

Coaching

En oppgave om coaching – Relatert til veiledning og

organisasjonslæring

Monica Lillebø



Hovedoppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2005

Sammendrag

Tema og problemstilling

Mitt tema for masteroppgaven er Coaching, veiledning og organisasjonslæring. Min overordnede problemstilling er: ”Hvorvidt kan coaching bidra til å fremme individets og organisasjonens aktørberedskap i det refleksivt moderne samfunn?”. Oppgaven består av tre deler, der jeg henholdsvis besvarer tre underproblemstillinger. Disse lyder som følger: a) ”Hva skiller coaching fra akademisk veiledning, med spesiell tanke på å fremme individet som aktør?”, b) ”Hvorvidt støtter coaching oppom læring i organisasjonen?” og c) ”Hvorvidt kan coaching bidra til å være individets forkjemper i overgangen fra forutsigbarhet til fornyelse?”.

Metodisk tilnærming

Jeg har skrevet en teoretisk oppgave om coaching. Mitt overordnede perspektiv er det refleksivt moderne, i Anthony Giddens terminologi. Jeg velger dette perspektivet for å kunne belyse noen særegne trekk, som hurtige endringer og krav til omstilling og læring, som synes å karakterisere dagens samfunns- og organisasjonsliv, på bakgrunn av økt konkurranse og globale påvirkninger utenifra. Å fremme individets og organisasjonens aktørberedskap, eller evnen til å ta ansvar for egen utvikling og læring, ser jeg som en sentral oppgave i dagens samfunn. Videre velger jeg å ha en tredelt problemstilling, der jeg veksler mellom et individ- og et organisasjonsnivå. Denne vekselvirkningen er sentral, og vil skinne igjennom i de ulike deler av oppgaven.

I del I sammenligner jeg coaching som fenomen med to akademiske veiledningsretninger. Ved denne sammenligningen søker jeg å belyse aspekter som synet på styring, samtalens innhold, målsetting og metodikk. Hovedpoenget mitt her er å belyse coaching ved hjelp av noen akademiske rammer. I del II setter jeg

coaching inn i et organisasjonslærings- perspektiv, der jeg benytter meg av Chris Argyris og Donald Schöns enkel- og dobbelkretslæring samt Peter Senges disiplintekning. Selve overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring, som jeg betegner som henholdsvis forutsigbarhet og fornyelse, drar jeg videre til del III. Her viser jeg til Timothy Gallwey som betegnes som coachingens fars, teori om individets mentale strukturer, bestående av 1.- og 2.-jag. Gallweys teori sammenligner jeg med Argyris og Schöns teori om de defensive motforestillinger som kan oppstå når individet møter endringer. Den overordnede problemstillingen om hvorvidt coaching kan bidra til å fremme individets og organisasjonens aktørberedskap i det refleksivt moderne samfunn, ligger som bakgrunn i hver av delene.

Litteratur og kilder

Jeg har benyttet Bibsys- systemet til å spore opp litteratur om coaching. Jeg har i hovedsak henvist til primærkilder, og unntaksvis sekundærkilder, samt noen henvisninger til internettsider. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i den nyere litteratur. Jeg fant ut at det var noen teoretikere som oftere ble referert til enn andre, og slik tok oppgaven etter hvert form. Bergs (2002) bok gir en god innføring. Gjerde (2003) går litt lenger enn Berg, ved å gi en sammenligning av flere anerkjente coacher og teoretikere, der motsetninger får fremkomme. Her blir jeg oppmerksom på Gallweys (1975, 2000) innflytelse. Gallweys teori om "The inner game", står sentralt i oppgaven. Der Gåserud (2000) og Amundsen (1999) presenterer coaching som et ledelsesorientert verktøy, ser Kauffman og Scoular (2004) på det psykologiske og individorienterte. Danske Stelter m.fl. (2002) setter coachingen inn i et læringsperspektiv og fremsetter coachingen som en læringsprosess. Dette er nok den mest pedagogiske innføringen, der coachingen blir belyst fra et vitenskaplig hold. Stelter m.fl. synes jeg gir et godt og troverdig bilde av coachingens potensial og rekkevidde. Her blir jeg inspirert til å se nærmere på Argyris og Schön (1996) og Senge (1991), som er sentrale bidrag i oppgavens to siste deler, samt Dewey (1996) og Vygotsky (1996).

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en sammenligning mellom coaching og akademisk veiledning, for å gi en link fra næringslivets veiledning til akademias, for å vinkle det ukjente til noe kjent. Handlings- og refleksjonsmodellen, av Gunnar Handal og Per Lauvås (1983), ser jeg da som et naturlig valg, i og med at den har vært sentral pensumlitteratur på profesjonsstudiet og fordi den har vært så å si enerådige i bruk innen utdanningsveiledning siden 80-tallet. Den konstruktivistiske veiledningsretningen er nyere og kommer som en slags protest mot det eneveldige innslaget av veiledningsmetodikk. Jeg finner det slik sett naturlig å ta med hver av disse retningene, for å presentere en akademisk veilednings "tradisjon". Peavy (1997) står som en sentral representant for den konstruktivistiske retningen i oppgaven, foruten Skagens (2004) innføring i de ulike veiledningsretninger.

I introduksjonen bruker jeg i stor grad Rasmussen (1998), Giddens (1994, 1996), Lash (1994), Beck (1994, 1997) og Qvortrup (2004), fordi jeg synes de gir en god forståelse i forhold til utfordringer av dags dato. Denne kan tjene til å gi en bakgrunnsforståelse for veiledningens og coachingens økende omfang i dagens samfunns-, utdannings- og organisasjonsliv.

Hovedkonklusjoner

Både de akademiske veiledningsretningene og coaching søker å fremme fokusperson som aktør, med henhold til refleksjon og handlingskompetanse, men de har ulike tilnærminger både til metode og samtalsinnholdsmessige aspekt. Noen viktige forskjeller her, er hvorvidt fokus er rettet mot et eventuelt styringsaspekt. Handlings- og refleksjonsmodellen har idealet om en tilbaketrukket veileder, og den konstruktivistiske retning har en samfunnskritisk og individorientert tilnærming. Fokus på individ, og fravær av styring, fremmes høyt som ideal. Det jeg kan konkludere med, er at coachingen relativt sett i forhold til de to retningene, søker å optimalisere samtalsinnholdsmessige effekt, både med hensyn til coachens deltagelse og det innholdsmessige, der det følelsesmessige har en viktig plass, fremfor å være opptatt av den eventuelle styring dette kan medføre. Det har også vært mitt mål i denne

oppgaven å se de to nivåene individ og organisasjon, i en gjensidig vekselvirkning. Dette er noe den konstruktivistiske retning vil stille seg skeptisk til, men som coaching ser ut til å fremme. Denne vekselvirkningen er i tråd med Senges disiplintenkning.

Coaching kan sies å bygge opp under Argyris og Schöns dobbelkretslæring, som fremmer refleksjon og selvkonfrontering. Gallwey, coachings far er, i tråd med Vygotskys læringsperspektiv, opptatt av å øke ens evne til bevissthet i handlingsøyeblikket. Relatert til Senges femte disiplin, ser vi at bevissthet kan øke ens mulighet til å være en aktør, fremfor å la seg styre av strukturer og ubevisste tanke- og handlingsmønstre. Videre kan et høynet bevissthetsnivå gjennom refleksjon, være til hjelp for å ta tak i eventuelle defensive motforestillinger i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring. Gjennom coachingen kan defensive motforestillinger løftes frem og behandles, ikke ved enkelkretslæringens simple filosofi om å fjerne, men ved dobbelkretslæringens refleksjon, som også tar for seg mål og visjoner. Defensive motforestillinger kan være tegn på overbelastning eller frykt for å mislykkes. Hvorvidt de defensive motforestillinger gir grunnlag for å forandre målsetting eller å legge bedre til rette for læring, vil kunne komme frem i løpet av coachingen. Slik sett vil coaching kunne være individets forkjemper i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring, som også vil tjene organisasjonen på sikt.

Forord

Siden tidlig i studiet har jeg sett veiledning som et interessant og viktig område i pedagogikken. Jeg har vært inspirert av Vygotskys tenkning om betydningen av den andre, for å utvikle vårt potensial, og at modning av egenskaper, som oppmerksomhet og refleksjon, kan fremskyndes og læres gjennom veiledning. Coaching som fenomen la jeg for første gang merke til i bokform på Akademika, for noen år tilbake. Jeg ble fascinert av den positive tenkningen og formålet om å bringe frem potensialet i den andre. Siden den gang har jeg fått kjennskap til coaching gjennom media, i min praksisperiode hos Administrativt forskningsfond, samt ulik litteratur, utenom pensum. Gjennom å vinkle coaching til akademisk veiledning har jeg ønsket å sette coaching inn i noen akademiske rammer, i og med at coaching som fenomen er lite nevnt på pensum på profesjonsstudiet i pedagogikk. Men, som jeg vil understreke, har mitt formål kun vært å sammenligne, ikke å la coaching som fenomen forbli i en veiledningsramme. Det ville være å begrense coachingen i den akademiske veiledningens bilde. I stedet tar jeg utgangspunkt i coachingens særpreg når jeg relaterer den til ulike læringsperspektiv for organisasjoner.

Jeg vil rette en takk til min veileder, Liv Sundli for raske tilbakemeldinger og diskusjoner underveis, Ingvild, for konstruktive motivasjonsmøter, samt medstudenter både på og utenfor Helga Eng for oppmuntring underveis i prosessen.

Innhold

SAMMENDRAG	2
TEMA OG PROBLEMSTILLING	2
METODISK TILNÆRMING	2
LITTERATUR OG KILDER	3
HOVEDKONKLUSJONER	4
FORORD.....	6
INNHold	7
INNLEDNING	10
1.1 PROBLEMSTILLINGENS DEL A)	11
1.2 PROBLEMSTILLINGENS DEL B)	12
1.3 PROBLEMSTILLINGENS DEL C)	13
1.4 VISJONER.....	14
INTRODUKSJON	15
KAP. 2. DET REFLEKSIVT MODERNE SAMFUNN.....	16
2.1 OPPKOMST.....	16
2.2 TREKK I DAGENS SAMFUNN	17
2.3 VEILEDNINGENS Plass I DET REFLEKSIVT MODERNE SAMFUNN	19
2.4 INDIVIDETS AKTØRBEREDSKAP OG HANDLINGSKOMPETANSE.....	21
2.5 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	23
KAP. 3. COACHING.....	25
3.1 HVA ER COACHING?.....	25
3.2 COACHINGENS OPPKOMST OG VEI FREMVER.....	27
3.3 STRIDIGHETENE OM COACHINGBEGREPET	30
3.4 COACHING I ET LÆRINGSPERSPEKTIV	32

3.5 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	34
DEL I	36
KAP. 4. AKADEMISK VEILEDNING	37
4.1 HANDLINGS- OG REFLEKSJONSMODELLEN	37
4.2 KONSTRUKTIVISTISK VEILEDNING	40
4.3 OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	41
KAP. 5. RETNINGENE OG INDIVIDET SOM AKTØR	43
5.1 GROBUNNEN FOR MAKT, KONTROLL OG STYRING	43
5.2 INNHOLD	48
5.3 MÅLSETTING OG VISJONER	51
5.4 METODIKKEN	53
5.5 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	56
KAP. 6. FORSKNING PÅ COACHING OG VEILEDNING	59
6.1 FORSKNINGSGRUNDLAG FOR VEILEDNING	59
6.2 FORSKNINGSGRUNDLAG FOR COACHING	61
6.3. FREMSETTING AV FORSKNINGSSPØRSMÅL	62
6.4. OPPSUMMERENDE KOMMENTARER	63
DEL II	65
KAP. 7. COACHING OG ORGANISASJONSLÆRING	66
7.1 MODELL I OG II	66
7.2 ENKELKRETSLÆRING	67
7.3. DOBBELKRETSLÆRING	68
7.4. BEVISSTHET RUNDT HVORFOR VI HANDLER SOM VI GJØR	68
7.5 SENGES FEM DISIPLINER	70

7.6. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	74
DEL III	76
KAP. 8. BRUK AV COACHING I OVERGANG FRA ENKEL- TIL DOBBELKRETSLÆRING	77
8.1. DEFENSIVE MOTFORESTILLINGER	77
8.2 ETISKE ASPEKTER VED COACHINGEN	80
8.3 I BALANSEN MELLOM PÅDRIVER OG GRENSESETTER	83
8.4. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	85
KAP. 9. KONKLUSJONER.....	88
KILDELISTE.....	94

Innledning

I denne masteroppgaven tar jeg for meg coaching. Coaching er et forholdsvis ukjent fenomen innen akademia, mens det har hatt sin fremvekst i det norske arbeidslivet særlig de siste fem årene. Innen pedagogikken står veiledning som verktøy sentralt. Coaching blir også omtalt som en veiledningsfunksjon. En av mine visjoner i denne oppgaven er å klargjøre avstanden mellom to akademiske veiledningsretninger på den ene siden og coaching på den annen. En annen er å relatere coaching til organisasjonslæring.

Som bakgrunn for mitt valg av tema, tegner jeg opp et bilde av samfunnet som refleksivt moderne, i Giddens (1996) terminologi. Jeg synes dette perspektivet beskriver vesentlige trekk i dagens samfunn og setter veiledningsfunksjonen inn i en ramme. Slik det fremgår av dette perspektivet vil individet i dagens samfunn ha utvidede muligheter og valg, knyttet til sin selvrealisering. Der tradisjoner og idealer i tidligere tider hadde stor innflytelse på individenes valg, har disse en svekket betydning i det refleksivt moderne. Her er individet mer overlatt til seg selv og ansvarlig for å realisere sine potensial. Samtidig er det refleksivt moderne et uoversiktlig samfunn, der omgivelsene stadig er i endring. Organisering er en måte å søke å hankses med uoversiktligheten på. Men organiseringen vil bli avleggs dersom den ikke tar hensyn til fleksibiliteten omgivelsenes skiftninger krever. En balanse mellom organisering og fleksibilitet, forutsigbarhet og fornyelse, ser jeg her som sentrale stikkord.

Med det refleksivt moderne samfunn som bakteppe, ser jeg det naturlig å veksle mellom et organisasjons- og et individnivå i oppgavens ulike deler. De uoverskridelige mulighetene samt uoversiktligheten dette vil kunne medføre, ser jeg som essensielle trekk både ved dagens organisasjoner og individer. En vesentlig oppgave blir å søke oversikt over egne potensial. Her kommer refleksjon og selvbevissthet inn, som jeg ser som utgangspunkt for å fremme individet som aktør, individets aktørberedskap. I det refleksivt moderne vil veiledningens funksjon stå meget sentralt. Coaching ser jeg som et verktøy for å ivareta denne funksjonen.

Min overordnede problemstilling i oppgaven er: ”Hvorvidt kan coaching bidra til å fremme individets og organisasjonens aktørberedskap i det refleksierte moderne samfunn?”. I oppgaven definerer jeg aktørberedskap kort sagt som evnen til å ta ansvar for egen utvikling og læring. Organisasjoner som fremmer dette, kaller jeg lærende organisasjoner. For å fremme individets og organisasjonens aktørberedskap, ser jeg refleksjon og bevissthet som sentrale aspekter.

Coaching har hatt ulike tilnærminger, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i hva noen kjente forfattere av coaching vektlegger. Dette gjelder for eksempel Timothy Gallwey (1975, 2000), som regnes som coachings far. Samtidig viser jeg til både norske, danske, amerikanske og britiske forfattere og praktiserende coacher. Danske Stelter m.fl. (2002) vektlegger lærings- og utviklingsaspektet innen coaching. Coaching bygger på et positivt menneskesyn, der dets sterke sider og muligheter står i fokus. I coaching søkes det gjennom ulike teknikker, å fremme oppmerksomhet i handlingsøyeblikket. Utgangspunktet for coachingen er personens *relasjon* til sin aktuelle utfordring. I oppgaven bruker jeg betegnelsen *coach*, om den som utøver coachingen. Om den som mottar coachingen bruker jeg betegnelsene *coachee*, *fokusperson* eller *utøver*, avhengig av hvilken forfatter jeg referer til. Der det er min stemme som høres, bruker jeg betegnelsen *fokusperson*.

Min problemstilling i denne oppgaven er tredelt, der fremming av individets og organisasjonens aktørberedskap er fellestrekk. Med aktørberedskap tenker jeg på evnen til å ta ansvar for egen opprettholdelse og utvikling i dagens samfunn, der omstilling, refleksjon og livslang læring er blitt vanlige forventninger og hyppige krav. Her følger en nærmere beskrivelse av problemstillingens tre deler.

1.1 Problemstillingens del a)

Innen academia er veiledning et mer kjent begrep enn coaching. Samtalemetodikk som veiledning og coaching er, bygger på betydningen av innspill fra en annen part.

Vygotsky (1996) bruker betegnelsen *den proksimale utviklingssone*, eller sonen for den nærmeste utvikling, for å beskrive betydningen av den andre part. Tanken er at vi kan nå vårt fulle potensielle utviklingsnivå, dersom vi får støtte fra en annen. Denne ”annen” kan kalles veileder eller coach.

Foruten å gi en presentasjon av coaching, slik noen velkjente coacher og teoretikere fremlegger fenomenet, har jeg valgt å foreta en sammenligning med to veiledningsretninger kjent fra akademia. De to retningene kalles handlings- og refleksjonsmodellen og konstruktivistisk veiledning. Her ønsker jeg å påpeke hvorvidt individets aktørberedskap synes å fremmes. Forhold jeg da vil se på, er synet på kontroll og styring, hvorvidt det settes begrensninger for innhold i samtalen, hvorvidt det legges opp til individuelt tilpassede metoder samt synet på samtalsprosess og mål. I introduksjonsdelen vil jeg bruke betegnelsen veiledning som en funksjon i samfunnet. Denne funksjonen viser til coaching, så vel som til akademisk veiledning. I del I av oppgaven presenterer jeg coaching i et veiledningsperspektiv, der jeg søker å besvare problemstilling a):

”Hva skiller coaching fra akademisk veiledning, med spesiell tanke på å fremme individet som aktør?”.

1.2 Problemstillingens del b)

Organisering er en metode for å hankses med omstillingene i det refleksierte moderne. Organisasjonens læringsevne blir her sentral. Med Senges ordlyd er de lærende organisasjoner: ”organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap” (Senge 1991). Jeg velger her å ta utgangspunkt i enkel- og dobbelkretslæring i Argyris og Schöns terminologi, samt Senges fem disipliner som beskriver essensielle områder for utvikling av organisasjonen.

En utfordring for organisasjoner i dagens samfunn er nettopp fornyelse og omstilling. Dobbelkretslæring ses av Argyris og Schön som en effektiv og fruktbar tilnærming, for organisasjonens møte med utfordringene i det refleksivt moderne samfunn. Mye av bedriftens kompetanse sitter i den enkelte medarbeider; den er mobil.

Organisasjonen må ha medarbeideren med på endringsprosessene; de trenger individer som er innstilt på å lære og å utvikle seg. Det oppstår her en form for ”avhengighet” eller vekselvirkning mellom organisasjonen og den enkelte medarbeider. Denne vekselvirkningen vil jeg ta høyde for ved både å bruke et organisasjons- og individnivå i den neste drøftingsdelen. Problemstillingens del b) lyder som følger:

”Hvorvidt støtter coaching oppom læring i organisasjonen?”

1.3 Problemstillingens del c)

Læring og utvikling kan være sentrale motivasjonsfaktorer for individene i en organisasjon. Samtidig er det viktig med stabilitet og forutsigbarhet. En organisasjon trenger både beredskap for omstillinger og å innta nye perspektiver for læring, samtidig som den har behov for rutiner som en stabiliserende faktor. På et individplan kan vi si at også enkeltindividene i organisasjonen har behov for både moderate utfordringer og forutsigbarhet som en form for stabilitet, for å kunne fungere optimalt og trives i organisasjonen. Kort sagt kan enkelkretslæringen sies å presentere forutsigbarhet og dobbelkretslæringen fornyelse. Argyris og Schön hevder videre at organisasjoners overlevelsessevne opprettholdes i den grad dobbelkretslæring innføres eller økes. I oppgavens tredje del vil jeg ta utgangspunkt i overgangen mellom enkel- og dobbelkretslæring, der defensive motforestillinger har en tendens til å oppstå. Jeg vil søke å besvare problemstilling c):

”Hvorvidt kan coaching bidra til å være individets forkjemper i overgangen fra forutsigbarhet til fornyelse?”.

1.4 Visjoner

Min oppgave har to formål. Det ene er å gi en generell innsikt i fenomenet coaching og gi en klargjøring i forhold til akademisk veiledning. Det andre er å vise coachings bruksområder i forhold til organisasjonens og individets læringsaspekt. Ved vekslingen mellom et individ- og et organisasjonsnivå søker jeg å belyse en relasjon som jeg ser som svært betydningsfull i dagens samfunn. Individets og organisasjonens aktørberedskap står i en vesentlig vekselvirkning. Jeg stiller spørsmålet om hvorvidt coaching kan bidra til å fremme individets og organisasjonens aktørberedskap, fordi jeg ser denne som svært sentral i forhold til å finne sin identitet og sitt læringspotensial i det refleksivt moderne.

Introduksjon

Kap. 2. Det refleksivt moderne samfunn

”’Reflexive modernization’ means the possibility of a creative (self-)destruction for an entire epoch: that of industrial society” (Beck 1994a: 2). Refleksivitet innebærer ikke refleksjon, men selvkonfrontering (Beck 1994a). I tråd med samfunnsendringer, vil også veilederrollen og veiledningens funksjon i samfunnet forandres. Jeg vil nå komme nærmere inn på hva som kjennetegner det refleksivt moderne samfunn og hva som skiller det fra det moderne.

2.1 Oppkomst

Overgangen fra det tradisjonelle til det moderne samfunn kjennetegnes særskilt av industrialisering og boktrykkerkunsten. Tradisjoner, også kalt repetering, og rutiner preget det tradisjonelle. ”Repetition is a way of staying in ‘the only world we know’, a means of avoiding exposure to ‘alien’ values or ways of life” (Giddens 1994: 73). Tradisjoner er et medium for identitetsutvikling. Identitet er noe ved individet som holdes konstant over tid og som igjen kan sies å være en forutsetning for individets mening. Både en personlig og en sosial identitet ses her som essensielt, og kan kalles en trygghetsfaktor i individenes tilværelse. I dagens samfunn blir tradisjonene, og herunder identitetene, utfordret gjennom å bli tatt opp til diskusjon i det offentlige rom og satt opp mot alternative perspektiver, syn og levesett (Giddens 1994).

Nasjonalstaten og organisasjoners fremvekst er viktige trekk i modernitetens historie. Funksjoner som i det tradisjonelle samfunn ble gjort lokalt, av enkeltmenneskene, overføres til menneskeskapte, opphøyde systemer; alt fra maskiner i industri til skole, bankvesen og lignende. Erfaringer blir satt i system, slik at lærdommen kan nå flere. Giddens kaller det ”udlejringer” av sosiale institusjoner (Giddens 1996).

Et viktig stikkord er diskontinuitet. Verden forandrer seg i et stadig raskere tempo, og uoversiktligheten blir desto større. Organisering blir en måte å søke orden og

oversikt. Med Qvortrups ord: ”markedets vilkårligheter kunne stabiliseres ved hjelp af statslige indgreb. Eksperter kunne gribe ind i naturens forfald og skabe stabilitet. Videnskabens potentialer var ubegrensede” (Qvortrup 2004: 39). Men moderniteten i sitt ytterpunkt fragmenterer og skaper atskillelse. Dette har således styrt mot en form for postmodernisme, som kjennetegnes av mindre systematisering og mer anarki. Premissene og konturene av det industrielle samfunn er under oppbrudd (Beck 1994a). Tradisjonelle ideologier har mistet sin overbevisningskraft; de griper ikke kompleksiteten i det moderne samfunn (Kalleberg 1999). Overgangen kommer som et resultat av at avstanden mellom enkeltmenneskene og de profesjonelle yrkesutøverne, som skal ta seg av de systematiserte oppgavene i samfunnet, oppfattes som for stor. Den risikofylte eller refleksive moderniseringen er skapt gjennom dynamikken i det industrielle samfunn og mønsteret av latente sideeffekter. Systemenes utvikling har ført til dets egen utklassing (Beck 1994a).

2.2 Trekk i dagens samfunn

Jeg vil, som Giddens (1996), beskrive dagens samfunn med både moderne og postmoderne trekk, et refleksivt moderne samfunn. Klare regler og rutiner mister sin funksjon i skiftende og uforutsigbare omgivelser. Det refleksivt moderne samfunn krever noe annet. Det krever omstillingsevne, refleksivitet, lærende mennesker og organisasjoner, som både kan omstille seg og påvirke sine omgivelser. Samtidig som samfunnet forandrer seg, blir det i større grad enn tidligere påvirket utenifra, gjennom globaliseringen. I følge Giddens (1996) dreier globalisering seg om tilstedeværelsens og fraværets kryssning av hverandre. Avstanden i tid og rom forstørres eller uttrekkes på den måte at en hendelse ikke kun får betydning der og da den inntreffer, men kan omskapes senere. Kommunikasjon over landegrensene bidrar til en ytterligere uoversiktighet. I det refleksivt moderne samfunn blir refleksjon og selvkonfrontering sentrale kompetanseområder (Beck 1994a).

Vi har fortsatt de politiske og økonomiske systemene og aktørene. Men i større grad enn tidligere, fremmes enkeltindividenes selvstendighet og mulighet til å håndtere sitt liv og sitt samfunn. Dette ser vi for eksempel i ulike organisasjoner og bedrifter, som går fra en hierarkisk til en mer flat struktur, der enkeltindividene har mer ansvar og mulighet til å påvirke egen hverdag (Giddens 1996). Utviklingen fra det moderne til det refleksivt moderne kan karakteriseres som en form for dekonstruksjon. Med individenes utvikling, gjennom bedre utdannings- og velferdssystemer, fremmes en økende skepsis til tidligere anerkjente ideologier, trossystemer og tankesett. Individets tenkning og refleksjon får en ny dimensjon.

Dekonstruksjon kan avsløre eventuelle tilslørte maktforhold ved de etablerte sannheter. Med Habermas' ord: "Den dekonstruktive teses indre logikk tilsier at intellektuelle standarder ikke er annet enn maskeringer av en streben etter makt" (Habermas 1992: 296). Refleksivitet innebærer frisetting fra strukturer og gir aktørene, som individer og organisasjoner, mulighet til å betrakte seg selv, sine rutiner og normer på nye måter (Lash 1994). Jo mer samfunnet moderniseres, jo større mulighet vil aktørene ha til å reflektere over de sosiale betingelsene for sin eksistens og til å forandre dem (Beck 1994b). Foruten frisetting fra strukturer, kjennetegnes samfunnet av raske forandringer, individualisering og globalisering. Mens den "tidlige" moderniseringen, som kom med industrialiseringen, var preget av rutiner, klar arbeidsdeling og forholdsvis klare roller som menneskene var tildelt eller innfant seg med, preges den "senere", refleksive moderniseringen av uklarhet, udefinerbare roller, rollekonflikter og uoversiktighet (Beck 1994a). Slik sett er ikke frihetsbetegnelsen et ubetinget gode.

For enkeltindividet som aktør, vil refleksjon og evnen til å tilpasse seg et stadig skiftende samfunn, være sentrale verktøy. Utdanningsmuligheter er et område som har økt i omfang. Langt flere enn tidligere tar høyere utdanning. Samtidig er utdanning og yrkesfelt kun få av flere områder individet kan realisere seg innen. I et samfunn som legger opp til livslang læring, vil myke egenskaper som å kunne bruke og kjenne sine følelser, å kunne reflektere og utvikle intuisjon og selvinnsikt, være nyttige for mennesker og organisasjoner som vil lykkes. "Choices are blocked, or

programmed, by unconscious emotions, which cannot first be thought away by listing indefinite numbers of 'options'" (Giddens 1994: 75). Jeg vil se nærmere på hvorvidt coaching søker å være verktøy for å fremme intuisjon, refleksjon og selvinnsikt, som uttrykk for individets aktørberedskap.

Fra å beskrive dagens refleksivt moderne samfunn, med dets hurtige endringer, globalisering og krav til omstilling og refleksjon, vil jeg gå over til å se på veiledningens plass i samfunnet. Som nevnt i innledningen ser jeg her veiledning som en funksjon, som kan utføres gjennom for eksempel coaching eller de akademiske veiledningsretninger.

2.3 Veiledningens plass i det refleksivt moderne samfunn

Kvalitetsreformen vektlegger mer bruk av veiledning og oppfølging av studenter i høyere utdanning (St.meld. 27, 2001). Samtidig ser vi at bruk av coaching har økt de siste fem, seks årene (Schüssel 2000, Gjerde 2003). Dewey (1996a: 31) beskriver veiledning slik: "Det er å befri livsprosessene slik at de kan fullendes på den best mulige måte". Vår komplekse verden tvinger oss i større grad enn tidligere til å foreta valg. "It is what we do with these choices.. that will always determine not only how well each day works for us, but how successful we will be at anything we do" (Giddens 1994: 75). Når valgmulighetene øker, blir veiledere stadig viktigere. Gjennom veiledning kan den veiledede få bygd opp "...en framtidsberedskap preget av ansvarlig realisme, som setter den veiledede bedre i stand til, ikke bare å møte, men – så langt det er mulig – også aktivt forme egen framtid" (Mathisen 2000: 215). Slik Beck hevder det, får individer og institusjoner mer behov for en refleksiv kompetanse, jo mer samfunnet moderniseres. Det refleksivt moderne er blitt til et risikosamfunn, uten sikkerhetsnettet som lå i de gamle tradisjoner, rutiner og ekspertsystemer (Beck 1997).

Mennesket ses som fritt og selvstendig, men er allikevel avhengig av samfunnet, for å kunne være komplett. Et kaotisk og pluralistisk samfunn gir mennesket mange muligheter, som alle kan være gode. For de fleste valg vi tar, er det ikke snakk om liv eller død, lykke eller ulykke, fattigdom eller rikdom, når det gjelder vår del av verden. Allikevel ses valgene som viktige og essensielle, for vår selvutvikling og selvrealisering. Vi vil nærmest bli tvunget eller føle oss tvunget, til å skulle ta et standpunkt, til å velge enten det ene eller andre, for vår selvrealisering. Rasmussen (1998) kaller en slik tilstand for kontingens, en form for både frihet og vilkårlighet. Det stilles uttallige muligheter for individet, og uoversiktligheten blir deretter (Qvortrup 2004). Slik jeg ser det, har vårt vestlige samfunn en sterk form for individualitet. Dette kan blant annet forstås i tradisjonenes svekkede kraft som identitetsbindende. Når autonomien og valgmulighetene øker, må mennesket utvikle sin evne til å foreta valg.

Mennesket er et sosialt vesen, som i tillegg til å ha sin identitet, er en del av og definerer omverdenen til andre. Rousseau kaller menneskets fornuft for egenkjærlighetens veileder. Det er kun gjennom å bruke sin egen fornuft, fremfor å bli det fortalt av andre, at man kan foreta valg som er bra og utviklende for en (Rasmussen 1998). Her ser vi troen på individet som aktør, med ansvar for sin selvrealisering. Dette er i tråd med det refleksivt moderne samfunnets tro på individets frihet, selvstendighet og egenrådighet.

I et samfunn med emergent orden, som er ensbetydende med rask forandring, vil kommunikasjon være et verktøy for å oppnå en form for stabilitet. Kommunikativ kompetanse blir meget viktig (Rasmussen 1998). Gjennom kommunikasjonen i en veiledningssamtale utvikles gradvis en ny sammenheng, som det ikke er mulig å forutsi på forhånd ut ifra de to partene som er involvert. Det oppstår en form for dobbeltkontingens, der partene gjennom kommunikasjonen foretar valg om hva de ønsker å meddele og hvordan, hvor mye informasjon som skal deles, hvor mye engasjement som skal vises og hvor mye en skal gi av seg selv. Samtidig som disse tankene skjer, reflekterer en over signalene fra den andre, rundt de samme spørsmål. På denne måten former en seg selv og den andre (Jf. Mead 1934).

Denne formen for ”eksperimentering” med hverandre vil forandre seg, og kunne bli mer forutsigbar etter hvert som samtaleprosessen springer frem (Mathisen 2004). Det blir viktig å kommunisere bakgrunn for de valg man tar, fordi man kun på den måten kan få et klart blikk på sin egen forståelse av sine valg (Rasmussen 1998).

Forutsetningen for kommunikasjon i et samfunn med emergent orden, er demokrati. Alle har lik mulighet til å ytre seg, til å bli sett og hørt. Her ser vi den demokratiske tanken om å fremme individet som aktør og hvordan kommunikasjon blir viktig i det refleksivt moderne samfunn. I neste del vil jeg komme nærmere inn på hva som kjennetegner individets aktørberedskap, som igjen kan legge grunnlag for handlingskompetanse.

2.4 Individets aktørberedskap og handlingskompetanse

Nygård (1993) bruker betegnelsene aktør og brikke om menneskers selvforståelse. Dersom en ser seg som aktør, vil en ikke i like stor grad la seg rive med av tilfeldigheter og styring fra omgivelsene, som en vil gjøre om en ser seg som en brikke. Å være aktør i eget liv kan sies å være et fremtredende ideal i det refleksivt moderne samfunn. Der tradisjoner og ideologier har svekket sin betydning som identitetsbindende, står individet i dag mer ansvarlig for å skape og realisere seg selv. Arbeidsplassen er blitt en arena der individet i større grad står ansvarlig for hvordan oppgavene blir utført. Individet har mulighet til å påvirke og utforme egen arbeidsplass på en annen måte enn tidligere. Noe av bakgrunnen for det, er utbredelsen av den flate fremfor den hierarkiske struktur, som jeg innledningsvis var inne på.

Jeg vil senere i oppgaven komme inn på coachingens fokus på ansvarliggjøring av fokusperson. Og videre hvordan coaching søker å påvirke og utvikle individets handlingskompetanse. Her vil jeg spesielt trekke frem Gallwey, som står som coachingens far. Jeg vil også komme inn på hvordan individet utvikler defensive motforestillinger, som frykt, angst og skepsis, i møte med skiftende omstendigheter

(Argyris og Schön 1996). Gallwey (1975, 2000) har sin forklaring på dette i sin teori om "the inner game". I utgangspunktet er individet naturlig interessert i å lære og å se fremgang og utvikling. Det som hindrer individet i dets utfoldelse, er en indre stemme som kritiserer og søker å finne feil. Gallwey kaller denne indre stemmen for individets 1.-jeg. Den naturlige interessen og engasjementet som oppstår ved involvering i en oppgave, er individets 2.-jeg.

"The inner game" kan beskrives som ens mentale strukturer, der både 2.-jeg og 1.-jeg tar del. 2.-jeg'et består av konsentrasjon og innvielse i handlingens utførelse. I den grad personen er innvidd i arbeidet, vil refleksjonen utebli. Dersom refleksjonen kommer inn, vil den virke forstyrrende på konsentrasjonen. At refleksjonen får inntre, er uttrykk for at konsentrasjonen svikter. Gallwey trekker her frem de negative effekter av refleksjon i handlingsøyeblikket. I enkelte sammenhenger virker refleksjon hemmende på ens prestasjon, fordi en rett og slett mister fokus i øyeblikket. Fokus i øyeblikket må til for at læring kan oppstå, og for å kunne vie seg til ens oppgave her og nå.

Å holde fokus skjer i kraft av at ens 2.-jeg får komme til uttrykk. 2.-jeg'et, som består av konsentrasjon og årvåkenhet (Stelter m.fl. 2002), kan beskrives som den tilstanden vi er i når vi ikke blir forstyrret av 1.-jeg'ets innblanding. Denne innblandingen, som består av kontroll og negativitet, forårsaker frykt og angst for å gjøre feil, fremfor at fokus holdes på selve handlingen. Gallweys tankegang er at ens "fiende" ikke nødvendigvis er samfunnet eller arbeidsplassen, med de utfordringer og krav de måtte stille, men ens egen indre stemme. For å kunne utvikle seg som person og leve i tråd med ens indre ønsker, vil det i følge Gallwey være essensielt å utvikle ens evne til å være bevisst og fokusert i øyeblikket.

Samtidig, slik teorien om det refleksivt moderne samfunn påpeker, og som de ulike veiledningsretningene jeg vil presentere i oppgaven, er opptatt av, er refleksjon en nyttig kompetanse. Refleksjon er nyttig fordi det ikke finnes objektivt riktige svar på et problem, men ulike perspektiver, tilnæringsmåter eller konstruksjoner. Dette er det refleksivt modernes fokus, til forskjell fra det modernes fremming av vitenskapen,

rutiner, normer og regler. Refleksjon vil også kunne være nyttig for å motvirke oppfattelsen av å være en brikke som utvikler handlingsmønstre på bakgrunn av ytre omstendigheter fremfor egne preferanser en står inne for. Dobbelkretslæringen i Argyris og Schöns (1996) terminologi, som jeg vil komme inn på senere i oppgaven, vektlegger refleksjon for å kunne bryte med vante tanke- eller handlingsmønstre. Schön (1991) viser til den profesjonelles evne til nettopp å reflektere i praksis.

Argyris og Schöns og Gallweys tankegang, kan virke motsetningsfulle, men kan også fungere komplimenterende. Dersom innvielsen i arbeidet fører til manglende helhetssyn og ekskludering av andre innfallsvinkler, vil mening og utvikling av arbeidet kunne utebli. I vekselvirkning med innvielse i arbeidet, vil refleksjon kunne spille en viktig rolle for læring og utvikling i ønsket retning. Å fremme individets aktørberedskap ser jeg i denne oppgaven som å fremme individets bevissthetsnivå og refleksjon. Ved høyere bevissthetsnivå får individet mulighet til innvielse i handlingen fullt og helt, slik at mekanismer som frykt og unnvikelse uteblir. Samtidig vil refleksjon og kritisk analyse av ens handlings- og tankemønstre gjennom en vekselvis tilbaketreking, kunne være essensielt, som et tiltak for å unngå rutiner og ansvarsfraskrivelse. Tilbaketrekingen kan gjerne foregå i dialog med andre¹.

2.5 Oppsummerende kommentarer

I denne innledende delen av oppgaven har jeg ønsket å presentere et samfunnsbakteppe, for å kunne gi et bilde av forventninger knyttet til veiledningens funksjon i dagens samfunn. Jeg vil i neste kapittel komme inn på fenomenet coaching, som en mulig utøver av veiledningsfunksjonen. Det refleksivt moderne samfunnsbilde preges av endringer i stadig raskere tempo, som stiller individene opp mot utfordringer av nyere dato. Det vesentlige ved disse utfordringene, er kravet om oversiktighet over omstendigheter som er skiftende, samt økende valgmuligheter.

¹ Dette er i tråd med Dales (1999) kompetansenivåer, der K1 står for handlingstvang i praksissituasjonen, K2 står for begrenset handlingstvang gjennom dialog med kollegaer, og K3 som er fri for handlingstvang, der individet trekker seg tilbake og vurderer egne handlingsteorier. Den profesjonelle yrkesutøver må kunne beherske og kombinere alle tre nivåene.

Enkeltindividene i vår del av verden, har stort sett fått dekket de primære behovene, og det som mer kjennetegner behovet i dag, er selvrealisering. For å kunne realisere seg selv, trengs bevissthet rundt egne evner og hva en ønsker å få ut av sin karriere eller livsvei. Refleksjon blir en meget nyttig kompetanse, både i forhold til å utvikle eget potensial, å kunne realisere seg selv, samt å kunne lykkes i arbeidslivet. Individet trenger å utvikle sin aktørberedskap. Med aktørberedskap tenker jeg først og fremst på bevissthet og refleksjon. I forlengelsen av dette, kan innvielse i arbeidet eller handlingen skje.

Jeg vil senere i oppgaven gjøre en sammenlignende analyse av coaching og akademisk veiledning, der jeg har hovedfokus på individets aktørberedskap. Jeg vil drøfte hvorvidt coaching kan bidra til organisasjonslæring, samt hvorvidt coaching er en forkjemper for individet i balansen mellom fornyelse og forutsigbarhet. Men før jeg gjør det, vil jeg gi en presentasjon av coaching, som metode og idé, samt beskrive fenomenets oppkomst, teori- og læringsgrunnlag.

Kap. 3. Coaching

Coaching er et fenomen eller verktøy, forholdsvis nytt i Norge. Fenomenet foregår gjerne i private og offentlige bedrifter og organisasjoner, og utøves enten av ledelsen selv eller av utdannede coacher. Jeg vil hovedsakelig forholde meg til fenomenet coaching slik det refereres til gjennom utdannede og praktiserende coacher.

Fenomenet coaching har ofte blitt forvekslet med veiledning, men coaching har en ganske annerledes opprinnelse enn de akademiske veiledningsretninger. Noe som klart skiller coaching fra veiledning, er selve begrepet coach, som er hentet fra idretten og innebærer en form for trener, organisator og psykolog for utøveren (Gjerde 2003). Dagens coachingforfattere søker videre å klargjøre skillet mot terapien. Men det vil være rom for å ta opp personlige og følelsesmessige aspekter i samtalen. Coaching har hentet inspirasjon både fra lagidrett og individuelle idrettsformer som tennis. Motivasjonen for å bringe coaching fra idretten og inn i organisasjonslivet har vært de gode resultater idretten gjennom målrettet arbeid har klart å prestere. Her handler det mye om selvtillit og motivasjon, samt oppbakking utenifra (Gjerde 2003). Et nytt fagfelt trenger tid til å etablere seg med klare teorier, begreper og metoder, og det har hersket mye uenighet og uklarhet om hva som legges i begrepet coaching. Her følger noen forståelser, som sammen muligens kan gi et mer helhetlig bilde.

3.1 Hva er coaching?

”Et særlig træk er, at objektet for samtalen er relationen mellem fokuspersion og dennes aktuelle udfordring” (Stelter m.fl. 2002: 91). ”Coaching handler om å utfordre hver enkelt på vedkommendes sterke sider” (Amundsen 1999: 120).

”Individet oppfordres til å retolke situasjonen, reformulere mål, prøve ut nye virkemidler og reflektere over resultatene” (Berg 2002: 12). Å prøve ut nye virkemidler kan gjøres gjennom at fokuspersion får konkrete oppgaver til neste samtale. Coaching innebærer å hjelpe individet til å utvikle tenke-, være- og læremåte

for å realisere sine mål. Sentrale metoder er å stille spørsmål, nærmere bestemt effektfulle spørsmål, og aktiv lytting. Spørsmålene søker å fremme bevissthet om nå-situasjon, om hva som er ønsket situasjon og om hvordan komme dit. Det søkes å oppnå en økt bevissthet om gapet mellom ”knowing” og ”doing” (Berg 2002)². Herunder kan vi finne de affektive spørsmål som vil rette fokus mot reaksjoner, motivasjon, engasjement og holdninger, og som vil kunne være et sentralt utgangspunkt for å løfte fokuspersons refleksjon (Mathisen og Høigaard 2004). Videre kan utøver gis praktiske oppgaver å løse til neste gang de ses. Det er fokusperson selv som sitter med svarene; det er et viktig grunnlag som coaching hviler på.

Stelter m.fl. (2002) beskriver syv faser som vil være essensielle for den coachende samtale. Den første fase kaller de den *psykologiske kontrakt*. Dette er en avklaringsfase, der forventninger til utbytte og rollefordeling tas opp. Det blir en samtale om samtalen, som coachen tar initiativ til, gjennom spørsmål til fokusperson. Andre fase dreier seg om *avdekning og avgrensning*. Her vil coach, tidsperspektivet tatt i betraktning, forsøke å avdekke fokuspersons prioriteringer, hva denne i hovedsak ønsker å snakke om. Her kan coach stille spørsmål om det i hovedsak er ens refleksjon og bevissthet, eller ens atferd en søker å påvirke. Tredje fase består i å *utforske relasjoner og sammenhenger*. Denne fasen definerer et viktig aspekt innen coaching; det er relasjonen mellom fokusperson og dennes aktuelle utfordring som er objekt for samtalen. Coach stiller i tredje fase spørsmål knyttet til denne relasjonen. I fase fire trekkes *nye perspektiver* inn i samtalen. Dette dreier seg om nye strategier eller handlingsmuligheter, og det er gjerne i denne fasen at det avgjørende gjennombrudd og nytenkning skjer. Spørsmål som ”hva ville vært det beste eller verste som kunne skje heretter, og hvilke alternative strategier ser du for deg,” er aktuelle her.

² Dette gapet kan sammenlignes med Argyris og Schöns gap mellom bruks- og uttalt teori, som jeg vil komme tilbake til under del II. Likheten går på at det trengs en bevissthetsøkning, for å kunne redusere gapet.

I fase fem settes *målsetting*. Her stiller coach spørsmål knyttet til ønsket utforming av fremtiden, som både kan dreie seg om første skritt videre og en mer langsiktig målsetting. I denne fasen vil det også være på plass å få fokusperson til å reflektere over hva som ville være annerledes dersom og når målet nås. I den sjette fasen kommer *planlegging og avtaler vedrørende oppfølging* inn. Her søkes det å avdekke fokuspersons vilje og motivasjon til å handle på vegne av sin nye innsikt.

Fokuspersonens formuleringer kan være alt fra: ”Jeg tror eller ville ønske...” til ”Jeg går i gang med det samme...”. Coach kan stille spørsmål som: ”Hva skal til for å nå målet?”, ”når ser du for deg at du har behov for å starte?”, og ”hvem eller hva vil kunne støtte deg underveis?”. Den syvende og siste fasen beskrives som *avrunding og evaluering*. Samtalen avsluttes her ved å vende tilbake til innledning og den psykologiske kontrakt. Det hensiktsmessige blir å kartlegge hva fokusperson har fått ut av samtalen, og om det eventuelt har dukket opp nye mål eller erkjennelser (Stelter m.fl. 2002).

God kommunikasjon er nødvendig for å etablere tillit mellom coach og fokusperson, som igjen er utgangspunktet for at begge parter vil kunne gi av seg selv (Gåserud 2000). Gjerde (2003) fokuserer på viktigheten av å være tydelig, konsistent og konfidensiell. Tillit kan være der fra første møte, mens den i andre tilfeller må bygges opp over tid. Måten coach kommuniserer på, må vekke fokuspersons tillit. Som coach blir det derfor viktig å være bevisst sin kroppsholdning og fremtoning. ”To personer som har svært god kontakt i en samtale,..., vil ha en tendens til å kopiere hverandres kroppsspråk. Hvis du lener deg frem og medarbeideren gjør det samme, er det altså et godt tegn” (Gåserud 2000: 76).

3.2 Coachingens oppkomst og vei fremover

I 1960- årene gjorde coaching sitt inntog i USAs næringsliv. Det startet som en metode for å håndtere personlige problemer og konflikter. Utover i 1970- og ’80- årene var coaching et tilbud til ledere som ikke fungerte optimalt, som et siste forsøk før oppsigelse (Schüssel 2000). For å sørge for en profesjonalisering og nivåsikring

på dagens coacher ble *The International Coach Federation* (ICF) opprettet i 1996, som evaluerer og godkjenner coachingskolers utdanning i forhold til ICF- standarder (Gjerde 2003). I dag fungerer coaching som et tilbud til å jobbe videre med noe som allerede er bra (Schüssel 2000). Timothy Gallwey regnes av mange som coachings far (Gjerde 2003). Hans bok *The inner game of tennis* (1975) har fått stort gjennomslag også utenfor tennisbanen. Dens prinsipper om å gi slipp på evaluering og kontroll og i stedet ta i bruk bilder der du ser deg selv lykkes, har fått en universell klang. Gallwey har fulgt opp denne boken med blant annet *The inner game of work* (2000). Hans fokus på "inner game" dreier seg om ens indre, mentale forestillinger, der han bruker 1.- og 2.-jag (Self 1 og Self 2) som begrepspar, (Jf. pkt. 2.4.).

Coaching som fenomen trekker linjer tilbake til Sokrates, som brukte samtalen og spørsmålsstilling til å fremmotivere en bedre selvforståelse hos andre. Sokrates ønsket å hjelpe andre mennesker til å nå frem til sin sannhet. For å oppnå dette, brukte han noe som er kalt den sofistiske samtale, eller retorikk. Ved hjelp av åpne, undrende og ofte ledende og provoserende spørsmål, ville han få den andre til å argumentere for sitt syn. Spørsmålsstillingen tvang den andre til nøyere gjennomtenkning, en selvransakelse som ofte endte med at personen selv forsto at hans argumenter ikke holdt, og slik sett endret standpunkt. Sokrates har blitt tolket som en som kunne gjøre narr, og en som satt på en forståelse som han ville at den andre skulle komme frem til. Han kan bli tolket dit hen at han så seg selv som overlegen den andre.

Likhetene mellom Sokrates' filosofi og coaching er troen på at det enkelte menneske sitter på svaret for sin sannhet og virkelighetsforståelse. Sokrates ga uttrykk for å ha stor tro på det enkelte menneskes mulighet til selvransakelse, erkjennelse og handling. Men coaching tar avstand fra at coachen skal bruke retoriske knep til å lede utøver i en viss retning (Gjerde 2003). Her ser vi at coaching innehar et kritisk blikk på spørsmålsstilling som kan virke styrende og provoserende. Men de åpne spørsmålene ses som meget relevante og nyttige i coachingsamtalen. Gjennom de effektfulle spørsmålene kan coach grave i fokuspersons bevissthet, og løse opp floker av ubevisste tankemønstre, i følge Gjerde (2003). Åpne spørsmål starter gjerne med

bokstavene h og v, som i ”hvordan” eller ”hva”, og er egnet for å åpne fremfor å lukke personens svarmuligheter (Mathisen og Høigaard 2004).

Videre bygger coaching både på filosofi, kognitiv og humanistisk psykologi samt organisasjons- og idrettspsykologi. Innen idrettscoaching står konsentrasjon og selvtillit i sterk korrelasjon med prestasjoner. Ofte spiller en fremtredende positiv eller negativ holdning inn for prestasjonene. Å jobbe med psyken, er derfor et svært viktig område innen idretten. Har man ikke tro på seg selv, hjelper det ikke hvor mye fysisk man trener (Gallwey 2000, Gjerde 2003).

Coach har tradisjonelt innen idrett hatt en styrende rolle. Innen for eksempel tennis har coach sittet på et slags fasitsvar, eller stilt som modell for hvordan utøver kan komme seg frem. Som Stelter m.fl. (2002) påpeker, vil relasjonen mellom coach og fokusperson preges av asymmetri. I følge sistnevnte er det ikke noe mål i seg selv å oppnå en symmetrisk relasjon i samtalen. Coach og fokusperson har ulike roller, der det er coach som blant annet legger opp strukturen for samtalen og stiller spørsmål.

Med Gallweys (1975) ”the inner game”, ble et nytt fokus innført. Fremfor en kloning av coach, ses utøver som en selvstendig aktør med sin individuelle vri på spillet. Potensialet for et eget individuelt særpreg ligger allerede i individet, der coachens rolle blir å tre støttende til for å fremme dette. Gallwey (2000) vektlegger at det er fokusperson selv som er ekspert på sin aktuelle utfordring. Dette kommer tydelig frem når han beretter om sine erfaringer som coach for ulike selskaper med spesialkompetanse på områder Gallwey erkjenner å ha svært begrenset kjennskap til. Det viktige er ikke at coachen skal få bedre oversikt og innsikt i det faglige, for på den måten å kunne hjelpe fokusperson med for eksempel å gi gode råd. Coachingens formål er å bidra til å fremme inspirasjon til å tenke i nye perspektiver, gjennom økt bevissthet og refleksjon.

3.3 Stridighetene om coachingbegrepet

Gåserud (2000: 31) beskriver coachens oppgave som å ”..øve innflytelse på dem og risikere å få noen sterke og ubehagelige reaksjoner fra dine medarbeidere”. Dette kan ses som uttrykk for en over-/ underordnet- relasjon mellom coach og utøver, og minner noe om måten Sokrates ble kritisert for å bedrive sine samtaler, ved hjelp av retorikk som kunne virke provoserende på den andre. Gåserud hevder videre at foruten at coach viser følelser og er tydelig, er en coach avhengig av å kunne foreslå løsninger om hvordan utviklingen *bør* foregå. Men Gåserud tar utgangspunkt i leder- medarbeider- samtaler i sin fremstilling av coaching. Her kan rollekonflikt knyttet til styring oppstå. Mitt fokus i oppgaven er coaching som samtalemotodikk utøvd av eksterne coacher.

Gjerde (2003) presenterer og foretar en sammenligning mellom elleve coachingforfattere, der Gåserud (2000) står som norsk representant. Mens Gåserud er en av de som ser relasjonen mellom coach og utøver som over-/ underordnet i kompetansenivå, ser størstedelen av disse, åtte stykker, coach og utøver som likestilte, i følge Gjerdens klassifisering. På bakgrunn av det vil jeg si at idealet er en mest mulig likestilt relasjon mellom coach og utøver, med et forbehold om at den norske litteraturen er litt uklar på dette. Gjerde selv deler oppfatningen til flertallet, og definerer coaching slik: ”Coaching er en avgrenset tilnærming der formålet er utvikling av mennesker på faglig og personlig plan. Relasjonen foregår en til en (eller få) og består av likeverdige parter” (Gjerde 2003: 17).

Slik jeg forstår Gjerde, legger hun et forholdsvis stort ansvar på *utøver* i å være kreativ, aktiv, åpen og tillitsfull. Amundsen (1999) vektlegger i større grad *coachens* rolle i å kunne gi av seg selv, og å ha kunnskap om seg selv og medarbeiderne. Med Amundsens (1999: 122) ord: ”En leder som forventer åpenhet fra sine omgivelser, må først sette standarden selv”. Den samme linjen synes jeg å finne hos Kauffman og Scoular, som fremmer ulike teoretiske grunnlag og teknikker coach besitter, og at coach må legge grunnlaget for utøvers utvikling. Jeg synes å se en viss forskjell i hvor ansvaret for kommunikasjonen og veien videre legges.

Ansvar for å foreta valg legges, med muligens unntak av Gåserud, hos utøver, mens ansvaret for relasjonen og samtalen synes å vippe i coachens eller utøvers favør, avhengig av hvilken forfatter som fører ordet. Coaching stiller krav til fokusperson om å være aktiv, åpen og ansvarlig, samtidig som dette altså varierer noe mellom de ulike forfattere. Samtidig stilles mye av de samme kravene til coach. At coach også kan innrømme usikkerhet og vise følelser, kan være med på å bygge ned avstanden til fokusperson, og nærme seg en mer symmetrisk samt maktfri samtaleform. Coach må ha mot både til å gi av seg selv og av og til å kunne utlevere seg selv, for på den måten å kunne avdekke behov hos fokusperson (Gåserud 2000).

I følge Kauffman og Scoular (2004), som henholdsvis driver med coaching i akademia ved Harvard i USA og forretningsbasert coaching i Storbritannia, har det skjedd et generasjonsskifte i løpet av de siste årene. De tilhører begge retningen positiv psykologi. Coaching, som har vært på banen de siste tjue årene, har tidligere definert forholdet mellom coach og "klient" av mer klinisk art, preget av asymmetri og problemorientering. I senere tid har coaching gått inn for å markere en klar grense mot psykiatrien, som Kauffman og Scolar definerer som mer problemorientert, enn hva coaching er i dag. Men denne markeringen har ikke vært like klar. Et eksempel på dette er Bergs (2002) beskrivelse av coachens sentrale oppgave i å stille en diagnose i forhold til fokusperson og dennes problem. Gjerde (2003) tar også opp denne problematikken og hevder at det må bli opp til den enkelte coach å vurdere når eventuelt grensen mot psykiatri fremtrer.

Coaching anerkjenner, slik psykiatrien gjør, det asymmetriske forholdet mellom coach/ psykiater og fokusperson/ klient (Stelter m.fl. 2002). Men coaching søker seg vekk fra diagnoser og fokuserer i større grad på fokuspersons sterke sider, fremfor å utvikle eller analysere personens svake sider. I dag ses klient eller coachee som en likeverdig sparringspartner for coach. Coaching har gått fra å være et tilbud til topplederne i store selskaper, til å bli et tilbud til både små og store bedrifter, samt enkeltpersoner (Kauffman og Scoular 2004).

Både Gåserud (2000) og Amundsen (1999) ser ut til å se coaching som en fellesbetegnelse for å jobbe rettet imot team. Amundsen sier dette selv: ”Coaching er en fellesbetegnelse på ledelsesaktiviteter i en teambasert arbeidsform” (Amundsen 1999: forordet). Gåserud forholder seg til medarbeidere i bedriften, der leder opptrer som coach. Ved coaching av team vil relasjoner være vesentlig og den enkeltes ambisjoner, mål og kompetanse må hele tiden ses i forhold til teamets. Gjerde og flertallet av coachingforfatterne hun refererer til, som Gallwey, Withmore, Downey og Leonard har én-til-én- coaching som sitt utgangspunkt, der coach og utøver ses som likestilte. Det er én-til-én samtalen jeg har som utgangspunkt i denne oppgaven.

3.4 Coaching i et læringsperspektiv

Slik Gallwey (2000) fremlegger det, har fokusperson allerede potensialet for sin utvikling i seg. Derfor trengs det ikke noen modell som viser hvordan noe skal gjøres. Det eneste fasitsvaret ligger i personen selv. Dette kan relateres til Vygotskys (1996) teori om den proksimale utviklingszone. Sonen definerer funksjoner som ennå ikke er modnet, men som er under utvikling, og vil modnes senere. Samtidig er det ikke slik at nødvendigvis ”alle knopper blir til blomster”. De potensielle funksjonene som ligger hos individet, trenger stimuli for å modnes. Her kommer argumentet for coaching inn. Det blir en form for interaksjon mellom modning og læring. Potensialet for modning ligger allerede hos individet. Og gjennom bevisstgjøringsteknikker sammen med coach, kan fokusperson lære å legge merke til egne reaksjoner, som igjen kan fremskynde modningsprosessen.

Teorien til Vygotsky sier at læring kan fremskynde modning. Tidligere teoretikere har hatt andre tilnærminger. Piaget (1959) hevdet at modning skjer uavhengig av læring, og at læring aldri kan forårsake modning. I følge Binet (i Vygotsky 1996) vil all læring komme som et resultat av modning, men aldri omvendt. I forlengelsen av Binets tankegang, som ble brukt i forbindelse med barns skolegang, vil det være essensielt at personen er på rett modningsnivå i forhold til oppgavens vanskegrad.

Tanken er i følge Binet at læring henger etter utviklingen, mens Piaget tenker at læring *er* utvikling. Modning av en egenskap fører sjelden til modning av en annen. Våre mentale evner er nemlig forholdsvis avhengig av det materialet de fungerer i forhold til. Oppmerksomhet, observasjonsevne og konsentrasjon er eksempler på våre mentale evner som er avhengig av materialet de forholder seg til, fremfor at de er konstant utviklede, i følge Piagets og Binets tankegang.

Coaching kan ikke sies å bygge i særlig grad på disse retningene. Coaching er opptatt av individets oppmerksomhet, og hevder at oppmerksomheten kan trenes opp, gjennom å bli mer bevisst. Bevisstheten rundt ens tanker og reaksjoner om sin aktuelle utfordring, kan løftes frem gjennom coachingsamtalen. Når fokusperson senere er i sin praksis, vil oppmerksomheten om de vesentlige aspektene være skjerpet, er tanken (Gallwey 2000). Coaching forholder seg til en spesifikk utfordring, nemlig fokuspersons aktuelle situasjon. Slik sett kan det sies at oppmerksomheten forholder seg til et bestemt materiale, som ikke trenger å tilsi at coaching mener at oppmerksomheten er konstant utviklet. Men coaching bygger på at oppmerksomheten kan trenes opp, utenfor de opprinnelige omgivelser, slik at altså modningsprosessen fremskyndes.

Vygotsky (1996) forkaster tilnærmingene til Binet og Piaget. Vygotskys teori sier at den eneste gode læringen, er den som går foran utviklingen. Man skal altså ikke tilpasse læringen til det eksisterende utviklingsnivå, men til det potensielle. Denne rekkefølgen resulterer i den proksimale utviklingssonen. Dette er i tråd med Gallweys (2000) tankegang og støtter opp under coaching som fenomen. Dette vil jeg relatere til noe Gallwey (2000) hevder vil være vesentlig for lederen på en arbeidsplass. For vedkommende vil det være viktig å forholde seg til den enkelte medarbeider ut ifra dennes potensielle ferdighetsnivå. Å se potensialet i medarbeideren sier mer om hva vedkommende kan prestere, ved riktig tilrettelegging, enn hva vedkommende på nåværende tidspunkt kan vise til (ibid). Dewey (1996: 29) sier: "... at selv de beste og vakreste handlinger bare er tegn, og at de morkner og ødelegges i det øyeblikk de behandles som endelige resultater". Det som trengs er "... et pedagogisk medium

som kan sette de mest verdifulle kreftene og interessene i stand til å fungere” (Dewey 1996: 32).

Coaching dreier seg altså mye om å få frem potensialet hos fokuspersion, i følge Gallwey, coachings far. Dette bygger opp under Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone, der man retter seg etter det potensielle nivå, og ikke det eksisterende. Hvilken utvikling som er i sikte, vil være avgjørende for hvilke virkemidler som tas i bruk (Dewey 1996). Innen coaching er læring og utvikling i relasjon til fokuspersons aktuelle utfordring et siktemål. Videre kan bevisstgjøringsteknikker sies å være både virkemiddel og mål.

3.5 Oppsummerende kommentarer

Coaching er et forholdsvis nytt fenomen i Norge. Det startet opp i USA's næringsliv allerede i 1960-årene, og har utviklet seg fra å forsøke å behandle ledere som fungerer dårlig, til å være et tilbud både til ledere, medarbeidere og privatpersoner som ønsker å utvikle sitt potensial. Fenomenet kommer opprinnelig fra idretten, og de positive resultatene har inspirert næringslivet i å ta metoden og mentaliteten bak coaching i bruk. Det handler om å fokusere på ens sterke sider og utvikle disse. Det hersker fortsatt noe uenighet rundt coachings styringsaspekt, men det store flertall av coachingforfattere fremmer likestillingen mellom coach og utøver. Jeg tar utgangspunkt i dette perspektivet i oppgaven. Det er også forskjell på forfatterne om de vektlegger enkeltindividet eller teamet som fokus for coachingen. Men flertallet har enkeltindividet som utgangspunkt. Dette er også min innfallsvinkel i oppgaven.

Vi ser at coaching legger stor vekt på individet som aktør. Det er fokuspersion som kjenner seg selv best, og coach skal derfor aldri være styrende. Dette er idealet. Coach trenger ikke inngående kjennskap til fokuspersonens virksomhet. Det viktigste er at coach søker å forstå gjennom å lytte til fokuspersons oppfatning av sin situasjon eller sitt problem. Målet for coachingen defineres av fokuspersion, men idealet er å kunne løfte ens refleksjon og bevissthet, og forbedre ens praksis. Metoden er effektfulle spørsmål og aktiv lytting. Innen coaching ses relasjonen mellom coach og

fokuspersone som det essensielle, og det kreves innlevelse fra begge parter. Følelsesaspektet er her sentralt. Coaching åpner for å viske ut skillet mellom det rasjonelle og det emosjonelle, og hevder at disse to områdene påvirker hverandre gjensidig.

Nå vil jeg gå over til å presentere del I av oppgaven, der jeg gjør en sammenlignende analyse av coaching og to veiledningsretninger. Jeg vil påpeke likheter og forskjeller mellom veiledning og coaching, med hovedfokus på hvorvidt retningene fremmer individet som aktør.

Del I

Kap. 4. Akademisk veiledning

Handlings- og refleksjonsmodellen og konstruktivistisk veiledning er retninger som på hver sine områder har spilt viktige og førende roller i det moderne og refleksivt moderne samfunn. Den førstnevnte innen utdanningsveiledning, herunder lærerutdanningen, mens den sistnevnte har hatt sitt virkeområde først og fremst innen karriere- og yrkesveiledning. Mens handlings- og refleksjonsmodellen har preget utdanningsveiledningen siden tidlig åttital, kom den konstruktivistiske retningen først på banen sent på 1990- tallet (Skagen 2004). Jeg vil nå komme inn på ulike trekk ved disse retningene, både hvorvidt retningene ser ut til å fremme fokusperson som selvstyrt aktør, og hvilken plass følelser og refleksjon tillegges. Jeg vil se nærmere på deres metoder for å fremme reflekterte valg. Jeg vil se på hvordan de myke verdier og egenskaper som refleksivitet og følelser fremmes gjennom mål og metode. Jeg vil presentere retningene hver for seg, og starter med handlings- og refleksjonsmodellen.

4.1 Handlings- og refleksjonsmodellen

Lauvås og Handal presenterer i sin bok *På egne vilkår* fra 1983 handlings- og refleksjonsmodellen, som har vært rådende innen utdanningsveiledning siden (Skagen 2004). Modellen fokuserer på handling, refleksjon over handlingen, samt refleksjon over grunnlaget for handlingen, altså ens praksisteori. De bygger her på Løvliens (1974) praksistrekant, som består av tre nivåer. Det første kalles handlingsnivået, der lærerstudenten for eksempel holder undervisning. Neste nivå dreier seg om teori- og praksisbaserte begrunnelser, altså hvilke begrunnelser studenten bruker for valg av strategier. Det tredje nivået kalles etisk rettferdiggjøring, og dreier seg om ens verdigrunnlag. Lærerstudentens, den veilededes, praksis befinner seg på alle disse tre nivåene i en vekselvirkning. De tre nivåene danner utgangspunkt for veiledningen.

I følge Lauvås og Handal (2000) er veiledning primært en læringsprosess, og ikke først og fremst problemløsning. Gjennom samtalen handler det om å grovsortere; å søke oversikt over hva problemet dreier seg om, innramming, og i hvilken grad problemet kan løses eller behandles. Mye av veiledningen dreier seg om å leve best mulig med den situasjonen man er i. Utgangspunktet for veiledningen er et skriftlig dokument som fokusperson har utarbeidet i forkant av veiledningen. Dokumentet dreier seg om praksiserfaringer og fokuspersonens tanker om ønsket utbytte av veiledningen. Modellen avgrenser seg i stor grad til å ta opp forhold av emosjonell art, selv om Handal og Lauvås har nyansert synet sitt over tid. Det kognitive og rasjonelle ved personens praksis er i sentrum, fremfor det følelsesmessige. ”Det er fortsatt vår primære interesse å legge vekten mer på det innholdsmessige i veiledningen enn på det relasjonelle, og mer på den intellektuelle siden enn på den emosjonelle” (Lauvås og Handal 2000: 232).

Praktisk yrkesteori er ”den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet” (Lauvås og Handal 1990: 111). Her kommer både den tause og den mer eksplisitte kunnskap som brukes i ens praksishverdag, inn. Metoden for å bedre refleksjonen blir metarefleksjon og -kommunikasjon, altså å reflektere over og bevisstgjøres egen kommunikasjon og refleksjonsevne. Veiledningen innebærer, foruten å få frem en bevisstgjøring om egen yrkeskunnskap, en kunnskapsbase som allerede er der, å utfordre denne og gi impulser for videreutvikling og nytenkning.

Begrepet ”tause kunnskap” (tacit knowledge) er knyttet til Polanyi (1983). Han anser den tause kunnskap som grunnleggende for våre evner og handlingskompetanse. Den tause kunnskap er et aspekt ved våre kunnskaper og ferdigheter, og ikke nødvendigvis et alternativ til disse. Når individet orienterer seg og handler, skjer det ut ifra en kunnskap som fungerer i taushet, i følge Polanyi. Den tause kunnskap tilegnes individet over tid på bakgrunn av kultur og tradisjoner, og kommer til uttrykk i individets subjektive vurderinger. Polanyi ser den tause kunnskap som situasjonsavhengig, altså et aspekt ved kunnskapen som kommer frem i visse situasjoner. Slik sett vil det være samspillet mellom person og situasjon, som

fremmer den tause kunnskap. Kunnskap som har en taus funksjon i en situasjon, kan ha en eksplisitt funksjon i en annen.

I følge Polanyi er den tause kunnskap nødvendig for å tilegne seg praktisk viten. På denne bakgrunnen kan vi søke å forstå Handal og Lauvås' fokus på den tause kunnskap i veiledning av lærerstudenter. Rolf (1991) angir bruk av refleksjon og følelser som to metoder for å fremme bevissthet om den tause kunnskap på. Handal og Lauvås bruker metakommunikasjon og refleksjon som metode for bevisstgjøring av den tause kunnskap, som ligger i relasjonen mellom studentene og deres undervisningspraksis.

Veileder er både ekspert og samtalepartner for den veiledede. Veileder er gjerne øvingslærer, med egne erfaringer fra læreryrket. Slik sett kan modellen bære preg av at veileder besitter en form for ekspertkunnskap, eller fungerer som en slags rollemodell for den veiledede. I modellen forsøkes veileders rolle som "ekspert" å ballanseres opp mot fokuspersonens refleksjon og besittelse av spesialkompetanse. Handal og Lauvås har videre diskursen, der partene ses som likestilte, som sitt ideal for samtalen. Diskursens ideal er at alle parter deltar på samme grunnlag, uavhengig av status og bakgrunn.

Handlings- og refleksjonsmodellen fremmer en tilbaketrukket veilerrolle innledningsvis i samtalen. Midtveis inntar veileder en styrende rolle, der kritikk og evaluering finner sted, mens veileder går over til en kollegial og likeverdig rolle avslutningsvis (Skagen 2004). Veileder forventes således å være tilbaketrukket, samtidig som hun skal kunne evaluere og kritisere.

Innen handlings- og refleksjonsmodellen ses kommentarer og speiling, fremfor spørsmål, som velegnede verktøy for veileder. Modellen søker å begrense veileders spørsmålsstilling til situasjoner der det ikke ses annen mulighet enn å stille et spørsmål, da spørsmålsstilling kan ha en styrende effekt på samtalen. Faren er at samtalen kan oppfattes som utspørring, at veileder styrer samtalen inn på bestemte temaer og dermed utelukker andre, og at den som blir veiledet innstiller seg på at hun ikke skal snakke foruten når hun blir stilt et spørsmål (Geldard 1993). Dersom

spørsmål skal stilles, er det essensielt for veileder å ha klart for seg hva hun eller han søker å oppnå med spørsmålet. Stort sett bør i så fall åpne spørsmål brukes, som ”hvordan” og ”hva”, som setter tankeprosessen i gang fremfor å søke en avkreftelse eller bekreftelse ved de lukkede spørsmål (Handal og Lauvås 2000). Slik Lindh og Lisper (1990) fremlegger det, er ikke spørsmål i seg selv positive eller negative. Det er måten spørsmålene blir stilt, om de er åpne eller lukkede, og hvordan spørsmålet blir fulgt opp, som spiller inn.

4.2 Konstruktivistisk veiledning

Den konstruktivistiske veiledningstradisjonen er forholdsvis ny her i landet. Den kom på banen på slutten av 90- tallet. Retningen ble dannet som en kritikk av de etablerte modernistiske veiledningstradisjonene, som bygget på behaviorisme og andre vitenskapelige teorier. Konstruktivismen skal være et alternativ til den modernistiske tankegangen, der troen på modeller og en slags oppskrift for veiledningen er fremtredende (Skagen 2004). De vil heller ta inspirasjon fra litteraturteori og antropologi (Peavy 1997). Amerikaneren Peavy, som har bakgrunn som karriereveileder, er en sentral representant for retningen. Han fremmer det samfunnskritiske og det individsentrerte grunnlaget konstruktivismen bygger på, og er skeptisk til veiledning som har effektivitet og markeds konkurranse som formål (Skagen 2004). Veiledning i konstruktivistisk ånd bygger på en kritikk av at vi kan definere noe som objektivt og riktig. Dette er i tråd med en refleksivt moderne tankegang. Målet for den konstruktivistiske veiledningen er problemløsning (Skagen 2004).

Innen konstruktivistisk veiledning ses både de følelsesmessige og de rasjonelle sidene ved fokuspersons erfaringer som vesentlige. Konstruktivistisk veiledning bygger på oppfatningen om at fokusperson selv sitter med kompetanse og ansvar til å påvirke og forandre sitt eget liv. Hver og en konstruerer mening og tolker ut ifra sin sosiale sammenheng og perspektivtaking. Et viktig mål i veiledningen er å opprettholde likevekt og identitet, og samtidig kunne rekonstruere bilder av en selv og ens

verdensbilde, dersom andre alternativer gir bedre mening (Sundli 2002). ”Denne prosessen av meningskonstruksjon tar aldri slutt og er selve drivfjæren i livsprosessen” (Skagen 2004: 79).

Konstruktivismen kritiserer andre teorier for å ha fastlagte, vitenskaplige metoder, og hevder at ingen metode er overlegen noen annen i veiledningspraksis. Et uttall av metoder er således mulig, og avgjørelsen overlates til den enkelte veileder å ta, på bakgrunn av skjønn. Det som vektlegges, er veileders balanse mellom akademisk kunnskap og kompetanse på den ene side, og innlevelse og gjenkjennelse av egne følelser, tanker og erfaringer på den annen. Metodene må åpne opp og ikke lukke dialogen; de åpne spørsmålene er således velegnet. I og med at konstruktivistisk veiledning i stor grad har konsentrert seg om karriereveiledning, har fokus og målsetting vært rettet mot løsning av praktiske problemer og innsikt i egne muligheter. ”Disse metodene jakter på positive forandringer, vil flytte oppmerksomheten bort fra problemer og til de positive sidene, plukke ut unntak, skalere depresjonene, eller visualisere et mirakel som har brakt klienten til målet” (Skagen 2004: 83).

Konstruktivismen fokuserer på det språklige. I følge Skagen (2004) kan et kritikkpunkt mot den konstruktivistiske retningen være at i fokuset på det språklige, undermineres den tause kunnskapen. En innvending mot den tause kunnskap er nettopp at all kunnskap er verbalisert (Rolf 1991), som igjen bygger på at språket kommer før tanken.

4.3 Oppsummerende kommentarer

Handlings- og refleksjonsmodellen, utviklet av Handal og Lauvås, har vært forholdsvis enerådende som metode for utdanningsveiledning siden tidlig åttital. Modellen vektlegger den veilededes konkrete praktiske erfaringer og åpner opp for en refleksjon rundt disse gjennom veiledningssamtalen. Den maktfrie diskurs er den ideelle metoden. Formålet er å øke den veilededes bevissthet om egen praksisteori, for å kunne videreutvikle og eventuelt forandre denne. Det er det kognitive og

saksmessige som løftes til refleksjon under samtalen, fremfor de følelsesmessige aspektene ved handlingen.

Den konstruktivistiske veiledningen er forholdsvis ny i landet, og ble utviklet som en reaksjon på blant annet handlings- og refleksjonsmodellen og andre kognitivistiske tradisjoner. Den presenterer seg som et motstykke til veiledningstradisjoner som forholder seg til det moderne samfunn med dets tillit til fastlagte metoder, regler og objektive fakta. Retningen er videre skeptisk til veiledning som tilpasser seg markedsliberalismen. Retningen representerer nytenkning ”tilpasset” det refleksivt moderne samfunn, der metodene bør være mange og tilpasset den konkrete fokusperson og kontekst. Innen den konstruktivistiske veiledningsretningen har følelsesaspektet en sentral plass. Perspektivet vektlegger den enkeltes konstruksjon av verden og sin praksiskontekst. Den konstruktivistiske retningen vektlegger i større grad enn handlings- og refleksjonsmodellen kontekstens betydning, som for eksempel de personlige relasjonene.

Kap. 5. Retningene og individet som aktør

I dette kapittelet vil jeg relatere coaching til de to veiledningsretningene og se nærmere på hvorvidt individet relativt sett fremmes som aktør. Her tenker jeg både på individets evne til å fokusere, handle og reflektere, og i forlengelsen av dette kunne ta beslutninger, søke selvinnsikt og lære. Senere i oppgaven vil jeg komme inn på individet i organisasjonen. Å fremme individets aktørberedskap ser jeg her, i tråd med Gallwey (2000), som både å legge til rette for utfordringer, samt en viss forutsigbarhet og stabilitet.

For å se nærmere på hvorvidt individets aktørberedskap fremmes, vil jeg i denne delen sette fokus på fire ulike forhold: For det første hvorvidt kontekst for samtalen preges av styring, kontroll eller makt. For det andre ser jeg nærmere på hvilken plass det rasjonelle i forhold til det emosjonelle får i samtalen. Det tredje aspektet jeg ser på, er samtalemetodikken, der jeg særlig ser på spørsmålsstillingens plass. Det fjerde forholdet jeg ser på, er hva de ulike retningene fremmer som de mest essensielle målene ved deres veiledningsfunksjon. Disse fire punktene kan på hver sin måte belyse aspekter for hvorvidt fokuspersons aktørberedskap fremmes.

5.1 Grobunnen for makt, kontroll og styring

Handal og Lauvås fremmer den maktfrie samtale som ideal for veiledning i handlings- og refleksjonsmodellen. De ser for seg diskursen som utgangspunkt. Den består av likesinnede, som alle har reelt sett lik mulighet til å fremme sitt syn og si sin mening. Dette bygger på Habermas' tanke om at det er mulig å se vekk fra sosial status, struktur og andre situasjonsmessige faktorer, dersom man legger opp til og følger diskursens regler for kommunikasjon. Handal og Lauvås velger å vektlegge enkeltindividets mulighet til å velge, fremfor strukturer som eventuelt kan begrense denne muligheten. De ser likevekten og symmetrien som den ideelle kontekst samtalen springer frem under. De kan her kritiseres for å underbygge veileders posisjon, der veileder får en for tilbaketrukket og anonym rolle. De kan kritiseres for

ikke å anerkjenne kompetansen og erfaringen veileder sitter på, som kunne vært brukt på en mer konstruktiv måte, som en dynamikk i veiledningen.

Samtidig har styrings- og evalueringsaspektet en vesentlig plass i Handal og Lauvås' modell, der midtre del av samtalen dreier seg om å stille krav, kritisere og vurdere, før den likestilte samtale skal prege siste del av veiledningen. Dette kan ses som en klar motsetning til den "anonyme" veilederrollen og den likestilte samtale. De ønsker å gi veileder en tosidig rolle, med likestilling på den ene siden og styring på den andre. Samtidig fremmes diskursen og den maktfrie veiledning som ideal, fremfor den mer komplementære rollen de tillegger veileder i kraft av å kunne kritisere, evaluere og stille krav. Jeg ser for meg et bilde av veileder som blir visket litt bort, hennes engasjement holdt tilbake, i kraft av modellens oppfattede ideal, og når hun først slipper til, så blir det overveldende i form av styring og evaluering. I den grad Handal og Lauvås tilkjenner en form for styring i veiledningen, kunne det vært rimelig å forvente en diskusjon rundt maktens ulike aspekter og problematikk.

Veiledning etter en konstruktivistisk modell vektlegger hjelp til å opprettholde identitet og likevekt, samt å rekonstruere bildet av en selv og verden, dersom alternativer gir bedre mening. Konstruktivismen avviser at det finnes en objektiv, ytre virkelighet. I forlengelsen av dette, kan det ikke slås fast om makt og styring er tilstede eller ikke i en veiledningssamtale. Dette kan kun avgjøres i forhold til den enkeltes subjektive opplevelse. Poenget innen den konstruktivistiske retningen er å jobbe med de forestillinger og konstruksjoner som fokusperson og veileder innehar, for eksempel i forhold til makt. Makt finnes i den grad og på den måten fokusperson opplever og definerer den. Bevissthet omkring egne konstruksjoner vil være essensielt for ens forståelse av og utøvelse av rollen, og for i hvilken grad en tar i bruk makt- og styringsverktøy, som kan ligge der i kraft av ens formelle rolle, ens stemmebruk, erfaring, kompetanse, og lignende. Måten veileder oppfatter sin egen og den veilededes rolle på, kan påvirke vedkommendes konstruksjoner angående makt og styring. Valgene som gjøres, herunder metoder og verktøy, blir viktige for veiledningen og den oppfattede maktdimensjonen.

Den konstruktivistiske retningen har likevekt som ideal. Fokuspersone er i sentrum, og veileder er samtalepartner. I og med at den ytre objektive virkelighet avvises, er det ikke grunnlag for å si at veileder kjenner mer av "sannheten" eller har mer eller i større grad riktig kunnskap enn fokuspersone. Slik sett gis det ikke legitimitet for veileder å ta i bruk styring eller makt for å påvirke fokuspersone i en bestemt retning. Idealet blir slik sett en maktfri dialog. Innen handlings- og refleksjonsmodellen derimot, har veileder og fokuspersone en bestemt praksiskontekst og et veiledningsdokument som utgangspunkt for veiledningen. I den grad veileder også skal gi en vurdering av den veilededes praksis, åpnes det her opp for en større grad av kontroll og styring i en ønsket retning. I denne situasjonen ses noe som objektivt sett bedre enn noe annet, og veileder ved sin vurderingsmakt, vil søke å påvirke fokuspersone i "riktig" retning.

Selv om den konstruktivistiske veiledningsretningen har den maktfrie samtalen som ideal, er det opp til den enkelte veiledning å jobbe i forhold til dette idealet. Veileders konstruksjon og oppfatning av samtalen som maktfri, vil ikke nødvendigvis være i tråd med fokuspersones oppfatning. Innen konstruktivismen kan vi ikke si at makt finnes i kraft av strukturene eller rollene personene trer inn i. Det blir å påpeke at det finnes noe objektivt gyldig. Men det som kan sies å være i tråd med perspektivet, er at våre forventninger og konstruksjoner av en veiledningstime, kan være preget av mye makt og asymmetri, gjerne i veileders favør. Så blir det altså opp til den enkelte veiledning å jobbe for en mer likevekt i disse konstruksjonene, for i den grad å kunne påvirke en eventuell oppfattet styring.

Konstruktivismen gir således den enkelte stor mulighet til å påvirke sitt liv, her veiledningssituasjonen, gjennom å jobbe med ens virkelighetskonstruksjoner og gjennom ens mulighet til å foreta valg. Et kritikkpunkt i forhold til den konstruktivistiske retningen, er dens grad av relativisme. Det gis ikke grunnlag for å kunne hevde at for eksempel veileders konstruksjoner kan bli tillagt større grad av betydning enn fokuspersones. Det gis ikke grunnlag for å si at noen maktstrukturer

er til stede og kan påvirke ens konstruksjoner, og gjøre valgfriheten vanskelig. Konstruktivismen tar i stor grad utgangspunkt i det språklige, og kan kritiseres for å underminere det tause aspektet ved kunnskapen, som Polanyi hevder er vesentlig for å kunne tilegne seg praktisk viten.

Coaching fremmer også idealet om den maktfrie samtale. Det er alltid fokusperson som sitter på svarene. Det er vedkommende som har best oversikt over sin komplekse situasjon. Coach skal aldri være styrende, men søkende etter å få bedre innsikt, slik at gode spørsmål kan stilles, for å fremme fokuspersons refleksjon og bevissthet.

Coachingforfattere, og da særlig av den nyere generasjon³, fokuserer på den enkeltes styrker og mulighet til å påvirke eget liv. Coach har en delaktig rolle, både i type og hyppighet av spørsmålsstilling. Det vil si at spørsmålene kan grave i fokuspersons forestillinger, beskrivelser og talemåter, for å forsøke å fremme en klarere bevissthet, for eksempel i inngrodde tankemønstre.

Handal og Lauvås ser på sin side spørsmålsstilling som et verktøy veileder tar i bruk, dersom hun ikke ser noen andre alternativer. De ser på spørsmål, som nettopp en invadering, eller som en form for styring veileder tar i samtalen. Coachingteori kan se ut til å mangle en problematisering rundt dette spørsmålet. De hevder at det skjer på et maktfritt grunnlag. Slik jeg ser det, fremmer de i større grad en symmetrisk samtaleform, jf. diskursen i handlings- og refleksjonsmodellen, der fokusperson og coach er sparringspartnere, samtidig som det erkjennes, ved Stelter (i pkt. 3.2.), at relasjonen preges av asymmetri.

Coaching vektlegger at de begge skal gi av seg selv og at de begge vil utvikles gjennom samtalen. De har ulike og aktive roller begge to, fremfor den mer tilbaketrukne rollen veileder i handlings- og refleksjonsmodellen kan kritiseres for å inneha. Men, slik jeg ser det, undermineres den aktive rollen coach faktisk har ved sin definisjonsmakt til å ta tak i det som kan ligge mellom linjene; ”det du sier der, kan virke som et problem for deg?”, er ett eksempel på et slikt grep. Kritikken som rettes

³ Se min redegjørelse for Kauffman og Scoular under punkt 3.4.

mot den konstruktivistiske retningen, når det gjelder eventuelle føringer som kan fremme en konstruksjon fremfor en annen, kan rettes også mot coaching. Dersom coach, gjennom sine gravende og effektfulle spørsmål, definerer både hva som er interessant å gå videre med, samt søker å påvirke fokuspersons tenkemåte og velger ut praktiske oppgaver i henhold til dette, kan jeg ikke forstå annet enn at dette kan gi grobunn for makt.

Det kan være greit å ha i minne at det som oppfattes i veiledningen, både av det verbale og det nonverbale, aldri er det eksakt samme som det intenderte budskapet. Det som kommuniseres, danner grunnlag for tolkninger. Med den konstruktivistiske tankegangen i mente, kan vi aldri fullt og helt forstå den andre. Det er heller ikke sikkert at den andre fullt og helt forstår seg selv og de signaler som sendes ut. Mye er ubevisst og noe er bevisst kommunikasjon. Videre kan det være en fordel å konfrontere fokusperson med sin forståelse, for å oppklare eventuelle misforståelser. Det er kun tolkninger coach sitter på. Men dersom coach oppfatter doble signaler fra fokusperson, bør han være varsom med hvordan han konfronterer henne med det. Det kan føles hardt å bli konfrontert med ubevisste mønstre og manglende selvinnikt. Dette kunne vært mer diskutert innen coaching- metodikken, der coach oppfordres til å ta tak i og være med å nøste opp ”floker” i fokuspersons erfaring og bevissthet. Det tas mindre hensyn til det problematiske rundt dette, samtidig som det vektlegges at coachingen ikke er styrende.

Styringsaspektet kan se ut til å være til stede på noen ulike områder innen coaching. Der handlings- og refleksjonsmodellen begrenser spørsmålsstillingen, fordi den kan ha et styrende aspekt, er spørsmål et meget sentralt verktøy innen coaching. Diskusjonen rundt en eventuell styring, ser ut til å utebli. Ved å lytte til det konstruktivistiske perspektivet, ser vi at det essensielle ikke er om det finnes styring eller ikke, men hvorvidt fokusperson oppfatter styring i å forekomme. Innen dette perspektivet vil det ikke gi mening å si at noe er slik eller slik. Da kommer problematikken inn om fokusperson selv ser seg som eksperten i samtalen. Fokusperson vil ikke nødvendigvis gjøre det, selv om coaching ideelt sett definerer vedkommende slik.

Det kommer her frem ulike oppfatninger av styring i samtalen. Synet på fokusperson og relasjonen mellom de to partene i samtalen, ser ut til å prege valget av metode, som igjen danner bilde av styring. Der handlings- og refleksjonsmodellen søker å holde veileders rolle tilbaketrasket, fremmes delaktigheten innen coaching. Dette ser ut til å bunne i synet på fokusperson, og hvor delaktig vedkommende forventes å være. Her bygger coaching opp om fokusperson som delaktig aktør. Jeg vil i neste kapittel komme inn på noen forskningsresultater, som kan si noe om hvordan styring og deltagelse ser ut til å prege bildet i praksis. Men først går jeg videre i denne drøftingen, der jeg vil komme inn på samtals innhold.

5.2 Innhold

Bruksområdet vil gjerne prege innholdet. Den konstruktivistiske retningen har hatt mye av sitt bruksområde innen karriere- og studieveiledning, mens handlings- og refleksjonsmodellen har vært brukt innen lærerutdanningen. Coaching på sin side, har stort sett hatt for seg næringslivet, ofte ved leder eller i andre tilfeller medarbeider som fokusperson.

Handlings- og refleksjonsmodellen vektlegger det skriftlige dokumentet, samt refleksjon over konkrete handlinger fra fokuspersons praksis. Det er det kognitive og saksmessige som er til gjenstand for samtale og refleksjon. Troen på fornuften og det rasjonelle står sterkt i denne modellen. Følelsesaspektet rundt de ulike praksiserfaringer som er gjenstand for refleksjon, har ingen naturlig plass innen handlings- og refleksjonsmodellen. Et kritikkpunkt mot modellen er at det i mindre grad tas hensyn til at det kan være en kobling mellom det emosjonelle og det kognitive.

Innen den konstruktivistiske veiledningsretningen derimot, kan både det kognitive og det emosjonelle prege innholdet i samtalen. Mens handlings- og refleksjonsmodellen tar utgangspunkt i konkrete gjengivelser av praksis, som blir en form for objektiv,

ytre virkelighet, vil den konstruktivistiske veiledningsretningen ta utgangspunkt i og jobbe med fokuspersons konstruksjoner av praksisvirksomheten. Innholdet blir nødvendigvis ikke like konkret som det kan bli innen handlings- og refleksjonsmodellen.

Konstruktivistisk veiledning vil flytte oppmerksomheten bort fra problemer og over til praktiske løsninger. Tvil kan brukes kreativt og i positive vendinger.

Konstruktivistene ser meningskonstruksjon som drivkraften i vår utvikling, og veiledningens innhold vil bære preg av dette. Fokus i samtalen blir å skape mening, og det jobbes med å skape meningsfulle konstruksjoner av virkeligheten, av fokuspersons praksishverdag. Slik sett blir fokuspersons fortolkningsmønster tatt opp til samtale og refleksjon.

Coaching tar som den konstruktivistiske veiledningsretningen, utgangspunkt både i det følelsesmessige og det rasjonelle hos den enkelte. Videre er fokuset på nåtid og fremtid. En hovedtanke er at du ved hjelp av strukturering av tanker, motivasjon, handlingsevne og –vilje, kan forme din fremtid. Det er opp til den enkelte fokusperson å definere det ønskede innholdet i samtalen, samtidig som coaching søker å rette oppmerksomheten positivt imot muligheter og løsninger. Det spiller liten rolle hvorvidt coach er kompetent på fokuspersons yrkesområde. Dette er en forskjell fra handlings- og refleksjonsmodellen, der veileder er innvidd i samme yrke som fokusperson er på vei inn i, nemlig læreryrket. Det er fokuspersons *relasjon* til sin aktuelle utfordring som preger samtalen, i motsetning til faget, yrket eller utfordringen i seg selv. Dersom fokusperson for eksempel tar opp et relasjonsproblem vedkommende som leder mener å ha i forhold til enkelte medarbeidere, vil coach forsøke å bringe fokuspersons sterke sider frem til diskusjon og bevissthet, fremfor å la innholdet bli preget av problemet i seg selv.

Konstruktivistisk veiledning og coaching i enda større grad, er opptatt av de emosjonelle aspektene ved samtalen. Handlings- og refleksjonsmodellen avgrenser seg i større grad fra det personlige og følelsesmessige, og får dermed ikke dilemmaet om *når* det blir for mye fokus på personlige forhold. Å inkludere hele personen i

samtalen, slik coaching etterstreber, kan være et nyttig ideal. For å oppnå det, må det utvikles en høy grad av tillit mellom coach og fokusperson. Sistnevnte må være i stand til å vise både faglige og personlige sider. Vedkommende må være villig til ta tak i, sammen med coach, sider ved seg selv som gjerne stort sett er uartikulerte. En coach eller veileder skal ikke fungere som terapeut og må selv kunne definere og oppfatte denne grensen.

Dagens coachingforfattere og -praktikere søker å komme vekk fra det Kauffman og Scoular (i pkt. 3.4.) kaller terapiens fokus på problemer og diagnose. De ønsker å vektlegge det positive i utøvers praksis samt utøvers sterke sider. En coach skal stort sett fokusere på det positive. Dersom fokusperson er spesielt negativ, vil det stille ekstra utfordringer for coachen. I og med at det er rom for å diskutere personlige og følelsesmessige sider ved en selv, må coachen også åpne opp for negativitet. I handlings- og refleksjonsmodellen kan fokusperson også vise frustrasjon, men det dreier seg kun i forhold til den konkrete sak veiledningen dreier seg om. Noe ut over dette, blir på siden av samtalen.

Jeg ser det som positivt, at coaching åpner opp for å inkludere hele personen i veiledningen. Men jeg synes coaching- litteraturen, i henhold til min oversikt, mangler en problematisering og refleksjon rundt enkelte utfordringer som kan dukke opp. At coach i det store og hele søker å vinkle samtalen positivt, kan føre til at reelle problemer blir undervurdert, bagatellisert og unndratt analyse i coachingsamtalen. Coaching fremmer slik sett noen konstruksjoner som ”bedre” enn andre. Coaching kan i forlengelsen av dette utelukke mange av fokuspersonens konstruksjoner og oppfatninger av sin praksis, og dermed miste noe av helheten av syne. Dette blir, slik jeg ser det, en klar motsetning til deres fokus på *hele* personen som grunnlag for deres virksomhet.

Mønstrene man tar valg og handler etter, kan ofte være ubevisste, og en bevisstgjøring er ikke nødvendigvis like enkel. Spørsmålet er videre om man ønsker å være seg hundre prosent bevisst. Hvor villig fokuspersonen er til å gi slipp på sine forsvarsmekanismer, vil nok variere fra person til person. I og med at idealet er en

maktfri dialog, både innen coaching og innen handlings- og refleksjonsmodellen, har de i mindre grad diskusjon om hvorvidt det i praksis allikevel forekommer styring fra coach og veileder. Et ideal og en intensjon er ikke nødvendigvis i samsvar med det som fremkommer og oppfattes i praksis. Å si at en situasjon er maktfri, når den ene av partene skal åpne seg å fortelle om personlige erfaringer og følelser, kan diskuteres. Hvordan fokusperson og coach faktisk oppfatter dialogen og dynamikken mellom dem, kan være alt annet enn maktfri.

I forlengelsen av dette kan man stille seg spørsmålet om coaching fungerer ideelt sett på forholdsvis åpne mennesker, mens andre vil ha mindre utbytte av den. Hvor mye av sine personlige anliggender det vil være nødvendig å ha med for å bringe frem en klarere selvbevissthet og refleksjon, er et annet. Slik jeg ser det, kan det oppstå et problem dersom coach driver frem en bevisstgjøring før fokusperson er klar for det. Samtidig åpner coachingen opp for en mer helhetlig samtale, der fokusperson kan dra inn både de emosjonelle og rasjonelle aspekter ved den aktuelle utfordringen. Dersom tillit gjennom kommunikasjon er opparbeidet, vil coachingen, i tråd med Vygotskys læringssyn, kunne bidra til å fremme fokuspersons modning av både av de følelsesmessige og rasjonelle aspekter ved bevisstheten.

5.3 Målsetting og visjoner

Veiledningens mål i følge handlings- og refleksjonsmodellen, er refleksjon. Den veiledede skal øke refleksjonsevnen sin, for eventuelt i neste omgang å kunne forandre og utvikle sin praksisteori. Et kritikkpunkt kan her være at ambisjonene kunne vært høyere, for å fremme en bedre praksis. Å skifte mellom et abstrakt og et konkret nivå kan ha en positiv virkning på praksis, dersom refleksjonen fører til nye måter å utføre de konkrete handlinger på. Refleksjon kun i seg selv kan gi assosiasjoner i retning av en slags ”refleksjonsatlet” som bruker all tid på refleksjon, på bekostning av praksis.

Konstruktivismen er på flere måter en reaksjon på eller et alternativ til handlings- og refleksjonsmodellen, og det gjelder også når det dreier seg om mål. Konstruktivismen fremmer problemløsning som mål for veiledningen. Retningen forholder seg til det refleksivt moderne samfunn, der refleksjon og problemløsningsevne blir viktigere enn faktakunnskap. Man kan si at handlings- og refleksjonsmodellen også forholder seg til det refleksivt moderne samfunn når de trekker frem refleksjon som mål for samtalen. Samtidig begrenser refleksjonen seg til å gjelde det saksmessige ved fokuspersonens praksis, slik vedkommende gjenforteller den. Konteksten utover dette, som følelser, sosiale og kulturelle omstendigheter og strukturer blir i mindre grad gjenstand for refleksjon.

Innen coaching ses målet som både å utvikle fokuspersonens tenke- lære- og handlemåte, samt å oppnå resultater i forhold til fokuspersonens målsettinger. Målet synes å være, i større grad enn i de andre retningene, å oppnå synlige forbedringer i praksis. Dette målperspektivet kan synes å være i tråd med krav om fornyelser i et refleksivt moderne samfunn. Samtidig kan spørsmålet stilles om hvem som står bak formuleringen av målet. Dersom det er ledelsen i bedriften som står bak coachingen og målformuleringen, vil det ikke være usannsynlig at bedriftens mål om produktivitet og effektivitet er det grunnleggende, fremfor den enkeltes personlige og faglige vekst.

Den konstruktivistiske veiledningsretningen i tråd med Peavy vil nok si seg skeptisk til coaching i næringslivet. De er skeptiske til en veiledningsform som tilpasser seg markedskreftene og som har effektivitet og konkurranse fremfor enkeltindividet, som mål. Men flertallet av coachingforfatterne jeg viser til, har enkeltindividet som utgangspunkt, som definerer sine oppfattede problemer, om det er på arbeidsplassen eller i det private. Stelters faser viser at mål- og visjonsformulering kommer et stykke ut i samtalen, etter at nye perspektiver er løftet frem. Som jeg vil komme inn på i del II, ved Senges system- og disiplintenkning, vil det essensielle være nettopp å se de individuelle og de organisasjonsmessige målene i en vekselvirkning, slik at gjensidigheten fremmes. Det viktige er å fremme en bevissthet, slik at målene er i tråd med de indre ønsker og den potensielle utvikling.

5.4 Metodikken

Innen handlings- og refleksjonsmodellen ses den diskursive samtale som metode. Gjennom samtalen vil ulike argumenter og perspektiver kunne bli løftet frem, diskutert og reflektert rundt. Videre er metakommunikasjon og refleksjon, for å sette ord på den tause kunnskapen, sentralt. Slik Handal og Lauvås ser det, kan spørsmålsstilling virke hemmende på kommunikasjonen i veiledningen. Dersom veileder stiller mange spørsmål, kan det, i følge Handal og Lauvås virke passiviserende på fokusperson, som da forventer at veileder styrer samtalen videre, og setter kursen. Spørsmålene kan svekke grunnlaget for fokuspersons initiativ til å ta opp nye temaer eller foreta perspektivskifter. Hun kan tenke at dette ikke er relevant for det veileder søker etter i sin spørsmålsstilling. Her er tanken at jo mer aktiv veileder er, dess mer passivisert blir fokusperson. Tanken er videre at små kommentarer og pauser kan være vel så effektive for å få fokusperson i gang.

Konstruktivistisk veiledning har et variert metoderepertoar. I følge denne retningen blir det for snevert å ha en eller to metoder å gå etter, slik som i handlings- og refleksjonsmodellen. Poenget er at valg av metode må foretas på vegne av den enkelte veiledningskontekst og målsetting. Samtidig tas det i det store og hele utgangspunkt i språklige virkemidler, fokuspersonens konstruksjoner av virkeligheten, fremfor mer tause og ubevisste signaler veileder måtte oppfatte. Det som ikke eksplisitt kommer til uttrykk, vil dermed bli unndratt analyse⁴. Individets konstruksjoner av virkeligheten kan være mer enn begrepenes logiske uttrykk.

⁴ Her får jeg en assosiasjon i retning de logiske empirister, medlemmer i den såkalte Wienerkretsen på 1930-tallet, som henviste til språket, fremfor virkeligheten. De knytter sin "sannhet" til formale logiske strukturer og sammenhengen mellom begreper (Næss og Bostad 2002).

Coaching- teori vektlegger de effektfulle spørsmål og aktiv lytting. Coach oppmuntrer fokusperson til å ta tak i temaer og utfordringer som kommer frem i løpet av samtalen. I følge teori om coaching vil spørsmålsstilling åpne opp dialogen. Gjerde bruker argumentet om coachens involvering og engasjement i samtalen og i utøver som person, ved sin spørsmålsstilling. Gjennom spørsmålene kan refleksjonen løftes og ubevisste tankemønstre og eventuelle sperrer og forsvarsmekanismer bringes frem til bevissthet. Jeg har tidligere vært inne på at coach har en mer involverende og deltagende rolle innen coaching enn det veileder har innen de to veiledningsretningene. Det kan se ut til at coaching ser vekk ifra det eventuelle styringsaspektet som kan ligge der i kraft av coachens valg og formulering av spørsmål, til fordel for å fremme et refleksjons- og selvinnsiktsaspekt. Tanken er at fokusperson selv kan styre samtalen ved hjelp av coachens åpne spørsmål. Herunder kan vi finne de affektive spørsmål som vil rette seg mot reaksjoner, motivasjon, engasjement og holdninger hos fokusperson, og vil kunne være et sentralt utgangspunkt for å løfte vedkommendes refleksjon. Fokusperson kan også dirigere coach, dersom hun mener at han oppfatter henne feil.

Coach tillegges forholdsvis stor tillit i å kunne velge ut effektfulle spørsmål som vil løfte utøvers refleksjon og bevissthet, uten å virke styrende. Handlings- og refleksjonsmodellen vektlegger på sin side pausenes betydning, selv om dette også har vist seg å være et kritikkpunkt. Om coachingens effektfulle spørsmål fremmer individet som aktør, vil nok avhenge noe av kommunikasjonen mellom partene og hvor god denne er. Det vil nok også ha betydning hvor godt partene kjenner hverandre, for at coachen skal kunne stille spørsmål som fremmer utøvers selvinnst. Handlings- og refleksjonsmodellens fokus på metakommunikasjon og refleksjon, kan relateres til coachingens innledende fase der det skjer en avklaring rundt forventninger og roller. God kommunikasjon ses som utgangspunkt for at tillit kan skapes og opprettholdes gjennom coachingsamtalen. Dersom fokusperson på forhånd eller tidlig i samtalen får innsikt i rammene for samtalen, og selv kan utdype forventninger og ønsker, passiviseres ikke fokusperson, men tar del i en avtale, er tanken. Tanken er videre at coach står for strukturen, mens fokusperson bestemmer innholdet.

Spørsmålsstilling får altså en ganske ulik vektlegging innen handlings- og refleksjonsmodellen og innen coachingteori. Mens førstnevnte vektlegger det potensielle styringsmiddel spørsmål kan være, har coaching fokus på spørsmål som en invitasjon til åpenhet. Ved å stille spørsmål, artikulerer coachen sine refleksjoner underveis i samtalen, noe som kan være med å gjøre samtalen mer troverdig. I noen tilfeller kan spørsmål være et alternativ til monologer fra veileders side. Samtidig kunne nok coachingteori vært åpen for flere metoder, slik som det konstruktivistiske perspektivet etterstreber. Det kan være avhengig av situasjon og den enkelte fokusperson, hvor effektivt spørsmålene vil kunne fungere.

Videre vil coaching kunne benytte seg av konkrete oppgaver, som fokusperson forventes å løse til neste gang de ses. Denne metoden brukes dersom fokusperson ønsker å endre handlingsmønster, som avklares tidlig i samtalen⁵. Tankemønsteret styrer mye av hvordan vi handler, og derfor er refleksjon og selvinnsikt essensielt for å kunne endre handlingsmønster. ”Hva om vi vinkler dette over til noe du mener du kan oppnå, noe som er realistisk nå for deg?”. Dette er et eksempel på et styrende spørsmål. Veileder ønsker å vende samtalen over på et annet område. Samtidig kan dette kalles et ”grep” coach tar om samtalen. Innen coaching er mulighetene i sentrum for samtalen, og det vil være naturlig for en coach å vinkle samtalen dit. Dette kan oppfattes som en form for styring. Coaching bruker ikke selv betegnelsen styring, men anerkjenner deltagerens ulike roller, som kjennetegnes av asymmetri.

Der handlings- og refleksjonsmodellen ser potensiell styring, ser coaching potensiell involvering og engasjement. Hvorvidt dette engasjementet fremmer fokuspersons refleksjon og bevissthet, vil muligens kunne avhenge noe av kommunikasjonen. Dersom denne er god, vil tillitsforholdet vokse. Men coaching kunne hatt nytte av å benytte metakommunikasjon underveis i samtalen, slik at fokuspersons opplevelse kunne kommet til uttrykk og et eventuelt styringsaspekt avdekket. For slik den konstruktivistiske retning er opptatt av, vil det være fokuspersons opplevelse eller

⁵ I følge Stelters første fase i pkt. 3.1.

konstruksjon som definerer om styring er til stede eller ikke. Ideelt sett vil coachens spørsmål og aktive lytting fremme fokuspersonens aktørberedskap, gjennom å fremme refleksjon og bevissthet.

5.5 Oppsummering og konklusjon

Den maktfrie samtale ser vi er idealet både innen coaching og de to veiledningsretningene. Samtidig ser vi i handlings- og refleksjonsmodellen at veileder er innvidd i samme yrke som fokusperson er på vei inn i, i kraft av å være øvingslærer. Slik sett blir det en asymmetri i kompetanse, selv om veileders rolle ikke er å overføre sin kunnskap verken som modell eller ved monologer. Denne asymmetrien finnes ikke i samme grad innen coaching, der coach gjerne er utenforstående, med manglende innsikt i fokuspersonens kompetanseområde. Dette kan også gjelde for den konstruktivistiske retningen, som i stor grad har forholdt seg karriereveiledning.

Men coaching anerkjenner at det finnes et asymmetrisk forhold mellom coach og fokusperson, i kraft av deres ulike *roller* i samtalen. Der handlings- og refleksjonsmodellen har blitt kritisert for å ha en for tilbaketrukket veilederrolle, bortsett fra når det kommer til evalueringsaspektet, søker coaching å beholde det asymmetriske i relasjonen. Samtalemotodikken og den strukturelle er coachens kompetanse- og ekspertområde. Coach styrer strukturen og stiller spørsmål, mens fokusperson bestemmer innhold og tema.

Coachens rolle som aktiv spørsmålsstiller, kan ha en styrende virkning på hva som søkes bevisstgjort og reflektert rundt, slik Handal og Lauvås vektlegger ved sin modell. Dette eventuelle styringsaspektet vektlegges derimot ikke i coachingen. Samtidig kan spørsmålsstillingen bidra til innlevelse og engasjement som tillitskaper for god kommunikasjon, noe coachingen bruker som argument for bruk av spørsmål. God kommunikasjon kan gi coach mulighet til både å vise omsorg og tillit til fokuspersonens aktørberedskap i håndtering av sin aktuelle utfordring.

At coaching inkluderer både det emosjonelle og det saksmessige i samtalen kan bidra til en mer helhetlig forståelse av fokuspersonens aktuelle utfordring, der handlings- og refleksjonsmodellen begrenser seg til det saksmessige. På den annen side søker coaching vekk fra de negative aspekter, noe som eventuelt kan begrense en helhetlig forståelse og anerkjennelse av fokuspersonens opplevelse. Målet er bevissthetsøkning rundt egne tenke- og handlemønstre, for på den måte å hindre at en lar seg styre av ubevisste mønstre og vaner uten de ønskede effekter.

Veiledning som tilpasser seg samfunn og markedsstrømninger, vil møte kritikk fra den konstruktivistiske retning. Coaching, som har arbeids- og næringsliv som arena, vil kunne bli truffet av denne. Utøvere av coaching vil på sin side argumentere for at det ikke nødvendigvis vil være en motsetning mellom å fremme individet og å tilby coaching innen organisasjonen. Det er individet i relasjon til sin oppfattede utfordring, som er utgangspunktet, der ekspertene og den potensielle utviklingen ligger hos individet. Den konstruktivistiske retning er opptatt av individets egne konstruksjoner, og at valgene ikke må foretas på bakgrunn av markedsstrømninger. Ved å følge markedsstrømninger vil den aggregerte eller sammenlagte effekten av individenes valg på lengre sikt fremme andre mål enn individenes egne. Coaching på sin side hevder at ved bevissthetsøkning rundt valgene vi foretar, vil påvirkningen fra marked og andre styrende innvirkninger på våre valg, bli mer synlig. Dersom de styrende effekter blir mer synlig, vil individet kunne foreta valg på bakgrunn av dette, er tanken. Samtidig vil skepsisen den konstruktivistiske retningen viser, kunne være et selvransakelsesverktøy for coachingen på lengre sikt.

Vi ser at retningene har noe ulikt syn på hvor delaktig veileder eller coach bør være. Her vil det være på sin plass å si at de ulike fokuspersoner vil være forskjellige. Relasjonen mellom coach og den enkelte fokusperson vil kunne legge føringer for inntredelse i rollene. I noen tilfeller vil en mer tilbaketrukket veilederrolle være positivt. Noen vil kunne være bedre til å uttrykke følelser enn det mer konkrete saksmessige. Mens andre igjen vil dra nytte av en coach som forsøker å utfordre og stille spørsmål rundt ens tanker og reaksjoner.

Fra å ha drøftet coaching opp mot to veiledningsretninger, med utgangspunkt i fremming av individet som aktør, vil jeg i neste kapittel komme inn på noen forskningsresultater fra praksis i dette henseende.

Kap. 6. Forskning på coaching og veiledning

En forholdsvis ny retning som coaching, trenger tid til å etablere seg. Det ser vi tydelig når vi leter etter forskningsresultater rundt coachings funksjon og virkning i praksis. Det er skrevet uttallige bøker om fenomenet coaching, mens forskningsprosjektene ser ut til å ha uteblitt. Dette kommer frem av de ulike coachingforfatterne. Det ser ikke ut til å være noen som med støtte i forskningsresultater kan hevde i hvilken grad coaching fungerer etter sitt ideal. Veiledning på sin side har det vært forsket mer på, men forskningsfeltet har ikke eksistert lenger enn de siste tjue årene (Sundli 2001).

Noe forskning på coaching har det vært, men det finnes ingen omfattende studie med store, randomiserte utvalg, med mest mulig reliable data og konklusjoner som kan tilsi hvordan coaching fungerer og har utviklet seg (Kauffman og Scoular 2004). Det vi kan finne, er hvilket fokus de ulike forfattere bruker opp gjennom tidene. Dette kan tyde på at coach hadde en mer styrende rolle tidligere og hadde problemene fremfor styrken hos personen i sentrum for samtalen. Vi ser også at utviklingen har gått fra å være et tilbud til toppledere i de store selskapene i USA, til å omfatte mellomledere og medarbeidere i mindre bedrifter (Schüssel 2000).

6.1 Forskningsresultater for veiledning

Det har hovedsakelig vært fire forskere som har gjort undersøkelser på doktorgradsnivå av veiledningsfeltet. Kari Søndena har hatt førskolelærerutdanningen i Norge som sitt felt. Christer Brusling har sett på veiledning i henholdsvis norsk og svensk allmennlærerutdanning. Liv Sundli har sett på veiledning i norsk allmennlærerutdanning, mens Kaare Skagen har sett på den tyske allmennlærerutdanningens veiledning. Det som klart kommer frem i deres undersøkelser, er at monologen fra veileders side dominerer samtalene. Slik Sundli (2002) viser, handler det mye om et kontrollaspekt for å få til en best mulig tilpasning

til den tradisjonelle lærerrollen. Med Sundlis ord dreier det seg om en form for kloning av øvingslæreren, altså veileder.

Både innen konstruktivistisk veiledning og handlings- og refleksjonsmodellen står refleksjon sentralt. Samtidig viser forskningsresultater at fokus på refleksjon ikke er like sentralt i praksis. I følge Søndena og Sundlis (2004) undersøkelser oppfattes refleksjon av studentene mer som et krav enn en naturlig del av samtalen. Det ser ut til at refleksjonen ikke fremkommer naturlig ved fokuspersoners initiativ, men at den styres i en ønsket retning fra veileders side. Bruk av refleksjon i veiledning bidrar således til å befeste den tradisjonelle lærerrolle, fremfor å bidra til kreative innspill og nytenkning hos de fremtidige yrkesutøvere (Søndena og Sundli 2004). Oppfatningen er videre at det kun er studenten, ikke veileder, som oppfordres til å reflektere. Det kunne vært nyttig for veileder å reflektere over egen rolle. Forskning viser nemlig at monologen fra veileders side er mer utbredt i samtalen enn fokuspersoners viderespining av egne tankerekker.

Handlings- og refleksjonsmodellen forholder seg til den rasjonelle og saksmessige måten å kommunisere på, og en kan stille seg spørsmål om noen er flinkere til å kommunisere og tenke logisk- rasjonelt enn andre. Dette spørsmålet ser Boge m.fl. (2005) nærmere på. De viser til et eksempel med en veileder i førskolelærerutdanningen, som har handlings- og refleksjonsmodellen og praksistrekanten som grunnlag for sin veiledning. Veileder uttrykker: "Det jeg ser nå i ettertid, er at jeg kommuniserte best med dem som forstod analyseredskapet" og videre: "Praksistrekanten virker forløsende på de kognitivt sterke, de analytiske studentene og øvingslærerne, men bruken av den i alle besøk førte til nederlagsfølelse hos flere studenter" (Boge m.fl. 2005: 26).

Slik Tveiten (2002: 24) fremlegger det: "Veiledning i funksjonsorienterte fag og profesjoner er faglig og *personlig* (min utheving, red.) fordi det er egen praksis som gjøres til gjenstand for refleksjon og bearbeidelse". Stålsett (1994) sier videre at det kognitive og det emosjonelle stort sett alltid henger sammen. I følge Stålsett blir det for enkelt å skille de to fra hverandre, uten samtidig å miste mye informasjon. Data

fra 1982-1991 som Boge m.fl. (2005: 18) viser til, poengterer at følelser i læring ikke har fått like mye oppmerksomhet som kognisjon i læring. Sundlis funn kan ses i forlengelsen av dette. ”Intimitet og personlig orientering ser ut til å bli effektivt hindret eller unngått ved bruk av skriftlige veiledningsdokumenter og vurderingsskjemaer” (Sundli 2002: 154).

Det kan se ut til at handlings- og refleksjonsmodellen har spesialisert seg i retning av en ”type” mennesker, som er vant til å reflektere og tenke abstrakt, gjennom sine studier. Den konstruktivistiske retningen kan se ut til å være mer åpen for flere former for kommunikasjon, det vil si på det følelsesmessige planet. Samtidig har den konstruktivistiske retningen blitt kritisert for å utelukke den mer skjulte kommunikasjonsformen, som går utover språket (Skagen 2004).

6.2 Forskningsresultater for coaching

Selv om det har vært forsket lite på coaching, ser det ut til at forskningen er på vei. I Aftenposten 28.11.04 forteller Kjeldsen (2004) om et norsk prosjekt, som skal forske på om coaching som et hjelpemiddel til å forebygge stress, kan ha en effekt på sykefraværet på arbeidsplassen. Forskningsprosjektet utføres av Coach Connect i samarbeid med Universitet for miljø og biovitenskap (UMB), daværende Landbrukshøgskolen. Det pågår i følge Kjeldsrud flere tilsvarende prosjekter internasjonalt. På Coach Connects hjemmesider, er resultatene nå tilgjengelige. 39 bedrifter og herunder 111 personer deltok i perioden fra januar til april 2005, der deltagerne fikk mellom åtte og ti coachingsamtaler. Resultatene viser at stressnivået ble redusert med 17,9 % i denne perioden. Forskningsprosjektet er det første i sitt slag i Norge (coachconnect.no, 2005).

Denne type forskning blir nettopp etterspurt av Kauffman og Scoular (2004), som hevder at det ikke ennå finnes forskning som viser om og eventuelt hvordan coaching kan bidra til økt velvære, trivsel og stabilitet i jobben. Det som forskningsprosjekter har kunnet insinuere, er at ledere som har mottatt coaching i grupper, har vist en signifikant forbedret effektivitet i forhold til ledere i grupper som ikke har mottatt

hjelp i form av coaching, og man har likeledes positive funn i én- til- én- studier av coaching (Kauffman og Scoular).

Kauffman og Scoular (2004) antyder noen årsaker til den hittil manglende dokumenteringen. De hevder for det første at det er stor forskjell mellom den akademiske forskning og forskning knyttet til konkurranse og næringsliv. Forskning brukes gjerne for å drive markedsføring av eget selskap, og hvor pålitelige resultatene blir, kan diskuteres. ”..business community research is treated very differently than in academia” (Kauffman og Scoular 2004: 296). En annen forklaring kan være at bedrifter som opplever positive effekter, ikke ønsker å røpe sine gode resultater til konkurrenter. Derfor blir det heller litt ”common sense” hva som betraktes som effektive og gode grep og hva som ses som avleggs (Kauffman og Scoular 2004).

6.3. Fremsetting av forskningsspørsmål

Veiledning og coaching har fellestrekk, og begrepene veiledning og coaching har vært brukt mye om hverandre (Amundsen 1999, Gjerde 2003). Her kan muligens veiledning ha noe å tilføre coaching, for eksempel ved fremsetting av forskningsspørsmål.

Å si at maktfrihet i samtalen er et ideal, er en ting, å si at det faktisk fremkommer, er noe annet. Vi ser at ulike forskningsprosjekter på veiledning har påvist at veileder styrer mye av samtalen for eksempel gjennom overvekt av taletid, samtidig som forventninger, reell rollefordeling, stemmebruk og erfaringer ser ut til å spille inn på den oppfattede ”likestillingen” mellom partene (Skagen 2004, Boge 2005). ”When someone needs help and asks for it, a difficult dynamic is set up between the helper and the ”client”... Not only does this invite helpers to see themselves as experts, but it puts them into an automatic power position vis-a-vis the client” (Schein 1999: forordet). I følge Mathisen og Høigaard (2004: 19) er ”avhengighet, sårbarhet og makt... elementer i alle veiledningsforhold”. Det er ikke umulig at coaching vil finne liknende trekk i sine fremtidige forskningsprosjekter, dersom det er interesse for å undersøke slike problemstillinger.

Et annet interessant forskningsspørsmål er om coaching kan passe enkelte individer bedre enn andre, og motsatt om noen passer bedre som coach enn andre. Gjerde (2003) er en av coachingforfatterne som stiller eksplisitte krav til utøver angående involvering og engasjement. Hun vektlegger at ansvaret for kommunikasjonen ligger hos utøver, selv om hun også sier at det skjer i et samspill og at coach må tilrettelegge for god kommunikasjon. Slik jeg tolker Gjerde, ser hun viktigheten i å poengtere individets ansvar for og mulighet til å endre sin situasjon. Dette ser jeg som en vektlegging av individets aktørberedskap. Tilliten til enkeltindividet er til stede ideelt sett. Samtidig stiller coaching et forholdsvis høyt krav til individets åpenhet, innlevelse og engasjement, selv om forfatterne ikke er like ”strenge” på dette området. Kauffman og Scoular (2004) påpeker individenes forskjellighet, og at handling og åpenhet ikke kan presses på individet. Men i og med at coaching søker å ta tak i forsvarsmekanismer og tankemønstre som hindrer ny læring og utvikling, i sine effektfulle og gravende spørsmål, kan en stille seg spørsmål om forholdsvis åpne individer som er vant til å kommunisere følelser, også vil være bedre rustet til å ta imot og dra nytte av coachingen.

6.4. Oppsummerende kommentarer

På coaching som fenomen er det svært lite forskningsresultater å vise til. I følge Kauffman og Scoular kan det ha sine grunner både i at næringslivet i mindre grad har behov for å gjøre omfattende analyser, foruten det som foretas som ren markedsføring, samt at de analysene som gjøres, vil holdes skjult innen selskapet, av konkurransemessige hensyn. Når det er sagt, ser vi i dag spirer til ulike forskningsprosjekter både nasjonalt og internasjonalt, der jeg har vist til et eksempel fra et norsk coachingselskap. At resultatene av forskningsprosjektet nå fungerer som en markedsføring av coaching- selskapet, kan muligens svekke troverdigheten noe. Samtidig var prosjektet et samarbeid med Universitet for miljø og biovitenskap, den tidligere Landbrukshøgskolen, som utenforstående organ og med forskningsmessig

kompetanse i kraft av å være en utdanningsinstitusjon. Resultatene viser at coaching har en vesentlig effekt på stressmestring i arbeidslivet.

Veiledningsfeltet, der jeg har fokusert på utdanningsveiledning, har hatt en forskertradisjon siden begynnelsen av åttitallet. Det viser seg at det foregår mye dominans fra veileders side, spesielt i taletid, samt forventninger til en rollefordeling som legger føringer for en oppfattet styring. Som en hypotetisk tilnærming kan en si at fremfor monologene fra veileders side, kunne aktiv lytting og effektfulle spørsmål spilt et betydningsfullt innslag. Coaching kan dra nytte av veiledningsfeltet når det gjelder fremsetting av forskningsspørsmål. Interessante spørsmål kan være hvorvidt styring og makt fra coachens side finner sted, for eksempel styring av refleksjon, og om coaching kan fungere ideelt sett på noen ”typer” mennesker, men mindre godt på andre.

I den avrundende drøftingsdel vil jeg komme tilbake til coaching og individet, der jeg ser på hvorvidt coaching søker å ivareta individet i balansen mellom fornyelse og forutsigbarhet. Fra å se coaching i et veiledningsperspektiv, går jeg nå over til å se coaching i et organisasjonsperspektiv. Jeg vil se på hvorvidt coaching kan relateres til og fremme den lærende organisasjon.

Del II

Kap. 7. Coaching og organisasjonslæring

I dette kapitlet vil jeg se på coachingens funksjon i et læringsperspektiv, nærmere bestemt læring innen organisasjoner. Organisasjonen representerer bedriften eller arbeidsplassen individet befinner seg i, som forholder seg til skiftende omgivelser, økt konkurranse og globalisering, som er betegnende for det refleksivt moderne samfunn. Det er i arbeidslivet coaching gjerne finner sted, foruten i idretten.

Dagens organisasjoner trenger omstillingsdyktige og reflekterte individer, som kan bidra til organisasjonens utvikling. Stelter m.fl. (2002: 11) anser coaching ”for at være et velegnet verktøy til at bane vejen for nye strategier inden for læring og udvikling”. Jeg vil se nærmere på enkel- og dobbelkretslæring, i Argyris og Schöns terminologi og de fem essensielle områder eller disipliner innen organisasjoner, i Senges terminologi. Argyris, Schön og Senge er alle viktige bidragsytere for utvikling av begreper og modeller for en dypere forståelse for organisasjonens funksjon, læring og utvikling. Jeg vil forsøke å relatere coaching, slik fenomenet er presentert i denne oppgaven, til de ulike teorier og modeller for organisasjonslæring og forsøke å besvare problemstillingen om hvorvidt coaching fremmer organisasjonslæring som fenomen.

7.1 Modell I og II

Argyris og Schön (1974,1996) beskriver to ulike modeller for organisasjonslæring. Modellene virker styrende på våre praksisteorier. I følge disse modellene opptrer mennesker i henhold til bestemte handlingsmønstre. Dette er kun snakk om tendenser, fremfor å kunne predikere individers handlinger (Argyris og Schön 1974).

Modell I innebærer et forsvarspreget verdisett og defensive rutiner, som til sammen vil motsette seg endringer, fremfor å ta disse innover seg og endre eventuelle rutiner og verdisett. Disse forhold blir sett på som hemmende for fri dialog og problemløsning. Argyris og Schön kaller denne formen for læring for

enkelkretslæring. Den kjennetegnes av at det kun er handlingsmønsteret som tas opp til vurdering og søkes forandret, dersom gap mellom mål og realitet oppstår, fremfor i tillegg å ta målene, verdiene, visjoner og de gjeldende bruksteorier opp til vurdering. Dobbelkretslæringen innebærer derimot en kritisk vurdering av disse grunnleggende aspektene. Læringsteorier som i større grad tar for seg dobbelkretslæring, kalles Modell II.

Modell II innebærer større åpenhet for nye perspektiver og menneskelige relasjoner (Argyris og Schön 1974). Modell II innehar både enkel- og dobbelkretslæring. Det som kjennetegner modell II, til forskjell fra modell I, er nettopp en refleksjon rundt læringens funksjon. Dersom enkelkretslæringen fungerer etter sin intensjon, som feiloppretting, er det ikke nødvendig å innføre dobbelkretslæring. På noen områder er fastlagte rutiner nødvendig for organisasjonen, og refleksjon blir overflødig. Allikevel vil tendensen for organisasjoner som søker å være konkurransedyktige i dagens samfunn, være å gå fra enkel- til dobbelkretslæring, i følge Argyris og Schön (1996).

7.2 Enkelkretslæring

Enkelkretslæring er en form for instrumentell læring, der kun strategier, fremfor de mer underliggende teorier bak ens handlinger, endres (Argyris og Schön 1996). I følge Argyris og Schön (ibid) vil det ikke forekomme ny læring og omstilling under enkeltkretslæringen. Her er organisasjonen mest opptatt av feilsøking og eliminering eller oppretting av feil. Det som preger arbeidet, er stabilitet og rutiner.

Enkelkretslæringen, med sine defensive rutiner, som igjen virker hemmende for den frie meningsutveksling, kan relateres til Gallweys teori om personens 1.-jeg. Det mentale 1.-jeg'et forsøker å kontrollere og styre ens strategier og handlinger, for å unngå at feil oppstår. Coaching søker å hemme 1.-jeg'ets innflytelse, slik at 2.-jeg'ets naturlige innlevelse i oppgaven kan modnes og opprettholdes. Kontroll og styring skaper frykt og hemmer kreativiteten. Dette kan relateres tilbake til Argyris og Schön og deres fremming av dobbelkretslæring. Tanken er at prøving og også feiling, med

påfølgende refleksjon, vil kunne danne grunnlag for at læring og utvikling kan oppstå.

7.3. Dobbelkretslæring

Samtidig som det vil være behov for enkelkretslæring for å kunne foreta de rutinemessige oppgavene i organisasjonen, vil det være en utfordring for mange organisasjoner å omstille seg for å takle både omgivelser og medarbeidere, som stiller ulike ønsker og krav. Der enkelkretslæringen stiller medarbeiderne overfor stabilitet og forutsigbarhet, stiller dobbelkretslæringen mer krav til medarbeideren til selv å skulle ta en beslutning, til å takle utfordringer der rutinene ikke allerede er fastlagte. Det gir samtidig medarbeideren mulighet til å bruke seg selv, sin refleksjon og sin kompetanse til å sette sitt preg på arbeidet. Det er viktig at organisasjonens mål, visjoner og verdier er i tråd med den enkelte medarbeiders. Organisasjonens visjoner kan ikke være høyere enn summen av medarbeidernes (Senge 1991). Det er således essensielt for organisasjonen å ha medarbeiderne med på arbeidet som blir gjort.

7.4. Bevissthet rundt hvorfor vi handler som vi gjør

Blant dagens organisasjoner vil det være essensielt å gå fra enkel- til dobbelkretslæring. Samtidig viser det seg å være en del forsvarsmekanismer, som gjerne er ubevisste, innad i organisasjoner, som motarbeider endringer i handlings- og læringsmønstre. Å oppnå en klarere bevissthet rundt organisasjonens rutiner og holdning til læring og omstilling, vil kunne være nyttig for å redusere gapet mellom vår uttalte teori og vår bruksteori. En organisasjon kan for eksempel tro at den utfører dobbelkretslæring, mens den i realiteten utfører enkelkretslæring (Argyris og Schön 1996).

Argyris (1999) skiller mellom to typer handlingsteorier: bruksteori og uttalt teori. *Bruksteoriene* (theory-in-use) er hverdagsteoriene vi bruker i det daglige. De er vanligvis tause og tatt for gitt, gjennom sedvaner og sosialisering, og er i tråd med

organisasjonens kultur og verdensbilde. De kommer til uttrykk gjennom bestemte handlingsmønstre, der et felles sett av verdier, handlingsmåter og konsekvenser følger og forsterker hverandre. De *uttalte teoriene* (espoused theory) er teorier som brukes for å forklare eller rettferdiggjøre et bestemt handlingsmønster. Disse er vi villige til å stå inne for, og er gjerne slagord- pregede, i form av at vi skal være en lærende organisasjon, som fremmer personlig utvikling. Problemet er at det i mange tilfeller viser seg å være uoverensstemmelse mellom ens bruksteori og ens uttalte teori. Denne uoverensstemmelsen er i tillegg ofte ubevisst. Her kommer et viktig argument for dobbelkretslæringen inn, da denne forsøker å fremme refleksjon og bevissthet om den faktiske utførelsen og grunnlaget for denne. Å endre organisasjonens visjoner, vil ikke ha nytte, dersom bruksteoriene ikke er i tråd med disse (Argyris og Schön 1996).

”Nevertheless, it is through double-loop learning alone that individuals or organizations can address the desirability of the values and norms that govern their theories-in-use” (Argyris og Schön 1996: 22). Å få innsikt i ens bruksteorier er et viktig utgangspunkt for coaching. Gjennom Gallweys (1975, 2000) ”inner game”-modell fremmes oppmerksomhetens og bevissthetens betydning for læring. Gjennom refleksjon, aktiv lytting og effektfulle spørsmål søker coaching å fremme en økt bevissthet om mønstre for tenkning og handling. Gjennom en bevisstgjøring i coachingsamtalen, søkes i neste omgang en endring i årvåkenhet i selve praksissituasjonen, som igjen fremmer læring (Stelter m.fl. 2002). Nye teorier og strategier lært gjennom kurs, med påfølgende forsøk på innlemmelse av nye bruksteorier i praksis, vil kunne være et eksempel på et gap mellom teori og praksis. Ens uttalte teori blir gjerne farget av den nyervervede kunnskapen, mens ens bruksteori forblir uforandret. Coaching vil kunne være et verktøy for å innarbeide nye teorier i praksis og begrense gapet (Stelter 2002). Coaching som fenomen ser slik sett ut til å søke innsikt i det eventuelle gapet mellom ens bruksteori og ens uttalte teori, slik Argyris og Schön er opptatt av.

7.5 Senges fem disipliner

Senge (1991) beskriver fem disipliner som han mener er sentrale når det gjelder å utvikle den lærende organisasjon. Begrepet disiplin representerer både et fagområde, gjennom besittelse av kunnskaper og ferdigheter, og en lærings- eller utviklingsvei. Fagområdet eller utviklingen blir aldri fullstendig, og livslang læring er derfor sentralt ved praktisering av disiplinen. De fem disiplinene er personlige, og dreier seg om hvordan vi tenker, hva vi ønsker og hvordan vi samhandler og lærer i fellesskap med andre. De fem disiplinene er personlig mestring, mentale modeller, felles visjoner, gruppelæring og systemtenkning.

Personlig mestring betegner Senge (1991) som den lærende organisasjonens ånd og sjel. Foruten kunnskap og ferdigheter, dreier denne disiplinen seg om hvordan en kan nå sitt optimale nivå og hva som motiverer den enkelte. Innen disiplinen forsøkes det å utvikle vår evne til å se verden her og nå. Kombinasjonen av vår visjon om fremtiden og vårt her og nå- blikk, skaper en kreativ spenning, som danner utgangspunkt for utvikling.

Senges (1991) *mentale modeller* bygger i stor grad på Argyris' (1999) begrep om handlingsteorier. Modellene påvirker hvordan vi oppfatter verden. De er aktive og former måten vi handler på, gjennom å legge føringer for valg av handlingsalternativer. Vanligvis er vi ubevisst våre mentale modeller, noe som kan legge hindringer for ny læring. Gjennom å bringe de tause og inngrodde modellene i organisasjonen frem i lyset, gjennom felles dialog og kritisk analyse, kan det skapes grunnlag for utvikling av organisasjonens bruks- og uttalte teori, der overensstemmelsen blir klarere.

Bevisstgjøring av ens tankemønstre eller mentale modeller, er noe coaching søker å fremme. Slik Stelter (2002) påpeker, er det relasjonen mellom fokusperson og dennes aktuelle utfordring som er samtalens utgangspunkt. Det er altså ikke utfordringen i seg selv, men hvilket forhold fokusperson har til denne og hvordan utfordringen oppfattes og påvirker fokusperson, som er det essensielle. Det er ikke enkelkrets-,

men dobbelkretslæringen som fremmes her. Målet er ikke å fjerne utfordringen eller problemet, gjennom feiloppsetting, men å jobbe med relasjonen, det vil si en bevisstgjøring av ens tanker og reaksjoner tilknyttet den aktuelle utfordring. Coaching som fenomen kan slik sett sies å bygge opp under Argyris og Schöns argumentering for dobbelkretslæring, samt Senges søkelys på bevisstgjøring av ens mentale modeller.

Videre kan coachingens fokus på å fremme utøvers sterke sider og å sette både kortsiktige og langsiktige mål, som vi ser i Stelters faser (pkt. 4.1.), relateres til disiplinen personlig mestring. Disiplinen fremmer evnen til å oppfatte verden her og nå. Dette kan relateres til Gallweys fremming av fokuspersons 2.-jeg. Gallwey oppfatter nettopp evnen til tilstedeværelse som utgangspunkt for læring og utvikling. Personlig mestring kan oppstå når fokusperson sammen med coach jobber med å holde 1.-jeg tilbake, slik at 2.-jeg kan utfolde seg.

Felles visjoner forteller hva organisasjonen som helhet ønsker å skape. Visjonene presenterer mentale bilder over hva organisasjonen søker å identifisere seg med, som av medlemmene oppfattes som både følelsesmessig og mentalt forpliktende. Forpliktelsen oppstår naturlig fordi de felles visjonene er i tråd med våre egne personlige visjoner (Senge 1991).

Det kan diskuteres hvorvidt coaching kan relateres til og fremme denne disiplinen. Senge legger her opp til en forholdsvis harmonisk enstemmighet. Dersom coaching igangsettes i organisasjonen med mål om å fremme felles visjoner, er ikke det nødvendigvis uproblematisk. Stelter (pkt. 4.1.) nevner målsetting først som femte fase. Før målsetting eller visjon settes, vil fokuspersonens prioriteringer og bevissthet om ulike perspektiver og relasjoner knyttet til ens utfordring, søkes klargjort. Å benytte coaching til å fremme de felles visjoner vil således kunne medføre at mål settes før en nøye gjennomtenkning og analyse er foretatt. Når det er sagt, kan felles visjoner oppstå som et resultat av coaching med de ulike medarbeiderne, fremfor et utgangspunkt. Gjennom coaching kan de personlige visjoner komme til uttrykk og

utfordres. Slik kan de felles visjoner bearbejdes og gradvis fornyes. Som Senge sier, kan ikke organisasjonens visjoner være større enn summen av de personlige.

Gruppelæring eller læring i fellesskap er den fjerde disiplinen hos Senge (1991). Gruppen er viktig, i kraft av å være et mellomledd mellom individene og organisasjonen som helhet. ”Gruppelæring utvikler menneskers evne til å søke å forstå det større bildet som finnes utenfor enkeltmenneskets perspektiv” (Senge 1991: 18). Gjennom læring i fellesskap fremmer Senge betydningen av åpenhet og tillit til hverandre, og viktigheten av å dele informasjon og kunnskap. I dagens organisasjoner der kompetansen er mobil, og delegering og differensiering er klare trekk, vil kommunikasjon og samarbeid ha en sentral betydning. Gjennom læring i mindre grupper, kan flere positive effekter fremmes. Senge nevner tre essensielle; effekten av flere hoder som samarbeider, kreativitet gjennom ulike perspektiver, samt overføring av læring fra en gruppe til en annen.

Coaching tar i tillegg til den individuelle, også for seg coaching av team (F. eks. Gåserud 2000, Amundsen 1999). Mitt fokus er én- til én- coaching i denne oppgaven, men mange av prinsippene vil være de samme for den individuelle og den gruppebaserte coachingen, som å fremme åpenhet og bevissthet, samt bringe nye perspektiver inn i samtalen. To personer er en liten gruppe. Gjennom coaching får fokusperson mulighet til å bli konfrontert med sine synspunkter og perspektiver. Åpenhet og tillit er essensielt for gruppens samarbeid (Senge 1991), noe som også coaching fremmer høyt (Gjerde 2003). Coaching vektlegger involvering både fra coachens og fokuspersons side. Både én- til én- og gruppesamtalen vil bidra til effekten av ”flere hoder som samarbeider” og ”kreativitet gjennom ulike perspektiver”, som er to av effektene Senge nevner i avsnittet over. Coaching fremmer åpenhet og dialog. Dersom fokusperson bringer dialogen videre fra coachingsamtalen og over til sine medarbeidere, kan coaching muligens også bidra til den tredje effekten, ”overføring fra en gruppe til en annen”, for eksempel i utarbeidelse og opprettholdelse av de felles visjoner.

Senges (1991) femte disiplin er *systemtenkning*. Den femte disiplin fremstår både som en selvstendig disiplin og som en overbygning for de fire andre. Systemtenkning fremmer viktigheten av å kunne se helheten samt vekselvirkningen mellom de små og store linjer, som enkeltindividet og de felles visjoner representerer. Læring skjer ved å se fremover, ved utvikling av personlige og felles visjoner.

Systemtenkningen er viktig, fordi det er strukturene som bestemmer vår adferd, i følge Senge. ”Struktur produserer adferd, og forandring av underliggende strukturer kan skape forskjellige adferdsmønstre” (Senge 1991: 60). Systemtenkningen presenterer et språk for å restrukturere hvordan vi tenker. Gjennom systemtenkningen har vi et redskap til å forholde oss til kompleksiteten dagens informasjonssamfunn bringer. Der kompleksiteten undergraver selvtillit og ansvar, som igjen kan føre til følelsen av hjelpeløshet, kan systemtenkning være et redskap for å motvirke dette. Med den femte disiplin søker Senge å fremme individet som aktør, som ikke kun reagerer på omstendighetene, men som skaper og aktivt former sin fremtid (Senge 1991).

Senges femte disiplin er i tråd med coachingens fokus på nåtid og fremtid. Videre ser vi at coachingens fokus på relasjoner og sammenhenger utover fokusperson i seg selv, samt fremming av et mangfold av perspektiver, for en bredere forståelse⁶, bygger opp om disiplinen. Disiplinen stiller som et redskap for å motvirke følelsen av hjelpeløshet og undergraving av selvtillit, som den økte kompleksitet i samfunnet kan medføre. Dette bygger på en tanke om at oversikt og forståelse kan fremme en slags mestringsfølelse og følelse av kontroll, mens en manglende oversikt kan undergrave denne.

Senge (1991) fremmer viktigheten av å søke oversikt og forståelse for strukturene, fordi forståelse for disse er viktig for å kunne forandre måten vi handler. Men at våre handlinger styres av strukturene, kan stå noe i motsetning til coachingens fokus på individet som forholdsvis selvstyrt. Dette punktet kan fremkomme noe

⁶ Se for eksempel Stelters tredje og fjerde fase, punkt 4.1.

motsetningsfullt hos Senge. På den ene siden fremmer han individet som aktivt, som ikke kun reagerer på sine omgivelser, mens han på den annen side sier at strukturene styrer våre handlinger. Samtidig sier han at ved å oppdage strukturene, kan vi forandre disse, og derigjennom forandre våre adferdsmønstre. Slik jeg da forstår Senge, vil vårt bevisstgjøringsnivå dermed ha avgjørende betydning for om individet kun reagerer, eller om det aktivt påvirker egne adferdsmønstre og utvikling. Dette bygger opp om coachingens fokus på fremming av refleksjon og bevissthet rundt egne tanke- og handlingsmønstre, og her ser jeg coachingens bidrag til å fremme systemtenkningen.

7.6. Oppsummering og konklusjon

Som vi ser, er overgang fra enkel- til dobbelkretslæring, læring i tråd med modell II, en sentral oppgave og utviklingsvei for lærende organisasjoner i dagens samfunn. Noe av problemet ved enkelkretslæringen, er at rutinearbeidet medfører kjedsomhet og mangel på fokus og utvikling. Motvirkning av kjedsomhet og fokus på utvikling, er noe dobbelkretslæringen fremmer. Dette støtter coaching, gjennom f. eks. Gallwey (1975, 2000) opp om.

Dobbelkretslæringen retter seg mot de etablerte teorier og visjoner med påfølgende refleksjon, dekonstruksjon og nyorientering i forhold til problemet. Organisasjoner som fremmer dobbelkretslæring, vil kunne dra nytte av coachingens filosofi og metode, slik disse fremkommer gjennom de ulike coachingforfattere i denne oppgaven. Coachingens fokus på tilstedeværelse og innvielse i arbeidet, foruten bevissthet om egne tanke- og handlingsmønstre, er essensielt her. Å fjerne gapet mellom teori og praksis for eksempel etter kurs, kan være et utgangspunkt å ta tak i gjennom coaching (Stelter 2002).

Videre ser vi at Senges femte disiplin, systemtenkning, er i tråd med coachingens fremming av ulike perspektiver og coachingens fokus på sammenhenger og relasjoner, som kommer frem i Stelters syv faser (pkt. 4.1.). Gallweys fremming av bevissthetens eller årvåkenhetens betydning, kan relateres til Senges forståelse av

hvorvidt vi har mulighet til å påvirke strukturene som styrer våre handlinger. Refleksjon, bevissthet og helhetlig tenkning ser ut til å være nøkkelen. Disiplinen personlig mestring bygger opp om coachingens fokus på personens sterke sider. I følge Gallwey er det essensielt å fokusere på bilder der en ser seg selv lykkes, fremfor fokus på det en ikke får til. De mentale modellene kan sammenlignes med coachingens fokus på individets tankemønstre. Gruppelæring fremmer tanken om at læring skjer i fellesskap. Jeg har ikke tatt for meg coaching av grupper i denne oppgaven, men noen av prinsippene for den individuelle coachingen vil kunne gjelde også for den gruppebaserte, som å fremme ulike perspektiver, kommunikasjon og åpenhet.

Det kan diskuteres hvorvidt coaching fremmer disiplinen felles visjoner. Senge fremmer her harmoni og enighet rundt en rekke visjoner. Ettersom coaching søker å utfordre våre tanke- og handlingsmønstre, og bringe nye perspektiver og eventuelle visjoner inn, vil de personlige visjoner kunne utvikle seg på tvers av de felles. Mens coaching fokuserer på prosessen, kan Senges disiplin om de felles visjoner, se ut til å presentere et mål i seg selv. Felles visjoner som et utgangspunkt, som coaching skal etterfølge, vil kunne hemme den frie meningsutveksling. Men coaching kan bidra til å utfordre og videreutvikle de felles visjoner.

I omstillingsperioder, og spesielt i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring, vil det kunne forekomme motforestillinger i form av forsvarsmekanismer og motstand mot læring, fra individene. Dette har Argyris og Schön vært opptatt av å undersøke nærmere. Jeg vil presentere noen av funnene deres i neste kapittel.

Del III

Kap. 8. Bruk av coaching i overgang fra enkel- til dobbelkretslæring

I dette kapittelet vil jeg presentere den avrundende delen av min drøfting og forsøke å samle trådene fra drøftingene underveis. Jeg vil se på hvorvidt coaching søker å være en forkjemper for individet i balansen mellom fornyelse og forutsigbarhet. Mens for mye forutsigbarhet kan føre til kjedsomhet og mangel på mening, kan for mye fornyelse føre til stress og utbrenthet (Gallwey 2000). Jeg vil ha overgangen mellom enkel- og dobbelkretslæringen som utgangspunkt.

Dobbelkretslæring kan innebære forkastning av tidligere handlings- og bruksteorier. Omstillingen dette medfører, har vist seg å skape ulike former for defensive motforestillinger fra det enkelte individ. De defensive motforestillingene, som både kan befinne seg hos individet og i bedriftskulturen i sin helhet, blokkerer for videre læring og utvikling. Argyris og Schön (1996) ser de defensive motforestillingene som en sentral utfordring for de lærende organisasjoner. Vi har tidligere sett hvordan individets 1.-jeg kan hindre ny læring i å finne sted (Gallwey 1975, 2000). Jeg vil i dette kapittelet komme inn på noen etiske aspekter ved coachingen, samt drøfte coachingens rolle i balansen mellom pådriver og grensesetter. Aller først vil jeg gi en nærmere beskrivelse av de defensive motforestillingene.

8.1. Defensive motforestillinger

Læring i tråd med modell II, der dobbelkretslæring fremmes, innebærer åpenhet. Å kunne dele informasjon, få innspill fra andre og få utfordret egne synspunkter og verdier, er med på å øke læringsutbyttet. Argyris og Schön (1996) har forsket en del på utfordringer som kan dukke opp i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring. Det viser seg at medarbeiderne har en tendens til å møte krav til omstilling med defensive motforestillinger. Argyris og Schön (1996: 82) finner følgende trekk: "There appears to be a systematic discrepancy between the writers' expressed aspirations to learn and

help others to learn and their actual behavior, which is largely counterproductive for learning". Dette er i tråd med tidligere forskningsfunn blant 6000 individer randomisert på bakgrunn av kjønn, minoritets- og majoritetsstatus, utdanningsbakgrunn, helse og organisasjonsmessig status. Her fremkommer det at individene foretar evalueringer og attribusjoner som ikke fremmer læring. Gjennom forskningsfunnene ser det ut til at individene er predisponert til å forholde seg ubevisst til sine egne motsigelser, som å uttrykke seg positivt til læring, mens de i realiteten tenker negativt og motarbeider den (Argyris og Schön 1996).

Å forandre den uttalte teori, vil ikke hjelpe dersom denne ikke er i tråd med bruksteorien (Argyris og Schön 1996). Det vil ikke lette overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring om medarbeiderne blir flinke til å gi uttrykk for at de nye arbeidsformene er givende, dersom deres bruksteori gir uttrykk for skepsis, frykt og motarbeiding. For at coachingen skal ha en positiv effekt for å fremme individets vilje og evne til læring, må bevissthet rundt dette gapet fremmes. Fremfor å kun reflektere omkring hva som sies og gjøres i den aktuelle situasjonen, som vi i kapittel 5 har sett at handlings- og refleksjonsmodellen er mest opptatt av, vil det være et viktig poeng å få frem fokuspersons tanker og følelser i relasjon til situasjonen. Kun på den måten kan det jobbes med det eventuelle gapet mellom bruks- og uttalt teori; et gap som kan hindre ny læring.

Fra de negative motforestillingene Argyris og Schön oppdager blant medarbeiderne i sine undersøkelser, vil jeg trekke en link til Gallweys 1.-jeg. Coaching bygger på et positivt menneskesyn, der individet er naturlig motivert til å lære. Men det vil ikke si at barrierer og motstand av den grunn ikke oppstår. Gallwey begrunner dette i individets redsel for å mislykkes, noe som fører til 1.-jeg'ets søken etter kontroll og begrensning av 2.-jeg'ets utfoldelse. Gallweys og coachingens forsøk på å løse dette dilemmaet, er å jobbe med fokuspersons bevissthet og oppmerksomhet i situasjonen. Gallwey (1975) viser eksempler fra tennisbanen, der spilleren kan bli for fokusert på å "ikke skulle bomme på ballen". Her settes kontrollaspektet inn og forstyrrer den naturlige innlevelsen i spillet. I ettertid blir spillerne oppmerksomme på korrelasjonen mellom forsøk på kontroll og kritikk på den ene siden og nederlagsfølelse på den

annen. For å fremme spillerens 2.-jeg, og hemme 1.-jeg'ets negative effekt, ber Gallwey spilleren om å fokusere på ballen ene og alene; hvordan ballen treffer racketten, hvordan den spretter, hvilken vinkel og fart den kommer i, og lignende.

Det samme prinsippet vil kunne gjelde for coaching av fokuspersion i en organisasjon der dobbelkretslæring fremmes. Det er relasjonen mellom fokuspersion og dennes aktuelle utfordring som er utgangspunkt for samtalen. Dobbeltkretslæring innebærer brudd med fastlagte handlingsteorier og forsøk på å fjerne gapet mellom bruks- og uttalt teori. Denne omstillingen kan medføre motforestillinger. I følge Gallwey oppstår defensive motforestillinger som følge av en ubevisst frykt for å mislykkes.

Dersom defensive motforestillinger er utbredt i organisasjonen, noe Argyris og Schön (1996) hevder at de er, vil det å sette ord på disse, kunne gi utgangspunkt for klargjøring av årsaker. De defensive motforestillingene som gjerne er ubevisste, legger begrensninger for individets utfoldelse og motivasjon for læring. I neste omgang hindrer forestillingene organisasjonens utvikling. Coaching er ment å fremme individet både når det gjelder dets selvbevissthet og handlingsevne. Å tilby medarbeideren coaching, vil si å tilby oppfølging, der medarbeiderens sterke sider er i fokus. Coachingen kan fungere som en arena der motforestillingene gjøres eksplisitte, fremfor at de eksisterer i taushet. Å gjøre forestillingene eksplisitte, kan skille den ubegrunnede skepsis og frykt fra de reelt opplevde og begrunnede grensesettinger.

For at coaching skal kunne fungere etter sin tiltenkte funksjon, er det nødvendig med et godt tillitsforhold mellom coach og fokuspersion. Slik blant andre Gjerde (2003) påpeker, opparbeides tilliten gjennom kommunikasjon. Kommunikasjon som er klar og tydelig, der coach både viser innlevelse og ydmykhet, danner grunnlag for tillit. Når tillitsforholdet er etablert og opprettholdes gjennom kommunikasjon, vil fokuspersion kunne åpne seg, gjennom å fortelle om positive og negative følelser knyttet til sin arbeidssituasjon. Slik sett kan coaching fungere som en positiv støtte for individet i den lærende organisasjonen i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring.

Dobbelkretslæringens mål er refleksjon og utvikling som igjen kan bidra til økt bevissthet og selvinnsikt. Argyris og Schön fremmer dobbelkretslæringens iboende positive effekt, noe som er i tråd med coachingens fokus på at individet naturlig er nysgjerrig og motivert til å lære. Gjennom coaching kan fokuspersons 2.-jeg bli forsøkt fremmet, gjennom bevisstgjøringstaktikker som Gallwey over, er inne på. Dette innebærer en bevisstgjøring for fokusperson om hva vedkommende registrerer i relasjon til sin utfordring. Her blir både følelser og konkrete tanker sentralt. Gjennom coachingsamtalen gjelder det da å hjelpe fokusperson til et eventuelt perspektivskifte, fra kontroll og kritikk og over til å fokusere på detaljer og det spesifikke for oppgaven eller situasjonen.

I følge Gallwey dreier dette seg om å utvikle ens evne til årvåkenhet i øyeblikket, som er nødvendig for at læring skal finne sted. Dette læringssyn er i tråd med Vygotsky (i pkt. 3.4.), som hevder at læring kan fremme modning, for eksempel av bevissthet. Gjennom økt bevissthet, har individet mulighet til å påvirke sin utvikling i ønsket retning, fremfor å la seg lede av de innbakte strukturer, normer og rutiner⁷. Gjennom coachingens fokus på økt bevissthet og oppmerksomhet, vil individets aktørberedskap kunne fremmes i overgangen mellom enkel- og dobbelkretslæringen.

8.2 Etske aspekter ved coachingen

Ny læring, refleksjon og omstilling er krav og forventninger i organisasjonen. Coaching er ment å skulle være en metode for å få frem det beste i den enkelte medarbeider, slik jeg har vist at ulike coachingforfattere fremlegger fenomenet. Coaching fokuserer på individets sterke sider og søker å fremme disse, gjennom å få til økt selvbevissthet. Coaching kan sies å være et positivt tilskudd, en tettere oppfølging av det enkelte individ, der den enkelte kan ytre både ønsker, behov og problematiske aspekter ved jobb og arbeidsplass. Samtidig vil det ikke være umulig at ledelsen søker å ta i bruk coaching for å fremme organisasjonens målsettinger, med

⁷ Jf. Senges femte disiplin, systemtenkning, fra forrige kapittel.

ønsker om å skyve individets grenser for å oppnå disse. Slik Senge er inne på i inndelingen av disipliner, er gjensidigheten og vekselvirkningen mellom disiplinene essensiell. Vi kan verken si at den personlige mestring må komme foran de felles visjoner, eller at de felles visjoner er viktigere enn den personlige mestring. Jeg vil videre, ved henvisning til Mead og Levinas, presentere noen ulike etiske aspekter ved bruk av coaching på arbeidsplassen.

I følge Mead (1998) utvikler vi vårt selv i møtet med andre. Gjennom kommunikasjon med andre utvikler vi vår evne til refleksjon, modifierer våre virkelighetsoppfatninger og perspektiver. Dette skjer ved at vi setter oss inn i hvordan den andre tenker, handler og uttaler seg. Hvordan den ene oppfatter den andre, blir sendt tilbake i form av både bevisste, ubevisste, artikulerte og uartikulerte signaler (Mead 1934). I en coachingsamtale, vil det å kunne sette seg inn i den andres ståsted, se verden fra dennes perspektiv, være essensielt for å kunne forstå seg selv og den andre. Hvor selvbevisst coach er, kan ha betydning for relasjonen. Slik Mead ser det, vil fokusperson ha et behov for å innta coachens perspektiv; ”hvordan ser vedkommende meg? Hvordan kan jeg forstå meg selv ut ifra coachens måte å se meg på?”, er spørsmål fokusperson vil kunne stille seg.

Fokusperson kan ikke se seg selv direkte, i følge Meads perspektiv, og coach blir slik sett et essensielt middel for hans selverkjennelse. Her kan det være en utfordring at fokuspersonens eget syn på seg selv kan påvirke hvordan han tror coach ser han. Om fokusperson utstråler en lav selvfølelse og dårlig motivasjon, kan det i enkelte tilfeller bli en selvoppfyllende profeti. Her kan Levinas tanker være nyttige å ha med seg. Han hevder at vi aldri fullt og helt kan forstå oss selv eller den andre. I det vi tror vi har forstått den andre, eller forsøker å gjøre det, setter vi den andre inn i vårt eget forståelses- og begreps- apparat. Den andre fremstår dermed ikke som noe i seg selv, men som noe i vår bevissthet, slik den andre fremstår for oss. På den måten reduserer vi den andre, fremfor å se den uendeligheten som faktisk ligger der i kraft av at dette er en annen enn oss selv (Henriksen 2004).

Meads og Levinas' tanker om betydningen av "den andre", fremmer både individets integritet, noe jeg ser som essensielt for å se individet som aktør, og samtidig en form for avhengighet av den andre⁸. Perspektivet forteller at individet er mye mer enn hva den andre kan oppfatte, og at i det øyeblikk vi tror vi forstår den andre, har vi samtidig begrenset den andre i vårt bilde. Med andre ord vil aldri coach være i nærheten av å få et fullstendig bilde av fokusperson, verken gjennom det som sies eller det som ikke sies, i følge dette perspektivet. Coaching på sin side vektlegger at coach ikke trenger inngående eller fullstendig kjennskap til fokuspersons situasjon. Det som er det essensielle, er fokuspersons opplevelse og relasjon til sin aktuelle utfordring. Her unngår coaching å havne i den fellen som Levinas forespeiler, ved å begrense fokusperson og dennes situasjon i ens eget bilde. Coach kan aldri fullt og helt få oversikt over fokuspersons problem, og det er heller ikke noe mål for coachingen.

Samtidig søker coaching, gjennom de gravende spørsmålene, mer inngående kjennskap til fokuspersons tankemønster, ut ifra coachens forståelse og oppfatning av fokusperson. Dersom coach stiller sensitive spørsmål i forkant av fokuspersons eventuelle erkjennelse, kan dette muligens oppfattes som en form for styring og invadering, enten sett utenifra, eller gjennom fokuspersons øyne. I og med at coaching fremmer viktigheten av at fokusperson selv er ansvarlig, er dette et punkt som i sterkere grad kunne vært tatt opp til kritisk ettertanke innen retningen.

Det ligger altså en god del ansvar hos coach slik jeg ser det, for hvilke signaler som sendes tilbake til fokusperson. Coachs oppriktige tro på fokuspersons evne til å takle sin utfordring vil være essensiell for fokuspersons tro på egen mestring. Dersom opplevelsen av relasjonen mellom coach og fokusperson er essensiell, noe coaching hevder, vil deres ulike roller, både i styring på samtalen og involvering av følelser, kunne prege den oppfattede følelsen av kontroll hos fokusperson. Med Rasmussens ord er vi på samme tid både oss selv og omverden for andre. Det vil foregå en

⁸ Dette er i tråd med hva Rasmussen i pkt. 2.3. kaller friheten og vilkårligheten i det refleksivt moderne.

interaksjon mellom coach og fokusperson, der de begge er med å utforme situasjonen, gjennom deres kommunikasjon og refleksjoner (Rasmussen 1998).

8.3 I balansen mellom pådriver og grensesetter

At coaching søker å fokusere i det store og hele på fokuspersons sterke sider, bygger på et positivt og optimistisk syn på individet som aktør, med ansvar og evne til egen utvikling. Dette optimistiske grunnsynet er noe av coachingens særpreg. Det fremstår som mer konstruktivt å se på hva fokusperson kan ta tak i av sine ressurser, for å forholde seg til sin aktuelle utfordring, enn å fokusere på utfordringen eller problemet i seg selv. Samtidig vil ikke dette nødvendigvis være uproblematisk. Som jeg var inne på tidligere i oppgaven, kan dette forårsake at reelle problemer blir undervurdert, bagatellisert eller oversett i coachingsamtalen.

En grunn til at coaching ikke fokuserer i særlig grad på tvil og negativitet, er at dette oppfattes som hva Gallwey kaller individets 1.-jeg. 1.-jeg'et setter begrensninger for individet, ved å betvile individets evner. Spørsmålet jeg stiller meg, er om 1.-jeg'et kan ha noen konstruktive eller positive funksjoner. Forsvarsmekanismene blir trigget når individet opplever noe som farefullt. Dersom individet har mye nytt å forholde seg til, noe som dagens samfunn bærer preg av, vil det gi grobunn for at forsvarsmekanismer iverksettes. Det ser vi blant annet i Argyris og Schöns undersøkelse. For mye utfordringer skaper stress, noe Gallwey understreker, mens moderate utfordringer fremmer læring. Dersom det er et reelt opplevd stress som fremmer 1.-jeg'et, på bakgrunn av økte krav til fornyelser, vil 1.-jeg'et kunne fungere som en naturlig grensesetter. Å sette grenser vil kunne være en nyttig egenskap, for at lyst og motivasjon for nye utfordringer og læring skal kunne finne sted.

Slik jeg ser det, vil evnen til grensesetting være blant fokuspersons sterke sider. Som del av individets aktørberedskap, vil individet måtte stole på egen grensesetting. For å kunne stole på egen grensesetting, vil det være essensielt at coach anerkjenner individets opplevde grenser. En naturlig forlengelse av dette vil være å anerkjenne

individets 1.-jeg. Å anerkjenne individets 1.-jeg, vil her si å gi rom for de negative tanker og motforestillinger som kan oppstå når individet opplever endringer.

Coaching som fenomen søker å ta tak i de defensive motforestillingene, for å fremme bevisstheten om at disse tankene oppstår. Videre søkes omgjøring av de defensive motforestillingene til mer offensive holdninger, slik at læring fremmes. I coachings ånd er oppmerksomheten rettet mot 1.-jeg'et og de defensive motforestillingene i første hensikt for å bevisstgjøre, for i neste omgang å fjerne dem. Det kan se ut til at motforestillingene i kraft av å være eventuelle grensesettere, anerkjennes i svært liten grad. Coaching dreier seg om utvikling og eventuelt å skyve grenser for å fremme utvikling og læring. Gjennom coaching kan fokusperson utvikle en klarere bevissthet omkring hva som ligger bak ens motforestillinger. Men det kan diskuteres hvorvidt coaching gir rom for å lytte til motforestillingene som et grunnlag for å sette grenser, i følge Gallweys perspektivtaking.

Samtidig, som vi ser i Stelters faser, vil det være opp til fokusperson selv å bestemme om coachingen skal føre til konkrete endringer i praksis eller forholde seg ene og alene til refleksjon og bevissthetsøkning. Gjennom den innledende fase vil coach og fokusperson kunne diskutere og avklare egne roller og forventninger til samtalen. Kauffman og Scoular er også opptatt av dette aspektet, og at endringer må skje i fokuspersons tempo. Når det gjelder Gallweys perspektiv, vektlegger han klart at det er fokusperson selv som er ekspert og har potensialet for utvikling i seg. Dette ser vi både i forhold til idretts- og yrkesutøvere. I Gallweys tenkning synes jeg det kommer frem en sterk respekt og tro på individets egnethet og individualitet, der coachens rolle er tilbaketrasket, men aktiv. Coachen er aktiv i form av å være engasjert og nysgjerrig og gjennom å diskutere med fokusperson. Med coachens tilbaketrakkethet tenker jeg på vedkommendes manglende innsikt i den andre. Gjennom engasjementet i samtalen kan innsikten økes, men den kan aldri bli optimal, noe som heller ikke er meningen. Det er fokuspersons selvinnsett, samt innsikt i relasjoner og sammenhenger knyttet til den aktuelle utfordring, som søkes økt.

Som Gallwey uttrykker, er det essensielt for coaching å bidra til å løfte fokuspersons bevissthet og oppmerksomhet. Fremfor å fokusere på kontroll, som kan være frykt skapende, søkes det gjennom coachingen å flytte fokus til det som er læringsfremmende, til selve oppgaven. Gallweys poeng er at det ikke er den utenforstående, enten det er samfunnsstrukturene, arbeidsplassen eller coachen, som begrenser individet. Det er tvert imot individet selv og dets tankemønstre som betviler individets evner gjennom kontrollerende blikk og frykt for å mislykkes, som kan begrense og styre individet.

8.4. Oppsummering og konklusjon

Det viser seg at defensive motforestillinger har en tendens til å oppstå når individet møter omstillinger, som i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring. Gallwey forklarer dette i individets frykt for å mislykkes. Coaching, gjennom Gallwey, søker å fremme individets årvåkenhet i møte med sin aktuelle utfordring. Gjennom refleksjon og oppgaveutførelse kan coaching bidra til gradvis å fremme fokuspersons bevissthet og årvåkenhet i kommende aktuelle utfordringer. Det sentrale vil da være refleksjon omkring tankemønstre og økt bevissthet om hvor oppmerksomheten rettes. Bevissthet i øyeblikket må i følge Gallwey være tilstede for at læring kan oppstå, og vil være sentralt i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring.

Jeg har valgt å trekke inn Mead og Levinas for å presentere noen etiske aspekter coaching vil kunne stå overfor. Meads tankegang om betydningen av den andre kan brukes som argument for samarbeid og åpenhet i organisasjonen, noe dobbelkretslæringen fremmer. Betydningen av den andre er et viktig prinsipp som coachingen bygger på, der både støtte, oppmuntring og speiling av ens tanker og perspektiver inntreffer. Videre påpeker Levinas at vi aldri fullt og helt kan forstå den andre. Dersom vi tror det, begrenser vi den andre i vårt bilde. Coaching fremmer troen på individets evne og ansvar for egen utvikling, og at potensialet for fokuspersons særegne identitet, allerede er i individet. Oppmerksomhet, støtte og utfordring fra den andre vil kunne bidra til et rikt jordsmonn for fremvekst av

individets potensial. Vygotsky og hans teori om den proksimale utviklingszone støtter dette synet. Her sammenfaller viktige trekk i Vygotskys, Meads og Gallweys tankegang.

Så kan man spørre seg selv: Der ”den andre” kan ha en positiv virkning på fokusperson, vil det ikke også være fare for negativ påvirkning? Mead vektlegger at vi både er oss selv og omverden for andre. Det etiske aspektet for coaching vil være oppmerksomhet rundt hvilke signaler som sendes tilbake til fokusperson. En god kommunikasjon mellom partene i coachingen vil være essensielt, der coach har en overbevisende tro på at fokusperson har evne til å gjøre noe med sin aktuelle utfordring. Dersom denne troen ikke er oppriktig til stede, vil det kunne sende negative signaler tilbake til fokusperson, i tråd med Meads tankegang. Dette vil jeg påstå er et viktig etisk aspekt ved coachingen.

Jeg har videre drøftet hvor coaching befinner seg i balansen mellom å være pådriver for utvikling og vise aksept for individets grensesetting. Coaching søker å bidra til læring og utvikling, samtidig som det er individet selv som definerer hvorvidt målet er bevissthetsøkning eller reelle endringer i praksis. Coachingen ser ut til å bygge opp under mentaliteten for dobbelkretslæring, der det er refleksjon og ikke feileliminering som er fokus. Videre er det fokusperson som er ekspert på sin aktuelle utfordring. Slik sett vil refleksjon gjennom coachingen kunne gjøre fokusperson mer bevisst sine valg, der grensesetting vil være en dimensjon.

I og med at coaching bygger så sterkt opp om individet som aktør, vil argumentasjonen i siste instans være at hvorvidt det oppfattes styring eller påvirkning fra coachens side, ved hjelp av taletid og spørsmålsstillinger, er det i siste instans individet selv som står for egen begrensning eller utvikling. Refleksjon og oppmerksomhet er individets redskap til å bli bevisst egne styringsmekanismer. Gjennom bevisstgjøringsprosesser, på bakgrunn av coachens spørsmål og engasjement underveis i samtalen, uavhengig av hvorvidt dette virker styrende, vil fokusperson kunne bli konfrontert med egne styringsmekanismer. Dersom frykt for omstillinger fører til begrensning i utvikling og læringsutbytte, kan fokusperson

gjennom coachingen bli dette bevisst. Jf. Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen, vil bevisstgjøring og læring i dette henseende skje raskere med en coach til stede, enn kun ved individet på egen hånd. Samtidig vil det være opp til fokuspersone selv i løpet av bevisstgjøringsprosessene å vurdere hvilke endringer som føles riktig å gjøre. At coachingen ser det rasjonelle og det emosjonelle i sammenheng, vil kunne bidra til å gjøre opplevde grenser eksplisitt.

Kap. 9. Konklusjoner.

Mitt overordnede mål i denne oppgaven har vært å søke innsikt for på best mulig måte å besvare den overordnede problemstillingen: ”Hvorvidt kan coaching bidra til å fremme individets og organisasjonens aktørberedskap?”. Som bakteppe ligger det refleksivt moderne samfunn, som kjennetegnes av raske omstillinger, krav til selvkonfrontering og refleksjon, samt nye forventninger og behov for veiledningens funksjon. Jeg har sammenlignet coaching som fenomen med de to veiledningsretningene handlings- og refleksjonsmodellen og konstruktivistisk veiledning, på områder som jeg vinkler til individets aktørberedskap.

Når det gjelder *grobunn for makt og styring*, viser det seg at coaching vektlegger en mer delaktig coach, enn hva handlings- og refleksjonsmodellen gjør, samtidig som coaching, i motsetning til sistnevnte, søker vekk fra kontroll og evaluering. Coaching kunne, slik handlings- og refleksjonsmodellen er, vært mer oppmerksom på spørsmålsstillingens styrende aspekt. Den konstruktivistiske retning er opptatt av hvordan fokusperson konstruerer situasjonen. Det som da blir essensielt, er hvorvidt fokusperson oppfatter veiledningen som styrende fra veileders side. Dette relativitetsaspektet kunne coachingen vært mer oppmerksom på.

Det andre forholdet jeg har sett på, er samtalens *innholdsmessige aspekt*. Der handlings- og refleksjonsmodellen hovedsakelig fokuserer på det rasjonelle og saksmessige, åpner coaching i stor grad også opp for det emosjonelle og relasjonsmessige aspektet. Der førstnevnte forholder seg til det konkrete ved fokuspersons praksiserfaring gjennom et skriftlig veiledningsdokument, ser coaching på fokuspersons relasjon til den aktuelle situasjonen. Her kan både relasjoner og sammenhenger trekkes inn, som forholder seg til mer enn de konkrete handlinger. Mens den konstruktivistiske retning forholder seg til både tvil og negativitet, vil coaching i større grad søke å avgrense seg mot dette. De søker begge mot det positive. Men der den konstruktivistiske retning åpner for å inkludere personens ulike konstruksjoner, kan det se ut til at coaching i større grad søker å få frem personens sterke sider.

Målsetting og visjoner er det tredje forholdet jeg har sett på. Handlings- og refleksjonsmodellen har refleksjon som overordnet mål, mens den konstruktivistiske retning i større grad forholder seg til problemløsning. Coaching fokuserer på å fremme personens målsetting, enten det dreier seg om økt bevissthet eller forandring av handlinger. Samtidig forholder coaching seg i stor grad til læring og utvikling, og det vil slik sett være naturlig å søke å fremme dette gjennom praktiske oppgaver fra gang til gang, foruten refleksjon. Handlings- og refleksjonsmodellen kan på sin side kritiseres for ikke å benytte refleksjonens mulige samspill med nyutviklede praktiske løsninger. Konstruktivismen er kritisk til veiledning som forholder seg til konkurranse og markedsliberalisme, og søker å fremme individet. Noe av denne kritikken kan ved første øyekast rette seg mot coaching, i og med at den gjerne befinner seg innen konkurranseutsatte organisasjoner. Når det er sagt, forholder jeg meg i denne oppgaven til utdannede coacher, fremfor lederen som coach, som i større grad vil kunne forholde seg til individet, fremfor ledelsens visjoner om effektivitet.

Det fjerde og siste forholdet jeg har sett på, er *metodikken*. Den diskursive samtaleform, som foregår mellom likeverdige parter uten fokus på status, fremmes som metode innen handlings- og refleksjonsmodellen. Det anerkjennende aspektet, med individene som aktører, kan relateres til coachingens fremming av fokusperson som ekspert på sin utfordring, uavhengig av partenes status og erfaring i samtalen. Det kan diskuteres hvorvidt det er grunnlag for diskursen innen handlings- og refleksjonsmodellen, der veileder veksler mellom å ha en tilbaketrukket og en evaluerende rolle.

Mens handlings- og refleksjonsmodellen poengterer spørsmålsstillingens styrende aspekt og vektlegger pausenes betydning, fremmer coaching spørsmålsstilling som en sentral metode. Coaching fokuserer her på coachens engasjement og innlevelse gjennom spørsmålsstilling, men kunne hatt en diskusjon om hvorvidt spørsmålene også kan ha en styrende funksjon på samtalen. Den konstruktivistiske retning vektlegger i høyest grad språkets betydning, der handlings- og refleksjonsmodellen også tar for seg den tause kunnskap, i Polanyis terminologi. Metakommunikasjon blir en metode for å øke bevisstheten rundt fokuspersonens tause kunnskap og for å oppnå

en økt bevissthet rundt prosessene som foregår gjennom samtalen.

Metakommunikasjon kan slik sett være en metode for å bevisstgjøres ulike styringsmekanismer. I coachingen kan metakommunikasjon sammenlignes med den innledende samtale rundt forventninger og roller.

Alt i alt kan vi si at coaching anerkjenner individet som aktør og ekspert på sin situasjon, samtidig som spørsmålstillingens latente effekter som styrende, kunne vært drøftet, for eksempel ved hjelp av metakommunikasjon om opplevelse av styring i samtalen. Coaching søker å fremme hele personen, både det emosjonelle og det rasjonelle. Det ser ut til å mangle en klar refleksjon på når det eventuelt kan bli for mye fokus på det personlige og følelsesmessige. I og med at åpenhet er et vesentlig aspekt, kunne det vært diskutert hvorvidt coaching passer godt for noen, men mindre godt for andre. At coaching kan utelukke vesentlige aspekter, ved kun å rette fokus mot personens sterke sider og positive konstruksjoner, er et annet punkt som kunne vært diskutert. Når det er sagt, fremmer coaching en sterk tro på individet, til selv å ta ansvar og ha evne til å utvikle seg i positiv retning. Coachens delaktighet i samtalen kan ses i forhold til dette, jf. Vygotskys teori om den proksimale utviklingssone, der den andre kan være med å fremme personens potensial. På coachingens funksjon i praksis, er det lite forskning å vise til. Her kan veiledningens noe lengre forskningstradisjon fungere som inspirator til å fremsette forskningsspørsmål. Det viser seg at styring, gjennom taletid og monologer er utbredt i veiledningens praksis.

Som et tilskudd for å fremme organisasjonens aktørberedskap, den lærende organisasjon, har jeg videre sett coaching i relasjon til organisasjonslæring. Jeg har drøftet hvorvidt coaching fremmer dobbelkretslæringens refleksjon og selvkonfrontering, fremfor enkelkretslæringens kontroll og rutineorientering, i Argyris og Schöns terminologi. Her har jeg kommet frem til at coaching har mange sammenfallende interesser og idealer med dobbelkretslæringen. Dette gjelder coachingens fokus på å fremme personens bevissthet i oppgaveutførelsen, og å bidra til å løfte frem potensialet i utøver, i tråd med Vygotskys teori om at læring gjennom veiledning kan fremme modning. Gjennom coachingen søkes det å fremme ulike

perspektiver og sammenhenger i relasjon til den aktuelle utfordring, fremfor at problemet søkes fjernet eller løst uten refleksjon.

Når det gjelder Senges fem disipliner eller områder som vil være essensielle hjørnesteiner for organisasjonen, har jeg vist hvordan coaching kan være et verktøy for å jobbe med hver av disse. Her vil jeg spesielt trekke frem den femte disiplinen, systemtenkning, som både er en selvstendig disiplin, samt en overbygning for de fire andre. Systemtenkningen, som fremmer sammenhenger mellom helhet og del, søker å være et redskap for individet for å få en oversikt i kompleksiteten. Gjennom coachingen kan fokuspersone søke innsikt i relasjoner og sammenhenger knyttet til sin aktuelle utfordring. Senge hevder videre at strukturer styrer vår tenkning. Samtidig hevder han at bevissthet rundt denne ensidige påvirkningen, kan føre til en dreining tilbake på strukturene på sikt. Slik jeg da tolker Senge, vil vårt bevissthetsnivå virke bestemmende på hvorvidt vi bidrar til å påvirke strukturene, foruten å bli styrt av dem.

Den avrundende drøftingsdelen har dreid seg om hvorvidt coaching bidrar til å være individets forkjemper i balansen mellom fornyelse og forutsigbarhet. Her har jeg sett på hvorvidt coaching kan fungere som individets forkjemper i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring. Overgangen medfører brudd i vante tenke- og handlemåter, og defensive motforestillinger har en tendens til å oppstå. Her ser jeg Gallweys bidrag som viktig. Hans teori om individets 1.- og 2.-jeg, som betegnende for mentale tilstander individet vekselvis befinner seg i, kan være et bidrag til forståelse av individets defensive motforestillinger mot ny læring. 2.-jeg'et søker kontroll, som bidrar til frykt for å mislykkes.

Poenget for coachingen i overgangen fra enkel- til dobbelkretslæring, blir å jobbe med individets evne til oppmerksomhet og bevissthet rundt egen tenkning i relasjon til sin utfordring, slik at 1.-jeg'ets kontrollaspekt holdes tilbake. Videre kan coaching være en metode for individet til å få aksept for sine meninger og holdninger, også de følelsesmessige, som det kan være vanskelig å gå direkte til ledelsen med.

Her har jeg i hovedsak fokusert på Gallweys fremming av 1.-jeg'et og tilbakeholdelse av 2.-jeg'et.

Jeg har videre stilt spørsmålet om ikke 1.-jeg'et kan ha noen funksjonelle aspekter som det er verdt å se nærmere på, fremfor å undertrykke det. Jeg kommer her frem til at 1.-jeg'et kan fungere som individets grensesetter. Å kunne sette og stole på egne grenser vil kunne være en trygghetsfaktor for å kunne navigere i det refleksivt moderne landskap, der både muligheter og krav kan kjennes overveldende. Det refleksivt moderne fokuserer i stor grad på fornyelse, som kan føre til stress for individet som ikke lenger har identitetsbindingen knyttet til tradisjonene som holdepunkt. Læring og utvikling er sentralt for coachingen. Samtidig synes jeg det kommer frem at coaching har en sterk tro på at individet er ekspert på sin aktuelle utfordring og dermed også ekspert på egen grensesetting. Det ville slik sett virke som en motsetning å la være å støtte opp om fokuspersons grensesetting. Poenget er å løfte refleksjon og bevissthet, slik at grensene settes der de føles riktig, og ikke på bakgrunn av ubevisste forsvarsmekanismer. Ved å fremme denne bevisstheten, fremmes også individets aktørberedskap, slik vi har sett ved Senges systemtenkning.

Avslutningsvis vil jeg trekke en link tilbake til introduksjonen og det refleksivt moderne samfunnsbilde. Coaching bygger på et positivt menneskesyn. Det refleksivt moderne samfunn blir av en del forfattere omtalt i en noe negativ klang. Det blir gjerne omtalt som å være en konsekvens og ettervirkning av det moderne. Beck (1994) gir karakteristikken nedbryting eller destruksjon av en hel epoke, der tradisjoner har mistet sin betydning. Giddens (1994) påpeker mangel på identitetsutforming som en følge av tradisjonenes og ideologienes svekkede betydning. Qvortrup (2004) beskriver det refleksivt moderne i dets motsetning til det modernes optimisme og tro på vitenskapens muligheter. De legger alle vekt på noe som er mistet eller tapt. Fokus legges på den manglende oversikkligheten, fremfor frihetsaspektet og mulighetene det refleksivt moderne bringer. Mye av litteraturen har en noe pessimistisk vinkling på samfunnsutviklingen, der organisasjoner og individer har vanskeligheter med å henge med. Fra modernismens positivitet og fremtidstro, ser

det ut til at vår tids tenkning, i tråd med det refleksivt moderne, er mer skeptisk til individenes evne til å håndtere og påvirke sin hverdag.

For å bruke Argyris og Schöns terminologi, kan det se ut til at det refleksivt moderne representerer defensive motforestillinger i forhold til omstilling i samfunnet. Samfunnskravene er annerledes og blir sagt å være høyere. Samtidig kan det sies at individene i tråd med utviklingen, står noe mer rustet enn tidligere. Utdanningsnivået har økt, noe som også kan tilsi et høyere refleksjonsnivå hos den enkelte. At disposisjonen av hjelpemidler som veiledning og coaching har økt, viser at samfunnet og individene satser på utvikling av en beredskap for å takle endringer i hverdagen. Hvordan rekkefølgen er, og hva som eventuelt har ført til hva, er det ikke grunnlag for å diskutere her. Men det som kan sies, er at både samfunnet, individene, og beredskapen for å takle omstillinger, har utviklet seg. Coaching kan her ses som et bidrag til fremtidstro, og et forsøk på å fremme individets evne til å være aktør i eget liv, med beredskap til å takle endringer.

Kildeliste

Aftenposten (28.11.2004), nettutgaven

Amundsen, J.S. (1999). Verdiskapende samhandling -*Et norsk perspektiv på teamutvikling og coaching*. Tiden Norsk Forlag AS.

Argyris, C. og D. Schön (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.

Argyris, C. og D. Schön (1996). *Organizational learning II. Theory, Method, and Practice*. Addison-Wesley Publishing Company, USA.

Beck, U. (1994a). "The Reinvention of Politics", I: U. Beck m.fl. (red.). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*". Polity Press, UK.

Beck, U. (1994b). "Replies and Critiques. Self- Dissolution and Self- Endangerment of Industrial Society: What Does This mean?", I: U. Beck m.fl. (red.). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*". Polity Press, UK.

Beck, Ulrich. 1997. *Risikosamfundet: På vei mot en ny modernitet?* Hans Reitzels Forlag AS: København

Berg, Morten Emil. 2002. *Coaching. Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Universitetsforlaget, Oslo.

Coachconnect.no. (2005). *Coachings effekter på stressnivå*.

Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.

Dewey, J. (1996). "Barnet og læreplanen" I: E. L. Dale. (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.

Downey, M. (1999). *Effective coaching*. Orion Business, London.

Gallwey, T. (1975). *The inner game of tennis*.

Gallwey, T. (2000). *The inner game of work*. Random House, New York.

Geldard, D. (1993). *Basic Personal Counselling*. 2. ed. Prentice Hall, New York.

Giddens, A. (1994). "Living in a Post-Traditional Society", I: U. Beck m.fl. (red.). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*". Polity Press, UK.

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag AS:
København

Giddens, A. 1997. *Modernitetens konsekvenser*. Pax Forlag, Oslo.

Gjerde, S. (2003). *Coaching – Hva – hvorfor – hvordan*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.

Gåserud, A. J. (2000). *Lær deg coaching. En praktisk innføring i coaching, basert på norske arbeidsforhold*. Egmont Hjemmets bokforlag, Oslo.

Habermas, J. (1992). *The Philosophical Discourse of Modernity*. MA: MIT Press, Cambridge.

Hartmann, E. og E. D. Axelsen (1999). "Virksomme faktorer i psykoterapi" I: E. D. Axelsen og E. Hartmann (red.). *Veier til forandring. Virksomme faktorer i psykoterapi*. Cappelen Akademisk forlag AS, Oslo.

Helle, L. (1998). *Skolens og elevenes valg – en utfordring til veilederkompetansen*. Tano Aschehoug.

Henriksen, J.-O. (2004). "Emmanuel Levinas: Den andre gjør meg til den jeg er". I: K. Steinsholt og L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget, Oslo.

Kalleberg, R. (1999). "Moderne samfunns utfordringer". Innledning i: J. Habermas. *Kraften i de bedre argumenter*. Ad. Notam Gyldendal.

Kauffman, C. og A. Scoular (2004). "Toward a Positive Psychology of Executive Coaching" I: Linley, P. og S. Joseph (red.), *Positive Psychology in Practice*. John Wiley & Sons, Inc, New Jersey.

Kjeldsen, S. (2004). "Gir coaching mindre sykefravær". I: *Aftenpostens nettutgave* 28.11.04.

Kvale, S. (2000). "Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke". I: K. Skagen (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget, Bergen.

Kvalitetsreformen.

Lash, S. (1994). "Reflexivity and its Doubles", I: U. Beck m.fl. (red.). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*". Polity Press, UK.

Lauvås, P. og G. Handal (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Forlag AS.

Lauvås, P. og G. Handal (1990/ 2000 rev.utgave). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk forlag, Oslo.

Lindh, G. og H-O Lisper (1990). *Samtal för förändring*. Studentlitteratur, Lund.

Mathisen, P. (2000). "Framtidsforestillinger i veiledning" I: K. Skagen (red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget, Bergen.

Mathisen, P. og R. Høigaard (2004). *Veiledningsmetodikk- En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Høyskoleforlaget, Kristiansand.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society: From the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press.

Mead, G. H. (red: Sveinung Vaage) (1998). *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet*. Abstrakt forlag, Oslo.

Morris, T. (2000). Promotion policies and knowledge bases. I: Maury A. Peiperl m.fl. *Career Frontiers: New Conceptions of Working Lives*. Oxford University press, New York.

Nielsen, G. (1999). "Psykiske problemer og psykoterapi i lys av moderne interpersonlig psykoanalyse". I: E. D. Axelsen og E. Hartmann (red.). *Veier til forandring. Virksomme faktorer i psykoterapi*. Cappelen Akademisk forlag AS, Oslo.

Nielsen, K. og S. Kvale (1999). "Mesterlære som aktuell læringsform" I: K. Nielsen og S. Kvale (red.). *Mesterlære som social praksis*. Hans Reitzels Forlag AS, København

Nordhaug, O. (2002a). "Sentrale ledelsesutfordringer" I: O. Nordhaug (red.). *Strategisk personalledelse. Utvalgte emner*. 2.utgave. Universitetsforlaget, Oslo.

Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke?: Om menneskers selvforståelse*. Ad Notam Gyldendal.

Næss, A. og I. Bostad (2002). *Inn i filosofien – Arne Næss' ungdomsår*. Universitetsforlaget, Oslo.

Peavy, R.V. (1997). *Socio Dynamic Councelling. A Constructivist Perspective*. Trafford, Canada.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child*. Routledge (3.ed.), London.

- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund- Mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagoger, København.
- Rasmussen, J. (1998). *Sosialisering og læring i det refleksierte moderne*. Cappelen Forlag AS: Oslo.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Bokforlaget Nya Doxa, Sverige.
- Sandvik, E. (2005). "Talentene skusles bort" I: *Aftenposten* 22.05.2005.
- Schein, E. H. (1999). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. Addison- Wesley Publishing Company, Inc.
- Schüssel, A. E. (2000). *Coaching - effektiv ledelse - Nye måter for å lede andre til personlig og faglig vekst*. Grafisk forlag AS, Oslo.
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Senge, P. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Høyskoleforlaget AS, Kristiansand.
- Stelter, R. (red.) m.fl. (2002). *Coaching – Læring – Udvikling*. Psykologisk forlag AS, Danmark.
- St. meld. Nr. 27 (2000-2001). "Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning". Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet.

Stålsett, U. m.fl. (1994). *Veiledningsmetodikk. Om skoleutvikling i praksis*. 2.utg. Forfatterne og TANO AS.

Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis- mellom refleksjon og kontroll*. HiO- rapport nr. 15.

Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo.

Søndenå, K. og L. Sundli. (2004). "Veiledning i praksisfeltet. Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling?" I: M. Brekke (red.). *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Høyskoleforlaget.

Thelle, D. (1998). "Norsk gap mellom rike og fattiges helse". I: *Aftenpostens nettutgave*, 29.12.98.

Tveiten, S. (2002). *Veiledning- Mer enn ord...* 2.utg. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen.

Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget, Oslo.

Vygotsky, L. (1996). "Interaksjon mellom læring og utvikling". I: E. L. Dale (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.