys vil et godt spørgsmål kunne aktivere fokuspersionens viden om lignende opgaver, vedkommende har haft succes med i fortiden med henblik på at kunne bruge disse underliggende videnskemaer fremadrettet. At mestre spørgsmålets kunst handler derfor både om viden omkring læring og viden omkring effekten af de forskellige spørgsmålstyper.

Denne viden skal i henhold til Blooms taksonomi kunne forstås, kunne anvendes, analyseres, vurderes, og først her vil fokuspersionen kunne mestre spørgsmålets kunst med den improvisation, der kendetegner kreativitet. I dette lys vil coachen skulle balancere mellem at give fokuspersionen den relevante viden på disse områder, og samtidig coache fokuspersionens dialog mellem dennes eksplícite og implícite viden frem.

Man skal mestre håndværket, før man bliver kunstner, hvilket Blooms taksonomi netop påpeger. Dette understøttes også af følgende kommentar fra de interviewede musikere: "høj faglig dygtighed er alfa omega", at "være på højde med situationen, at have teknisk formåen til at kunne være modig, kunne føle sig tryk, kunne bidrage. Det er jo også vigtigt at kunne føle, at man bidrager, at man ikke sidder, uhh jeg skal bare overleve".

En performance er, som tidligere nævnt, en kreativ proces, hvor der kan opstå noget uventet og unikt. Det er ikke et materielt produkt, for når koncerten er slut, er der kun oplevelsen tilbage. Det er det improvisatoriske element i selve begivenheden, der gør en forskel. Alt er ikke muligt, men alt er

muligt inden for den givne ramme. Rammen er præmissen for den rette balance mellem tryghed og frihed, og her viser min empiriske undersøgelse, at dirigenten spiller en væsentlig rolle, på samme måde som coachen i den samskabende proces.

Forskellen på den dårlige og den gode dirigent

"Mange dirigenter virker, som om de ikke stoler på, om musikeren kan spille det, der skal spilles. De begynder at pille i mærkelige ting i stedet for bare og lade orkesteret spille" udtrykker en basunist fra Det Kongelige Kapel. Den dårlige dirigent vil styre orkestret med hård hånd og kræver, at musikerne følger dirigentstokken. Her skal *"man kigge sådan meget eksakt for at være sammen"*, og øjnene bliver derfor den dominerende sans (som den også nogle gange bliver i en samtale, når vi holder øje med luftmangel hos modparten for at kunne komme til orde). Her bliver musikken til *"på bekostning af musikernes kundskaber"*, som basunisten udtrykker det. Derimod ønsker musikerne *"at få lov til at spille, som det skal være"*. Her beskrives en naturlig fornemmelse for, *"hvordan det skal være"*, der bliver forstyrret af dirigentens planlagte strategi, der i værste fald forvandler musikerne til marionet dukker, der som Pinocchio uundgåeligt bliver viklet ind i snærende bånd, uden mulighed for at danse med hinanden. Hvis dirigenten vil styre alt, bliver dialogen fortrinsvis mellem ham og den enkelte musiker. Det bliver musik uden ører, når dirigenten vil kontrollere og styre orkestret i en forudbestemt retning – så bliver det netop *"for akademisk"*, ytrer en af basunisterne. Det, dirigenten mangler her, er noget, man ikke *"kan læse sig til"*, da det er noget, som opstår lige nu og her, i selve begivenheden, når der vel at mærke lyttes efter. Det er dette møde, der kendetegner den gode koncert. Det lyttende møde. Der næsten bliver *"som en rus"*. Tingene *"flyder her, naturligt"*, fordi processen understøttes af alle de involverede, når selve begivenheden bliver øverste kontekst.

Men lad os nu kigge på den dygtige dirigent. Han er mere fleksibel i sit møde med orkestret. Han snakker ikke så meget, men slår det bare i gang, *"og så mærker man, at det fungerer (...)for så bliver det så afslappende, at det bliver meget lettere at kunne give sig hen til musikken"*. Han styrer ikke orkestret for hårdt, men giver plads til, at musikerne også kan komme med bud på fortolkning, når der spilles. Han inspirerer mere end dikterer og viser tillid

til musikernes evne til at kunne agere i det fælles. Her bliver dirigenten en koordinator, ikke en diktor. Når den gode dirigent giver orkestret friere tøjler, dirigerer han ikke *"takter, men former"*, hvilket illustrerer et skift fra den musikalske kommunikation til den kommunikative musikalitet, og får derved orkestret til at lytte mere til hinanden. Der er altså tegn på en mindsetting af det hurtige tænkesystem. Dirigenten skal ikke primært se det som sin opgave at holde orkestret samlet, *"det bliver for firkantet"*. Det er mere inspirerende, hvis han stoler på, at orkestret selv kan og i stedet bruger sine ressourcer på at farve musikken. En musiker nævner også, at *"det er rigtigt fedt, når man kan mærke at han (dirigenten) også står og hører det hele, og gør det, der er brug for ud fra det billede, han hører, ikke ud fra noget, han har øvet sig på, eller noget han har tænkt"*.

Den dygtige dirigent møder således sit orkester med en anerkendende tilgang. Han tager udgangspunkt i det, der er. Når vi møder hinanden anerkendende, handler det om at gå hinanden i møde uden fordomme. Det anerkendende møde kræver ikke enighed, men drejer sig om at tildele hinanden gyldighed. Denne anerkendende form har rødder i den tyske filosofiske tradition, som man møder den hos bl.a. Hegel, hvor anerkendelse ses som en forudsætning for at kunne udvikle en selvbevidsthed som individ (Dahl og Juhl, 2009). Det anerkendende møde er en forudsætning for den gode relation og dermed også for dialogen i den coachende samtale. Og da relationen kommer først, som Bateson udtrykker det, vil den anerkendende tilgang til en fokusperson derfor også være en vigtig egenskab hos en coach. Ja, der er nærmest tale om en æstetisk kommunikation eller en æstetisk dimension i dialogen, som når jeg tidligere i artiklen har fremhævet den æstetiske perceptions forrang i erkendelsesprocessen.

Forudsætningen for at kunne møde et andet menneske anerkendende er en kompetence til at kunne lytte. Ikke kun at lytte til det, der bliver sagt, altså sprogets semantik, men også måden tingene bliver kommunikeret på: Kropssproget, mimikken samt sprogets prosodi, som handler om musikalske elementer så som tonelejet, tempoet, dynamikken og klangfarven. Det særlige i denne helhedslytning, der både er digital (verbal/semantisk) og analog (nonverbal/prosodisk), kan sammenlignes med henholdsvis den musikalske kommunikation (indhold) og den kommunikative musikalitet

(indhold). Det er i helheden, at tonerne bliver til musik, og at ordene giver mening. At kunne navigere i denne helhed kræver en ydre opmærksomhed, der med den æstetiske perception sanser og oplever. Her er teknikker og teorier sat i parentes, og der improviseres i mødet med den fleksible og bevægelige helhed, der er præmissen i praksis.

Når der virkelig lyttes til et andet menneske, bliver lytning til en kunst på den måde, at man ikke på forhånd er klar over, hvor man ledes hen. Dette er essensen i begrebet aktiv lytning, og det er fællesbetegnelse for både at lytte digitalt og analogt (Hermansen et al, 2009). Denne form for lytning er betingelsen for at kunne opfange implicite budskaber og herved kunne stille de relevante spørgsmål til fokuspersonen. Det er her, coachen bliver som den dygtige dirigent.

Den dygtige dirigent eller coach fremtvinger ikke, men lader tingene opstå. Dirigenten får musikerne til at slappe af og lytte til hinanden og skaber herved tillid og tro på, at kontrollen må vige til fordel for det uventede. Rigtigt og forkert bliver afløst af de utallige muligheder, der opstår, når grupperne skifter fra indre til ydre opmærksomhed. En forudbestemt plan vil bygge på en forestilling om den helhed, vi forestiller os snart vil finde sted, men når begivenheden byder op til dans beskriver musikerne, hvordan de lader sig føre i dansen som kvinden i en tango. Det er et af de centrale elementer, der bliver fremhævet ved den gode koncert, nemlig *"at opleve musikken som noget, der opstår"*. Som parallel til dialogen, har Gadamer påpeget, at vi *"ikke så meget fører som føres i en egentlig dialog"* (Lystbæk, 2008:216). Hvis det er tilfældet, får dialogen, ligesom den gode performance, potentiale for emergens, idet man opgiver kontrollen og lader situationen tale til sig. Her vil dialogen kunne bevæge sig mod det ekstraordinære.

Lad os lege med tanken om at formålet med coaching i sidste instans handler om at hjælpe fokuspersonen med selv at kunne navigere i sit liv på bedst mulig vis. Coachens spørgsmål skal her både hjælpe fokuspersonen med at få øje på de midler, han allerede har til rådighed (indhold) og samtidig bringe mødet med konteksten i spil, tidligere illustreret som den kommunikative musikalitet (form). I min empiri omtaler musikerne en dårlig kollega som *"en, der vil have ret"*. En der vil have ret, møder omverdenen med et allerede etableret svar på læben, hvilket lukker ned for de muligheder, der kunne opstå i selve mødet. Derimod

handler det om, at coachen hjælper fokuspersonen med at åbne op for det gode samspil, den adaptive adfærd der formår at agere ud fra "det, der dukker op" i mødet med konteksten. Svar lukker ned for muligheder, hvorimod spørgsmål åbner op. Men gode spørgsmål vil altid formes på baggrund af tidligere erfaringer (svar), og i dette lys bliver svar og spørgsmål komplementære. Svar finder vi i eftertanken, hvorimod spørgsmål vil lede vores handlinger, når vi skal møde vores omgivelser med de egenskaber der kendetegner samspillet kunst. Når vi skal møde hinanden i det rum, vi finder bag "den magiske dør", skal vi ikke møde hinanden med svar, men derimod med gode spørgsmål, i et anerkendende møde.

Konklusion

Jeg har belyst distinktionen mellem musikalsk kommunikation og kommunikativ musikalitet: Hvor den musikalske kommunikation står for det eksplicite indhold, handler den kommunikative musikalitet om, hvorledes dette indhold formidles (formen). Under en performance i et symfoniorkester vil indholdet være toner (den musikalske kommunikation), men når tonerne skal blive til musik, er det musikernes kommunikative musikalitet, der spiller ind. Sidstnævnte er udtryk for kvaliteter i deres nonverbale kommunikation og hermed implicit. Musikernes kommunikative musikalitet vil altid være adaptiv i og med, at den tager udgangspunkt i konteksten. Den kommunikative musikalitet er således fremhævet som det særlige element, der kendetegner en vellykket performance, dog med den forudsætning at den musikalske kommunikation mestres.

Min metodiske tilgang har taget afsæt i interviews med 5 professionelle klassiske musikere og dermed i individuelle udsagn. De interviewede musikere har alle fremhævet, hvorledes gruppebevidsthed er en afgørende forudsætning for den gode performance og dermed den kommunikative musikalitet. Musikernes beskrivelser har samtidig vist, at opnåelsen af denne gruppebevidsthed kræver en særlig indsats fra den enkelte, hvilket peger på en implicit samhörighed under den gode koncert, hvor beskrivelsen af den individuelle oplevelse af *"at tænke"* fremhæves som uhensigtsmæssig.

Når det drejer sig om det innovative samspil, er det derfor afgørende, at de tekniske eksplicite strategier ikke får forrang for den implicite adaptive strategi, som er kernen i al skabende aktivitet. Nye

tanker og muligheder spirer ikke frem via en teknisk, men snarere en adaptiv strategi, og det er en strategi, der udvikles, mens man går vejen.

Med analogi til den professionelle samtale bliver det overordnede formål med den coachende samtale i mine øjne hermed at fremhjælpe de erfaringer hos fokuspersonen, der kan fremme en adaptiv adfærd, der i lighed med den kommunikative musikalitet formår at samspille med konteksten. Coaching handler ikke kun om, at fokuspersonen skal finde de bedste svar, men lige så meget om, at vedkommende skal blive bedre til at håndtere kompleksitet. Et svar reducerer kompleksitet, hvorimod fokuspersonens spørgsmål kan fungere som det kompas, der kan hjælpe denne med at navigere.

På den baggrund bliver jeg nysgerrig på, hvordan fagpersoner i den professionelle samtale kan hjælpe fokuspersonen med at finde de bedste spørgsmål. Hvis det handler om at hjælpe fokuspersonen hen imod at kunne møde den daglige kontekst med den kompetente åbenhed, der kendetegner en musiker under den ekstraordinære performance, bliver brændpunktet i coachingsessionen måske at kredse om og bevidstgøre fokuspersonens spørgsmål bag en given målsætning og på denne måde sende vedkommende ud i "virkeligheden" med et spørgsmål på læben i stedet for et svar.

Hos den professionelle coach vil bevidstheden om komplementariteten mellem den hurtige og langsomme tænkning kunne bidrage til et udviklende samspil mellem analyse og oplevelse. Musikerne fra min empiri ønsker ikke at "tænke" under en performance, de vil hellere lytte. En coach kan ikke undgå "tænkning" på samme måde, da en coachingsession – i modsætning til musik – betjener sig at ord, og sproget hører hjemme i det langsomme tænkesystem. Men coaching er meget mere end at lytte til de ord, der bliver sagt. Nye erkendelser er netop ikke udtalte endnu, og derfor må coachen via sin hurtige intuitive lyttende tænkning – den ydre opmærksomhed (bottom-up) – møde fokuspersonen i det improviserende samspil.

Ovenstående artikel har sat spørgsmålstegn ved antagelsen om at coachen skal hjælpe fokuspersonen med at finde de bedste spørgsmål i sig selv. Kognition er ifølge den nyere forskning et samspil mellem hjerne, krop og omverden. Svar og ikke mindst spørgsmål spirer frem, når den professionelle samtale inddrager den sociale kontekst, og ikke blot er to individer, der taler sammen; et skift

fra individ til samspil og kontekst, som når tonerne bliver til musik, og ordene får betydning og mening.

Den gode dialog er, ligesom den gode performance, noget der "opstår", og alligevel vil vi så gerne have en manual, der fortæller os hvordan. Manualer er vigtige, men vi må ikke glemme, at del og helhed er to sider af samme sag, og at samspillet mellem del og helhed er dynamisk og fyldt med overraskelser. Det er i dette åbne møde, hvor sagen er i centrum, og de involverede er indstillet på en overraskelse, at dialogen når sit mål - nemlig at skabe noget nyt sammen med andre.

Kontakt



Line Fredens
Olymposvej 55
2300 Købehavn S
(45) 61675562
musikercoaching@gmail.com
Foto: Anders Hjerming

Line Fredens

Line Fredens er solistuddannet violinist fra Det Kongelige Danske Musikkonservatorium og har som professionel udøvende musiker omfattende erfaring med den kunstneriske praksis. Desuden har hun en coachuddannelse hos Anette Prehn, en PD i supervision og vejledning fra UCC samt en master i læreprocesser med specialisering i organisatorisk coaching ved Ålborg Universitet. Hun forsker i nye perspektiver på musikalsk læring og transfer med et design-based-research projekt ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, hvor hun også underviser i læringsteori. Herudover underviser hun i entreprenørskab på Det Jyske Musikkonservatorium og har som coach en omfattende praksis rettet mod klassiske musikeres læring og performance. Line Fredens er 1. Solospiller for 2. violin gruppen i Malmø Symfoniorkester og har som violinist i Jalina Trio turneret i både Europa, Asien og USA samt vundet top priser ved flere internationale konkurrencer.

Litteraturliste

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bak, P. (1996). *How nature works: the science of self-organized criticality*. Copernicus. Springer Verlag. New York (E-bog)
- Baluch, F. & Itti, L. (2011). Mechanisms of top-down attention. *Trends in Neuroscience*, 34 (4), 210-24.
- Bloom, B. S. & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals by a committee of college and university examiners*. Handbook I. Cognitive Domain. New York. Longmans, Green.
- Bolens, G. (2012). *The Style of Gesture*. The John Hopkins University Press. Baltimor.
- Bruya, B. (Ed.) (2010). *Effortless Attention. A new perspective in the cognitive science of attention and action*. Cambridge Mass. A Bradford Book.
- Davidson, J. W. & Good, J. M. M. (2002). Social and musical co-ordination between members of string quartet. An exploratory study. *Psychology of music* 30, 186-201.
- Dahl, K. & Juhl, A. G. (2009). *Den professionelle proceskonsulent*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Gallese, V. & Lakoff, G. (2005). The Brain's concepts: the role of Sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology* 22/2005, 455-479.
- Goldstein, J., Hazy, J. K. & Lichtenstein, B. B. (2010). *Complexity and the nexus of leadership*. Palgrave. Macmillan. New York.
- Hansen, F. T. (2012). Om akademisk dannelse i dag – med udgangspunkt i Gadamer's syn på sandhed og erfaring. *Norsk filosofisk tidsskrift*. Vol. 47, Nr. 3, 206-218.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring og lærerens anatomi*. Frederikshavn. Dafolo.
- Hermansen, M., Løw, O. & Petersen, V. (2009). *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. København. Akademisk Forlag.
- Isaacs, W. (1999). *Dialogue. The Art Of Thinking*. New York. Random House. Inc.
- Kahneman, D. (2013). *At tænke – Hurtigt og Langsomt*. Lindhardt og Ringhof.
- Lieberman, M. D. (2013). *Social. Why our brains are wired to connect*. Oxford University Press. Oxford.
- Lystbæk, C. T. (2008). Hen imod en afmystificering af coaching. Skitser til et dialogfilosofisk grundlag for coaching. In K Gørtz & A Prehn (red.) *Coaching i Perspektiv. En grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag (2008).
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (eds.) (2009). *Communicative Musicality. Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Moltke, H. V. og Molly, A. (red.) (2010). *Systemisk Coaching. En grundbog*. Erhvervs psykologiserien. Dansk Psykologisk Forlag. Denmark.
- Noë, A. (2009). *Out of your heads. Why you are not your brain, and other lessons from biology of consciousness*. New York. Hill and Wang.
- Schön, D. A. (2009). *Den Reflekterende Praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus. Klim.
- Williamson, A. (2004). *Musical Excellence, Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford University Press.

Noter

- 1 Her bevæger vi os i den amerikanske skole appreciative inquiry (AI) på dansk kaldet værdsættende udforskning (Moltke og Molly (red.) 2010).
- 2 "Gadamer skriver, at den hermeneutiske erfaring har spørgsmålets struktur. (...) Det må være en spørgen som bringer os ud i det åbne. Men ikke på fx en nysgerrig eller interesseret måde, eller som når vi anlægger en kritisk-analytisk og systematisk undersøgelse. Da står vi nemlig forsat i en epistemologisk og intentionel relation til verden. Spørgsmålet må have en anden karakter, hvor vi er ledt af noget, hvor vi spørger fra en berøthed og tiltale" (Hansen, 2012:213).
- 3 I bogen Systemisk Coaching beskrives det hvordan coachen som gamemaster skal kunne bevæge sig mellem indholds- og procesniveau (samtale om samtalen) i samtalen, og herved "kan gøre det implicitte eksplicit", og at gamemasterrollen derfor "rummer muligheden for at ændre spillets regler" (Moltke og Molly (red) 2010:84).

The next chapter at Coaching at Work

Working closely with professional bodies: we work closely with all the bodies on initiatives including the Coaching at Work-led cross-body Accreditation Forum and research including the Poor Practice survey and we have representatives from all the leading coaching-related professional bodies on our editorial advisory board

But we're a **fully independent** publication and we value our independence wholeheartedly – it allows us to bring you **non-biased** news and features coverage and for us to foster **meaningful debate**

Help us be **your voice** – let us know what you care about and what you're up to. Email Liz Hall, editor and winner of the Association for Coaching Award for Impacting (Leadership/External Focus) Service to the Wider Community for 2010-11. liz@coaching-at-work.com

Global community: We have many overseas subscribers and we now have more than 36,000 worldwide in our Coaching at Work LinkedIn community! Join us at <http://linkd.in/dJUkM6>

Monthly e-newsletter: Are you getting yours? If not, email: admin@coaching-at-work.com

We have now launched a new digital version of the magazine which allows subscribers to 'flick through' and read the magazine virtually. Take a look yourself at www.coaching-at-work.com/sample-online-issue/



Exciting date for diary:
Wednesday 6th
July 2016, London
Coaching and Mentoring at Work Annual Conference

2016 Masterclasses

Our series of masterclasses this year will include:

Patricia Riddell – Neuroscience and Coaching
Carol Whitaker – Effective Supervision
Carole Pemberton – Building Resilience
Anthony Kasozi – Leadership

Liz Hall – Mindful Compassionate Coaching
Jackee Holder – Reflective Practice
John Whittington – Systemic Coaching & Constellations

We are still finalising dates, and exploring other topics too. We will let subscribers know once the full 2016 schedule is confirmed and advise once booking is open. In the meantime, if you wish to put your name down for a specific masterclass please email admin@coaching-at-work.com

Are you a coach? Do you want to publicise your services?

Are you a coaching buyer? Do you want to be able to search globally for fully insured coaches who are members of professional bodies?

Check out our global public coach listing...

If you're a *Coaching at Work* subscriber, a member of a coaching-related

professional body and have full insurance, register now to promote your coaching, mentoring and coaching psychology services

Once registered and accepted, you can use our Coach List logo on your website (with a link back to our site)



For more information, visit www.coaching-at-work.com



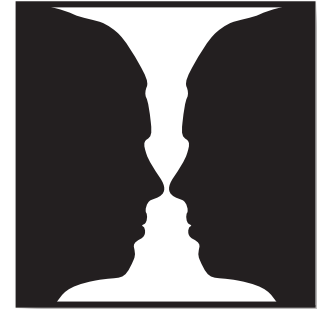
Coaching at Work

We're going from strength to strength. Join us on our journey.

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”.¹ 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.² 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 problemafklaende. (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.³ 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.⁴ 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-

slaboratorier 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.⁵ 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 medudvikler af og derfor har størst erfaring med og kompetence i⁶, 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 fokuspersion. Her er der naturligvis fokus på fokuspersionen. 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 fokuspersionen 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 læringsamtale, hvor både coach og fokuspersion kan lære, men hvor fokuspersionens problemstilling er udgangspunkt for samtalen."⁷

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";

”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 trygt 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 trygt 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 fokusperson 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 fokuspersonens refleksion. Samtidig havde vi en frygt for ”papegøjesprog” i form af snakken-eftermunden, hvilket vi imidlertid oplevede blev afhjulpet af spejling og kontakt med fokuspersonen. 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 fokuspersonen 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 fokuspersonen, der udvalgte sin coach. Coach måtte godt afslå invitationen fra fokuspersonen, 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 fokusperson 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 fokusperson 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 fokusperson. 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 fokusperson 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 fokusperson. 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 fokuspersonen 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. Studenterkonsulenterne oplevede arbejdet med kontrakten således:

Til afklaring af kontrakten hjalp det at spørge ind til fokuspersonens opfattelse af kontrakten, hvilket kunne få fokuspersonen 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 fokuspersonen 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).⁸

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

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



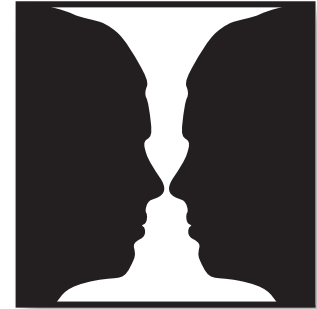
The British Psychological Society
 Approved



Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org

<http://dx.doi.org/10.5278/ojs.cp.v4i1.1346>



Motivation til studie gennemførelse Er coaching svaret?

Af Liselotte Paaske Nielsen og Reinhard Shelter

Abstract

This article describes how coaching can be utilized as a tool for development of necessary study competencies and how students can obtain self-esteem, motivation and joy of studying. Thus, the students' capability to be retained in their field of study and finalize the education will be optimized.

It is today a relevant topic, how students can finalize their education within the nominated timeframe, due to the Propulsion reform and The Danish students' Grants and Loans Scheme Reform (SU Reformen). Why, it is being investigated how coaching can help student finalize their education through three areas of student counselling: The individual counseling, the group counseling and the theme based counseling.

The research is based on a qualitative approach, based on three real life cases from the student counseling. The analysis, based on the three cases, will be able to point out "how" coaching can be utilized in the counseling of the students to retain them in the environment and help them finalize their studies. Further research will need to be conducted to evaluate whether this approach meets the qualitative requirements for student retention.

This article reveals how to help student through their education, by illustrating that their educational challenges are not something that they deal with exclusively and need to handle all by themselves. By creating awareness of this, the experience with the problems seems smaller for the individual student - insight which makes it easier for students to handle their challenges, especially if they are handled within a group setting and not individually.

The cases are being illustrated as narratives, building upon theories from social constructivism and systemic theory, coaching, positive psychology, community psychology, Appreciative Inquiry (AI) and narrative psychology.

Keywords: Student retention, Finalization of Education, Student Success, Motivation, Student Counseling, Coaching, Positive Psychology, Appreciative Inquiry.

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.

Hvorfor er det interessant med coaching i studievejledning?

Vejledningsbehovet på de videregående uddannelser forventes øget med indførelse af fremdriftsreform (FT, 2013; UFM, 2013) og SU-reform (2013a). Reformerne er vedtaget med henblik på hurtigere og forhøjet grad af gennemførelse (FT, 2013b) og betyder, at de studerende automatisk er tilmeldt prøver svarende til 30 ECTS pr. semester og automatisk tilmeldt til 1. omprøve hurtigt efter 1. prøveforsøg. Hvis prøver i det foregående semester ikke er bestået, betyder det, at disse skal bestås udover de automatisk tilmeldte prøver. Hvis de studerende ikke registreres at have opnået tilstrækkelige ECTS point i forhold til forbrugt studietid, og er 30 ECTS bagud i studiet stoppes SU. Herved presses de studerende både fagligt og økonomisk. Fremdriftsreformen og SU-reformen frygtedes at presse de studerende med øget og ændret vejledningsbehov til følge. I denne artikel vil vi undlade at diskutere hensigtsmæssigheden af denne reform i forhold til de studerendes samlede dannelsesrejse, men fokuserer udelukkende på den måde uddannelsesinstitutioner bedst kan forholde sig til de politiske krav til gavn for de studerendes studiesucces. Undersøgelser viser, at for at gennemføre uddannelse, er det betydningsfuldt at understøtte det faglige miljø i undervisningen, det sociale miljø blandt studerende og studievejledningen (Ulriksen, 2014). Nærværende artikel fokuserer på vejledningsintervention, og hvorledes denne har implikationer til både undervisning og det sociale miljø. En forespørgsel til alle University Colleges i Danmark viser, at coaching ikke anvendes i særlig høj grad i studievejledningen. Denne artikel belyser hvordan coachingstrategier bidrager til udvikling af studiekompetence, selvværd, motivation, sammenhold, godt studiemiljø og studieglæde/studiestemthed, så frafald kan nedbringes.

Studenterrådgivningen oplever i de senere år (2013) større pres på vejledningen med flere sårbare studerende og de videregående uddannelser har optaget flere studerende end nogensinde og regeringens intention om hurtigere gennemførelse, social mobilitet og udvikling af talenter – (FIVU, 2014; FIVUa, 2014) bevirker, at der er ændrede vejledningsbehov og dermed behov for stor differentiering af vejledningen.

Hvad fastholder studerende i studiet?

Undersøgelser viser, at studerendes mulighed for at blive fastholdt i studiet og færdiggøre deres uddannelser forbedres, når de føler sig velkommen på studiet og har følelsen af at høre til og være en del af studiemiljøet – både i undervisningen og i det studiesociale miljø generelt. At kunne få vejledning og føle sig studiekompetent samt vide, hvad der foregår på Campus er fastholdende, hvilket Schreiners (2009) udsagn understreger: ”We can conclude, that Campus Climate is not only an important factor in students decision to remain enrolled, it is the most important factor” (s. 4). Coaching kan anvendes både i den individuelle vejledning og gruppevejledningen og undersøgelser viser, at tredje generations narrativ-samskabende coaching skaber fælles mening- og værdiskabelse i grupper og den kan løfte de individuelle udfordringer til en almengørelse og dermed til fælles udfordring og løsning. (Stelter et al., 2011; Stelter, 2012; Stelter, 2014). Den fælles værdi- og meningskabelse er medskabere af det gode studiemiljø. (Studiemiljøloven, 2001).

Studievejledning i videregående uddannelser

Henvendelse i studievejledningen er begrundet i både individuelle og sociale årsager og typisk på grund af manglende motivation, studietvivl og stress. Faglig og social usikkerhed med manglende selvtillid og mistrivsel er årsager til henvendelser og ikke beståede eksamener, problemer med opgaveskrivning og eksamensangst er også typiske vejledningsområder.

Vejledningsindsatsen er reguleret ved lov og skal i samarbejde med de regionale vejledningscentre yde bistand til de studerende, der har behov for det. Uddannelsesinstitutionen skal udarbejde retningslinjer for, hvordan frafald nedbringes, og procedurer ved omvalg og frafald. (LBK, 2014, Bek, 2010). Retningslinjer for fastholdelse er derfor typisk indskrevet i institutionernes udviklingskontrakter (UFM, 2015b).

Studier viser at frafald på videregående uddannelser primært skyldes, at forventninger og mål ikke indfries, at de studerende ikke integreres socialt med medstuderende, dårlig kommunikation og relation til undervisere og personale, lav akademisk studiekompetence og formåen – og manglen-

de aktiviteter og sociale kontakter udenfor studiet. I professionsbacheloruddannelserne er praktikken ligeledes en faktor til frafald. (Tinto, 1993; Frydenlund m.fl., 2010; UFM, 2015a). Flere end nogensinde er optaget på videregående uddannelser (Altinget, 2014), hvilket øger mangfoldigheden af de studerendes livstile og baggrund og udfordrer vejledningen.

Begrundelse for coaching i studievejledning

Den professionelle studievejledning må altså være på forkant med det ændrede vejledningsbehov gennem iværksættelse af ændret vejledningskultur. De økonomiske rammevilkår formodes uændret og den ændrede vejledningskultur skal kunne indgå i de eksisterende rammevilkår. Det formodes dog at en ændring af vejledningskulturen fastholder flere studerende og dermed ikke forudsætter tildeling af yderligere ressourcer. I det følgende beskrives, hvad der henholdsvis kan motivere og presse de studerende.

Samfundsudviklingen med stigende individualisering presser de studerende

Den stigende individualisering betyder, at den studerende kan føle et tyngende ansvar, der har en negativ afsmitning på motivationen i uddannelsen. Den unges sociale, kulturelle og økonomiske ressourcer har ligeledes betydning. Motivationen kan være svær at opretholde, da både betingelser og perspektiv med uddannelse til stadighed ændres – ændringer i uddannelserne, i arbejdsmarkedets krav til professionerne og de stadige omstruktureringer giver usikkerhed. Målet kan være svært at få øje på og dermed nå, da det til stadighed ændrer sig med større krav og omstilling til følge (Sørensen m.fl., 2013; Willig, 2014). Den studerende føler ansvar for selv at træffe de rette valg i tilrettelæggelsen af sin karrierebane og studie. (Sørensen m.fl. 2013, Illeris 2009). Der er et væld af muligheder for at "skabe sig selv", sin egen personlige identitet og finde sit ståsted i samfundslivet via studieliv, privatliv, aktiviteter, kulturliv og studiejobs. (Stelter 2006; Ulriksen 2014). Denne mangfoldighed af valg, aktiviteter i og udenfor uddannelse kan belaste de studerende med tvivl, angst og stress-symptomer til følge (Peavy 2012; Zachariae 2003). Kendetegnet ved senmoderniteten er udover ovenstå-

ende, at den enkelte skal lære mere og mere på kortere tid - som kan medvirke til dalende motivation, og præstations-pres (Stelter, 2006; Christensen, 2011).

De fleste uddannelser tilbyder valgfag og linjer, så de studerende kan sammensætte uddannelsen efter egen interesse og karrierestrategi, og disse valgprocesser kan medføre usikkerhed (Højdal et al., 2008) – de studerende kan føle både indre og ydre krav, der kan få deres følelse af identitet til at vakle. De er på stadig søgen efter mening i livet (Ziehe, 1989). I valgprocesser kan skabes tryghed, mening, motivation og selvrealisering, når den studerende træffer sine valg og beslutninger frit og målbevidst (Rose, 1999; Jävinen, 2012).

I de senere år oplever studievejledningen flere og flere studerende med psykiske udfordringer (Langager, 2014; SRG, 2013), hvilket kræver øget fokus på de pædagogiske, didaktiske og vejledningsmæssige tiltag (Ulriksen, 2014).

Uddannelsesinstitutionerne skal tilbyde tilstrækkelige udfordringer, så de studerende bliver udfordret og samtidig føler sig trygge og har mulighed for at mestre både livet og uddannelsen.

Den professionelle studievejleder skal mestre dialogen og mangfoldigheden i vejledningsformerne, afhængig af den studerendes behov for vejledning og formålet med denne, uanset om det er individuel eller gruppevejledning.

Det teoretiske fundament i studievejledningen med coaching som fastholdelsesstrategi.

Artiklen er skrevet ind i den systemiske-socialkonstruktionistiske og anerkendende teoritradition. I det følgende fremlægges et antal tilgange, som skal hjælpe læseren til at forstå tankerne bagved coachinginterventionerne, som præsenteres senere og som anvendes i de tre casebeskrivelser, der danner grundlag for artiklens empiriske del.

Systemisk-socialkonstruktionistiske tilgange

At møde den anden med forståelse, respekt og anerkendelse er fundamentalt i den coachende vejledning. Respekt for, at virkeligheden som den opleves af individet, er socialkonstrueret – og derfor kan ændres og være anderledes, er grundlæggende. Vi bruger de succeser vi kender fra fortiden til at bringe dem med ind i fremtiden, og kun det al-

lerbedste bringes med. Den anerkendende tilgang – Appreciative Inquiry (AI) – lægger stor fokus på sproget – at sproget skaber vores virkelighed. AI har haft stor betydning i livgivende organisationsudvikling gennem de seneste 10 – 15 år med den intention at skabe effekt på det gode teamarbejde og flow i arbejdsprocesser (Cooperider & Whitney, 2005). Systemisk-socialkonstruktionistisk teori giver inspiration til nye måder vi interagerer på og taler til hinanden. Hvad bidrager vi selv med til dialogen? Vi er selv medskabere af virkeligheden, og vi danner hver især et kort over verden i forhold til, hvad vi har af tidligere erfaringer. AI og den lærende organisation som systemisk-socialkonstruktionistisk interventionsstrategi fremmer både den individuelle og gruppe fortællingen med fokus på ressource, styrke- og drømmebaseret (Cooperider & Whitney, 2005; Senge, 1999). Denne forståelse af helhed og medskabelse er fundament for udvikling af sammenhold, motivation og det gode studiemiljø i uddannelsessammenhænge.

Den positive psykologi handler grundlæggende om stræben efter at leve og trives. Hvad vil det sige at trives? Som menneske er vi drevet af at være aktive, have lyst til at lære – så nemt som muligt – og følelsen af at have magt og kunne kontrollere vores eget liv. Vi fungerer ikke og kan ikke lære, hvis vi har problemer og kriser. For læring kræver disciplin, at ”man kan tage sig sammen” og være flittig. Flid er dobbelt så betydningsfuldt som talent (Knoop, 2013; Fredrickson, 2010). Csikzentmihalyi (1992) påpeger, at lykken kan findes ved at engagere sig fuldt ud i selv de mindste ting i livet. Han definerer flow som optimaloplevelse, hvor tid og sted glemmes – og hvor opgaven er belønningen i sig selv (se også Nielsen, Paaske & Friis, 2004). Vi er grundlæggende genetisk kodet til at reagere på farer ved ”fight or flight” respons som aktiveres ved belastninger i livet (Zacharie, 2003) – hvilket betyder, at de negative emotioner let kan blive fremherskende i livet.

Frederikson (2010) beskriver, hvordan man lever længere, bliver sundere, får et bedre, lykkeligere og mere fokuseret liv med åbent holistisk sind og udsyn, interagerer bedre med andre, bliver mere ukuelige og autentiske gennem en større fokusering på de positive emotioner: ”Positivitet kan på en helt unik måde skabe nyt liv i dit syn på verden, din mentale energi, dine relationer til andre og dit potentiale” (Frederikson, 2010, 24). Der etableres en opadgående positiv spiral for os selv

og vores omgivelser (da emotioner smitter) og vi blomstrer ved at kaste lys på det, der fungerer for os og som vi føler glæde ved. - Emotioner aktiverer bestemte kropsreaktioner og handlinger, som påvirker vores sociale liv og derved er emotioner ikke private. Positive emotioner øger vores psykologiske, mentale, fysiske og sociale ressourcer. Livet indeholder både positive og negative emotioner, men vi skal tilstræbe at de forekommer i forholdet 3:1 for at opretholde den positive opadgående spiral. Hvordan vi tolker emotioner kan vi styre gennem tænkning – du vælger, hvordan du vil tænke om det oplevede. Det kræver øvelse at nytænke, og vi kan som coachende vejledere aktivere denne nytænkning og positivitet gennem cirkulære, anerkendende og undrende spørgsmål, som bidrager til udvikling af øget selvværd, mening, fællesskabsfølelse og studieglæde, idet den studerende begynder at se på sig selv på en ny måde og med større selverkendelse.

Narrativitet og identitet i den coachende vejledning

Som coachende bidrager vi til den studerendes selvudvikling, vi udøver vejledning og ikke terapi, men den studerende kan gennem sin egen historiefortælling og sine refleksioner, selvevaluering og fortolkning af sin egen fremstilling udvikle sin identitet og genopbygge sit selv. Der sættes lys på glemte begivenheder, som kan være grundlag for en reformulering af tidligere fortællinger. Ved at fortælle om sine studiemæssige udfordringer og tidligere succeser og ved at genopleve sin egen historie, får den studerende mulighed for opdagelse af alternative handlemuligheder og forståelser. Dermed bliver der skabt mulighed for at forbedre sin studiesituation, mulighed for at forbedre sit liv – mulighed for at finde mening – og på den måde er det en slags biografisk selvterapi. (Clausen et al., 2004). At konstruere et narrativ indebærer et plot – en kontekst og et handlingsforløb over tid, som er systematisk opbygget og som i løbet af vejledningsprocessen kan reformuleres. I den interpersonelle relation udvikler fortællingen sig – via coachens spørgsmål, refleksioner og kropssprog – og via samtalen blandt de involverede personer sker der en udvikling, hvor den enkelte kan opleve og forstå sig på en ny meningsfuld og berigende måde. Historiefortællingen nødvendiggør en fortolkning – og konstruerer mening (Thomsen, 2009; White, 2006).

Interventionsteori

At finde positiv mening i studiet og livssituationen kræver selvindsigt, refleksion, selvværd, social kompetence og handlekompetence. I foregående afsnit er beskrevet, hvad der bidrager til denne meningskabelse, hvilke omstændigheder de studerende er underlagt via samfundsmæssige og uddannelsespolitiske fordringer, og hvilke teorier der danner fundament i den coachende studievejledning. I det følgende vil de interventionsmetoder, der er med til at styrke den studerendes mestring af study-life balance, præsenteres. Ligeledes fremstilles, hvordan den coachende vejledning bidrager til disse interventioner.

Styrkelse af selvværd og mening med mindfulness

Mindfulness er en af interventionerne og kan ses som frigørende – så den studerende føler et løft fra angst, bekymring sågar smerte (Fjordback m.fl., 2014; Stelter, 2012). Med inspiration fra mindfulness sættes fokus på det positive i livssituationen og på positive reformuleringer. Hvad er du god til? Eksempelvis: ”Jeg er lige så god til at gå til eksamen, som jeg er god til at bage”. – Herved trænes de mentale overbevisninger til at være mere positive, opløftende og bekræftende. Mindfulness er en effektiv hjælp til styrkelse af menneskets oplevelse af handlekompetence (self-efficacy) (Fjordback et al., 2014). Fokus sættes på nuet og en accept af de tanker, den krop og de følelser som er netop nu. Denne accept er en forudsætning for forandring (Fjordback m.fl., 2014; Stelter, 2012; Zinn, 2008). Man er opmærksom på en særlig måde i nuet – ”med hensigt, i øjeblikket og ikke-dømmende” (Fredrickson, 2010, s.165) og på den øjeblikkelige indre oplevelse. I mindfulness trænes adskillelse af tanke og følelse. En tanke er blot en tanke, og vi behøver ikke at reagere på denne. Ændringer i hjernens plasticitet ved positiv tænkning er videnskabeligt dokumenteret (Fredrickson 2010, Zinn 2008).

For at skabe trivsel er det vigtigt at være optaget af at finde meningen med livet i alle øjeblikke på dagen og lære at nyde nuet. Mening kan samtidigt betragtes som socialt konstrueret, og identiteten udvikles via det narrative. De indre psykiske processer udvikles i samspil med andre, og mening og forståelse skabes i samspillet i sociale situationer. Mening skabes sammen med andre, og selv et er relationelt. Identitet er ikke en fast størrelse, men ændrer sig afhængigt af de situationer vi er i og

fortællinger vi beretter om os selv (Gergen, 2010; Clausen et al. 2004; Bruner, 2004). Undersøgelser viser, at mentalt helbred kan trænes på samme måde som fysisk helbred. Man kan ”træne” sig til øget selvværd, til et positivt og åbent syn på omverden (Fredrickson, 2010; Weil, 2003).

Tredje generations coaching

Ifølge empiriske studier (Christensen, 2011) bedømmes den individuelle samtale som det mest værdifulde vejledningstiltag, men det påpeges samtidigt, at denne form for vejledning er følsom overfor personlige forhold som relationen mellem vejleder og studerende, vejleders vidensniveau, professionalisme, samtaleberedskab og ikke mindst det interpersonelle klima samtalepartnerne imellem (Hermansen, 2006; Stelter, 2012).

Tredje generationscoaching, som bl.a. bygger på en narrative-samskabende teori og praksis, er særlig værdifuld til at skabe mening og øjeblikke af symmetri mellem vejleder og studerende. Stelter (2012, s. 26) beskriver coachingdialogens hovedformål som ”at skabe sammenhæng(1) i forhold til coacheens identitet, selvpfattelse og handlekraft og (2) i forhold til at integrere forskellige begivenheder fra fortid og nutid og perspektivere dem i en fremtid, som virker retningsgivende, meningsfuld og opløftende”. Stelter (2012) argumenterer for nødvendigheden ved at anvende tredje generationscoaching på grund af den samfundsmæssige udvikling. Den fordybende, meningskabende og værdiorienterede dialog vil medvirke til, at den studerende via sin personlige og faglige identitet får konkrete handlemuligheder. Under samtalen er coachen ikke udelukkende lytter, spørgsmålsstiller og facilitator, men medreflekterende partner, som byder ind i dialogen med sine refleksioner og erfaringer – og dermed tilnærmes symmetri i samtalen. Dialogen kobler person og kontekst, og den studerende bliver bevidst om, hvorledes handlinger har betydning i konteksten, og hvordan værdier og overbevisninger har betydning for adfærd, identitet og livsanskuelser. Bevidsthed om, hvad der driver vedkommende, og hvad han/hun står for. Den studerendes fortælling omdannes i et selvreflekterende samarbejde ved at inddrage nye perspektiver, personer og plot. Denne nye fortælling er fremadrettet, positivt, har sammenhæng, mening og handlingsorientering – baseret på de værdier og holdninger, som den studerende har kastet lys på, erkendt og gendigtet. Vejledercoach kan kun

være medskaber af dette ved at respektere og anerkende den fortælling – de værdier og det perspektiv som den studerende har og fremlægger. Stelter (2012) fremhæver:

Jeg søger at skabe balance mellem et individuelt oplevelsesmæssigt, kropsligt forankret perspektiv på den ene side og et socialt, kulturelt og fællesskabsorienteret perspektiv på den anden side (s.156).

Der skabes en bro mellem det fænomenologiske og socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske ståsted ved at forene ”elementer fra oplevelsesbaserede, socialkonstruktivistisk-samskabende og protreptiske/filosofiske/ontologiske tilgange til coaching” (Stelter, 2012 s.161).

Studievejledercoach og/eller gruppe-medlemmer bevidner det sagte ved at medreflektere, parafrasere eller blot italesætte deres refleksioner og tanker – på baggrund af egne værdier, erfaringer og livsanskuelser. Denne form for *bevidning* giver den studerende næring til nykonstruktion af sin fortælling.

Tre casestudier

I det følgende beskrives tre cases konstrueret som narrative fortællinger fra egne erfaringer i daglig praksis som studievejleder. De tre kvalitative cases er udtryk for vejledning når den lykkes, hvilket ikke altid er tilfældet. Casene er rekonstrueret ud fra erindringer og nedskrevne notater, mails og evalueringer. Citater og spørgsmål er uddrag af coachingen og er konstrueret, men tro mod det hændte. Der vil være refererende passager, hvor det hændte beskrives. Casene reflekteres i forhold til de præsenterede teorier samt fortolkes og analyseres via relevante teorier, med intentionen om belysning af, *hvordan* coaching kan anvendes i de tre arenaer for studievejledning. Dette *hvordan* kan fungere som inspiration til konkret udvikling af vejlednings-dialog og -kultur.

Case 1

Individuel coachende vejledning

Coaching af studerende med skriveblokering

En sygeplejestuderende Amanda (navnet er anonymiseret) henvender sig i studievejledningen, fordi hun har afmeldt sig bachelor eksamen for anden gang. Hun er henvist til studievejledningen af sin faglige vejleder, da hun netop kun er påbegyndt sin

bacheloropgave. Hun oplyser, at hun har skriveblokering og ikke ved, hvornår hun vil kunne få rum og tid til at skrive opgaven færdig. Hun skal snarest fremsende et oplæg til den faglige vejleder og aftale en vejledningstid. I den coachende vejledning viser det sig, at begrundelsen for ikke at kunne skrive er hendes familiemæssige forhold med mand og tre børn, hvoraf det ene barn har et handicap.

Studievejledercoach (SC): *Fortæl om dit studieforløb indtil nu? Hvor er du særlig lykkedes med dine skriftlige opgaver? Hvornår har du haft en god skriveproces – hvorfor var den god – hvilke omstændigheder havde du? Hvordan tilrettelagde du dit familieliv og dit skrivearbejde? Hvad var din oprindelige hensigt med skriveprocessen? Hvordan takler dine medstuderende lignende processer? Hvordan giver det mening for dig at gøre uddannelsen færdig? Hvilken betydning vil det have i dit liv? Både fagligt, socialt, kulturelt og identitetsmæssigt? Hvordan vil du fejre den dag du afleverer projektet – hvordan vil du fejre din uddannelse?*

Amanda fortæller om sit studieforløb og sine erfaringer med eksamen, gruppe- og skriveproces. Hun fortæller, at hun i uddannelsen mest har skrevet sammen med medstuderende, og da hun har afmeldt sig eksamen er hendes medstuderende allerede færdige, og hun har besluttet sig for at skrive alene. Hun fortæller, at hun startede på uddannelsen for at være med til at kvalificere omsorgen for syge og handicappede. Samtidigt er der gode muligheder for job, der tilgodeser både de faglige ambitioner og privatliv. Hun arbejder som vikar det sted, hvor hun er lovet fastansættelse, når hun er færdig. I denne optagethed af drømmen spørger studievejledercoachen ind til emnet i hendes bachelorprojekt. Amanda fortæller ivrigt om dette, og hvad hun er optaget af. Studiecoachen beder hende beskrive, hvad der er hendes motivation for dette projekt – hvorfor det er vigtigt at skrive om det, og den studerende italesætter dermed indledning af sit bachelorprojekt.

I fortællingen tilkendegiver hun et engagement – en faglighed og ligeledes målrettethed på sin nye faglige identitet som professionel sygeplejerske. Via

denne fortælling, som beskriver Amandas fremtidsdrømme og motivation til uddannelsen, skabes energi og mod til at se forbi skriveprocessen og hen mod hendes mål og drøm.

Du er rigtig optaget af dit bachelorprojekt, kan jeg høre, og du har beskrevet meget levende, hvordan din motivation er – hvad kan du bruge af dette i din opgave? Vil du skrive nogle stikord ned af det du lige har fortalt?

A4 papiret fyldes med sætninger og stikord, som Amanda kan bringe med fra samtalen og som hun bruger i oplægget til faglig vejledning.

Nu har du en række stikord på papir og har næsten fortalt om det oplæg, du kan bruge til din faglige vejleder – hvornår vil du have tid til vejledning, og har du i dag eller i morgen nogle timer, hvor du kan arbejde i fred?

Amanda har to timer inden hun skal hente børn, hvor der er mulighed for at skrive sammenhængende. Hun finder frem til, at hun kan arbejde uforstyrret på biblioteket umiddelbart efter vores samtale. Hun mailer allerede denne dag til vejleder med en kort tekst og aftaler tid til vejledning.

Nedenfor beskrives emner som er indeholdt i forløbet af den coachende vejledning.

Hvor slapper du mest af og henter energi fra?

Det viser sig, at hun lader op og henter energi i sit sommerhus – særligt under et af havens fyrretræer.

Hvis du skulle tage et symbol fra haven som sætter dig i samme afslappede stemning og fylder dig med energi som under fyrretræet, hvad ville dette så være?

Hun vil finde en fyrrekogle næste gang, hun er i sommerhuset – en lille en, som hun kan have i lommen.

Hvad har du særligt succes med her i livet – hvad er dit særlige talent?

Det viser sig, hun er rigtig glad og dygtig til at lave mad, og hun holder meget af hyggemiddage sammen med familien.

Amanda vil have mulighed for at være nogle dage om ugen i sit sommerhus og skrive projektet, mens hendes mand og en veninde tager sig af børnene – så i coachingens forløb får hun sat struktur på projektet og får lavet en handleplan med tidslinje, hvor hun har overblik over studieprocessen, som hun selv formulerer og skriftliggør. Amanda introduceres desuden til mindfulness.

Refleksion over case 1

Vejledningsprocessen retter sig mod at dekonstruere den ulykkelige fortælling og skabe grobund for en fortælling, hvor den studerende ser håb og muligheder for sin studiefremgang. Studievejledercoachen bidrager primært med cirkulære spørgsmål og sin medreflekteren. Den studerende opbygger via spørgsmålene og sin nye fortælling større sammenhæng i sin identitet – hun skaber retning i uddannelsen, livet og ser mening med sit forestående projekt. Hun bliver den historie hun fortæller (Clausen, 2004; Stelter 2012; Bruner, 2004). Det er første tegn på transformativ læring (Mezirow, 2012) – en ændring af den studerendes mentale vaner, som vil medføre ændringer i den lærendes identitet og som styrker meningsdannelse og handlingskompetencen hos den studerende.

Skriveprocessen er Amandas udfordring – så skrivningen er problemet og ikke hende selv som person. Hendes studiefremgang stoppes af hendes grundlæggende overbevisninger, og hun kaster lys på dem ved at reflektere over vejledercoachs spørgsmål. Det er hendes personlige beslutning om, hvilken strategi hun vælger – hvor hun vil bevæge sig hen fra nuværende position til den ønskede og hvordan hun planlægger og skaber sit personlige projekt. Den studerende er den, der skal føle empowerment hele vejen gennem processen med at formulere og gennemføre sit personlige projekt. Det skal således være meningsfuldt, fornuftigt og give mulighed for engagement (Peavy, 2012). Ved fokus på værdierne i hendes tilværelse, finder hun mening i skriveprocessen mod målet, hun involverer familien i skriveprojektet, får støtte fra dem og via positive emotioner i den coachende vejledning ser Amanda nye muligheder.

Vi har yderligere to coachende vejledninger med et fremadrettet positivt fokus før bachelorprojek-

tet er færdig. Hun ser sine ressourcer og styrker, hvorpå energien og flow fokuseres i samtalen og derved minimeres stopperne i studieprocessen. Hun opfordres til at samle på succes/glædes historier og portfolio – så hun til stadighed fokuserer på egne styrker, glæden, taknemligheden og de positive emotioner, da disse bringer hende gennem skriveprocessen mod målet som færdiguddannet og samtidig styrkes hendes selvværd og identitet (Cooper & Whitney, 2005; Fredrickson, 2010).

Case 2

Coaching i gruppevejledningen Den studieudviklende samtale som samskabende og fremmende på studiemiljøet

I starten af uddannelsen etableres studiegrupper af underviserne, og disse studiegrupper fungerer både som faglige læsegrupper og som projektgrupper. Studiegrupperne giver mulighed for et refleksionsrum for studieprocesser, udvikling af studiekompetence, skabelse af det gode studieliv og studiemiljø, så studieglæden trives, og de studerende er med til at fastholde hinanden i studiet.

Denne case indfanger scenariet i en studieudviklende samtale med 6 studerende, som mødes med den coachende studievejleder på sit kontor. Der er afsat 50 minutter til samtalen, som finder sted tre uger efter studiestart på pædagoguddannelsen. Der deltager fire kvindelige og to mandlige studerende i samtalen. Inden gruppevejledningen/coaching har de studerende fået tilsendt en mail med refleksionsspørgsmål om, hvordan de trives i studiet både fagligt, socialt og personligt. Hver studerende har egen taletid med vejledercoachen med studiegruppen som refleksionsrum.

SC: Fortæl på skift, hvordan jeres forventninger til uddannelsen var, og hvordan I føler disse forventninger er indfriet? Hvordan tilrettelægger du din læsning? Hvordan har I etableret jer som studiegruppe? Hvordan læser I individuelt og som gruppe? Hvad glæder du dig til, når du tager herhen? Hvilken mening giver det dig at være her på uddannelsen?

En af de mandelige studerende, Bøje, fortæller, at han har frygtet læsning i grupper, da han er en

langsom læser, men ikke ordblind, så han kan ikke tildeles specialpædagogisk støtte.

Vejledercoachen spørger de studerende som medreflekterende partnere i samtalen (jf. Stelter, 2012): *Hvad lagde du mærke til i Bøjes fortælling? Hvad fortæller det om Bøjes drøm, håb, værdier, hensigter og overbevisninger? Hvilken betydning har selvværd i dit eget liv? Hvordan berører fortællingen dig?*

Efter Bøjes fortælling, er en af de kvindelige studerende meget ivrig med gode råd om problematikken. Jeg spørger ind til hendes ivrighed og erfaringer, og hvad Bøjes historie kan bruges til i hendes liv. Hun fortæller om sine skoleerfaringer, som har været meget negative på grund af samme problematik, og hvad det har gjort ved hendes selvværd. I gruppen deles nu refleksioner om selvværd og selvtillid, og der skabes en ”tæt” stemning af medreflekterende støtte. Den coachende vejleder spørger til identitet, ressourcer, værdier. Forskellige opløftende begivenheder, som nævnes under samtalen, og de andres refleksioner begynder at hjælpe Bøje. De andre er med til at styrke hans tro på, at han kan.

Refleksion over Case 2

I gruppecoaching/vejledning er der fokus på det fælles, og værdierne i gruppen bliver brugt aktivt. Forudsætningen for motivation og studiekompetence hentes ofte i det sociale miljø og gruppecoaching/vejledning har den fordel, at den kan indeholde intimitet, refleksivitet, medindlevelse, som i den individuelle vejledning. Samtidigt kan målet hurtigere nås end via individuel vejledning. Gruppedlemmerne er vidne til hinandens refleksioner og kan reflektere over refleksionerne. De kan give hinanden gensidig støtte og styrke, og via ærlig feedback øges deres bevidsthed om egen situation gennem de andres refleksioner. Individuelle udfordringer almengøres og dermed virker de mere acceptable for den enkelte (Løve 2007, Thomsen, 2009). Ønsket om selvværd og selvtillid kan hele gruppen genkende.

I gruppesammenhænge og ved den individuelle coaching er det interessant at udfordre de studerende i forhold til grundlæggende overbevisninger,

holdninger og værdier. De grundlæggende overbevisninger eller antagelser kan hindre at tænke positivt og kreativt i en studieproces (Fredrickson, 2010). Studievejledercoachen opfordrer til mulighedstænkning, fokusering på fælles mening og værdier gennem sine spørgsmål. I den forbindelse beskriver Stelter (2012) forskellighed eller multi-versalitet som en fordel og som en mulighed. Og han forsætter: "At udvikle sine evner til at betragte forskellige syn på verden og inddrage andres perspektiver på specifikke udfordringer kan ses som en invitation til at udvide og berige egne indstillinger" (s. 26). Udfordringerne eksternaliseres og studiegruppen kan fungere som støtte og muligheds- og ressource bank. Derigennem kan andres bidrag være med til at transformere en oprindelig nedadgående fortælling til en mere opløftende alternativ fortælling.

I slutningen af samtalen konstrueres en ny fortælling og plot ved at inddrage de respektive personer og visioner i gruppen. Der skabes et fælles fundament i forhold til faglige udfordringer, det sociale miljø og i forhold til undervisningsmiljøet. I den store gruppe, klassen, der består af en del små grupper, vil det sociale miljø potentielt kunne forbedres: De studerende udvikler deres forhold til hinanden og til hele konteksten på studiet, som vil have en positiv indflydelse på deres personlige åbenhed, studiekompetence, studieglæde, hjælpsomhed og tillid til hinanden. Potentielt styrkes den sociale kapital med større trivsel til følge (Stelter, 2012; Bourdieu & Wacquant, 1996).

Case 3

Temavejledning

"Hvordan kan du stråle og gå til eksamen uden eksamensangst."

Casen beskriver et workshopforløb om eksamenshåndtering på 3 x 2 timer. Workshoppen foregår kl. 14 - 16 i et klasselokale, hvor 13 studerende kommer til den udbudte workshop, 11 kvinder og 2 mænd fra henholdsvis sygeplejeuddannelsen, pædagoguddannelsen og socialrådgiveruddannelsen.

De studerende oplever ofte eksamenssituationen som offer - udenfor kontrol - og ikke som resultat af egen medaktivitet og involvering. Formålet med denne workshop er, at den studerende kan gå til eksamen med en fornemmelse af flow, uden angstfornemmelse og med følelsen af kontrol. Den studerende bliver handlekompetent ved at kunne

kontrollere og minimere eksamensangst og ved at få styrket sine ressourcer, sin selvtillid og selvværd.

I det følgende beskrives nogle eksempler på, hvilke type øvelser og refleksioner de studerende blev præsenteret for i workshoppen, hvor der udover eksamenshåndtering trækkes på elementer fra det tidligere beskrevne individuelle og gruppe-coaching/vejledning til personlig, social og faglig udvikling.

1. *Afdækning af forventninger* - der arbejdes individuelt med nedskrivning af forventninger som skrives på vægaviser, så hver især reflekterer over egne forventninger og de almengøres og eksternaliseres hermed. Workshoppen kan tilrettes og evalueres ud fra de nedskrevne forventninger.
2. *Oplæg ved vejledercoach om forskellen på nervøsitet og angst*. De studerendes symptomer på eksamensangst gennemgås ved, at de studerende lister deres egne symptomer op, og vejledercoach supplerer - også ved italesættelse og nedskrivning på flipover. De udfordringer, der optræder hos de studerende er: klappen der går ned, forvirring og ukoncentreret læseperiode, tidligere opkast ved eksamen, angst symptomer med både fysiske, psykiske og sociale symptomer.
3. *Opfordringer til eksamensperioden*: Sociale arrangementer, løbeture, meditation, yoga kan bruges til afledning af nervøsitet og grublerier i eksamensperioden (Frederickson, 2010).
4. *Øvelse med afledning*: De studerende kan snyde angsten i eksamenssituationen ved at fokusere på deres sanseoplevelser " *Hvad lugter der af - hvilke ting er hvide i rummet - hvordan føles det tøj du har på - kan du mærke gulvet?*" Herved afledes opmærksomheden fra de angstsymptomer de måtte have.
5. *Øvelse til optimering af energi, fastholde fokus og slappe krop og sind af*: De studerende bedes tænke på et sted, hvor de slapper fuldstændig af og lader op - har energi og føler sig godt tilpas. Eksempelvis fyrretræet eller stranden. De bliver bedt om at forestille sig siddende her - vi træner visualisering af stedet og at mærke efter, hvilke følelser og sanseindtryk, de er opfyldt af, når de befinder sig dette sted? Øvelsen følges op af en samtale om følelser og hvordan disse positive følelser kan overføres og tages med i ek-

samensituationen via et symbol. Det kan være en lille sten fra stranden som tages med i lommen. Følelsen af ro og velvære tages med ind i eksamensrummet.

6. Øvelse med visualisering og mindfulness: Den studerende opfordres til at besigtige eksamensrummet – at få kendskab til, hvor den største sikkerhed føles i rummet før eksamen og, hvordan han/hun kan placere sig med størst tryghed, så de kan visualisere den perfekte og ønskede eksamen. Både visualisering og mindfulness introduceres og trænes med opfordring om at øve dagligt 10 – 20 minutter.
7. Øvelse med fokus på styrker: De studerende laver en liste med udsagn om: Hvad er dine gode sider, hvad er dine tanker og drømme? Hvad er dine interesser? Hvad er værdifuldt for dig? Hvad er dine særlige talenter? Nedskriv de positive måder, du forholder dig til andre og til livet! Hvad vil du særlig være kendt for i livet? Tag fem udsagn og skriv dem på tre posters og sæt disse tre steder i dit hjem, så du ser på dem flere gange daglig – den studerende kommer til at tænke anderledes og mere fortrøstningsfuldt til/om sig selv. (jf. Bandler & Grinder, 1989; Fredrickson, 2010).
8. Egen personlig handleplan og tidslinje udarbejdes – individuelt, fremlægges og kvalificeres i grupper på 3 – 4 studerende (Stelter, 2006).

Ved evalueringen af workshoppen anvendtes skalering mellem 1 – 10 i forhold til de studerendes angstscore – henholdsvis den første, anden og tredje workshop. ”1” er ingen angst, og ”10” er hæmmende eksamensangst med voldsomme symptomer. Angstscoren var mellem otte og ti ved første workshop – anden workshop var angstscoren fem i gennemsnit og sidste gang var den to i gennemsnit.

Refleksion over case 3

Afdækning af forventninger er vigtigt, så vejleder-coachen, den studerende selv og hele gruppen ved, hvilke forventninger der tilstræbes indfriet. Ved italesættelsen af forventningerne bevidstgøres alle studerende om deres respektive udfordringer og er dermed i gang med en bevidstgørelsesproces (Thomsen, 2009; Borgmann & Ørbeck, 2010). Ved nedskrivning på vægaviser sker der en visuel sansning og en kognitiv bearbejdning gennem refleksion og italesættelse.

Workshoppen starter med samtale om symptomerne ved eksamensangst, da symptomerne almenføres og eksternaliseres, hvorved gruppen kan støtte hinanden med løsningsforslag til handlen. Ingen føler sig alene med sine problematikker, men har muligheden for at blive en del af gruppen. Studenterrådgivningens telefon-APP (SRG, 2014) vises – og der gives tid til at hente den. APP'en har gode øvelser og guidning, der kan støtte den studerendes udvikling udenfor workshoppen.

Der kan være stor divergens i vores subjektive oplevelse af vores fremtræden og den objektive og konkrete fremtræden. De studerende hører hinandens narrativer og reflekterer over, hvordan mennesker agerer sammen, og hvordan vi interagerer med hinanden (Borgmann & Ørbeck, 2010). Et særligt fokus er der på, hvordan sproget påvirker modtageren og situationen. Sproget indeholder mange individuelle og kulturelle mønstre, som kan bevidstgøres og bearbejdes eller ”reframes” eller omfortolkes (Nielsen, 2008; Frederickson, 2010).

Ved visualisering trænes den gode eksamen og optræden med brug af alle sanser og følelser – og filmen for det indre blik bestemmer den studerende selv. Det gælder dermed om at finde den mest positive udgave. Lige som idrætsudøvere kan forbedre deres præstationer betydeligt via visualisering, så kan eksamensforløb forbedres på samme vis. Ved eksamen reagerer vi ofte ud fra de strukturer af tidligere negativt lejrede erkendelser og erfaringer, som fører til samme eller forstærket negative respons – en u hensigtsmæssig negativitet. Disse skemaer kan ændres ved træning via mulighedstænkning, reframing, positiv tænkning og reformuleringer, så tankemønstret ændres og bliver positivt fremadrettet (Fredrickson, 2010; Knoop, 2013; Sheldon & Lyubomirsky, 2006)). Ved ændring af tankemønstre, ændres udsyn med påvirkning af det sociale miljø som bliver mere imødekommende, åbent og anerkendende, hvilket er forudsætningen for det gode studiemiljø (Adriansen, 2010). Målet er ikke at fjerne negativitet, men at minimere den u hensigtsmæssige og ubegrundede negativitet som vanskeliggør den studerendes præstation og i stedet rette fokus mod ressourcer, værdier og mening til optimering af det ønskede eksamensresultat (Stelter, 2012). Effekten af workshop forløbet havde en betydelig positiv effekt på eksamensangsten tydeliggjort via angstscoren i evalueringen.

Diskussion og perspektivering

Skal coachinginspirerede dialoger og interventioner være en del af den studievejledning, der skal tilbydes på videregående uddannelser? Enkelte forfattere (Willig, 2014; Brinkman, 2014) anser coaching for at være individualistisk, en slags terapeutisk diskurs med selvrealisering og selvudvikling som fokus. Thomsen (2009) udtrykker, at der er fare for, at vejledning bliver et styringsredskab. Det kan komme til en "forskydning", hvis der ikke tages fat på det rigtige problem, som kan være en gruppe-, samfunds- eller organisationsproblem, men som individualiseres i stedet. Dette kan medføre selvbekymringer, stress og frustration. Ovenstående tre cases kan læses med disse perspektiver og kritik, og det kræver agtpågivenhed i praksis med fælles analyse og udforskning i problematikken. Den terapeutiske diskurs og forskydning forsøges imødekommet gennem den individuelle og gruppecoaching/vejledning, hvor fokus sættes på gennemførelse af uddannelsen, studiekompetencer, det sociale fællesskab og den efterfølgende evaluering. Som kvalitets sikring skal etikken være høj i den coachende studievejledning – "En grundlæggende værdi for vejledningen er at fremme borgerens velfærd og livsvilkår..." (FUE, 2006), og hvis den studerende ikke får udbytte af vejledningen er det vigtigt, at de til enhver tid kan afbryde samtalen, og den coachende vejleder afbryder, hvis den studerende ikke profiterer af denne (ICF, 2011).

De studerende får mulighed til at opleve sig informeret, opleve at have kontrol i forhold studiekompetence og valg i studiet – og at de kan se mening i deres studiesituation. Denne kontrol og mestring af studiet opnås blandt andet gennem aktiv deltagelse i etablering af studiemiljø, klar struktur for egen indflydelse på studiet, individuel feedback på faglighed, tydelig og åben adgang til vejledning, og støtte til sociale processer i uddannelsen.

Samtalekunst som fundament for studiekompetence i studiegruppesamtaler

Gruppeprocessen i studiegruppen kan udvikles ved at uddanne alle studerende i kommunikation og facilitatorprocesser som led i undervisningsplanen i starten af uddannelsen. Ved at uddanne i samtalekunsten, understøttes den respektive studerendes empowerment og oplevelse af at have større kontrol over eget studie, liv, personlige tanker, projekter og følelser (Peavy, 2012).

Grupesamarbejdet og gruppeeffektiviteten øges ved fokus på den enkeltes kompetencer og styrker, gennem et fokus på mentale modeller/landkort og teamlæring (Senge, 1999; Fibæk Laursen, 2002). Vejledercoachen understøtter i gruppe- og tema-vejledningen samskabelse, meningsdannelse og fælles værdier gennem anvendelse af tredje generationscoaching (Stelter, 2012), og der er evidens for, at det positive teamarbejde har en positiv indvirkning på miljøet i hele organisationen (Senge 1999; Schreiner 2009). Til styrkelse af det sociale miljø er det udover den coachende gruppevejledning en idé i forbindelse med etablering af studiegruppe at introducere facilitatorrollen. Ifølge Adriansen og Madsen (2012) viser evalueringen: "Because the groups served both as a forum for discussing the curriculum and as a way of getting to know others, they served two needs: social and academic interaction" (s.302)

Studiestemthed som resultat af coaching i studievejledningen

De respektive studerendes følelsesmæssige stemning, deres åbenhed for at møde mennesker, som åbent modtagende individer, er illustreret i de tre cases via den coachende vejledning og studieglæde og stemthed er af stor betydning for gennemførelse. Denne følelsesmæssige stemning hentes fra begrebet om stemthed, som en følelsesmæssig grundstemning, der ligger under bevidstheden og stemtheden har stor indflydelse på, hvordan vi reagerer, opfatter og samarbejder. Studiestemthed som begreb er udviklet af artiklens forfattere på baggrund af ovenstående viden og praksiserfaring gennem studievejledning/coaching.

Studiestemthed =

Mening + studiekompetence + sociale miljø
Stemtheden opstår i nærvær, og når vi stiller os til rådighed med vores erfaringer og følelser. "At være tilstede med hele sig selv og ud fra det inderste i sig selv i en omfattende, rig og fyldig udveksling med tingene, naturen og mennesker" – kan stemthed føles som "livet selv... det liv, der rummer livsfølelse, livsmod, livsglæde og livslyst." (Fink Jensen, 1998, s.19). Det er forskelligt, hvad der stemmer os, hvilke følelser der vækkes og hvordan stemtheden udtrykkes. Mennesker – naturen og æstetiske udtryk stemmer os (Fink Jensen, 1998).

Studiestemthed med studiemiljø (Undervisningsmiljøloven 2001, DCUM,2015) skal således ses i

det store, brede perspektiv – organisatorisk, fysisk, æstetisk, undervisningsmæssigt og det interpersonelle perspektiv, hvor vejledning er en betydningsfuld faktor for fastholdelse i studie. (Løve, 2007; Rienecker, 2012; Thomsen, 2009)

Erfaringerne fra de tre cases og forfatterens praksis som coachende vejleder danner afsæt for forslag om følgende elementer til forbedring af vejledningskulturen:

1. To gruppecoaching – Tredje generations coaching i det første studieår
2. Mulighed for coaching ved skriveproblemer
3. Workshop med håndtering af eksamen
4. Etablering af studiegrupper på 8 – 10 personer med workshop i studieteknik og facilitatorrolle som led i undervisningsplanen
5. Workshop om, hvordan de studerende får etableret et godt team samarbejde inklusiv positiv psykologi, mindfulness, kommunikation og konflikthåndtering – og studiegruppen får fast opdrag om input til studiemiljø
6. Workshop om coaching for undervisere til den faglige vejledning

Den studerende kan udvikle sine studiekompetencer, selvværd, selvtillid og motivation via den coachende vejledning og coachende faglig feedback, og der skal være særligt fokus på den studerendes meningssskabelse og studiestemthed i det første studieår og i overgangen mellem teori og praksis.

Afslutning

I den coachende studievejledning, i undervisning og via støtte for den gode samskabende studiegrupperproces med faglig fremadrettet positiv feedback af underviserne kan vejledningskulturen ændres. De tre fremstillede cases peger på, at coaching i vejledningssammenhænge kan hjælpe på flere fronter, blandt andet ved at genfinde motivation og optimere egen studiemetode hos den studerende som er gået i stå og dermed er frafaldstruet. Den studerende ser at deres studiemæssige udfordringer ikke er unikke, og at de i fællesskabet kan finde en styrke som de ikke besidder individuelt.

References

- Adriansen, H. K. & Madsen, L. M. (2013). Facilitation: A Novel Way to Improve Students' Well-being. *Innov High Educ* (2013) 38:295–308 DOI 10.1007/s10755-012-9241-0 (se også på: <http://www.ind.ku.dk/ansatte-automatisk-liste/?pure=files%2F132641331%2FAdriansenMadsenFacilitation2013.pdf>; lokaliseret 6. februar)
- Altinget (2014). *Nye Veje. Fremtidens videregående uddannelsessystem*. Analyserapport. Udvalg for kvalitet og relevans I de videregående uddannelser. Lokaliseret 20. februar på http://www.altinget.dk/misc/nye_veje_analyserapport_web.pdf
- Bandler, R. & Grinder, J. (1989). *The structure of magic vol. 2: A Book about Communication and Change*. Palo Alto, CA. Science and Behavior Books.
- BEK nr 876 (2010). ”Bekendtgørelse om vejledning om valg af videregående uddannelse og erhverv og om vejledning som led i fastholdelse af elever, kursister og studerende i uddannelse” Lokaliseret 22. februar på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=132825>
- Borgmann L., & Ørbech M. (2010). *Livgivende samtaler og relationer. Håndbog i systemisk Anderkendende samtaletræning*. København. Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant L. J.D. (1996). *Refleksiv sociologi*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2014). *Stå fast*. København. Gyldendal
- Bruner, J. (2004). *At fortælle historier*. København: Alinea.
- Christensen, G. & Larsen, M. S. (2011). *Viden om vejledning*. København. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning AU.
- Clausen, B. J. & Lauritzen, J. (2004). *Narrativ pædagogik – livshistorien som pædagogisk grundsyn*. København: Semi-forlaget.
- Cooperrider, D. L & Whitney D. (2005). *A positive revolution in Change: Appreciative Inquiry*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cziksenmihaley, M. (1992). *Flow – The Psychology of Happiness*. London: Rider/Random House.
- DCUM (2015). *Undervisningsmiljø*. Dansk Center for undervisningsmiljø. Lokaliseret 3.marts på <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe>.
- Fibæk Laursen, P. (2002). *Den autentiske lærer*. København: Gyldendal.

- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed - en basis for æstetisk læring*. København: Danmarks Lærerhøj-skole.
- FIVU (2014). *Søgning og optag på de videregående uddannelser*. Lokaliseret 7. december på <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/det-endaelige-optag-2014.pdf>
- FIVUa (2014). *Status på opfyldelse af 60 % og 25 % målsætningen*. Notat. Lokaliseret 23. Februar 2015 på <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/frafald-studietid-fuldforelse/andel-der-far-en-videregaende-uddannelse?searchterm=frafald%0A%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20studietid%20og%20fuldf%C3%B8relse>.
- Fjordback, L.O., Holt Rasmussen, B., Preuss, T. (2014). God effekt af mindfulness ved symptomer på stress, angst og depression. *Ugeskrift for læger*. Blad nr 8: 730-32.
- Fredrickson, B. L. (2010). *Positivitet. Kilder til vækst i tilværelsen*. Dansk Psykologisk Forlag.
- FT (2013). *Lov om ændring af universitetsloven, lov om erhvervskademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, lov om maritime uddannelser og lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU)* Lokaliseret 19. marts på http://www.ft.dk/RIpdf/samling/20121/lovforslag/L226/20121_L226_som_fremset.pdf.
- FT (2013a). *SU-reform*. Lokaliseret 25. februar på http://www.ft.dk/samling/20121/lovforslag/L226/som_vedtaget.htm#dok
- FT(2013b). *Høringssvar om Su-reform og studiefremdriftsreformen*. Lokaliseret 26. februar <http://www.ft.dk/samling/20121/lovforslag/l226/bilag/1/1253488.pdf>
- Frydenlund, Ulriksen, L. & Madsen, L.M. & Holmegaard, H.T. (2010). What do we know about explanations for drop out among young people from STM higher education program? *Studies in Science Education Vol 46 nr. 2, 209 - 244*.
- FUE(2006). *Etik i vejledningen*. Fællesrådet for uddannelses- og erhvervsvejledere. Lokaliseret 5. marts 2015 på <http://www.ft.dk/samling/20081/almdel/udu/bilag/145/633817.pdf>.
- Gergen, K. J (2010). *Relationel tilblivelse*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Hermansen, M., Løw, O., Petersen, V. (2006). *Kommunikation og samarbejde - i professionelle relationer*. København: Alinea.
- Højdal, L., Poulsen, L. (2008). *Karrierevalg - teorier om valg og valgprocesser*. København. Schulz Forlag.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J.C., Simonsen, B. & Sørensen, N.U. (2009). *Ungdomsliv - Mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- ICF (2011). *Etiske retningslinjer*. Lokaliseret 3. marts 2015 på <http://www.icfdanmark.dk/wp-content/uploads/2011/10/icf-etiske-regler.pdf>.
- Jävinen, M. (2012). *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. København. Gyldendal Akademisk.
- Knoop, H. H. (2013). *Positiv Psykologi*. Århus: Århus universitetsforlag
- Langager, S. (2014). Children and youth in behavioral and emotional difficulties, skyrocketing diagnosis and inclusion/exclusion in school - tendencies in Denmark. I "Emotional and behavioral difficulties" Vol. 19, Nr. 3, 2014, s. 284-295
- Løve, T. (2007). *Vejledning ansigt til ansigt, Teorier og metoder i den individuelle Vejledning*. København: Studie og Erhverv A/S. LBK nr 1147 (2014) af 23/10/2014 *Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser*
- Mezirow, J. (2012). Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring. I Knud Illeris (red): *49 tekster om læring*. s. 156 - 172. København: Samfundslitteratur
- Nielsen, L. P. & Friis, S. (2004). *Børn og Stress. Udvikling af mestringsvnen*. Emdrup. DPU. Kandidatspeciale.
- Nielsen, L. P. (2008). *Håndtering af eksamensangst*. København: Danmarks Forvaltningshøjskole. Coachuddannelse. Diplomeksamen.
- Nielsen, S.C. (2015). *Pædagoguddannelserne skal samarbejde med hinanden*. Lokaliseret 21.4.15 på <http://ufm.dk/minister-og-ministerium/ministeren/artikler-og-indlaeg/2015/paedagoguddannelserne-skal-samarbejde-med-hinanden>
- Peavy, R.V. (2012). *Konstruktivistisk vejledning*. Rådet for uddannelses- og Erhvervsvejledning. Fredensborg: Forlaget Schultz
- Rienecker, L. (2012). *Den gode opgave - håndbog i opgaveskrivning på videregående Uddannelser*. København: Samfundslitteratur.

- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schreiner, A. L. (2009) *Linking Student Satisfaction and Retention*. Lokaliseret 5. Juli 2014 <https://www.faculty.uwstout.edu/admin/provost/upload/LinkingStudentSatis0809pdf>
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disciplin – Den lærende organisations teori og praksis*. Århus: Forlaget Klim.
- Sheldon, K. M. & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves, *The Journal of Positive Psychology*, 1:2, 73-82. DOI: 10.1080/17439760500510676
- SRG (2015a) *Coaching for studievejledere*. Lokaliseret 7. december på <http://www.srg.dk/Default.aspx?ID=2282>
- Stelter, R. (red.) (2006). *Coaching-læring-udvikling*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Stelter, R., Nielsen, G. & Wikman, J. M. (2011). Narrative-collaborative group coaching develops social capital – a randomised control trial and further implications of the social impact of the intervention. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*. Vol. 4, 2, p. 123-137 DOI: 10.1080/17521882.2011.598654
- Stelter, R. (2012). *Tredje generationscoaching. En guide til narrativ-samskabende teori og praksis*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Stelter, R. (2014). Fremtidsdrømme. Hvilken vej bør coaching gå?. I K. Gørtz & T. Gaihede (red.) (2014). *Coaching i nyt perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag
- Studenterrådgivningen SRG (2013). *Statistik på Henvendelsesårsager*. Lokaliseret 7. december 2015 på <http://www.srg.dk/Default.aspx?ID=1894>
- Studenterrådgivningen (2014) *Eksamenshjælp*. Lokaliseret 7. december 2015 på <http://www.srg.dk/Default.aspx?ID=1883>
- Studiemiljøloven(2001). *Lov om elever og studerendes undervisningsmiljø*. Lokaliseret den 7. december 2015 på http://health.au.dk/fileadmin/www.health.au.dk/medias/Fakultetet/Institutter_centre_og_Enheder/Raad_og_naevn/Sikkerheds-_og_arbejdsmiljoeudvalg/UMV_-_LOV_nr_166_af_14_03_2001.pdf
- SU (2013) *Ny SU reform 2013*. Lokaliseret 7. december 2015 på <http://www.su.dk/nyheder-om-su-reformen/>
- Sørensen, N. U., Hutter, C., Katznelson, N. Juul, T. M. (2013). *Unges motivation og læring. 12 Ekspertter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag
- Thomsen, Rie (2009). *Vejledning I fællesskaber*. København. Schulz Forlag
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2ed.)*. Chicago: The University of Chicago Press.
- UFM (2013). *SU-reform og rammerne for studie-gennemførelse*. Lokaliseret den 25. februar 2015 på <http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse.pdf>
- UFM (2015a). *Notat om frafald og fuldførelse af uddannelse*. Lokaliseret 24. februar på <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/frafald-studietid-fuldforelse/frafald-pa-de-videregaende-uddannelser.pdf>
- UFM (2015b). *Udviklingskontrakter med videregående uddannelser*. Lokaliseret 20. februar på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=165188> <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/videregaende-uddannelse/universiteter/styring-og-ansvar/udviklingskontrakter/udviklingskontrakter-2015-2017/university-college-sjaelland-udviklingskontrakt-2015-17.pdf> - den 8/1-2015
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Uni-C (2013). *Fuldførelsesprocenter*. Lokaliseret 25. februar 2015 på <http://statweb.uni-c.dk/Databanken/uvmDataWeb/ShowReport.aspx?report=EAK-ffpct-uddannelse>
- Undervisningsmiljøloven. (2001). Lokaliseret 3. marts på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23705>
- Weil, A. (2003) *Meditation og hjernen*. Lokaliseret den 2. marts på http://www.institut-for-stress.dk/sites/default/files/attachment/Meditation%20og%20Hjernen_overs%C3%A6ttelse_%20Dr-Weil.pdf
- White, M. (2006). *Narrativ praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Willig, R. (2014). *Kritikkens U-vending*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Zacharie, B. (2003). Stress i en biopsykosocialt perspektiv I K. Damsgaard-Sørensen & B. Madsen (red.). *Stress – når kroppen siger fra*. Vejle: Kroghs Forlag.

Ziehe, T. (1989) *Ambivalenser og mangfoldighed: En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. København: Politisk Revy.

Zinn, J. K. (2008) *Find hjem til dig selv – 108 lektioner i mindfulness*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Noter

- 1 Ved telefonisk eller mail forespørgsel samt søgning på uddannelsesinstitutionernes hjemmesider under studievejledning, hos de respektive UC'er viser det sig, at coaching kun i ringe grad bliver anvendt i studievejledningen. Socialrådgiver og psykoterapeut Marie Gjerum (SRG, 2015a) afholder kurser/workshop for studievejledere i videregående uddannelser. Kurserne har været udbudt de sidste 5 år – i starten som fleredagskurser med opsamling af erfaringer fra ny praksis på dag 2 – og de sidste par gange som heldagskursus på grund af tidsmangel. Der har været stor interesse for at deltage på disse workshops, og de er evalueret godt til læring af nye samtaleværktøjer. Der er plads til 8 studievejledere på hvert kursus. På universiteterne tilbydes studiecoaching.
- 2 I artiklen anvendes forskellige begreber for coaching. Den coachende samtale, coaching dialoger, coachende vejledning, og begreberne dækker den samme praksis.
- 3 Frafaldet på professionsuddannelser er 27%, 17% på universitetsuddannelser og 32 % på erhvervsuddannelser. (UFM, 2015a)
- 4 Allerede i 1954 blev den positive psykologi beskrevet første gang af Maslov. Maslov pointerer vigtigheden af at rette opmærksomheden mod det, der fungerer i livet og lykkes med succes – og Seligman og Csikszentmihaly slår igennem med den positive psykologi i 1998, da Seligman bliver formand for the American Psychological Association.
- 5 I den positive psykologi tales om 10 former for positive emotioner: glæde, taknemmelighed, afklarethed, interesse, håb, stolthed, morskab, inspiration, ærefrygt og kærlighed
- 6 Workshoppen starter med oplæg fra vejledercoachen om forskel på eksamensnervøsitet og angst, via oplæg om, hvordan kroppen er indrettet til at reagere på fare og stress – og reagerer naturligt og hensigtsmæssigt ved at producere adrenalin som sætter kroppen i stand til at yde sit ypperligste i en presset situation. Når situationen/faren er overstået så afblæses den kortvarige stress-tilstand. Når kroppen i længere tid har været i kampberedskab med produktion af stress-

hormonet/ binyrebarkhormonet cortisol blokeres præstationsniveauet med både fysiske, psykiske og sociale symptomer til følge. (Zachariae, 2003)

- 7 AU har lavet projekt med etablering af facilitatorrolle i studiegrupper i kandidatuddannelsen i pædagogisk psykologi (Adriansen & Madsen, 2012)
- 8 Uddannelses- og forskningsminister Sofie Carsten Nielsen pointerer vigtigheden af god undervisning, vejledning og effektiv feedbackkultur, der gør de studerende dygtigere, som svar på en længerevarende kritik i medierne, hvor de studerende efterspørger feed-back. Bragt i Magisterbladet 16. april (Nielsen, 2015).

Kontakt



Liselotte Paaske Nielsen
University College Sjælland
Slagelsevej 7
4180 Sorø
lpn@ucsj.dk

Liselotte Paaske Nielsen

Liselotte is educated as Nurse, Systemic Appreciative Coach & holds a Master in Social Education.

Liselotte works as Student and Career Counselor, Study Coach and Associate Professor at University College Zealand in Denmark.

Liselotte has written articles and books within the field of Student retention, values in Kindergarten, and Health education. She has also conducted action research regarding children and stress, researched educational value in Kindergartens and has been fellow within Coaching Psychology at KU, Coaching Unit.

Liselotte obtains many years of expertise within the field of guidance and coaching, both as private Consult and therapist, for either Individuals or Organizations. Main point of interest is what gives people / students well-being, and retains students in their education by defining how they get motivated and reach their goals.



Reinhard Stelter
Department of Exercise
and Sport Sciences
University of Copenhagen
Nørre Alle 55, stuen
2200 København N
rstelter@ifi.ku.dk

Reinhard Stelter

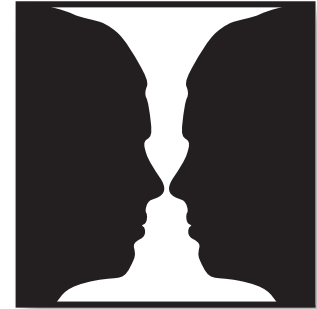
Reinhard Stelter er ph.d. i psykologi og professor idræts- og coachingpsykologi og leder af Coaching Psychology Unit, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet. Siden 2009 er han desuden gæsteprofessor og koordinator på Master of Public Governance - en CBS/KU uddannelse, hvor han har ansvar for det obligatoriske modul "Det personlige lederskab og dialogisk coaching". Han er praktiserende coach og accredited coachingpsykolog (ISCP) og fungerer som mentor i et mentorprogram.

Han forsker og underviser bl.a. inden for psykologi, coaching, læring, udvikling, ledelse og livsstilsændringer og er ansvarligt for et antal forskningsprojekter, som ofte har coaching som omdrejningspunkt. Se mere på www.nexs.ku.dk/coaching

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org

<http://dx.doi.org/10.5278/ojs.cp.v4i1.1347>



Grænsefeltet mellem psykoterapi og coachingpsykologi

Af Ole Michael Spaten

Abstract

This article marks boundaries between psychotherapy and coaching-psychology by discussing the prevailing arguments and definitions in the scientific community, which in different - but also comprehensive way - shows commonalities in relation to daily coaching-psychology practice. The article adds a short excursion to related concepts such as counseling, consultation, mentoring and supervision; finally the concepts are offered in four-sided boxes for a bid of distinctions and interfaces

Keywords: *psychotherapy, coaching, counseling, consultation, mentoring, supervision, boundaries*

Grænsefeltet mellem psykoterapi og coachingpsykologi

Relevante spørgsmål stilles om grænsefeltet mellem coaching og terapi og der findes i forskningslitteraturen allerede en del bud der på forskellig vis forsøger at nærme sig nogle vigtige distinktioner (Grant, 2014; Palmer, 2010; Spaten, 2013) om end der også findes problemer i graden af præcision. Artiklen fremstiller grænser og rummer en kort fremstilling af nogle hovedlinjer.

Når vi analyserer grænsefelter drages der overordnet set 2 skillelinjer og den mest anvendte skillelinje er:

- 1) a) Ud fra en vurdering af om der er tale om en såkaldt "klinisk" eller en "non-klinisk" problemstilling / population med afsæt i

diagnostiske kriterier. De følgende 2 skillelinjer er varianter af den overordnede:

- b) Ud fra klientens og psykologens vurdering af problemstillingen, c) Ud fra at rammen for samtalen er defineret som coaching (og ikke terapi og afvigelser vil blive adresseret).
- 2) Skillelinjen mellem terapi og coaching drages også ved at fastslå at kernemål i coaching og terapi er forskellige. Næsten al coaching retter sig imod et specifikt udbytte eller har et defineret mål-fokus, hvorimod det terapeutiske arbejde søger at forbedre eller helbrede tilstande og psykiske problemer (Berg & Szabo, 2005). De følgende afsnit af artiklen vil først adressere den mest anvendte skillelinje og derefter behandle de øvrige.

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.

Klinisk versus non-klinisk problemstilling / population

Når vi derfor i det følgende vil udfolde grænsfeltet kan vi starte med en af de mest almindelige og næsten i folkemunde anvendte forklaringer på distinktioner: Terapi beskæftiger sig med det dysfunktionelle, hvorimod coaching retter sig mod det funktionelle med henblik på at dette (vel) fungerende måtte kunne blive endnu mere funktionelt eller måske endda exceptionelt velfungerende.

Denne distinktion afspejler sig også i definitioner som tidligst blev skitseret af det britiske og australske psykologforbund. F.eks. i den følgende version af psykologforbundenes fælles, tidlige definition: "Coaching Psychology is for enhancing performance in work and personal life domains with normal, non-clinical populations, underpinned by models of coaching grounded in established therapeutic approaches" Grant & Palmer, 2002. Her understreger de to store "grand old men" Anthony Grant (Australien) og Stephen Palmer (England) at coaching retter sig mod "ikke-kliniske" populationer med henblik på at forbedre præstationer i såvel arbejdslivet som privatlivet og at coaching hviler på etablerede terapeutiske tilgange. Centralt i forståelsen af den videnskabelige tilgang til coaching psykologien er den systematiske anvendelse af psykologisk teori, hvor coachen ansporer og udvikler personer eller grupper til at udnytte sine ressourcer optimalt i forhold til såvel privat- som arbejdsliv.

At der i høj grad i coachingdisciplinen trækkes på psykologiens hundrede årige vidensbank indenfor såvel læring som psykoterapi er også udgangspunktet når coaching defineres som anvendt psykologisk disciplin. Fundamentet er således det samme for flere af de anvendte psykologiske discipliner. 'Counseling' psykologer og coaching psykologer arbejder ofte inden for samme felt og udfører i øvrigt mange af de samme ting som kliniske psykologer gør. Det der ofte kan adskille imellem disse anvendte discipliner er imidlertid at der netop hyppigt trækkes ovennævnte skillelinje mellem "ikke-kliniske" overfor "kliniske" problemstillinger.

Ved at se på fællesmængde og delmængde kan det blive mere klart, og altså her forskelle og ligheder mellem counseling-, coaching- og kliniske psykologer. Den amerikanske psykolog forening skriver i forlængelse heraf at "...counseling psychologists tend to focus more on persons with adjustment problems, rather than on persons suffering from se-

vere psychological disorders. Counseling psychologists are employed in academic settings, community mental health centers, and private practice (...)". Men interessant minder den grundlæggende uddannelse og træning for begge grupper meget om hinanden. "(...) Recent research tends to indicate that training in counseling and clinical psychology are very similar" citeret fra den amerikanske psykolog forenings (APA's Division 17.org) hjemmeside. Selvom der med bemærkningen "rather" altså ikke er en knivskarp adskillelse kan vi alligevel summere at populationen og problemstillingen ofte danner grundlag for psykologens faglige vurdering af om interventionen på den ene side skal være coaching / counseling eller om der i stedet vil være brug for en klinisk psykologisk / psykoterapeutisk indsats i stedet for.

Vi vil yderligere forstå grænsfeltet ved at fokusere på problemstillinger som rejser sig når klienter henvender sig til en coach. Coaching retter sig – som bekendt – ofte mod "clients well to do" og disse almindeligvis velfungerende klienter møder f.eks. med utilfredshed, bekymringer eller fornemmelser af at der "mangler noget" eller at "noget kunne gøres bedre". Coaching er – selvom udgangspunktet godt kan være en mavefornemmelse – ikke (udelukkende) fokuseret på klientens "selv" og sit eget for godt befindende.

Hvis vi ser bredere på eksempler på problemstillinger kan disse være indenfor livscoaching, eksistentiel coaching og i forhold til betydningsfulde mellem menneskelig relationer. I organisationer er problemstillinger i forhold til coachingpsykologi ofte mere snævert afgrænset i forhold til præstationer. Dog kan en klient også henvende sig til en coach måske med en mere overordnet, generel oplevelse af at livet og / eller arbejdslivet burde "give noget mere", være mere tilfredsstillende. Udtrykket kunne være: "Jeg vil gerne leve et bedre, mere rigt liv, og i højere grad i harmoni med mine ønsker, idealer og medmennesker" Eller "... forholdet til min familie og mine børn lider under at jeg arbejder for meget, jeg skal ændre mine vaner og rutiner". Klienten og coaching psykologen vurderer måske at der er brug for at ryste op i nogle lidt for vanepregede, "old-school", komfortable, magelige tanke- og handlemønstre. Ved at gennemlyse hverdagslivets stabilitet og rutiner forsøger samtalerummet at skabe ny forståelse, genskabe flow og energi, måske resulterende i anderledes (ny) skabende tanker og handlinger i hverdagen. Ved

coaching – når klienten er relativt velfungerende – taler Cavanagh (2006) om at coachen skal kunne "...afflict the comfortable...", dvs. 'plage' det komfortable.

Modsat vil de klienter vi visiterer til klinisk psykologi og et psykoterapeutisk forløb være klienter der typisk befinder sig i det dysfunktionelle felt med f.eks. destruktive tanker, ustabile relationer, depression eller at niveauet af angsten er så højt at det er svært at fungere vel. Fra at klienten har befundet sig på kanten af kaos er klienten måske ved at glide ind i kaotiske, destruktive tanker, følelser og handlinger. Umiddelbart er målet med psykoterapi at reducere fornemmelsen af kaos og etablere en ny stabilitet, med støttende og konstruktive tanker, følelser og handlemønstre. Cavanagh (2006) taler om at terapeuten skal kunne "...comfort the afflicted...", dvs. støtte den plagede. Ordspillet fungerer bedst på engelsk når Cavanagh stiller de to interventionsformers fokus op overfor hinanden med ordene: "afflict the comfortable" overfor "comfort the afflicted".

I fagtidsskrifter, blandt andet i "The coaching psychologist" (www.TCP.uk) og "The Danish Journal of Coaching Psychology" (www.coachingpsykologi.org) foregår en løbende diskussion af hvordan vi håndterer klienter som befinder sig i gråzonen mellem en klinisk og en ikke-klinisk problemstilling. Vi møder samtidig også klienter der specifikt ønsker at "gå til coach" eller coaching fremfor at søge psykoterapi. Ifølge Szymanska ønsker visse klienter at fortælle at "de går til coach" fremfor at "måtte indrømme" at de går til psykolog, Szymanska (2007) siger i forlængelse heraf, at der er tale om "...clients who do not want to seek psychotherapy or have low grade symptoms embedded within coaching specific contexts...". Her kan også være tale om klienter som netop befinder sig i en gråzone, hvor vi ikke (ønsker? eller) kan stille en (klar) diagnose som f.eks. primær, klinisk unipolar depression, men hvor klienten nok er præget af nedstemthed og manglende lyst i forhold til mange af hverdagens opgaver. Eller indenfor en anden gråzone at klienten italesætter grader af nervøsitet og uro, men ikke angst.

Coachingpsykologen kan qua sin uddannelsesmæssige baggrund (og ifølge Szymanska, 2006, 2007) beskæftige sig med gråzoner og depression og angst. Vi kan læse at Kasia Szymanska i disse tekster blandt andet diskuterer "angst og coaching relationen" og betydningen af "depression på coa-

ching processen" og som en del af assessment skriver Szymanska om: "How to recognise the signs and what to do next". Her påpeges at en af de helt centrale kompetencer for coaching psykologen er at have præciseret en klar kontrakt for arbejdet og være i besiddelse af kompetence i forhold til at foretage differential-diagnostiske overvejelser. Lad os præcisere hvad en frugtbar arbejdsalliance indebærer; ifølge Bordin (1979) skal der være etableret 'et bånd, enighed om opgaver og enighed om mål'. Coachen / psykologen skal løbende afstemme og diskutere med klienten hvad samtalen handler om og coaching samtale skal føre frem imod. Er vi (coach og coachée) fortsat på rette spor? Forskning i den terapeutiske alliance rummer og danner grundlag for – med de nævnte tre dimensioner (bånd, opgaver, mål) – lighedspunkter i forhold til coaching, men hvad er forskellen så? Vi er kommet distinktionen nærmere ved at summere forskellene op fra ovenstående og konstatere at coaching beskæftiger sig med non-kliniske problemstillinger og non-kliniske populationer og at begge parter definerer forløbet som coaching. Imidlertid findes der som nævnt i indledningen en supplerende skillelinje mellem coaching og psykoterapi som vil blive fremstillet nedenfor.

Målfokus

I et studie fastslår Grant (2014), at næsten alle definitioner af coaching eksplicit rummer referencer til at klienten skal opnå et specifikt udbytte, som betyder at klienten kan nå henimod personlige, faglige eller karrieremæssige mål. Vi kan således – ifølge Grant – igennem graden og karakteren af målfokus indkredse en supplerende forståelse af skillelinjen mellem psykoterapi og coaching.

I et litteraturstudie præciserer Grant (ibid.) graden af målfokus ved at sammenstille en række organisationer og forskeres bud på hvad meningen med coaching er: Coaching skal f.eks. hjælpe coachées til at "...maximize their personal and professional potential" (ICE, 2012), eller at hjælpe klienter til at "...improve their performance or enhance their personal development" (EMMC, 2011), eller at coaching skal opbygge en leders "...capability to achieve short and long-term organizational goals" (Stern, 2004, p. 154). Grant hævder at den stærke mål-fokuserede orientering i coaching står i kontrast til målet for de psykoterapeutiske modaliteter, som for det meste har haft fokus på "research into the working alliance" (Grant, 2014, p 23). Vi gen-

finder tillige målfokus når coaching defineres som at forbedre og øge "...life experience, work performance and well-being for individuals, groups and organisations...". Andre studier har tilsvarende vist at et stærkt målfokus går igen på tværs af coachingspsykologiske hovedtraditioner (Spaten, 2013). Heroverfor har psykoterapi og psykoterapiforskningen i langt højere grad været fokuseret på arbejdsalliancen og kvaliteten af relationen mellem terapeut og klient. Feltet diskuteres hyppigt som de såkaldte "non-specifikke faktorer" (Hougaard, 2004) som menes at være af større betydning for psykoterapeutisk 'outcome' end den anvendte teori og psykoterapeutiske hovedtradition.

Hougaard (2004) har f.eks. fremstillet psykoterapiforskning, som samler beskrivelser af en række nonspecifikke faktorer og opstillet dem under tre hovedfaktorer, 1) Terapeut-klient forholdet, 2) Forventningsfaktorer og 3) Fælles kliniske strategier. En støttende terapeut-klient relation vurderes til at stå for 30 pct. af variansen i psykoterapi-'outcome'; hvorimod teori og teknik kun står for 15 pct. Dvs. at en støttende relation i psykoterapi er af dobbelt så stor betydning som den specifikke teori og teknik som psykologen anvender (Lambert & Barley, 2001).

På den anden side viser nylig forskning i udbyttet af coaching at teori og teknik (goal-theory and a goal-focused coaching relationship) står for 18 pct. af variansen i outcome, hvorimod en støttende relation kun står for 8 pct. af variansen i outcome (Grant, 2014). Disse empiriske fund som Grant har dokumenteret støtter argumenter fremsat af Segers & Vloeberghs allerede i 2009 om, at når det drejer sig om coaching har teori og teknik mere betydning end i psykoterapi (Grant, 2014). Den anden skillelinje vi hermed drager mellem coaching og psykoterapi drejer sig om graden og karakteren af målfokus. En støttende relation og en frugtbar arbejdsalliance har naturligvis stadig stor betydning også i coaching. Samtidig peger denne forskning på at de forskelle der eksisterer mellem psykoterapi og coaching har betydning i forhold til i hvor høj grad vi kan ekstrapolere fund fra psykoterapiforskningen (ibid.) og dermed slutte at denne viden og indsigt kan overføres til coaching feltet.

Efter at artiklen således har fremstillet hvad vi aktuelt opererer med af distinktioner mellem coachingpsykologi og psykoterapi vil artiklen kort berøre nogle af de relevante og beslægtede begreber.

Kort om beslægtede begreber

Supervision skal specifikt understøtte faglig udvikling og øge kvaliteten i den praktiske professionsudøvelse. Har typisk fokus på at indføre i fagets metoder, holdning og intervention – men kan også forholde sig til superviserens følelsesmæssige respons og reaktion – gennem rådgivning, overblik og kontrol. I mange tilfælde er der tale om en mere erfaren fagfælle der anvender supervision som en faglig lærings- og udviklingsmetode med henblik på at novicen tilegner sig faget og dets metoder. Forskning fremover skal afklare forskelle og ligheder mellem mål og opgaver i henholdsvis coaching og i supervision.

I lighed hermed defineres mentoring som en aktivitet, der udøves af en erfaren person, som gennem rådgivning, sparring, vejledning, coaching og feedback deler ud af sin erfaring og sine kompetencer for at støtte mentees udvikling. Mentoring har typisk fokus på fortløbende udvikling og 'træning', hvor så mentor netop øser af righoldig "know-how" og forsøger at lære personen meget af det som mentor kan. Så i denne definition af hvad en mentor er og gør ser vi at mentor f.eks. også kan anvende coaching i udøvelsen af mentoring.

Heroverfor bestemmes consulting som et møde mellem en udefrakommende ekspert som forholder sig til personens og/eller organisationens problemstilling og kan ofte have svar eller hjælpsomme processpørgsmål. Consulting har typisk fokus på organisatoriske problemstillinger med henblik på at indsamle viden og information (f.eks. om strategi, struktur, metoder, ekspertise) som kan være med til at forandre / løse problemstillingen. De enkelte områder det være sig terapi, coaching, supervision, consulting og mentoring er i højere grad end knivskarpe demarkationslinjer kendetegnet ved fælles delmængder og overlap. Artiklen har kort fremstillet de sidstnævnte beslægtede aktiviteter. Kommentarer er velkomne og kommende forskning og en senere artikel elaborerer og udvikler på ovennævnte centrale og beslægtede aktiviteter.

Artiklen har trukket på tilgængeligt materiale i det internationale forskersamfund, og har således forsøgt ovenfor at indkredse skillelinjer, og der er fortsat mere der bør afklares og udforskes. Fremtidig forskning skal afdække grænsefeltet i forhold til de øvrige ovennævnte beslægtede aktiviteter. Forskningen skal endvidere afklare hvordan vi kan trække skellet mellem coaching og terapi

mere knivskarpt og præcist? En coachingspsykolog kan udføre både terapi og coaching. En coachingspsykolog kan transparent gøre det som klienten / coachee og psykologen / coachen i fællesskab vurderer som den bedste intervention i den aktuelle situation. Der bør fremstilles viden om kvalitet og videreuddannelse i forhold til både psykoterapi og coaching og hvordan valg træffes mellem den bedste interventionsform.

Kontakt



Ole Michael Spaten
Coaching Psychology
researchUnit
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Øst
Aalborg University
oms@hum.aau.dk

Ole Michael Spaten

Dr Ole Michael Spaten, PhD., Cpsychol, AFISCP, MISCPAccred, Accred Supervisor, Associate Professor, Director Coaching Psychology research Unit.

Ole is a chartered psychologist with a particular area of expertise in coaching psychology and team-building. Ole is both an Academic and Practitioner with 20 years of experience as an organizational consultant and as a teacher and researcher attached to the universities in Roskilde, Copenhagen and Aalborg in Denmark.

At Aalborg University, Dept. of Communication and Psychology, he founded in 2007 the first Danish coaching psychology education and is Director of the Coaching Psychology research Unit. In 2010 he conducted the first Randomized Control Trial in Scandinavia evaluating the effectiveness of a brief cognitive behavioral coaching applied to first year university psychology students.

At psychology Ole leads the coaching psychology graduate program for master psychology students, supervises and teaches clinical skills. At the psychology Department he is Head of Studies and is the founding editor-in-chief of the Danish Journal of Coaching Psychology.

His research interests are related to self and identity, social learning and experience based processes in coaching psychology.

Ole is supervisor, accredited member, and Honorary Vice President of the International Society of Coaching Psychology.

Referencer

- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16, 252-260.
- Cavanagh, M. (2006). Coaching from a systemic perspective: A complex adaptive conversation. In Stober, D. R. & Grant, A. M. (Eds). *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients* (pp. 313-354). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Grant, A. M. (2014). Autonomy support, relationship satisfaction and goal focus in the coach-coachee relationship: which best predicts coaching success? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(1), 18-38.
- Hougaard, E. (2004). *Psykoterapi - teori og forskning*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcomes. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38, 357-361.
- Palmer, S., & McDowall, A. (Eds.). (2010). *The coaching relationship: Putting people first*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Spaten, O. M. (2013). Coachingspsykologi i Danmark - forskning, teori og praksis. *Psyke & Logos*, 34(2), 421-442.
- Szymanska, K. (2007). Anxiety and the coaching relationship: How to recognise the signs and what to do next. *The Coaching Psychologist*, 3(2), 81-88
- Szymanska, K. (2006). The impact of depression on the coaching process: How to recognise the signs and what to do next. *The Coaching Psychologist*, 2(3), 29-31



The British
Psychological Society
Special Group in
Coaching Psychology

Call for papers

The Special Group in Coaching Psychology is always keen to encourage submissions from new and existing researchers for our two publications. *Full submission criteria are detailed in the publications or available on request from the editors.*

International Coaching Psychology Review

The ICPR is an international publication with a focus on theory, practice and research in the field of coaching psychology. Submission of academic articles, systematic reviews and other research reports which support evidence-based practice are welcomed. The ICPR may also publish conference reports and papers given at the British Psychological Society Special Group in Coaching Psychology (BPS SGCP) and Australian Psychological Society Interest Group in Coaching Psychology (APS IGCP) conferences, notices and items of news relevant to the international coaching psychology community.

Manuscripts (including an abstract and keywords) of no more than 6000 words (excluding references) should be e-mailed to the coordinating editor:

Roger Hamill (UK): icpreditruk@gmail.com

Sandy Gordon (Australia): sandy.gordon@uwe.edu.au

The Coaching Psychologist

As the coaching psychology publication for Europe, '*The Coaching Psychologist*' welcomes contributions on all aspects of research, theory, practice, case studies and book reviews in the arena of coaching psychology. Manuscripts (including an abstract and keywords) of approximately 3000 words (excluding references) should be mailed to the editor: editortcp@gmail.com

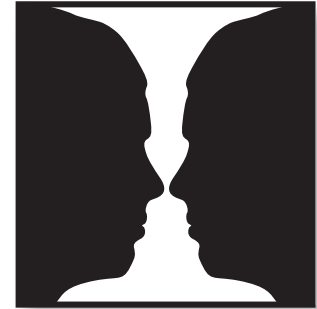
Deadlines for all submissions:

<i>For publication in</i>	<i>Copy must be received by</i>
June	1 February
December	8 August

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org

<http://dx.doi.org/10.5278/ojs.cp.v4i1.1348>



Essay

Af Ebbe Lavendt

FEM VEJE TIL TRIVSEL

Den britiske tænketank NEF (New Economics Foundation) har efter en gennemgang af den mest opdaterede forskning udarbejdet anbefalinger til fem aktiviteter, du kan inkorporere i din hverdag, og som er vigtige for trivsel.



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.

SKAB FORBINDELSER ...

Med menneskene omkring dig. Med familie, venner, kollegaer og naboer, derhjemme, på arbejde, i skolen og i dit lokalområde. Tænk på disse forbindelser som hjørnestenene i dit liv, og invester tid til at udvikle dem. At skabe disse forbindelser vil støtte og berige dig hver dag.

VÆR AKTIV ...

Gå eller løb en tur, gå udenfor, cykel, spil et spil, lav havearbejde, dans. Træning vil give dig en god følelse. Det vigtigste er at opdage en fysisk aktivitet, som du nyder, og som passer til dit niveau af bevægelighed og fitness.

LÆG MÆRKE TIL ...

Vær nysgerrig, få øje på det smukke. Bemærk noget usædvanligt. Læg mærke til de skiftende årstider. Smag på øjeblikket, hvad enten du går til arbejde, spiser din frokost eller taler med dine venner. Vær opmærksom på verden omkring dig, og hvad du føler. At reflektere over dine oplevelser vil hjælpe dig med at værdsætte, hvad der er vigtigt for dig.

BLIV VED MED AT LÆRE ...

Prøv noget nyt, genopdag en gammel interesse, meld dig til et kursus, påtag dig nye ansvarsopgaver på arbejdet. Reparer en cykel, lær at spille et instrument, eller lær, hvordan du laver din favorit mad. Stil dig selv en udfordring, som du vil nyde at gennemføre. At lære nye ting vil gøre dig mere selvsikker, og så vil det være sjovt.

GIV ...

Gør noget rart for en ven eller en fremmed. Sig tak til nogen, smil, vær frivillig, meld dig ind i en lokal forening. Kig udad så vel som indad. Det kan være enormt givtigt, at se på dig selv og din lykkefølelse som en del af det bredere samfund; og det skaber forbindelser til menneskene omkring dig.

Kontakt

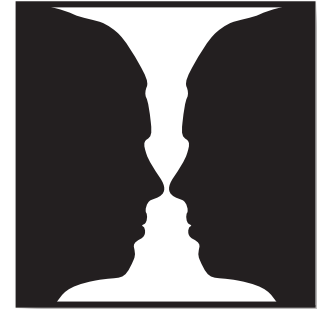


Ebbe Lavendt
Hammerensgade 1, 2.
1267 København K
4044 4366
el@positivpsykologi.dk

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org

<http://dx.doi.org/10.5278/ojs.cp.v4i1.1349>



How is evidence to be understood in modern coaching psychology?

Af Ole Michael Spaten og Lillith Olesen Løkken

Abstract

The hunt for evidence in modern coaching psychology could be counter-productive, and possibly lead to a simplified approach to research, practice, searching for “definitive truths”. The article discuss a critical approach to evidence hierarchies, and the prevalent (medical) understanding of evidence, and in an overall sense the purpose of evidence in coaching psychological practice. Concepts such as “practice-based evidence” and “experienced evidence” will be argued and put in relation to the classic concept of evidence. Will it be useful to suggest a practitioner’s perspective as a wider concept of evidence applied to psychological practice? Limitations and challenges in relation to this suggestion are pinpointed in the end.

Keywords: Evidence based practice, hierarchies, coaching, experienced evidence, practice-based evidence, and reflective practice.

Agreements have for some time been recognized that coaching psychology needs to be further empirical underpinned (Palmer & O’Riordan, 2012) and findings are not to be extended beyond its evidence base (Grant, 2012). But an exaggerated hunt for evidence is found to be counterproductive, and e.g. have recently empirical and conceptual links between neuro-scientific findings and actual coaching practice been said to be weak at best (Grant, 2015). Sometimes it is confused that although coaching and neuroscience can interact we have not found any convincing empirical support for a neuro-scientific foundation to coaching (ibid.). The employment of the evidence concept

and the influence of the “evidence wave” have markedly been debated (Neenan & Palmer, 2012; O’Broin & McDowall, 2014; Stewart, O’Riordan & Palmer, 2008), and are taking place at meta-theoretical, societal and individual levels as well within a wide range of subject areas and within psychology and therefore also coaching psychology (McDowall & Butterworth, 2014). It has often been stated, that a narrow-minded understanding of evidence with a focus on only one manual or only one method could lead to a simplified approach to research as well as practice (Brinkmann et al., 2012; Flyvbjerg, 2000; Larsen, 2011; Schlatter & McDowall, 2014; Stelter, 2012; Spaten et al., 2011). In this

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.

article we will plead for a wider – a more including – concept of evidence. First, we will shortly discuss the concept of evidence, evidence based practice. Hereafter some of the possibilities that concepts such as “*experienced evidence*” and “*practitioner perspective*” contribute with will be discussed. Last, we will present some of the challenges that need further attention.

The concept of evidence has its origin in the medical world and with a position grounded in a scientific and positivistic theory of science, evidence can be seen as an attempt to systematically evaluate, which treatments are: a) actually working, b) working better than other treatments, and c) is cost-effective (Bettinger, & Baker, 2014; Cuzzolaro, 2015).

From a critical perspective it is asked: *Is it possible (and fruitful) to try to collect knowledge about (coaching) psychological intervention with an onset in only this way of understanding treatment?*

Psychologists and other practitioners of professions are more and more frequently being asked about documentation for the effects of a given intervention. Is this only an example of a legitimate wish to gain some sort of insight into whether one intervention is to be used in opposite to another? And how can and will psychologists participate in the documentation of effects of treatments? We know the situation from the clinical practice: it is not likely that two interventions are alike: a fruitful intervention for one client is maybe “not working” for another client. If the client has been diagnosed, the appearance of this diagnose will most certainly be very different from the other client with the exact same diagnose, just as treatment of symptoms can be discussed (Holmgren, 2012). In the same way, a narrow understanding of the evidence hierarchy may lead us to ignore the unique person’s narrative and its contextual bonds, because we lean against a generalized prophecy about what usually works.

Evidence studies and evaluation studies are called “the new Gods” and can the wish for evidence become a democratic problem? (Brinkmann et al., 2012). Brinkmann asks, whether the wave of evidence and evaluation is creating a more or less safe ground for the late modern individual to know what works and what does not? Or, whether the evidence wave is trying to gather “almighty truths” in a world, where the grand stories are no longer available? The question is whether the evidence wave is actually generating any usable knowledge

for the unique context and the unique individual (the unique practitioner) in the concrete context? Or, is the evidence movement trying (mistakenly) to gather general knowledge which is not useful because general guiding lines for e.g. treatment are often shown not to be suitable in practice (Brinkmann et al., 2012)?

The concept *evidence* is by many researchers renamed as “a proof for”, “a quality assurance of” or a “plausibility for” e.g. a treatment’s effect, while in the latest 5-10 years, the concept of evidence has also become more and more prominent within psychology as Zachariae states: (...) *and in the future, there is no reason to believe, that psychological treatments will avoid demands of being subjected to quality assessment*” (Zachariae, 2007). Within both psychology in general (Cuzzolaro, 2015; Johnson, 2015) and more specific, also within coaching psychology, the demands for evidence-based research are being presented and discussed (Grant, 2015; Green, 2007; McDowall & Butterworth, 2014; Spaten, 2010).

However, how can gathering of knowledge be understood with an onset in an evidence frame? Is it fruitful to operate within the existent pyramid hierarchy of evidence structure within the psychological field? Systematic meta-analysis’ of RCT will produce the strongest documentation followed by double-blind RCT, single-blind etc. (see also Johnson, 2015; Petticrew et al., 2003; McDowall & Butterworth, 2014; Zachariae, 2007)]. The randomized controlled trial (RCT) at the very top, RCT is considered the most valid research- and evaluation-design and is referred to as “the golden standard” in research. The hierarchy of evidence is created in regard to an evaluation of the strengths of the scientific documentation. Among other things, in regard to the method that has created the basis of the evaluation. It seems relevant to ask whether there might be new and more fruitful paths to walk in the use of evidence in the (coaching) psychological field.

In the previous publication of *The Danish Journal of Coaching Psychology* (www.coachingpsykologi.org) the chairman of the Danish psychologist association’s company for evidence-based coaching, Jens Boris Larsen, stressed, that the company is working towards an evidence-based coaching practice that is integrative in its understanding, application and study of coaching. Alternatively, with the chairperson’s own words: “*The integra-*

tive frame also has a profound importance when you talk about evidence-based practice is all about involving 'the best available research-based knowledge'. We are not talking about a simple, unique and final rank nor is such a rank a goal to pursue. The goal is not to find interventions that the practitioner can use with unerring confidence and without asking questions towards the research. Instead, the integrative frame makes it possible to establish a dialogue based, reflexive opening of the field, where its full complexity and diversity can appear. Thereby you can open your research towards the new and unexplored which will appear during the conversations", (Larsen, 2011, p. 8).

Hereby, a much wider perspective than the pyramidal hierarchy of evidence is presented: Instead, a whole range of designs and methods are available in the gathering of knowledge and let's talk about a spacious evidence typology. A typology, where different, not ranked, types of evidence are attached to concrete intervention- and research-forms instead. Furthermore, a more widely including perspective involves that both practitioner and researcher carries a role in the development of an evidence-based coaching psychology field. A field where not only the researcher is theorizing, but turns herself against practice and at the same time have conversations with practitioners and underscore practitioners importance for the development of knowledge. This will possibly take us towards a wider concept of evidence.

Evidence – a the relationship between coaching practitioner, theory and researcher

If evidence could be reframed as a relationship between coaching practitioner, theory and researcher, the concept "experienced evidence" might be useful. It implicates that the practitioner is collecting knowledge about (here) the coaching's effect and importance for those who use coaching and for those who participate in that sort of practice. The experienced meaning in practice is therefore the focus and thereby both the practitioner and the researcher are being described as crucial producers of knowledge. All participating parties produce knowledge. Coach facilitates an ongoing reflection with coachee: The interest in recognition is concerning, what coachee experiences as helpful in the coaching intervention or in short; "does it work"

and how? We are here approaching a very concrete understanding of the perspective of *experienced evidence*.

With inspiration from Kvale (2008) the following two possible relations between practice and theory (researcher) in relations to experienced evidence and practice-based evidence are proposed (Stelter, 2012). First, the relationship can be understood as: Practice to Theory: Practice is thereby the primary component in theory development. Theoretical reflection becomes a sort of tool for the practitioner and not an absolute authority. Second, the relationship can be understood as a dialectic relationship between Theory and Practice: Theory and Practice are thereby interacting. Issues as occurs in academic research as well in the coaching psychologist's practical work.

The first point will lead to a development towards a reflexive practice (Kvale, 2007). A reflexive practice and practitioner, who worships that you cannot simply transfer knowledge from theory and research to practice. The practitioner has her own understanding of knowledge, where the reflection over practice is the reflexive practice – unfolded in practice. A further development of this understanding could lead towards so-called *practice-based evidence* (Stelter, 2012). The second point represents a dynamic and close relation between theory and practice. – Because, if the relationship is not close then: "...the talk about an evidence-based practice is a more or less empty talk in the real world" (ibid., 243).

The unique practitioner's knowledge-base is thereby reinforcing the coaching intervention's *practice-based evidence*, if we follow points above. This could "soften" the narrow evidence discourse to a reflexive, open and practice-close understanding of evidence, and it might besides reduce the classic gap between practice and theory. *Experienced evidence* and *practice-based evidence* might be seen as "new ways" within coaching-psychology in regard to gather both the increasing external but also internal demands about evidence. A classic narrow understanding of the evidence hierarchy as the only basis for solid practice and thereby fruitful experiences in practice is unnecessary and exclusive. Instead, reflections considering good practice and fruitful experiences are added and are seen as one possible fundament in increasing evidence within coaching-psychology.

New knowledge through typological diversity

As mentioned earlier, a focus on evidence *typology* instead of evidence *hierarchy*, seems to increase the possibilities to gather nuanced knowledge about the rewarding and fruitful in (coaching) psychological intervention. The approach may lead to a larger degree of methods freedom than the classical evidence view suggests where e.g. mixed methods (Cresswell et al., 2007) and the employment of qualitative methods can expose new potential ways into gathering knowledge via the situated perspective? Let's think about both observational studies, case studies, narratives (Holmgren, 2008) and interview studies, where the last mentioned has shown to be fruitful within coaching-psychological evidence-based research (Gyllensten & Palmer, 2005).

Another example could be our qualitative, longitudinal study concerning newly started student's experiences with a short term coaching psychological intervention in regard to their level of stress, depression and anxiety. Although the basic study was Scandinavia's first RCT, the qualitative part was working with a thesis about practice-based evidence instead of evidence-based practice and one of the findings from the study is, that its results can be seen as: (...) *experienced evidence of coaching as support towards identity and as a component in the creation of identity*" (Spaten et al., 2011, Spaten, 2010). However, the numbers of these studies are sparse and they are long ago demanded (Green et al., 2007). Such studies could contribute to a further development and opening of the field for several reasons:

- a) The studies will make it possible for the practitioner to become knowledge-gatherer or that the practitioner and researcher in collaboration and with an ongoing dialogue becomes knowledge-gatherers.
- b) Studies will be able to investigate concrete experiences and can therefore be said to promote the study of experienced evidence – i.e. gather evidence-based knowledge in practice among those who participate in that concrete practice (coach/coachee).
- c) Studies with qualitative methods may create narratives about what works in certain contexts and with whom. It may also capture the coaching-psychological intervention's many nuances and

differences from one intervention to another meanwhile the studies also in a systematic way collects knowledge that the unique (reflecting) practitioner can transfer to her own practice.

At the one hand, so-called "manual therapy" steps in the background and at the other hand, we do not only deduce overall and general conclusions about what works (which could have been the case if we had used only quantitative rooted methods).

Should coaching psychology be measured?

Point three above is connected with a larger discussion concerning evidence and which role evidence shall and can play within coaching-psychology? The answer to the question about evidence is both yes and no. The debate in Psychology News (*Danish Psychologists Union magazine*) is at times quite significant and arguments from different positions are heavily forwarded: The overall critique concerns the issue, that evidence-based psychological intervention will lead to "manual therapy" (e.g. Weitemeyer, 2015). On the opposite, Hougaard pleads, that one may avoid "manual therapy" by including the psychologist's experiences as well as the client's own values and is therefore naming the evidence-based practice within psychology; *individualized evidence-based practice* (Hougaard, *ibid*). We also see a counterargument from Czartoryski, who correspond to the critique concerning "manual therapy" by emphasizing the importance of work with evidence in relation to ethics: By supporting the evidence within an academic field you are, according to Czartoryski, also supporting the intervention's quality and thereby the general ethic principals (Danish Psychologist Association, 2000) that applies for solid intervention (Czartoryski, 2009). In association with this, Czartoryski emphasizes, (like Hougaard, *ibid*.), that the psychologist (and the coach) always should/must adapt his/her practice to the unique client. The advantage of an evidence-based practice is that the intervention is supported by tested ways of using theory and not only by personal experiences and convictions. Czartoryski is therefore seeing evidence-based psychological practice as a welcome component within the work of refining and developing the psychological profession (*ibid*.). The advocates for an evidence-based coaching psychological practice will probably lean toward this sequence of thoughts.

If we turn towards the two “grand figures” within modern coaching psychology Antony Grant from Sydney University (Australia) and Stephen Palmer from City University (UK), we have – as mentioned – long seen a demand for more professionalization of the coaching psychology field. The question is: How could an increased amount of evidence-based research within the field be one of the fruitful ways to gain this professionalization? The question no longer seems to be whether or not to work towards an evidence-based practice. According to Zachariae (2007) psychology is already submitted to demands of quality in the shape of an evidence-based approach. The question is, more specified, how the concept of evidence is to be understood within a psychological context? Here, the perspective concerning the reflexive practitioner and the concepts *experienced evidence* and *practice-based evidence* may be useful. As outlined in the previous, new interesting ways are being suggested in the development towards a more solid evidence-based coaching psychological practice in Denmark and internationally. New ways that emphasizes knowledge and experience gathered in practice among those (coach and coachee) who actually experience the fruitful and developing components within coaching psychological interventions.

Could evidence be based on local hypothesis with an onset in practice-near knowledge-gathering?

If we look back at the more general societal perspective, Brinkmann (2012), pleads, that general knowledge about e.g. an intervention's effect is not fruitful in practice. Instead of seeing evidence as a way to secure “the best method” within e.g. psychological treatments, it is specified that it is more fruitful to understand evidence in a contextual- and practice-near perspective. Such a perspective would loosen up a problem that most practitioners experience – that the view on evidence is narrow-minded and is concerned with a wish about predictions of (an unpredictable) future. Or as it is said: *“The problem is only, that our wish for security, which, among other things, is seen in an often unilaterally demand about evaluation and evidence, right now is standing in the way for evaluation and evidence as more general practice-forms may be supplied by more local, more democratic and more context-near suggestions about how each of us and all*

of us together organize our journey into the future” (Brinkmann et al., 2012).

From this theoretical, critical discourse, this article has tried to present local, practice-near perspective on evidence in a more concrete and specific way. Here the reflexive practitioner often contributes to a wider and more qualified understanding of what evidence is. Qualitative research, with its focus on practitioner-based evidence and experienced evidence, may e.g. elucidate a more reflexive approach in understanding evidence as a local, immediate and context-bound phenomenon. The coach and coachee are e.g. in dialogue exploring what was seen as specially fruitful and effective. Instead of focusing on data-gathering that will create “final and general solutions”, this approach can be seen as inclusive and may open the understanding of evidence to a more wide perspective?

Kontakt



Ole Michael Spaten
Coaching Psychology
researchUnit
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Øst
Aalborg University
oms@hum.aau.dk

Ole Michael Spaten

Dr Ole Michael Spaten, PhD., Cpsychol, AFISCP, MISCPAccred, Accred Supervisor, Associate Professor, Director Coaching Psychology research Unit. Ole is a chartered psychologist with a particular area of expertise in coaching psychology and team-building. Ole is both an Academic and Practitioner with 20 years of experience as an organizational consultant and as a teacher and researcher attached to the universities in Roskilde, Copenhagen and Aalborg in Denmark.

At Aalborg University, Dept. of Communication and Psychology, he founded in 2007 the first Danish coaching psychology education and is Director of the Coaching Psychology research Unit. In 2010 he conducted the first Randomized Control Trial in Scandinavia evaluating the effectiveness of a brief cognitive behavioral coaching applied to first year university psychology students.

At psychology Ole leads the coaching psychology graduate program for master psychology students, supervises and teaches clinical skills. At the psy-

chology Department he is Head of Studies and is the founding editor-in-chief of the Danish Journal of Coaching Psychology.

His research interests are related to self and identity, social learning and experience based processes in coaching psychology.

Ole is supervisor, accredited member, and Honorary Vice President of the International Society of Coaching Psychology.



Lillith Olsen Løkken
Coaching Psychology
researchUnit
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Øst
Aalborg University
lol@hum.aau.dk

Lillith Olsen Løkken

Lillith Olesen Løkken er psykolog fra Aalborg Universitet og tilknyttet den Coaching Psykologiske forskningsenhed og psykologistudiet som ekstern lektor.

Hendes forskningsmæssige interesse ligger især indenfor særligt kvalitativ forskning, hvilket har givet sig udslag i medvirken til flere publikationer indenfor personlighedspsykologi, udviklingspsykologi og i særlig grad studier indenfor coaching psykologien. Senest har Lillith været med til at gennemføre en større længdesnitsundersøgelse af livscoaching psykologi, ligesom Lillith tidligere har været forskningsassistent på et studie omkring coaching psykologis indflydelse på nystartede studerendes velbefindende. Ud over en særlig interesse for coaching psykologi har Lillith også både på personlig og faglig basis beskæftiget sig med mindfulness i en række år.

Privat bor hun sammen med sin mand og deres to børn i Lundby Krat ved Aalborg.

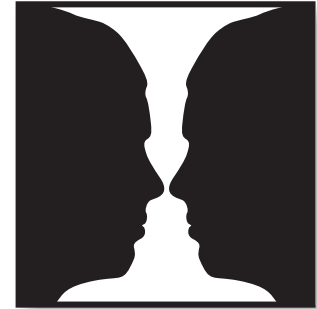
Referencer:

- Bettinger, E. P., & Baker, R. B. (2014). The effects of student coaching: An evaluation of a randomized experiment in student advising. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 3-19
- Brewer, A. M. (2014). *Leadership, coaching and followership: An important equation*. New York, NY, US: Springer Science & Business Media.
- Brinkmann, S., Storch, J., Tanggaard, L., & Ziethen, M. (2012, 22. juni). Den nye Gud, *Information*. Retrieved from <http://www.information.dk/304237>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cuzzolaro, M. (2015). Psychiatric and psychological evaluation. In A. Lenzi, S. Migliaccio & L. M. Donini (Eds.), *Multidisciplinary approach to obesity: From assessment to treatment* (pp. 193-203). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Czartoryski, S. (2009). Evidens – et etisk valg. *Psykolog Nyt* 16, 16-19
- Dansk Psykolog Forening, (2000). *Etisk regelsæt for nordiske psykologer*.
- Flyvbjerg, B. (2000). *Rationalitet og magt. Bind 1. Det konkrete videnskab*. København: Akademisk forlag.
- Grant, A. M. (2015). Response to Dias et al.: Coaching the brain: Neuro-science or neuro-nonsense? *The Coaching Psychologist*, 11(1), 21-27.
- Grant, A. M. (2011). Developing an agenda for teaching coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 6(1), 84-99.
- Grant, A. M. (2011). Past, present and future: the evolution of professional coaching and coaching psychology. In S. Palmer & A. Whybrow (Eds.), *Handbook of coaching psychology: a guide for practitioners* (pp. 23-39). London: Routledge.
- Green, L. S., Grant, A. M., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.
- Gyllensten, K., & Palmer, S. (2005). Can coaching reduce workplace stress: A quasi-experimental study. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 3(2), 75-85.
- Hall, E. (2014). An integrative literature review of motivational interviewing and co-active life

- coaching as potential interventions for positive behaviour change in adolescents. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 12(2), 75-90.
- Holmgren, A. (2008). Den fraværende, Men Implicitte. *Psykolog Nyt*, 9
- Holmgren, A. (2012, 21. maj). Livet er ikke et matematisk problem, *Politiken*. Retrieved from <http://politiken.dk/debat/kroniker/ECE1631251/liveter-ikke-et-matematisk-problem/>
- Hougaard, E. (2007). Evidens: Noget for psykologer? *Psykolog Nyt*, nr. 20, 2007. (pp. 14-21).
- Jackson, P. (2005). How do we describe coaching? An exploratory development of a typology of coaching based on the accounts of UK-based practitioners. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 3(2), pp. 45-60
- Johnson, S. R. (2015). *Promoting emotional support in head start classrooms through teacher peer coaching*. (76), ProQuest Information & Learning, US.
- Kinsler, L. (2014). Born to be me... who am I again? The development of Authentic Leadership using Evidence-Based Leadership Coaching and Mindfulness. *International Coaching Psychology Review*, 9(1), 92-105.
- Kvale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in institutions of higher learning. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. (pp. 57-71). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2008). *Inter View. Introduktion til et håndværk*. 2. Udgave, 2. Oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lee, J., Frey, A. J., Herman, K., & Reinke, W. (2014). Motivational interviewing as a framework to guide school-based coaching. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(4), 225-239
- Larsen, J. B. (2011). Formanden har ordet. *The Danish Journal of Coaching Psychology*, 1(1), 7-8.
- McDowall, A., & Butterworth, L. (2014). How does a brief strengths-based group coaching intervention work? *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(2), 152-163
- Neenan, M., & Palmer, S. (2012). *Cognitive behavioural coaching in practice: An evidence based approach*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- O'Broin, A., & McDowall, A. (2014). Evidence-based coaching for practitioners: An interview with Doug Mackie. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(2), 140-143
- Palmer, S., & O'Riordan, S. (2012). Putting coaching psychology into practice: An evidence based approach. Interviews with speakers from the SGCP Annual Coaching Psychology Conference 2012. *The Coaching Psychologist*, 8(2), 96-105.
- Palmer, S. & Whybrow, A. (Eds.) (2011). *Handbook of coaching psychology: A guide for practitioners*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2003). Evidence, hierarchies, and typologies: horses for courses. *Journal of epidemiology and community health*, 57, 527-529.
- Spaten, O. M. (2010) Coaching forskning. Effekt af coaching på nystartede studerende. CPfE, AAU, Aalborg Universitet.
- Spaten, O. M., Løkken, L. O., & Imer, A. (2011). Coaching af nystartede universitetsstuderende - Et studie med anvendelsen af kvalitative og kvantitative metoder. *The Danish Journal of Coaching Psychology*, 1(1), 13-34.
- Stelter, R. (2012). *Tredje generations coaching - en guide til narrativ-samskabende teori og praksis*. Copenhagen: Dansk Psykologisk Forlag.
- Schlatter, N., & McDowall, A. (2014). Evidence-based EI coaching: A case study in the mining industry. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(2), 144-151
- Stewart, L. J., O'Riordan, S., & Palmer, S. (2008). Before we know how we've done, we need to know what we're doing: Operationalising coaching to provide a foundation for coaching evaluation. *The Coaching Psychologist*, 4(3), 127-133.
- Zachariae, B. (2007) Evidensbaseret psykologisk praksis. *Psykolog Nyt*. Nummer 12, 2007. (pp. 16-25).
- Weitemeyer, V. (2015) Mål, hvad der kan måles. *Psykolog Nyt*. Nummer 15
- Yates, J. (2014). *The career coaching handbook*. New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org



Bidragydere

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, konflikt håndtering ect. Hun har skrevet en lang række bøger og artikler inden for dette felt.

Kontakt



Kristian Dahl
Lead – enter next level A/S
Inge Lehmanns Gade 10
8000 Århus C
Kd@lead.eu

Kristian Dahl

Cand. Psych. Stifter, Lead – enter enter next level. Kristian er tilknyttet Aalborg Universitet ved psykologistudiet samt Master i public governance. Kristians forskningsområder er ledelse samt konsulentarbejde. Kristian er forfatter til en række artikler og bøger om disse emner – Herunder bogen *Den offentlige leadership pipeline*. Han er stifter af konsulentvirksomheden Lead – enter next level der bla. arbejder med dette tema for en række store offentlige organisationer. Han har endvidere arbejdet med ledelsescoaching de seneste 10 år for en lang række offentlige og private organisationer. Erfaringerne herfra er bla. formidlet i bogen *Ledelsesbaseret Coaching*

Kontakt



Line Fredens
Line Fredens
Olymposvej 55
2300 Købehavn S
Mobil: (45) 61675562
musikercoaching@gmail.com
Foto: Anders Hjerming

Line Fredens

Line Fredens er solistuddannet violinist fra Det Kongelige Danske Musikkonservatorium og har som professionel udøvende musiker omfattende erfaring med den kunstneriske praksis. Desuden har hun en coachuddannelse hos Anette Prehn, en PD i supervision og vejledning fra UCC samt en master i læreprocesser med specialisering i organisatorisk coaching ved Ålborg Universitet. Hun forsker i nye perspektiver på musikalsk læring og transfer med et design-based-research projekt ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium, hvor hun også underviser i læringsteori. Herudover underviser hun i entreprenørskab på Det Jyske Musikkonservatorium og har som coach en omfattende praksis rettet mod klassiske musikeres læring og performance. Line Fredens er 1. Solospiller for 2. violin gruppen i Malmø Symfoniorkester og har som violinist i Jalina Trio turneret i både Europa, Asien og USA samt vundet top priser ved flere internationale konkurrencer.

Kontakt



Lillith Olsen Løkken
Coaching Psychology
researchUnit
Kroghstræde 3
9220 Aalborg Øst
Aalborg University
lol@hum.aau.dk

Lillith Olsen Løkken

Lillith Olesen Løkken er psykolog fra Aalborg Universitet og tilknyttet den Coaching Psykologiske forskningsenhed og psykologistudiet som ekstern lektor.

Hendes forskningsmæssige interesse ligger især indenfor særligt kvalitativ forskning, hvilket har givet sig udslag i medvirken til flere publikationer indenfor personlighedspsykologi, udviklingspsykologi og i særlig grad studier indenfor coaching psykologien. Senest har Lillith været med til at gennemføre en større længdesnitsundersøgelse af livscoaching psykologi, ligesom Lillith tidligere har været forskningsassistent på et studie omkring coaching psykologis indflydelse på nystartede studerendes velbefindende. Ud over en særlig interesse for coaching psykologi har Lillith også både på personlig og faglig basis beskæftiget sig med mindfulness i en række år.

Privat bor hun sammen med sin mand og deres to børn i Lundby Krat ved Aalborg.

Kontakt



Liselotte Paaske Nielsen
University College Sjælland
Slagelsevej 7
4180 Sorø
lpn@ucsj.dk

Liselotte Paaske Nielsen

Liselotte is educated as Nurse, Systemic Appreciative Coach & holds a Master in Social Education.

Liselotte works as Student and Career Counselor, Study Coach and Associate Professor at University College Zealand in Denmark.

Liselotte has written articles and books within the field of Student retention, values in Kindergarten, and Health education. She has also conducted action research regarding children and stress, researched educational value in Kindergartens and has been fellow within Coaching Psychology at KU, Coaching Unit.

Liselotte obtains many years of expertise within the field of guidance and coaching, both as private Consult and therapist, for either Individuals or Organizations. Main point of interest is what gives people / students well-being, and retains students in their education by defining how they get motivated and reach their goals.

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).

Kontakt



Reinhard Stelter
Department of Exercise
and Sport Sciences
University of Copenhagen
Nørre Alle 55, stuen
2200 København N
rstelter@ifi.ku.dk

Reinhard Stelter

Reinhard Stelter er ph.d. i psykologi og professor idræts- og coachingpsykologi og leder af Coaching Psychology Unit, Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet. Siden 2009 er han desuden gæstprofessor og koordinator på Master of Public Governance - en CBS/KU uddannelse, hvor han har ansvar for det obligatoriske modul ”Det personlige lederskab og dialogisk coaching”. Han er praktiserende coach og accred. coachingpsykolog (ISCP) og fungerer som mentor i et mentorprogram.

Han forsker og underviser bl.a. inden for psykologi, coaching, læring, udvikling, ledelse og livsstilsændringer og er ansvarligt for et antal forskningsprojekter, som ofte har coaching som omdrejningspunkt. Se mere på www.nexs.ku.dk/coaching

Kontakt



Ole Michael Spaten
Coaching Psychology
researchUnit
Krogstræde 3
9220 Aalborg Øst
Aalborg University
oms@hum.aau.dk

Ole Michael Spaten

Dr Ole Michael Spaten, PhD., Cpsychol, AFISCP, MISCPAccred, Accred Supervisor, Associate Professor, Director Coaching Psychology research Unit. Ole is a chartered psychologist with a particular area of expertise in coaching psychology and team-building. Ole is both an Academic and Practitioner with 20 years of experience as an organizational consultant and as a teacher and researcher attached to the universities in Roskilde, Copenhagen and Aalborg in Denmark.

At Aalborg University, Dept. of Communication and Psychology, he founded in 2007 the first Danish coaching psychology education and is Director of the Coaching Psychology research Unit. In 2010 he conducted the first Randomized Control Trial in Scandinavia evaluating the effectiveness of a brief cognitive behavioral coaching applied to first year university psychology students.

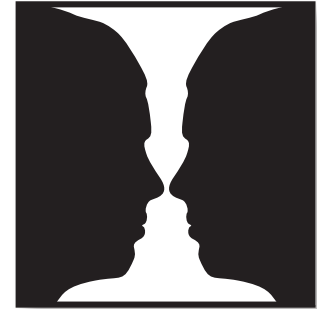
At psychology Ole leads the coaching psychology graduate program for master psychology students, supervises and teaches clinical skills. At the psychology Department he is Head of Studies and is the founding editor-in-chief of the Danish Journal of Coaching Psychology.

His research interests are related to self and identity, social learning and experience based processes in coaching psychology.

Ole is supervisor, accredited member, and Honorary Vice President of the International Society of Coaching Psychology.

Coaching psykologi

www.coachingpsykologi.org



Abstracts

Af Ole Michael Spaten

De blinde pletter • Kristian Dahl

This article demonstrates how the executive coaching field is characterised by blank spots in the form of limited knowledge on: 1) the importance of different organisational leadership levels to the coach's task and practice in executive coaching and 2) what characterises coaching that involves leaders at different levels who coach subordinate leaders on their leadership tasks. The prevailing definitions of executive coaching seem to implicitly assume that:

- A Leaders only coach employees without leadership responsibility, or
- B It makes no difference whether the subordinate coached by the leader is an employee with leadership responsibility.

Meanwhile, much of the literature on leaders' motives for seeking coaching indicates that they frequently work on issues directly related to transitions between different organisational levels and the development of new leadership behaviour that is suitable to the given organisational level. There are many things to suggest that executive coaching often addresses precisely what the literature and research have largely left unexamined. The Leader-

Denne artikel demonstrerer at executive coaching feltet er præget af blinde pletter i form af begrænset viden om: 1) Betydningen af forskellige organisatoriske ledelsesniveauer for coachens opgave og praksis i executive coaching. 2) Hvad der kendetegner coaching hvor ledere på forskellige niveauer coacher underordnede ledere på disses ledelsesopgave. De fremherskende definitioner af executive coaching synes implicit at antage:

- A Ledere kun coacher medarbejdere uden ledelsesansvar eller
- B Det ikke gør nogen forskel om den underordnede der coaches af lederen er medarbejder uden ledelsesansvar (en fagperson) eller er en leder med ledelsesansvar.

Samtidig peger megen af litteraturen om lederens bevæggrunde for at vælge coaching at pege på at der ofte netop arbejdes med emner der er direkte relateret til bevægelse mellem forskellige organisatoriske niveauer samt udvikling af ny ledelsesadfærd der passer til det aktuelle organisatoriske niveau. Eller sagt med andre ord: Meget tyder på at executive coaching ofte handler om lige præcist

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.

ship Pipeline theory is proposed as a professional supplement. The Leadership Pipeline perspective cannot stand alone, but appears to offer a framework of understanding that can strengthen the organisational perspective in coaching and supplement the established perspectives on coaching.

Keywords: Leadership Pipeline coaching, executive coaching, leadership derailment, leading leaders, leaders coaching subordinate leaders

Når coaching swinger • Line Fredens

This article describes and analyzes the improvisational and innovative process that takes place between professional musicians during the extraordinary concert. The aim is to draw parallels to the professional coaching conversation in order to examine what new angles this analogy can contribute in proportion to coaching as a practice. In other words, how can an analysis of the musician's communication during a successful concert shed light on what is happening in a successful professional dialogue.

The article contains both empirical data and theory. The empirical data comes to results from a qualitative study undertaken in connection with my thesis within the Master of Learning Processes Specializing in Organizational Coaching at Aalborg University, and is based on interviews with five professional orchestra musicians from the Royal Danish Orchestra, the Copenhagen Phil and the Danish National Symphony Orchestra

Keywords: Coaching, dialogue, communication, musicality, improvisation, interaction, cognition, questions, attention.

det som litteraturen og forskningen er allermost tynd på. Leadership Pipeline perspektivet præsenteres som et muligt afsæt for videreudvikling af executive coaching feltet. Dette perspektiv kan selvsagt ikke stå alene men tilbyder et organisatorisk perspektiv der kan supplere de etablerede perspektiver på coaching.

Keywords: Leadership Pipeline coaching, executive coaching, leadership derailment, ledelse af ledere, ledelses coaching, ledere der coacher underordnede ledere

Artiklen belyser den improviserende og nyskabende proces, der finder sted imellem professionelle orkestermusikere, når de i fællesskab formår at løfte det ordinære til det ekstraordinære. Jeg vil med denne analyse, drage paralleller til den professionelle coachingsamtale, med henblik på at bidrage med nye vinkler i forhold til coaching som praksis. Med andre ord hvordan kan musikernes fælles kommunikation under en vellykket koncert kaste lys over, hvad det er, der sker i en vellykket professionel dialog.

Artiklen tager udgangspunkt i interviews med 5 professionelle orkestermusikere fra Det Kongelige Kapel, Sjællands Symfoniorkester og Radio Symfoniorkestret.

Keywords: Dialog, coaching, kommunikation, musikalitet, improvisation, innovation, samspil, cognition.

Coaching i mange læringsrum • Helle Alrø, Camilla Nilles

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

Coaching og opøvelse af coaching-kompetencer kan foregå på mangfoldige måder og i mere eller mindre formaliserede uddannelseskontekster. Denne artikel sætter fokus på et uddannelsesforløb på Kommunikationsuddannelsen på Aalborg Universitet, hvor de studerende undervises i coaching og facilitering af coaching. Formålet er at kaste lys over, hvordan coaching-kompetencer kan opøves gennem en række teoretiske, analytiske og praktiske læringsaktiviteter i og imellem forskellige læringsrum. Det særlige ved artiklen er, at den reflekterer disse læringsaktiviteter gennem underviserens såvel som den studerendes optik.

Keywords: Coaching træning, coaching læring, dialog, læringsrum

Motivation til studie gennemførelse • Liselotte Paaske Nielsen, Reinhard Stelter

This article describes how coaching can be utilized as a tool for development of necessary study competencies and how students can obtain self-esteem, motivation and joy of studying. Thus, the students' capability to be retained in their field of study and finalize the education will be optimized.

It is today a relevant topic, how students can finalize their education within the nominated timeframe, due to the Propulsion reform and The Danish students' Grants and Loans Scheme Reform (SU Reformen). Why, it is being investigated how coaching can help student finalize their education through three areas of student counselling: The individual counseling, the group counseling and the theme based counseling.

The research is based on a qualitative approach, based on three real life cases from the student counselling. The analysis, based on the three cases, will be able to point out "how" coaching can be utilized in the counselling of the students to retain them in the environment and help them finalize their studies. Further research will need to be conducted to evaluate whether this approach meets the qualitative requirements for student retention.

This article reveals how to help student through their education, by illustrating that their educational challenges are not something that they deal with exclusively and need to handle all by themselves. By

Artiklen beskriver, hvordan coaching kan anvendes som motivation, udvikling af studiekompetence, selvværd, selvtillid, sammenhold, studieglæde/studiestemthed og godt studiemiljø, så den studerendes mulighed for fastholdelse og gennemførelse af uddannelsen optimeres og den studerende mestrer study-life balance.

Gennemførelse af studiet på normeret tid er aktuelt på grund af fremdriftsreform og SU-reform. I de tre arenaer i studievejledningen: Den individuelle vejledning, i gruppevejledning og temavejledning for en større gruppe studerende, undersøges coachingens anvendelsesmulighed. Til belæsnin-gen bruges en kvalitativ tilgang på basis af tre selvoplevede cases fra studievejledningen, og case-analysen giver kun mulighed for svar på "Hvordan" coaching kan anvendes og ikke "om coaching fungerer". Cases illustrerer hvordan studerende profiterer af, at de indser, at deres udfordringer ikke er unikke, at de ikke er alene og dermed opnå at problemerne opleves mindre og gør dem nemmere at takle og at i netop fællesskabet findes en styrke, som de ikke er i besiddelse af individuelt. Cases er fremstillet som narrativer, under inddragelse af teorier fra socialkonstruktivismen og systemisk teori, coaching psykologi, positiv psykologi, community psykologi, Appreciative Inquiry (AI) og narrativ psykologi.

creating awareness of this, the experience with the problems seems smaller for the individual student - insight which makes it easier for students to handle their challenges, especially if they are handled within a group setting and not individually.

The cases are being illustrated as narratives, building upon theories from social constructivism and systemic theory, coaching, positive psychology, community psychology, Appreciative Inquiry (AI) and narrative psychology.

Keywords: Student retention, Finalization of Education, Student Success, Motivation, Student Counseling, Coaching, Positive Psychology, Appreciative Inquiry.

Keywords: Fastholdelse, gennemførelse, uddannelse, studievejledning, anerkendende coaching, positiv psykologi

Grænsefeltet mellem psykoterapi og coachingpsykologi • Ole Michael Spaten

This article marks boundaries between psychotherapy and coaching-psychology by discussing the prevailing arguments and definitions in the scientific community, which in different - but also comprehensive way - shows commonalities in relation to daily coaching-psychology practice. The article adds a short excursion to related concepts such as counseling, consultation, mentoring and supervision; finally the concepts are offered in four-sided boxes for a bid of distinctions and interfaces

Keywords: psychotherapy, coaching, counseling, consultation, mentoring, supervision, boundaries

Artiklen fremstiller grænsefeltet mellem psykoterapi og coachingpsykologi ved at diskutere fremherskende definitioner i forskersamfundet, som på forskellig - men også samlet vej - viser fællestræk i forhold til den coachingpsykologiske praksis. Herefter tilføjes en kort ekskursion til beslægtede begreber som counseling, konsultation, mentoring og supervision, hvorefter de fremstillede begreber opstilles i firkantede kasser til et bud på distinktioner og grænseflader

Keywords: psykoterapi, coaching, counseling, konsultation, mentoring, supervision, grænsefelter

How is evidence to be understood in modern coaching psychology? • Ole Michael Spaten, Lillith Olesen Løkken

The hunt for evidence in modern coaching psychology could be counter-productive, and possibly lead to a simplified approach to research, practice, searching for “definitive truths”. The article discuss a critical approach to evidence hierarchies, and the prevalent (medical) understanding of evidence, and in an overall sense the purpose of evidence in coaching psychological practice. Concepts such as “practice-based evidence” and “experienced evidence” will be argued and put in relation to the classic concept of evidence. Will it be useful to suggest a practitioner’s perspective as a wider concept of evidence applied to psychological practice? Limitations and challenges in relation to this suggestion are pinpointed in the end.

Keywords: Evidence based practice, hierarchies, coaching, experienced evidence, practice-based evidence, and reflective practice.

Jagten på at føre bevis for effekten i moderne coaching psykologi kan give bagslag, og muligvis føre til en forenklet tilgang til forskning, praksis i en søgen efter “endelige sandheder”. Artiklen diskuterer en kritisk tilgang til spørgsmålet om ‘beviser’, evidens-hierarkier, og den fremherskende (medicinske) forståelse af evidens, samt en generel fremstilling af formålet med evidens i coaching psykologisk praksis. Begreber som “praksis-baseret evidens” og “erfaringsbaseret-evidens” vil blive fremstillet og sat i forhold til det klassiske evidens begreb. Vil det være nyttigt at foreslå et praksis baseret evidens perspektiv som et bredere begreb i forhold til coaching psykologisk praksis? Begrænsninger og udfordringer påpeges til sidst i artiklen.

Keywords: Evidensbaseret praksis, evidenshierarkier, coaching, praksisbaseret evidens, oplevet evidens, refleksiv praksis.

