

Coaching og veiledning

En sammenligning av sentrale trekk i teori om coaching og veiledning.

Cathrine Marie Slaatta



Masteroppgave i pedagogikk
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det Utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK**TITTEL:****COACHING OG VEILEDNING**

En sammenligning av sentrale trekk i teori om coaching og veiledning

AV:

Cathrine Marie SLAATTA

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, pedagogisk- psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Høsten 2008

STIKKORD:

Coaching, veiledning, psykologi

1. PROBLEMOMRÅDE

Coaching har i den siste tiden hatt en stor oppblomstring. Interessen for coaching har blitt større, og i dag finnes det en rekke coachingutdannelse og litteratur på området. Utviklingen kan sees i lys av en økende interesse for menneskets vekst og fokuseringen på frigjøring av den enkeltes potensial. I faglig sammenheng er coaching et relativt nytt fenomen. Det hersker forvirring og uenighet rundt begrepet, samtidig som coach ikke er en beskyttet tittel. Denne problematikken har gjort det vanskelig å avgrense coaching fra andre liknende metoder, som for eksempel veiledning.

Denne oppgaven har coaching og veiledning som hovedområde. Besvarelsen viser til en analyse av coaching og veiledning med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Coaching og veiledning. En sammenligning av sentrale trekk i teori om coaching og veiledning.* Denne problemstillingen kan oppsummeres i underspørsmålet: *Hvilke likheter og forskjeller er det mellom coaching og veiledning på bakgrunn av psykologiske tradisjoner og sentrale virkemidler?*

Det finnes forskjellige former for coaching. Oppgaven tar utgangspunkt i co-active coaching. Denne coachingformen kan sees i likhet med livscoaching, der et aktivt og gjensidig samarbeid mellom partene står sentralt. I likhet med coaching, finnes det ulike former for veiledning. Besvarelsen viser til en redegjørelse og drøfting av Handal og Lauvås' syn på veiledning tilknyttet yrkesfaglig veiledning. Handlings- og refleksjonsmodellen står sentralt i denne veiledningsformen, sammen med begrepet om praksisteori.

2. METODE

Oppgavens metodiske tilnærming er teoretisk, fremstilt som en litteraturstudie. På bakgrunn av et bestemt materiale blir coaching og veiledning sammenlignet ut i fra ulike virkemidler og psykologisk teori. Dette for å få klarhet i hvilke forskjeller og fellestrekk det er mellom coaching og veiledning.

3. KILDER

Kildene som har blitt brukt er primært nyere bøker tilknyttet en nordisk kontekst skrevet av fremtredende fagfolk tilknyttet coaching- og veiledningsfeltet. Psykologisk teori har blitt diskutert ut i fra coaching- og veiledningslitteraturens fremstilling av de ulike retningene,

samtidig som har blitt benyttet supplerende litteratur for en grundigere redegjørelse. Susann Gjerde, Morten E. Berg og Reinhard Stelter benyttes som hovedkilder i fremstillingen og diskusjonen av coachingbegrepet. I forbindelse med veiledning vil litteraturen hovedsakelig knyttes til Gunnar Handal og Per Lauvås.

4. HOVEDFUNN

Besvarelsens sammenligninger kan oppsummeres i et hovedfunn, som viser at det er flere likheter enn forskjeller mellom coaching og veiledning. Et sentralt fellestrekk er at coaching og veiledning viser til en relasjon der ulike parter er i et aktivt og gjensidig samarbeid. I denne relasjonen står samtalen sentralt, og samtalen vil fungere som arena for utføring av virkemidlene. Det kan også nevnes at det i coaching og veiledning fokuseres på individets læring og utvikling. Diskusjonen har vist at en empatisk og nysgjerrig coach og veileder er av stor betydning for samarbeidet, i tillegg til kunnskapen om ulike samtaleteknikker. Fordelen av å kunne lytte, stille åpne spørsmål og hjelpe til med målsetting, viser til andre fellestrekk tilknyttet coach- og veilederrollen. Sammenligningene av coaching og veiledning viser til et felles psykologisk teorigrunnlag tilknyttet den kognitive og humanistiske psykologien, og hvordan disse teorikildene kan påvirke holdninger og samarbeidet i sin helhet.

Det er mange likheter mellom coaching og veiledning som kan gjøre det vanskelig å fange opp de ulike forskjellene. Diskusjonen i denne besvarelsen har kommet frem til forskjeller i coaching og veiledning vedrørende deres teorigrunnlag. Til tross for likheter her, kan veiledningen oppfattes mer kognitiv. I tillegg viser coaching til positiv psykologi, en retning som ikke blir fremstilt i veiledning. Nok en forskjell blir synliggjort i forbindelse med vektleggingen av refleksjon og handling i coaching og veiledning, der coaching kan virke mer handlingsorientert enn veiledningen, som fremhever refleksjon fremfor handling. Samtidig blir veilederens faglige kompetanse sett på som fruktbar i veiledningen, mens dette står mindre sentralt i coaching.

Forord

Etter en lang og lærerik studietid, har jeg endelig kommet til veis ende. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende og utfordrende, samtidig som det har vært en erfaring jeg ikke ville være foruten. Jeg har hatt gleden av å fordype meg i et spennende felt, som forhåpentligvis vil gi meg mye glede og inspirasjon i det fremtidige yrkeslivet.

Jeg vil takke Kaare Skagen for et fint samarbeid, faglig trygghet og gode råd. Videre vil jeg takke familie og venner for god støtte og oppmuntrende ord gjennom skriveprosessen. Til slutt vil jeg takke Julie, Mia, Tonje, Karoline og Benedicte som har gjort masterstudiet til en tid jeg med glede ser tilbake på.

Tusen takk!

Oslo, november 2008.

Innhold

FORORD	6
INNHold	7
1. INNLEDNING	10
1.1 TEMA OG PROBLEMSTILLING	11
1.2 BAKGRUNN FOR ANALYSEN	11
1.3 AVGRENSNING OG METODE	12
1.3.1 <i>Relevant materialet</i>	14
1.4 OPPBYGGING OG GJENNOMFØRING.	18
DEL 1. COACHING - OG VEILEDNINGSBEGREPET.....	19
2. COACHING	20
2.1 HVA ER COACHING? EN PLASSERING AV COACHINGBEGREPET.....	20
2.2 Å FRIGJØRE SITT POTENSIAL	23
3. VEILEDNING	26
3.1 HVA ER VEILEDNING? EN PLASSERING AV VEILEDNINGSBEGREPET	26
3.2 HANDLINGS- OG REFLEKSJONSMODELLEN	28
3.2.1 <i>Praksisteori eller praktisk yrkesteori (PYT)</i>	30
3.3 OPPSUMMERING.....	32
DEL 2. TEORETISK SAMMENLIGNING AV UTVALGTE VIRKEMIDLER INNENFOR COACHING OG VEILEDNING.....	34
4. PSYKOLOGISK TEORI.....	35
4.1 INNLEDNING.....	35
4.2 KOGNITIV TRADISJON	35

4.3	HUMANISTISK TRADISJON	38
4.3.1	<i>Carl Rogers og personsentrert terapi</i>	39
4.3.2	<i>Abraham Maslow og selvrealisering</i>	40
4.4	POSITIV PSYKOLOGI	42
4.5	OPPSUMMERING	43
5.	SAMTALEN I RELASJONEN	45
5.1	INNLEDNING	45
5.2	KOMPETANSE	45
5.3	EMPATI	47
5.4	SAMTALEN I COACHINGRELASJONEN	48
5.5	SAMTALEN I VEILEDNINGSRELASJONEN	53
5.6	SAMMENLIGNING; FELLESTREKK OG FORSKJELLER	58
6.	SENTRALE VIRKEMIDLER	63
6.1	INNLEDNING	63
6.2	AKTIV LYTTING OG PARAFRASERING	63
6.2.1	<i>Innledning</i>	63
6.2.2	<i>Coaching</i>	64
6.2.3	<i>Veiledning</i>	67
6.2.4	<i>Sammenligning; fellestrekk og forskjeller</i>	68
6.3	SPØRSMÅL	70
6.3.1	<i>Innledning</i>	70
6.3.2	<i>Lukkede og åpne spørsmål</i>	70
6.3.3	<i>Coaching</i>	71

6.3.4	<i>Veiledning</i>	74
6.3.5	<i>Sammenligning; fellestrekk og forskjeller</i>	75
6.4	MÅL OG MÅLSETTING	78
6.4.1	<i>Innledning</i>	78
6.4.2	<i>Coaching</i>	78
6.4.3	<i>Veiledning</i>	80
6.4.4	<i>Sammenligning; fellestrekk og forskjeller</i>	83
7.	OPPSUMMERING OG MARKERING AV HOVEDFUNN	86
7.1	FELLESTREKK	87
7.2	FORSKJELLER	89
	KILDELISTE	92

1. INNLEDNING

Coaching har i de siste 20- årene hatt en stor oppblomstring (Gjerde 2007). I Europa startet utviklingen for fullt på 1980-tallet, etter en noe famlende start tidligere i USA (Mortensen 2006). I 1990- årene oppstod det en betydelig ekspansjon i forbindelse med coachingutdannelser og litteratur på området. Interessen for coaching har blitt større, og bransjeorganisasjoner har i løpet av de siste 10-15 årene blitt etablert med et ønske om å opprette coaching som fagprofesjon med et klart skille til annen form for individuelt endringsarbeid (ibid.).

Coaching fremstilles som et nyttig og velfungerende verktøy for hvordan ledere kan bli mer effektfulle, og bedre i stand til å improvisere (Iversen 2008). For å belyse dette, vises det til forskningsprosjektet ”Liv- ledere i vekst,” gjennomført av Gro Ladegård og Transformator AS (ibid.). Prosjektet fokuserte på ledere og deres utvikling, og forsket på dette gjennom et seks måneders coachingprogram. Resultatet viste at hele 80 prosent av lederne mente de hadde blitt mer effektive på jobben etter å ha blitt coachet 18 timer over seks måneder. Videre kunne lederne fortelle at coaching utfordret dem, hjalp dem til å se nye muligheter, forpliktet dem til å yte en innsats, samtidig som det fikk dem til å fokusere på konkrete resultater og øke effektiviteten (ibid.). I tillegg til dette viser en rekke undersøkelser at coaching kan hjelpe ledere til å bli flinkere til å definere mål, samtidig som de får en større tro på at de har muligheter til å nå dem (Berg 2008).

På den annen side fremstilles coaching som ”tull og tøys” (Dale 2007). Problematikken knyttes til standardisering og definering av coaching som fenomen. Debatten omfatter arbeid utført av Den nasjonale standardiseringskomiteen i Norge og deres utvikling av forslag til terminologi, krav til coachskoler og fastsetting av hvilke ulike former for kompetanse coachen skal sitte med etter gjennomført utdanning. I tillegg til denne problematikken viser Stelter (2006a:24-25) til hvordan coaching har blitt et moteord for andre nærliggende og mer tradisjonelle begreper. På den måten kan coaching fungere som et kodeord for flere aktiviteter tilknyttet personalutvikling eller annen virksomhet med psykologisk orientering (ibid.). Dermed kan det sees som om at coaching representerer en hybrid av ulike metoder, og spørsmål tilknyttet coachings omfang kan være av samfunnsmessig interesse.

Coaching har utviklet seg til å bli et samlebegrep på flere former for veiledning (Skagen 2004:110). Dette kan gjøre det problematisk å avgrense coaching som metode i forhold til andre liknende metoder, som for eksempel veiledning.

Veiledning som praktisk virksomhet og fagområde har forandret seg med årenes løp. I norsk sammenheng har det siden 1990- vært en økende interesse også for veiledning. Historisk knyttes veiledning til blant annet skoleverket og lærerutdannelsen, og veksten innenfor veiledningsområdet ble synlig på 1960- tallet innenfor studie- og yrkesveiledning (Skagen 2004:16). En økende interesse for veiledning, har bidratt til at veiledning knyttes til områder utenfor skole- og utdanning, og i dag tilbys veiledning som personlig hjelp til livsproblemer, yrkeskarriere og personlig utvikling (ibid:17). Denne utviklingen kan gjøre det vanskelig å komme med en klart og presis fremstilling og definerings av veiledningsbegrepet, som videre kan føre til forvirringer rundt begrepets omfang.

1.1 Tema og problemstilling

Temaet for oppgaven er forholdet mellom coaching og veiledning. Gjennom teoretisk drøfting av coaching- og veiledningsbegrepet basert på sentrale virkemidler og psykologisk teori, vil følgende problemstilling bli besvart;

Coaching og veiledning

En sammenligning av sentrale trekk i teori om coaching og veiledning.

Problemstillingen kan videre oppsummeres i følgende hovedspørsmål:

- *Hvilke likheter og forskjeller er det mellom coaching og veiledning på bakgrunn av psykologiske tradisjoner og sentrale virkemidler?*

1.2 Bakgrunn for analysen

Som nevnt innledningsvis, er det uenighet og forvirring tilknyttet coaching som fenomen. Gjerde (2007:12) viser hvordan dagens samfunn fremstiller coaching som en krysning eller blanding av terapi, organisasjonspsykologi, idrettspsykologi og selvutvikling. Hun ser videre

på hvordan ulike virkemidlene brukt innenfor coaching, har hentet inspirasjon fra de overstående områdene, og forklarer dette forholdet gjennom en metafor: familien (ibid:18).

”Dersom vi beskriver coaching med bruk av en slik familiemetafor, kan vi kalle coaching en *datter* av filosofi og psykologi. Og vi kan se coaching som *søsteren* til faglig veiledning og *kusinen* til konsultasjon, supervisjon, rådgivning og mentoring.

I denne familien finnes det en familieskatt: en verktøykasse full av virkemidler, metoder og øvelser. Det var foreldrene – filosofi og psykologi – som la oppi de første verktøyene. Siden har også barn, kusiner og fettere lagt til sine. Det er ikke alle verktøyene den yngre generasjonen kan bruke, ettersom det krever en lengre utdanning (som for eksempel embetsstudium i psykologi). Men gjennom de siste 40 årene for veiledning og 20 årene for coaching har den yngre generasjonen sett at verktøyene kan brukes på nye måter” (Gjerde 2007:18).

Med utgangspunkt i denne metaforen ønsker Gjerde (2007:18) å plassere coaching i en større faglig sammenheng, blant annet gjennom de ulike virkemidlene som brukes. Hun er av den oppfatning at det finnes likheter mellom veiledning, coaching, psykologi og filosofi, til tross for de ulike fagfeltene de representerer.

I forbindelse med den faglige veiledningen refererer Gjerde (2007:18) til handlings- og refleksjonsmodellen. Modellen viser til yrkesfaglig veiledning og ble utviklet av Handal og Lauvås i *På egne vilkår* i 1983. Denne veiledningsmodellen har fra 1980- tallet og frem til i dag blitt sett på som enerådende og dominerende i veiledningslitteraturen (Emberland 2007). Modellen forutsetter at læreren selv kan finne sin optimale yrkesutøvelse, og at dette vil skje dersom en veileder utfordrer vedkommende til å handle og reflektere over handlingen (Gjerde 2007:44). I stedet for å formidle riktig utøvelse, tilrettelegger veilederen for at vedkommende selv kan endre og utvikle sin kunnskapsbase.

1.3 Avgrensning og metode

Gjerdens metafor i det overstående del- kapittelet fungerer som bakteppe for denne besvarelsen. Som nevnt innledningsvis, har begreper som coaching og veiledning fått stor oppmerksomhet i dagens samfunn, samtidig som det representerer et stort litterært felt. Av den grunn, har ikke ambisjonen for denne besvarelsen vært å avdekke alle sidene ved coaching- og veiledningsbegrepet.

Diskusjonen baseres på en teoretisk sammenligning av coaching og veiledning ut i fra virkemidler og psykologisk teori. Virkemidlene avgrenses til samtalen i relasjonen, aktiv lytting og parafrasering, spørsmål, mål og målsetting. Dette fordi disse virkemidlene fremstår som sentrale i coaching- og veiledningsmaterialet. Psykologien viser til et omfattende felt, der ulike retninger har blitt utviklet gjennom tidene. I besvarelsen vil det redegjøres for den kognitive, humanistiske og positive psykologien, og hvordan coaching- og veiledningsmaterialet fremstiller disse retningene. Av den grunn, vil det ikke bli gitt en fullstendig fremstilling av de ulike tradisjonene. I forbindelse med den kognitive psykologien, står den kognitive terapien sentralt. Carl Rogers og Abraham Maslow vil bli diskutert under den humanistiske psykologien. Her fremstilles også empati og selvrealisering. Presentasjonen av positiv psykologi tilknyttes blant annet retningens fokusering på det positive i mennesket og miljøet.

Besvarelsen vil ta utgangspunkt i coaching som begrep og metode, sammenlignet med tradisjonell norsk veiledningstradisjon. Handal og Lauvås' handlings- og refleksjonsmodell representerer denne tradisjonen, og viser til en modell i forbindelse med yrkesfaglig veiledning. For ordens skyld vil oppgaven anvende begrepet "veiledning" i diskusjonen rundt handlings- og refleksjonsmodellen og den yrkesfaglige veiledningen. Dette fordi Handal og Lauvås i stor grad refererer til "veiledning" i sin litteratur. Begrepene *Veiledning, yrkesfaglig veiledning* og *handlings- og refleksjonsmodellen* vil bli avklart nærmere i kapittel 3.

Det finnes forskjellige former for coaching, der hver form viser til et eget mål eller formål ved coachingen (Skagen 2004:110). Besvarelsen avgrenser coaching ut i fra materialets fremstilling av begrepet. Gjerde (2007:5) viser til flere former for coaching: co- active coaching, transformasjonscoaching, prosesscoaching og ekspertcoaching. Selv baserer hun sine synspunkter på filosofien til co- active coaching. Med henvisning til Whitworth mfl. (1998) viser Gjerde (2007:6) til co- active coaching som en metode der klienten og coachen er i en interaktiv relasjon. Denne formen for coaching fremstiller Berg (2006:155) som livscoaching. Her vektlegges det gjensidighet mellom partene, og coachen og klienten er begge aktive i prosessen. Stelter (2006b:13) viser videre til coaching som en relasjon trenere, lærere eller ledere kan utvikle til utøvere, elever eller medarbeidere. Med utgangspunkt i dette kan det oppfattes som om at de forskjellige forfatterne diskuterer coaching ut ifra felles forståelse og synspunkter rundt begrepet. De overstående forfatterne og deres relevans tilknyttet oppgavens materiale, vil bli nærmere fremstilt i neste del- kapittel.

Oppgavens metodiske tilnærming er teoretisk, i form av en litteraturstudie. Hovedsakelig vil diskusjonen i oppgaven knyttes til et hovedmateriale. Til tross for dette har undertegnede sett behovet for å supplere med annen coaching- og veiledningslitteratur tilknyttet temaer presentert mangelfullt i primærmaterialet. På den måten kan coaching og veiledning som metode og fenomen bli avdekket på en bred og oversiktlig måte. Når det er sagt, vil det materialet oppgaven tar utgangspunkt i kun representere en liten del av det litterære omfanget på området. Valg av tema og virkemidler er basert på undertegnades forståelse av litteraturen, og hvordan forfatterne av materialet har fremstilt de ulike elementene oppgaven diskuterer. I tillegg til dette vil det i en litteraturstudie være vanskelig å avdekke alle aspekter ved det som diskuteres. En svakhet ved oppgaven kan derfor være at de temaene som tas opp ikke blir fremstilt på en fullstendig måte, samtidig som en avgrensning i forhold til virkemidler og litteratur kan utfordre oppgavens generalisering. Hovedfunn, fellestrekk og forskjeller kan kun sees i lys av oppgavens utgangspunkt og avgrensninger.

Nedenfor følger en fremstilling og kriterier for valg av materialet oppgaven tar utgangspunkt i. I den forbindelse vil fremstillingen i hovedsak knyttes til oppgavens hovedlitteratur.

1.3.1 Relevant materialet

Problemstillingen viser til en sammenligning av coaching og veiledning med utgangspunkt i et materiale trukket ut i fra bestemte kriterier. Undertegnede hadde et ønske om å bruke nyere litteratur tilknyttet en nordisk kontekst. På bakgrunn av dette har enkelte forlag blitt kontaktet med spørsmål om hjelp til dokumentering. I det følgende fremstilles coachingmaterialet, etterfulgt av veiledningsmaterialet.

Primært knyttes coachingmaterialet til Susann Gjerdes bok *”Coaching- hva, hvordan, hvorfor”* og Morten Emil Bergs bok *”Coaching, Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes.”* Annen sentral litteratur er hentet fra Reinhard Stelter (Red.); *”Coaching- læring og utvikling.”* I tillegg til dette vil Kaare Skagens bok *”I Veiledningens landskap, Innføring i veiledning og rådgivning”* knyttes til oppgavens coachinglitteratur.

Som nevnt i del- kapittel 1.2 viser Gjerde (2007) til en nær sammenheng mellom coaching og veiledning. Hun trekker inn ulike virkemidler, metoder og øvelser inspirert av filosofi og psykologi, og skildrer coaching og veiledning som to begreper med forskjeller og fellestrekk.

Det er som nevnt Gjerde som har inspirert bakgrunnen for oppgavens analyse og valget for handlings- og refleksjonsmodellen som coachingens sammenligningsgrunnlag. Susann Gjerde er utdannet siviløkonom og arbeider som coach og organisasjonskonsulent. I tillegg underviser hun på ulike bachelor- og masterprogrammer ved Handelshøyskolen BI. Fagbokforlaget informerer at Susann Gjerdens bok har blitt mye brukt i forbindelse med kursing, samtidig som boken har blitt kjøpt inn i store konserner, som for eksempel Telenor, Vital forsikring, NSB, Kripos og Politihøyskolen (personlig kommunikasjon per mail, 10. september, 2008).

Berg (2006) skriver om coaching som et ”verktøy” innenfor ledelse, og hvordan ledere kan bruke coachingteknikker for å hjelpe sine medarbeidere til å lykkes bedre i sitt arbeid. Coaching blir videre fremstilt som et nytt og moderne fenomen eller profesjon, forskjellig fra veiledningsbegrepet. Morten E. Berg er siviløkonom og amanuensis ved Handelshøyskolen BI. Han arbeider med blant annet ledertrening, teamutvikling og organisasjonsendring. I tillegg viser han interesse for prosjektcoaching og utvikling av coachingkultur. Universitetsforlaget har informert om at Bergs bok har solgt godt, både til privatpersoner og til bedrifter (personlig kommunikasjon per mail, 1.oktober, 2008).

I Stelters (2006b:13-14) artikkelsamling anser forfatterne coaching som et velegnet verktøy i forbindelse med læring og utvikling. De viser til begrepsforvirringen rundt coaching, og har ambisjoner om å komme med en klar profil av emnet. Coaching blir presentert som en bestemt relasjon mellom ulike parter. Reinhard Stelter er lektor i idrettspsykologi ved Universitetet i København. Han underviser i blant annet coaching og psykologi på idrettstudier, og er formann for Dansk Idrætspsykologiske Forum (DIFO). De øvrige forfatterne i artikkelsamlingen er utdannet innenfor pedagogikk, organisasjonslæring og personalutvikling. Dansk Psykologisk Forlag har informert om at Reinhard Stelters bok er en hovedbok innen coaching i Danmark, samtidig som den står på flere utdanningssituasjoners pensumslister (personlig kommunikasjon per mail, 6.oktober, 2008).

Skagen (2004) viser til en innføring av i de mest sentrale modellene innenfor pedagogisk veiledning. Kaare Skagen er professor i pedagogikk ved Universitet i Tromsø. Han har doktorgrad i veiledning og har gitt ut bøker og skrevet artikler om pedagogiske emner.

Skagen står også sentralt i forhold til oppgavens veiledningslitteratur. Når det er sagt, vil veiledningsbegrepet i hovedsak bli diskutert ut i fra Gunnar Handal og Per Lauvås' bøker; *"Veiledning og praktisk yrkesteori"* og *"På egne vilkår."* Disse bøkene refererer gjennomgående til hverandre, og redegjør for sentrale aspekter ved veiledning. Bøkene viser til veiledning av yrkesutøvere, der lærere eller lærestudenter står som sentrale utøvere. Boken *"Veiledning og Praktisk Yrkesteori"* tar i tillegg for seg veiledning utover lærerutdanningen, men forfatterne presiserer at boken har relevans til *"På Egne Vilkår,"* da de "[...] vil anbefale at man starter lesingen der, hvis man ikke har lest mye om veiledning" (Handal og Lauvås 2006:10). I den foregående setningen viser *der* til *"På Egne Vilkår."* Bøkernes relevans til hverandre understreker de ytterligere gjennom "En del stoff fra *På egne vilkår* er også tatt med i denne boka [...]" (ibid:11). Handal og Lauvås blir omtalt som to av pionerene innenfor veiledningsfeltet. *"Veiledning og Praktisk Yrkesteori"* blir i tillegg sett på som en av de mest leste bøkene om veiledning det siste tiåret. Sammen med blant annet *"På Egne Vilkår"* har boken stått sentralt i forbindelse med den praktiske og teoretiske utviklingen av veiledningsfeltet (ibid.). Cappelen Akademisk Forlag forteller at bøkene til Gunnar Handal og Per Lauvås representerer et sentralt felt på ulike pensumslister i forbindelse med veiledning (personlig kommunikasjon, 29.september, 2008). Samtidig viser Sundli (2002:147) til handlings- og refleksjonsmodellen som en modell som blant annet har preget norsk allmennlæreutdanning i praksis.

Sidsel Tveitens bok *"Veiledning- mer enn ord"* viser til supplerende litteratur i forhold til veiledningsmaterialet. Sidsel Tveiten har mange års erfaring som lærer og veileder både for studenter og sykepleiere i praksis, og hun har holdt flere kurs om veiledning. Boken omhandler en modell for veiledning som vektlegger det helhetlige synet på mennesket og synet på læring, og forfatteren er gestaltpsykologisk inspirert. Av den grunn, kan Tveitens litteratur knyttes til et annet psykologisk teorigrunnlag enn Handal og Lauvås, der veiledningen kan oppfattes som mer kognitivt inspirert. Som nevnt, går besvarelsen i hovedsak ut på en sammenligning av coaching og veiledning, der veiledningen tilknyttes Handal og Lauvås' syn på veiledning. Når det er sagt, viser Tveiten til en god fremstilling av mål og spørsmål i veiledningen. Derfor så undertegnede fordelen av å trekke inn denne forfatteren i forbindelse med blant annet diskusjonen rundt spørsmål, mål og målsetting. Til tross for forskjellen mellom Tveiten og Handal og Lauvås, vil deres litteratur bli omtalt under ett. I oppgavens ulike sammenligninger vil det hovedsakelig refereres til

”veiledningsmaterialet” eller ”veiledningslitteraturen” til tross for at dette representerer Tveiten og Handal og Lauvås’ litteratur. Derimot vil de overstående forfatterne i større grad bli skilt fra hverandre i oppsummeringskapittelet.

De psykologiske tradisjonene diskuteres ut i fra litteratur hentet fra de overnevnte forfatterne, da de kommer med skildringer av coaching og veiledning tilknyttet psykologiske områder. I tillegg vil Irene H. Oestrich og Frank Johansens bok ”*Kognitiv Coaching,*” vise til den kognitive diskusjonen. Dette fordi forfatterne har erfaring tilknyttet det psykologiske og økonomiske feltet, med en trofasthet overfor kognitive metoder og metoder tilknyttet effektiv læring. Boken viser videre til en introduksjon til psykologiske metoder.

I sin diskusjon rundt den kognitive tradisjonen viser Gjerde (2007:14) til inspirasjon hentet fra Torkil Berge og Arne Repål sin bok ”*Den indre samtalen, innføring i kognitiv terapi.*” Boken vil av den grunn også stå sentralt i oppgavens diskusjon rundt den kognitive tradisjonen. Selvrealisering kommer inn som et psykologisk fenomen innen humanismen. Oppgaven vil i den forbindelse ta utgangspunkt i Svend Brinkmann og Cecilie Eriksens bok ”*Selvrealisering- kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur.*” Boken er relevant fordi den er sammensatt av en rekke artikler som stiller seg kritisk til den moderne selvrealiseringstanken.

Diskusjonen i denne besvarelsen vil behandle begreper og benevnelser på en konsekvent måte. I coachingmaterialet brukes forskjellige begreper om den personen som blir coachet. *Utøver, coachi og fokusperson* er eksempler hentet fra litteraturen (Berg 2006; Stelter 2006b; Gjerde 2007). I veiledningsmaterialet brukes *lærer* eller *deltaker* om den personen som får veiledning (Tveiten 2002; Handal og Lauvås 2005, 2006). Oppgaven vil referere til coach og klient i coachingsammenheng, og veileder og lærer i veiledningsdiskusjonen. I enkelte tilfeller vil det bli brukt begreper som *hjelper* eller *hjelpesøker*, der hjelperen viser til coachen og veilederen og hjelpesøkeren viser til klienten og læreren. Utover dette vil coachen og veilederen bli henvist til ”han,” mens klient og lærer henvises til ”hun.”

1.4 Oppbygging og gjennomføring.

Besvarelsen består to deler. Den første delen vil omfatte en redegjørelse av coaching- og veiledningsbegrepet. Her vil begrepenes utvikling og formål bli diskutert, og begrepsforklaringer og forståelsen av coaching og veiledning står sentralt. Diskusjonen vil ta utgangspunkt i materialet fremstilt i overstående del- kapittel og hvordan de aktuelle forfatterne presenterer coaching og veiledning som metode og fenomen. I forbindelse med veiledningsbegrepet vil som sagt besvarelsen ta utgangspunkt i Handal og Lauvås' modell for handling og refleksjon. Denne modellen kan sees i lys av yrkesfaglig veiledning. Coachingbegrepet vil som nevnt bli diskutert ut i fra et samarbeidsperspektiv, co- active coaching.

Opgavens andre del vil starte med en presentasjon av sentral psykologisk teori. Her vil kognitiv, humanistisk og positiv psykologi bli diskutert. I forbindelse med den kognitive tradisjonen, vil den kognitive terapien stå sentralt. Den humanistiske psykologien vil omfatte en klargjøring av Carl Rogers personsentrerte terapi, samt Abraham Maslows begrep om selvrealisering. Det positive ved det å være mennesket og hvordan en optimistisk holdning kan bidra til en positiv tenkestil, står sentralt i den positive psykologien.

Videre i denne delen vil coaching og veiledning bli diskutert ut i fra ulike virkemidler. Som nevnt tidligere viser samtalen, aktiv lytting, parafrasering, spørsmål, mål og målsetting til virkemidlene. Sentralt i denne delen står også en redegjørelse av kompetanse- og empatibegrepet, samt roller og rollenes betydning i coaching- og veiledningsrelasjonen. Hensikten med dette vil være å sette coaching og veiledning opp mot hverandre for lettere å kunne se likheter og forskjeller. Hvert kapittel og del- kapittel vil starte med en innledning før det aktuelle temaet diskuteres i forhold til coaching og veiledning. I innledningen vil relevante begreper tilknyttet kapittelet og del- kapittelet bli forklart, sammen med en oppbygging og gjennomføring. En sammenligning av coaching og veiledning følger avslutningsvis for hvert kapittel og del- kapittel. Her vil ulike psykologiske tradisjoner trekkes inn, og gi et bilde på hvordan de kan fungere som bakteppe for coaching og veiledning. I besvarelsens ulike sammenligninger vil undertegnedes ”stemme” komme frem.

Avslutningsvis følger en oppsummering av oppgaven. I denne delen vil ulike hovedfunn bli presentert i lys av de forskjellige sammenligningene.

Del 1. Coaching - og veiledningsbegrepet.

I denne delen vil besvarelsen fremstille coaching og veiledning som begrep og fenomen. Med utgangspunkt i det relevante materialet fremstilt i 1.3.1 følger en definering av de to begrepene, samtidig som det vises til formålet med coaching og veiledning. Sentralt i denne diskusjonen står frigjøring av menneskers potensial og den yrkesfaglige veiledningen. Handlings- og refleksjonsmodellen representerer den yrkesfaglige veiledningen, sammen med begrepet praksisteori.

2. COACHING

2.1 Hva er coaching? En plassering av coachingbegrepet.

Begrepet *coach* er engelsk og kan direkte oversettes til norsk med en postvogn. Coaching kan trekkes tilbake til 1500-tallet og beskrev noe som "[...] ”fraktet verdsatte mennesker fra der de er, til dit de ønsker å komme”” (Gjerde 2007:10). Oestrich og Johansen (2007:16) ser på coachen som en guide eller veileder. De viser til coach som i gamle dager beskrev en kusk som sørget for at vognen ble fraktet til riktig sted, og ser på dette som en god metafor på coaching.

Gjerde (2007:10) omtaler Timothy Gallwey som den mest sentrale personen på verdensbasis i forbindelse med coaching. Gallwey var tennistrener, og fremstilles ofte som coachings far. Gjennom sin periode som trener og tennisspiller, ble han oppmerksom på den største motstanderen mennesker møter, både på og utenfor tennisarenaen: en stemme i hodet. Stemmen prater blant annet negativt rundt personlige prestasjoner, som kan gjøre det vanskelig å vinne (ibid.). Gjerde viser til Gallweys formel for seier, der mennesket skulle ” [...] gi slipp på evaluering og dømming, programmer hodet med mentale bilder der du ser deg selv lykkes, og la det hele skje av seg selv”(Gjerde 2007:10). Gallwey utga boken *The Inner Game of Tennis* i 1975, som blant annet ble en suksess også utenfor tennisarenaen (ibid.).

I løpet av 70-årene begynte idrettens coachingprinsipper å bli et interessant felt også innenfor effektiv ledelse og senere også i høyere grad i form av medarbeidernes selvledelse. Dog ble det behov for en annerledes coachingmetode enn den brukt innenfor idretten. Dette fordi forretningsverden var mer kompleks enn sportens verden, og det å vinne ble sett på som et nyansert begrep. Med dette oppstod det et skifte i coachings omfang, og begrepet ble koplet med et selvrealiseringsbegrep (Loft og Koordt Vognsen 2006).

I følge Torbergsen (2006) kan det være flere grunner til hvorfor mennesker ønsker en personlig coach. På den måten kan coaching brukes i både profesjonelle og private sammenhenger. Hun presenterer coachen som en konstruktiv samtalepartner og pådriver i prosessen om et arbeidsmessig mål, konfliktløsning og karriereendring. I følge Stelter

(2006a:37) satser coaching på menneskers utviklingspotensial, samt evnen til å løse oppgaver med høy grad av bevissthet, selvstendighet og ansvarlighet.

Coachingbegrepet er omdiskutert, og det synes å herske en forvirring om hva coaching egentlig er. Det er vanskelig å finne en god og dekkende betegnelse for coach på norsk. Berg (2006:17) viser til "[...] hjelper, samtalepartner, trener, veileder, lytter og inspirator", men påpeker videre at disse betegnelseene ikke er presise i forhold til innholdet i coachingrollen:

"Coachen er en hjelper som skal utfordre og støtte coachien til å nå høye mål, både faglig og personlig. Et sentralt virkemiddel er å bidra til at coachien får gode mestringsopplevelser" (Berg 2006:17).

Coachien hos Berg viser til det denne besvarelsen omtaler som *klient*. Berg (2006:13) ser på coachen som en utenforstående person som utfordrer og gir støtte i en konstruktiv læreprosess. I sin beskrivelse av coachingrollen fremhever han at et individ trenger hjelp utenfra for å kunne klare å leve et rikt liv og oppnå resultater, for deretter å kunne utvikle sitt potensial og realisere sine faglige og personlige mål (ibid.).

Berg (2006:15) definerer coaching som:

"Coaching er å utfordre og støtte et individ eller team til å utvikle sin tenke-, være- og læremåte, samt sine gode følelser, for å nå viktige personlige mål og/ eller organisasjonsmessige mål."

Gjerde (2007:5) viser til Gåserud (2000); Hargrove (2000); Landsberg (1996); Schüssel (2000); Whitmore (2000); Whitworth mfl. (1998) som kommer med en vanlig definisjon av coaching: "Coaching er prosesser for å frigjøre og utvikle menneskers potensial."

Til tross for at definisjonen ofte blir sett på som "riktig," påpeker Gjerde (ibid:6) at en svakhet ved den kan være at den er for vid og generell. Et resultat av dette kan være at det blir for lett for andre roller å passe inn under definisjonen. Mer presist definerer hun coaching som:

"[...] en kommunikasjonsform som fremmer handling og læring- på personlig og faglig plan- gjennom bevisstgjøring, utfordring og motivasjon. Coaching setter fokus på nåtid og fremtid, er løsnings- og mulighetsorientert og har som idégrunnlag at

enkeltmennesket selv har svarene, men kan trenge hjelp til å aktivisere dem i form av eget begrepsapparat og handlemåter” (Gjerde 2007:6).

Det er mange måter å forstå coaching på (Stelter 2006a; Gjerde 2007). Coaching kan forstås som deltakelse i en lærings- og utviklingsprosess (ibid.). Denne holdningen bygger videre på en humanistisk og uformell ledelsesfilosofi, der menneskets lyst til læring og utvikling står sentralt (Stelter 2006a:37). I tillegg viser Stelter (ibid.) til klientens oppmerksomhet rundt og bevisstgjøring av eget ansvar, og at i coaching verdsettes frivillighet i forhold til valg av oppgaver.

Stelter (2006b:14) definerer coaching som: ”[...] en ledelses- og arbeidsform, hvor det drejer sig om at utvikle fokuspersonens/fokusgruppens faglige og personlige potentiale og selvreguleringsevner.” Med dette utsagnet fremstilles coachen som en person som oppmuntrer klienten(e) til refleksjon, uten å selv komme med de riktige svarene. Gjennom denne holdningen kan klienten styrke egen bevissthet, ansvarlighet og få muligheten til å se flere handlingsmuligheter i forhold til den aktuelle situasjonen (Stelter 2006a:37).

Coach er ingen beskyttet tittel, og det finnes ingen allment aksepterte standarder for å kunne kalle seg for coach. Parallelt med utviklingen av etterspørselen etter coaching og antall coachere, har det blitt dannet ulike interesseorganisasjoner (Berg 2006:348). Disse skal sørge for ulike etiske standarder og et høyt faglig nivå blant profesjonelle coachere. The International Coach Federation (ICF) ble opprettet i 1996, og representerer en slik interesseorganisasjon (ibid:349). ICF jobber med å bygge, støtte og opprettholde et godt nivå innen coachingprofesjonen forskjellige steder i verden, og de evaluerer og godkjenner coachingskolenes utdanning i forhold til deres gitte standarder (Gjerde 2007:11). I tillegg har foreningen utviklet en etikk- kode og en profesjonell standard. ICF Nordic er foreningens underavdeling i Norden (Berg 2006:350).

Innledningsvis til neste del- kapittel, og som en liten oppsummering av coaching som begrep, henvises det til Berg (2006:30) og de antagelsene han hevder ligger til grunn for coaching:

- Til tross for sine ressurser, trenger individet støtte og utfordringer for å utvikle sitt potensial.

-
- Klienten har en frihet til å velge, og blir på den måten ansvarlig for det livet hun velger å leve.
 - Coaching bygger på en eklektisk tankegang. Med det menes at klienten bør vurdere flere alternativer hun har for hånden, for å så finne frem til de som passer best.
 - Hvert menneske må finne frem til sine egne valg og stole på sin personlige kreativitet og sin personlige logikk. Det er ikke snakk om en objektiv sannhet og universelle lover.
 - Samspillet mellom mennesker kan kun forstås gjennom selvoppfyllende profetier, og ikke gjennom generelle naturlover.

2.2 Å frigjøre sitt potensial

Til tross for at klienten har gode intensjoner, kan hun ha problemer med å realisere dem. Ofte er det nødvendig med en hjelper som kan utfordre og støtte, og som kan gi gode mestringsopplevelser (Berg 2006:13). Filosofien er at hvert enkelt individ sitter med svarene, men at vedkommende ikke nødvendigvis vet *hvor* svarene ligger (Gjerde 2007:49). Coaching kan i slike sammenhenger trekkes inn, da coachingens teorier om læring og utvikling blir sett på som en naturlig prosess i forbindelse med menneskets vekst og selvregulering (Stelter 2006a).

Ut i fra definisjonene materialet og oppgaven tar utgangspunkt i, viser det seg å være en enighet om formålet med coaching. Coaching blir omtalt som en måte å hente ut det beste i folk på, og kan fungere som metode for hvordan coachen kan hjelpe en annen person til å frigjøre sitt potensial. Dette kan coachen gjøre ved å koble klienten med iboende kunnskap, egne verdier, motivasjon og mål, for deretter å knytte disse til handling (Gjerde 2007:49).

Hva som ligger i å frigjøre et potensial kan, i følge Gjerde (2007:50), deles inn i fem aspekter. Disse kan gi et tydeligere bilde på hva coaching er, og hva coachen og klienten mer spesifikt jobber med:

- Åpne for muligheter

- Fremme egne svar, motivasjon og forpliktelse
- Fjerne hindringer
- Gi støtte, fokus og driv
- Skape resultater

Med *åpne for muligheter* menes at coachingprosessen vil gjøre klienten mer bevisst på sine muligheter og løsninger, og samtidig gjøre det enklere å se at hun har ulike valgmuligheter. Tankegangen ligger i å ta avstand fra problemenes detaljer og heller fokusere på muligheter og hvordan situasjoner ser ut når problemene er løst (Gjerde 2007:51).

Videre gjør coaching det mulig for klienten å sette ord på de tankene hun har, finne egne svar og bruke følelsene som en viktig informasjonskilde (Gjerde 2007:55). Følelsene kan være med på å påvirke klientens handlinger. Hensikten kan være å styrke klientens bevisstgjøring rundt egen viten og meninger bak egne handlinger. I den forbindelse kan den indre motivasjonen stå sentralt. Tilgangen til følelsene som informasjonskilde kan realiseres ved at coachen tar i bruk ulike virkemidler. Eksempler på disse er blant annet aktiv lytting og effektfulle spørsmål (ibid.). Aktiv lytting og spørsmålsstilling vil bli diskutert senere i oppgaven, da disse oppfattes som viktige virkemidler i coaching.

Gjerdens tredje punkt viser til hvordan coaching kan synliggjøre og fjerne eventuelle hindringer mellom klienten og handling (Gjerde 2007:56). Negativ tenkning og kognitivt kaos kan gjøre det vanskelig å få klarhet i hva klienten ønsker, samtidig som det kan være momenter i klientens underbevissthet som holder igjen og kontrollerer bestemte handlinger (ibid.).

Støtten, fokuset og drivet en coach kan gi står sentralt i coaching. At coachen er sosial tilstedet og anerkjenner klienten som den hun er og det hun presterer, blir sett på som viktig. Coachen kan gjennom aktiv lytting, en nysgjerrig holdning og målsetting, gi både sosial og følelsesmessig støtte i forhold til oppgaver klienten utfører (Gjerde 2007:59- 60).

Det femte, og siste, aspektet Gjerde (2007:61-62) viser til, er det resultatet coachen og klienten arbeider mot gjennom coachingprosessen. I coaching er det blant annet en interesse på handling, prestasjon og mening. En manglende handling gjør det vanskelig å gjennomføre det målet man har satt seg, og det er ikke alltid like lett å gå fra ord til handling.

Coachingsamtalen kan trekkes inn her, og kan fungere som et positivt virkemiddel, der klienten kan oppnå ”ukjente” aha- opplevelser.

De ulike definisjonene av coaching og presentasjonen av formålet med prosessen, kan vise til hvordan coaching fokuserer på handling, og hvordan et skifte i en persons handlemåter kan gi ønskelige resultater. Som Gjerde ga uttrykk for i sin definisjon (del- kapittel 2.1), er coaching en kommunikasjonsform som fremmer handling og læring. Hvert individ sitter med svarene selv, men kan ha behov for assistanse til å aktivisere disse, og dette blant annet gjennom ulike handlemåter. Samtidig kan coaching gjøre det mulig for enkeltmennesket å sette ord på egne tanker, og oppmuntre til refleksjon, bevisstgjøring og ansvarlighet. Dette kan videre gi muligheten til å se flere måter å handle på. Ut i fra dette og den øvrige diskusjonen i kapittelet, kan en mulig forståelse være at coaching fokuserer mer på handling enn refleksjon,

Formålet med coaching og de overstående aspektene som inngår i forbindelse med dette, kan knyttes til noen av de virkemidlene coachen bruker i praksis. Som nevnt tidligere vil oppgaven ta utgangspunkt i blant annet aktiv lytting, spørsmål og målsetting.

3. VEILEDNING

3.1 Hva er veiledning? En plassering av veiledningsbegrepet

Veiledning er ingen ny pedagogisk virksomhet (Handal og Lauvås 2006:57). Veksten innenfor veiledningsområdet ble synlig allerede på 1960-tallet innenfor studie- og yrkesveiledning (Skagen 2004:16). Ulike faktorer viser at veiledning fremdeles er et populært område. Alt fra studietilbud, faglitteratur og forskning, belyser en stor ekspansjon så vel innenfor interesse som muligheter i forbindelse med veiledning som fagområdet og profesjon (ibid.).

I dagligspråket brukes veiledningsbegrepet i forhold til forskjellige områder og situasjoner. Handal og Lauvås (2006:33) viser til ulike former for veiledning: *yrkesfaglig veiledning*, *oppgavefaglig veiledning*, *studie- og yrkesveiledning* og *personlig veiledning/rådgivning*. Det er vanskelig å trekke klare skiller mellom de ulike formene, og de er ikke gjensidig ekskluderende kategorier. Vektleggingen på det enkelte området er både situasjons- og personavhengig (ibid.). Den yrkesfaglige veiledningen står sentralt i Handal og Lauvås' (2006) argumentasjon. Dette er en veiledningsform tilknyttet yrkesvirksomhet innenfor utdanning eller yrkesøvelse, men veiledning etter gjennomført utdanning eller praksis står også sentralt (ibid.). Den yrkesfaglige veiledningen representerer en indirekte veiledning og blir av Handal og Lauvås (2006:33) karakterisert slik:

- ”- foregår i et en-til-en (eller en-til-få) forhold
- inngår i en profesjonspreget utdanning og praksis
- tar opp teori-praksis-forholdet i yrket/profesjonen
- knytter seg til studentenes/yrkesutøvernes egen yrkesvirksomhet
- tar sikte på å utvikle den ”praktiske yrkesteorien” hos den som blir veiledet
- drives i samtaleform preget av refleksjon over praksis, delvis frikoplet fra ”handlingstvungen.” ”

Ut i fra det overstående sitatet kan yrkesfaglig veiledning knyttes til en reflekterende form for veiledning. Dette er en veiledning som kan bidra til utvikling og utdanning av reflekterende praktikere eller yrkesutøvere (Handal og Lauvås 2005:15). Den yrkesfaglige veiledningen vil videre stå sentralt i denne besvarelsen, da Gjerde (2007) som sagt fremstiller veiledningsformen som svært nærliggende coaching (del- kapittel 1.2). Den yrkesfaglige veiledningen viser blant annet til veiledning i forbindelse med undervisning, og kan illustreres gjennom handlings- og refleksjonsmodellen. Denne modellen ble utviklet av Handal og Lauvås på 1980-tallet, og vil bli diskutert i neste del- kapittel.

Handal og Lauvås (2006:24) presenterer veiledning som en behagelig arbeidsform fordi den er så lite offentlig. De omtaler veiledning som en nærmest privat situasjon der "[...] kvaliteten i det pedagogiske arbeidet ikke utsettes for kritisk gransking fra andre enn den/dem som blir veiledet, uten dokumentasjon av hva som foregår" (ibid.). Det essensielle er at veilederen har kompetanse til å veilede, og gjennom en profesjonell assistanse blir veiledningen plassert inn i en faglig og formell sammenheng. Klare mål og verdier, nærhet og omtanke på et personlig grunnlag kan trekkes inn som sentrale elementer i den faglige og formelle sammenhengen (Handal og Lauvås 2005,2006).

I likhet med coaching er ikke veiledning et entydig og klart definert begrep (Tveiten 2002:23). Veiledning er et situasjonspreget begrep, der betydningen og innholdet ofte defineres ut i fra den sammenhengen veiledningen foregår i. Av den grunn påpeker Tveiten viktigheten at veilederen er bevisst sin egen forståelse av begrepet, og kan gjøre dette til gjenstand for refleksjon (ibid.).

Handal og Lauvås (2006:37) viser til flere grunner til den vanskelige begrepsavklaringen og eventuelle begrepsforvirringer: For det første har utviklingen foregått gjennom ulike yrkesgrupper og profesjoner, slik at begrepsutviklingen bærer preg av en sektorvis utvikling. Videre er det sterke impulser fra utlandet med omfattende litteratur, med en terminologi det er vanskelig å få tak i. For det tredje er veiledning en virksomhet som unntaksvis forutsetter spesiell status eller kompetanse. Når det er sagt, påpeker Handal og Lauvås (ibid.) viktigheten av å stille kvalitetskrav til veiledning tilknyttet profesjonell aktivitet. Det fjerde punktet viser til veiledning som en influert terminologi. Med det menes at begrepet står midt i en kamp mellom de ulike profesjonene, der begrepet blir byttet om til mer "luksuriøse" betegnelser.

Handal og Lauvås viser til ”konsultasjon” og ”supervisjon” som eksempler på disse betegnelse (ibid:38).

Videre ser Handal og Lauvås (2005:49) på veiledning som en ”[...] prosess der mennesker møtes for å stille spørsmål ved, analysere, erfare, vurdere og eksperimentere med ulike former for undervisning, for å utvide sin beredskap for å handle klokere i undervisningssituasjoner.” Dette gjøres for å utvide lærerens kompetanse i undervisningssituasjoner. Veiledning omfatter et møte mellom personer innefor en gitt kontekst, der det foregår en avklaring av aktivitet, innhold, prosedyrer og arbeidsformer (Handal og Lauvås 2006:228).

Veiledning blir i Skagen (2004:19) definert som ”[...] en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng.” Denne sammenhengen definerer og setter grenser for veiledningens form og innhold, da det kan være forskjell på veiledning alt etter hvor den foregår (ibid.).

Tveiten (2002:24) definerer veiledning som en ”[...] pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog.”

3.2 Handlings- og refleksjonsmodellen

Veiledning foregår ofte i skjæringspunktet mellom teori- og praksisfeltet (Handal og Lauvås 2006:125). Formålet med veiledning under utdanning er blant annet å knytte teoretisk forståelse sammen med den praktiske virksomheten, og på den måten vise en sammenheng mellom teori og praksis (ibid.). Når det er sagt, poengterer Skagen (2004:22) at det finnes lite empirisk forskning på hvordan veiledning faktisk fungerer som praktisk virksomhet, og hvilke konsekvenser ulike typer veiledning har (ibid.).

Det manglende forholdet mellom teori og praksis kan illustreres ved å se på handlings- og refleksjonsmodellen, en modell som i lengre tid har dominert norsk veiledningstradisjon (Handal og Lauvås 2005, 2006). Utviklingen av modellen skjedde på bakgrunn av en kritikk av praktisk veiledning, slik den var blitt drevet i norsk lærerutdanning i 1960- og 1970- årene (Skagen 2004:32). Inspirasjon til utvikling av modellen er hentet fra internasjonal forskning, samt teori om undervisning, og modellen er i hovedsak rettet mot veiledning på undervisning.

Carl Rogers kan trekkes inn som sentral person, da hans ideer om klientsentrert terapi kan knyttes opp mot blant annet lærerens eller yrkesutøverens praksisteori (ibid:31). Carl Rogers og hans teorisyn vil for øvrig bli diskutert senere i oppgaven.

Handlings- og refleksjonsmodellen viser til utvikling av kunnskapsbasen for blant annet profesjonell yrkesvirksomhet. Denne utviklingsprosessen foregår gjennom en veksling mellom handling og refleksjon over handlingen (Handal og Lauvås 2006:65). Prosessen kan hjelpe blant annet yrkesutøvere til å bli mer bevisste på det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres omfatter, og ikke hvordan den ”riktige” yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget skal være. Gjennom dette kan læreren få innsikt i sin egen praksis, og finne frem til sin optimale måte å drive undervisning på. I tillegg kan hun få muligheten til å endre og utvikle kunnskapsbasen (Handal og Lauvås 2006:65-67). Veiledningen skal rettes mot forholdet mellom det stadium den lærende ”er” og den kompetansen den lærende skal skaffe seg. Handal og Lauvås (ibid:67) viser til konstruktivistisk veiledning i forbindelse med dette, der veilederen utfordrer lærerens eksisterende kunnskapsbase, og gir impulser slik at den kan utvikles videre.

Refleksjon står som et sentralt begrep i handlings- og refleksjonsmodellen. Det fokuseres på reflektering av handling, og refleksjon oppfattes som en bevisst menneskelig aktivitet. Refleksjon kan sees på som et redskap for menneskets forståelse av det omkringliggende miljøet, samt utvikling eller endring av denne forståelsen (Handal og Lauvås 2006). Ut i fra dette viser Handal og Lauvås (ibid:65-68) til refleksjon som selve målet med handlings- og refleksjonsmodellen i forbindelse med veiledning:

”Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere (eller studenter) til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaringer og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på, enn på å formidle hvordan den ”riktige” yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget. Ved å blir mer klar over sin egen yrkeskunnskap, øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen” (Handal og Lauvås 2006:65).

”Det er altså *hjelp til rikholdig refleksjon omkring egen handling og grunnlaget for den* som ”reflekterende veiledning” dreier seg om” (ibid:68).

Ut i fra det overstående sitatet kan det forstås som at veiledning i lys av handlings- og refleksjonsmodellen vektlegger refleksjon fremfor handlig, til tross for at modellen vektlegger

handlig og refleksjon. Denne holdningen kan trekkes tilbake til veiledningens reaksjon på den behavioristiske tankegangen, der observasjon ble brukt for å evaluere lærerens praksis, samtidig som observering ble brukt til å forklare og forstå undervisning og læring (Skagen 2004:33). Lærerens handlinger vil være avhengig av hvordan læreren tenker. På den måten får refleksjon en sentral plassering i veiledningen.

Handal og Lauvås (2005:15) viser til en veiledningsprosess eller strategi med et bestemt innholdsaspekt. Veiledningen handler om noe, og det er en sammenheng mellom veiledningsstrategien og veiledningens innhold. Den strategien man velger bestemmer også til en viss grad hvilket innhold som betraktes som relevant og omvendt. Utgangspunktet kan som sagt være lærerens intensjoner, og at disse blir brukt som kriterier for vurdering og videre veiledning (Handal og Lauvås 2005). I tillegg til dette påpeker Handal og Lauvås (ibid:58) viktigheten av at veilederen ikke går i fellen og ukritisk aksepterer den andres ønsker, og på den måten opptrer altfor aksepterende med en overdreven, positiv holdning. En slik holdning kan læreren oppfatte som ydmykende og hun kan få følelsen av at veilederen ikke tar henne alvorlig (ibid.). Grunnet for lærerens intensjoner, kan sees i lys av hennes praksisteori.

3.2.1 Praksisteori eller praktisk yrketeori (PYT)

Temaet for veiledningen kan være hvordan veilederen kan hjelpe læreren å utvikle og bearbeide sin undervisningsmåte eller praksisteori. I tillegg til dette kan veiledningen ha til hensikt å hjelpe læreren til å utvikle bevisstheten rundt egne handlinger (Handal og Lauvås 2005, 2006). På den måten kan læreren fremme egen selvstendighet og lettere ta ansvar for egen praksis. Veiledning gjennomført ved hjelp av instruksjoner fra veileder på hva læreren skal gjøre, eller hvordan hun skal oppføre seg, er lite ønskelig (ibid.). Som nevnt tidligere, påpeker Handal og Lauvås (2006:67) at lærerens ståsted og hennes verdier og tidligere erfaringer skal fungere som utgangspunktet for veiledningen. Disse skal videre konfronteres med kvalitetsmessige og etiske krav tilknyttet yrket. Samtidig viser kunnskap til en sentral teorikilde i veiledning eller handlings- og refleksjonsmodellen. Den tause kunnskapen kan trekkes inn i forbindelse med dette, og viser til blant annet artikulert kunnskap (Skagen 2004:34). Sammen med lærerens intensjoner, utgjør den tause kunnskapen grunnelementer i lærerens praksisteori.

Praksisteorien eller praktisk yrkest teori (PYT) brukes som overlappende begreper, og viser til et sentralt fenomen i handlings- og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås 2006). Handal og Lauvås (2005:19) ser på praksisteori som siktemålet ved selve veiledningen, og definerer praksisteori som:

”[...] en persons private, sammenvevde, men stadig foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis.”

Disse elementene kan være umulig å identifisere som klart isolerte elementer i lærerens praksisteori. De er i virkeligheten intimt sammenvevde, og påvirker hverandre i den stadig pågående oppbyggingen og forandringen av teorien (Handal og Lauvås 2005:23). De personlige erfaringene viser til lærerens tidligere undervisnings- eller praksisepisoder, og hvordan personlige konklusjoner og erfaringer i senere anledning kan påvirke henne og blir en del av hennes praksisteori (Handal og Lauvås 2005:20).

I tillegg til de personlige erfaringene tar læreren til seg andre menneskers erfaringer og kunnskap, og innlemmer disse i praksisteorien (Handal og Lauvås 2005:21). De ulike påvirkningene kan skape situasjoner som kan bidra eller hindre at forandringer skjer, samtidig som de kan hjelpe til med å legge frem tanker som senere kan lede til forandring (Handal og Lauvås 2005). På den måten kan læreren utvide og forsterke sin egen praksisteori, og få oversikt over hvilke enheter som eventuelt bør bearbeides og utvikles videre for at den ønskelige forandringen skal finne sted (ibid.).

Videre kan lærerens verdier eller forestillinger i forhold til livet generelt, eller til undervisningens gjennomføring, om undervisningen er god eller dårlig, i stor grad påvirke hennes praksisteori og undervisningspraksisen (Handal og Lauvås 2005:22). Da disse verdiene eller forestillingene er individuelle, kan disse variere fra person til person (Handal og Lauvås 2005, 2006). Med utgangspunkt i dette, illustrerer Handal og Lauvås ”teori” i henhold til praksisteoribegrepet, som et individuelt fenomen bestående av en serie forskjellige hendelser, sammenflettet med viktige verdier og idealer hos personen selv (Handal og Lauvås 2005:20)

Praksisteorien kan i tillegg brukes som et mer kollektivt fenomen i forhold til det individuelle utgangspunktet som diskuteres i denne avhandlingen (Handal og Lauvås 2005). Det er også

fullt mulig å bruke begrepet i forbindelse med bestemte lærergrupper og denne gruppens grunnlag for sin pedagogiske praksis (ibid.).

Praksisteorien viser til en teori som danner grunnlaget for handling, og handlingen vurderes i forhold til praksisteorien (Handal og Lauvås 2005:21). De ulike elementene som inngår i praksisteorien viser til en taus eller innforstått kunnskap. Dette poenget ble redegjort over, og kan illustrere at veiledningen vektlegger refleksjon fremfor handling.

3.3 Oppsummering

Coaching og veiledning representerer begge begreper preget av begrepsforvirring og uenighet rundt begrepenes praktiske funksjon. Som en ubeskyttet tittel blir coaching av mange fremstilt og oppfattet som et nytt og ullent begrep. Selv om mange hevder at det kan trekkes tilbake til antikken, startet coachingens utvikling for fullt i USA på 1960- 70- tallet. Dette gjennom Gallwey og hans tro på det mentale spillet i tennis, og hvordan det indre spillet bak handlingene kan prege det individet faktisk gjør. Senere på 1970- tallet ble Gallweys teknikker mottatt innenfor ledelsesfeltet. I tråd med samfunnsutviklingen, har coaching blitt koblet sammen med selvrealiseringstanken. Dette mye fordi enkeltmennesket stadig er interessert i å utvikle seg selv, samtidig som coachingens formål knyttes til frigjøring av menneskers potensial. Coaching brukes i både private og profesjonelle sammenhenger. Coachen kan blant annet fungere som konstruktiv samtalepartner tilknyttet endringer på et personlig eller karrieremessig nivå.

Veiledning er, i likhet med coaching, et begrep det er vanskelig å gi en presis begrepsavklaring på. Veiledningsbegrepet i denne oppgaven tar utgangspunkt i Handal og Lauvås handlings- og refleksjonsmodell og den yrkesfaglige veiledningen. Denne modellen omtaler veiledning som en pedagogisk virksomhet, der veiledning sees på som en form for undervisning (Handal og Lauvås 2005:13). Modellen omfatter veiledning med yrkesutøvere, og den har i lengre tid hatt stor påvirkning innenfor norsk veiledningstradisjon. Lærere er eksempler på slike yrkesutøvere, og det fokuseres på utvikling av deres kunnskapsbase og bevisstheten rundt egen yrkespraksis. Utviklingen skal i teorien foregå gjennom en vekslning mellom handling og refleksjon over handling i egen yrkespraksis. Hovedtesen er at veiledningen må foregå på lærerens egne betingelser, og ta utgangspunkt i lærerens egen

praksisteori for undervisningen. Det er utviklingen av lærerens praksisteori som er hensikten med veiledningen, samtidig som refleksjon står sentralt.

Hittil har oppgaven omfattet en redegjørelse av coaching- og veiledningsbegrepet. I besvarelsens andre del, vil coaching og veiledning bli sammenlignet ut i fra ulike virkemidler og psykologiske tradisjoner. Diskusjonen kan sees i lys av formålet med coaching og veiledning. Som nevnt i denne delen av oppgaven, vil coachings formål blant annet være frigjøring av klientens potensial, mens det i veiledning fokuseres på utvikling av lærerens praksisteori.

Del 2. Teoretisk sammenligning av utvalgte virkemidler innenfor coaching og veiledning

Denne delen av oppgaven vil omfatte en detaljert fremstilling av coaching og veiledning. Diskusjonen vil knyttes rundt en teoretisk sammenligning av utvalgte virkemidler i coaching og veiledning. I den forbindelse vil det trekkes inn ulike psykologiske tradisjoner, med utgangspunkt i kognitiv, humanistisk og positiv psykologi. Sentralt i denne delen står coaching- og veiledningsrelasjonen, samtalens plassering og hvordan samtalen kan fungere som arena for utføring av ulike virkemidler. Tematiseringen vil fortsette med en fremstilling av ulike roller i relasjonen, og hvordan empati og kompetanse kommer inn som sentrale elementer i forbindelse med rolle- og relasjonsaspektet i coaching og veiledning. Deretter følger en sammenligning og drøfting av coaching og veiledning med utgangspunkt i ulike virkemidler. Aktiv lytting, parafrasering, spørsmål, mål og målsetting representerer virkemidlene. Avslutningsvis følger en oppsummering av oppgaven med markering av hovedfunn.

4. PSYKOLOGISK TEORI

4.1 Innledning

Tanker og handling er nært forbundet med hverandre. Følelser identifiseres ved hjelp av ord og avspeiler en indre tilstand (Oestrich og Johansen 2007:43). Menneskets følelser har som formål å beskytte og hjelpe til med å identifisere behov, og mennesket kan bestemme selv betydningen av det som skjer i tankene (ibid:15). Den positive psykologien har senere kommet inn som et nytt psykologisk tilskudd. Denne psykologiske retningen fremstiller mennesket som et mulighetsrikt og positivt vesen. Nedenfor følger en presentasjon av kognitiv, humanistisk og positiv psykologi. Som nevnt i innledningskapittelet, vil det ikke bli gitt en fullstendig og utdypende fremstilling og gjennomføring av tradisjonene.

4.2 Kognitiv tradisjon

Kognisjon kan sees på som en kontinuerlig bearbeidelse av informasjon, og viser til hvordan individet kan bli oppmerksom på noe, selekterer ut informasjon, tolker informasjonen og lagrer den i hukommelsen. Mennesket tenker over sine handlinger og opplevelser, og prøver å forestille seg fremtidige hendelser (Berge og Repål 2000:11). Kognisjonen viser hvordan mennesket tenker, oppfatter eller forestiller ulike hendelser. Den kan videre påvirke hvilke følelser som tillegges en spesiell hendelse og viser til hvordan tidligere erfaringer kan virke inn på menneskets tankemønster (ibid:12).

Aaron Beck blir omtalt som en sentral person i forbindelse med den kognitive tradisjonen eller den kognitive terapien. Hans arbeid fra 1960- tallet viser til studier av menneskelig atferd, gjennom blant annet fokus på mentale prosesser (Gjerde 2007:24). Han stilte seg kritisk i forhold til den behavioristiske tankegangen, da denne retningen baserte seg på ytre påvirkning og stimuli (ibid.). Videre påpeker Gjerde (ibid.) at selve grunntanken ved terapien er at "[...] mennesker i utgangspunktet er fornuftige og rasjonelle." Til tross for dette kan mennesker bli utsatt for emosjonelle utfordringer, som et resultat av ulike feiloppfatninger.

Feiloppfatningene kan være påvirket av hendelser i fortiden eller forhold som skjer her og nå.

Ved å "[...] mobilisere egne logiske evner" kan individet overvinne og gi slipp på de emosjonelle problemene eller feiloppfatningene (ibid.).

Berge og Repål (2000:13) omtaler den kognitive terapien som "[...] samarbeid, problemløsning og endring i tenke- og handlemåter." De referer fra Nordahl (1996) i sin beskrivelse av kognitiv terapi, der terapien forklares som en:

"[...] sirkulær prosess der tre sentrale elementer inngår i et kontinuerlig vekselspill:

- *Allianse* (trygghet og tillit)
- *Innsikt* (kartlegging av problemer, tankemønstre og følelser)
- *Endring* (problemløsning og utprøving av nye ferdigheter eller tenkemåter)"(ibid.).

Den kognitive terapien omfatter et aktivt og gjensidig samarbeid mellom partene, der fokuset rettes mot de problemene som fremtrer i klientens hverdag (Berge og Repål 2000). Berge og Repål (ibid:194) viser til studier utført av Orlinsky, Grawe og Parks (1994). Disse studiene konkluderte med at klientens engasjement og involvering er helt avgjørende for et positivt resultat i forbindelse med behandlingen. Klienten kan på den måten fremstå som en viktig bidragsyter i behandlingsperioden, og klientens deltakelse er videre avhenging av kvaliteten på forholdet mellom klienten og terapeuten (Berge og Repål 2000:194).

Terapeuten sitter med ansvaret for å skape en god relasjon mellom han selv og klienten (Berge og Repål 2000). Han opptrer som en aktiv lyttende person, og gjennom sin nysgjerrighet rettes søkelyset mot klientens tanker, og ikke hva han selv mener klienten burde ha tenkt (Gjerde 2007:25). Terapeuten sitter med et ønske om å få kunnskap om hva som eventuelt hindrer klientens mestring og tilpassing, og sammen med klienten drøftes muligheter for alternative handlings- og tenkemåter (ibid.). Videre vil klientens opplevelse av terapeuten som en varm, empatisk og imøtekommende person være av betydning for en god relasjon (Berge og Repål 2000:194).

I tillegg til dette ansvaret for utviklingen av en god relasjon, skal terapeuten stå for strukturering av samtalen. Utover i samarbeidet gjøres det en forventningsavklaring der begge partene forbereder en dagsorden til hver samtale som viser til samtalens fokus (Gjerde

2007:25). Samarbeidet er i tillegg preget av en ”hjemmeoppgave” eller utfordring til hver gang, der klienten skal ”[...] teste ut antakelser, ny atferd eller skrive ned erfaringer (Gjerde 2007:25).” Gjennom samtalen tar terapeuten i bruk sokratisk dialog og stiller klienten motspørsmål, som kan få klienten til å se en situasjon på forskjellige måter (ibid.). Det stilles også spørsmål som åpner for refleksjon og logisk tenkning. Denne metoden kan blant annet hjelpe klienten til å se logikken i sitt eget problem (Gelso og Fretz 2001).

Kognitive prinsipper bygger på vitenskapelige undersøkelser og innlæringspsykologiske metoder (Oestrich og Johansen 2007:9-10). Prinsippene har i lengre tid vært tilknyttet psykiske lidelser, men i dag brukes de også i forbindelse med menneskets normale utvikling og i forhold til hverdagslig problemløsning. På den måten har prinsippene gått fra å brukes til behandling av psykiske lidelser, til å anvendes for å øke den personlige utvikling hos mennesker med et ønske om personlig vekst og forbedring av sine ferdigheter (ibid.).

Menneskets konstruktive tanker kan gjøre atferden mer hensiktsmessig, målrettet og meningsfull. De konstruktive tankene viser til noe som er realistisk og virkelighetsnært, og de er forbundet med menneskets grunnleggende følelser. Negative tankeprosesser kan resultere i destruktive prosesser, og omvendt (Oestrich og Johansen 2007).

Som nevnt tidligere viser den kognitive tradisjonen til problemløsningsstrategier. Videre kan kognisjonen gjøre det mulig å tenke over egen tenkning (metakognisjon eller refleksjon), planlegge, ta beslutninger, kommunisere, regulering samt håndtering av følelser og atferd. I tillegg kan kognitive ferdigheter hjelpe individet med en vurdering og regulering av ulike vaner og ferdigheter, slik at de kan bli brukt på en hensiktsmessig måte (Oestrich og Johansen 2007:40).

Berg (2006:109) viser til en hovedinnvending mot den kognitive tradisjonen. Innvendingen kan sees i lys av selvbedraget, som kan knyttes til tilfeller der individet overdriver betydningen av den kraften tankene har. Til tross for øvelse og trening, finnes det ingen garanti for at et menneske vil oppleve at en endring i tenkemåten forandrer eller påvirker atferden eller følelsene. Dette kan resultere i en manglende tro på mestring (ibid.).

4.3 Humanistisk tradisjon

På 1960- tallet oppstod den humanistiske psykologien som en motvekt til blant annet behavioristisk og psykoanalytisk teori. Retningen anså psykoanalysen for å være for deterministisk og behaviorismen for å være for mekanisk og upersonlig i sin tilnærming (Gjerde 2007:27). Kritikken mot Freuds psykoanalyse konsentrerte seg om vektleggingen av mental sykdom. I følge humanistisk teorisyn er det mer fordelaktig å konsentrere seg om positive elementer i menneskenes mentale helse, som for eksempel tilfredshet og omtanke (ibid.). Sentralt innenfor den humanistiske psykologien står forestillingen om menneskets unike mulighet til selv å kunne definere sin skjebne. Dette viser til et optimistisk menneskesyn, som blir sett på som en vesentlig holdning innenfor denne ideologien. Det fokuseres på menneskets følelser, lengsler, ønsker og håp, og deres viktighet for forståelsen av egne handlinger, basert på ytre hendelser og sosiale og miljømessige forhold (ibid). Gjerde viser til tre viktige ideer i humanistisk psykologi. Den første er det sterke fokuset på individet og personlige valg, derunder fri vilje, kreativitet og spontanitet. Videre legges det vekt på bevisst opplevelse og til slutt det helhetlige i menneskers natur (ibid.).

Brinkmann (2006:43) omtaler Jean Jacques Rousseau som en sentral inspirasjonskilde tilknyttet den humanistiske tradisjonen. Den humanistiske retningen kan sees på som en videreførelse, popularisering og radikaliserings av Rousseaus' tanker. Rousseau mente at individet utvikles fra en naturlig, sund og ekte tilstand i barndommen (ibid:48). Mennesket er født godt, samtidig som irrasjonelle følelser og intuisjon og ulike rasjonelle tanker kan føre mennesket på villspor (Berg 2006:85). Rousseau så på menneskets indre følelser som rettesnoren for deres handlinger (ibid.). En holdning er at mennesket er naturlig godt og står fritt til å kunne utvikle seg selv. På den måten ville mennesket bli lykkelig og sosialt orientert (ibid:86).

Begreper, teknikker og praksiser utviklet innenfor den humanistiske tradisjonen har spredt seg til andre livsområder (Brinkmann 2006:42). Dette har påvirket menneskets forståelse av seg selv og tilværelsens innretning og verdier. Den humanistiske psykologien kan oppfattes som en folkepsykologi, og til tross for en manglende vitenskapelig fokusering har retningen sikret seg en kulturell kapital (ibid:43). De viktigste representanter for den humanistiske psykologien er Abraham Maslow og Carl Rogers. Nedenfor følger en presentasjon av deres teorisyn.

4.3.1 Carl Rogers og personsentrert terapi

Carl Rogers blir ansett for å være den mest sentrale personen innen humanistisk tradisjon (Gjerde 2007:28). Da behaviorismen ønsket å forstå menneskers tanke- og følelsesliv ved å studere deres atferd og ytre livshistorie, mente Rogers at det var mer hensiktsmessig å prøve og leve seg inn i klientens eller menneskets verden og se hvordan den fortonet seg fra deres ståsted (ibid.). Ut i fra sitt optimistiske menneskesyn og antagelser om menneskelig motivasjon, publiserte han i 1951 sin mest kjente og innflytelsesrike bok "*Client- Centered Therapy*" (Gelso og Fretz 2001:371). Den klientsentrerte terapien ble senere kalt personsentrert terapi. Sentralt for terapien er at terapeuten skal lytte aktivt og sammenfatte det klienten sier fra en tid til en annen. Samtidig skal terapeuten være ekte i situasjonen og møte klienten med uforbeholden toleranse, samt være i besittelse av empati. Empatien blir hos Rogers videre sett på som en grunnleggende terapeutisk ferdighet, og han blir omtalt som empatibegrepets far (Gjerde 2007:71).

Den rogerianske terapien fokuserer på et likeverdig forhold mellom partene. Denne likeverdigheten kan sees i lys av det optimistiske menneskesynet, der menneskets muligheter, frihet og valg står sentralt (Gjerde 2007:28). Individet er selv ansvarlig for endringer og personlig utvikling. Ved å ta i bruk sine indre ressurser, kan individet utføre eventuelle endringer. Terapeuten fungerer som en tilbakeholden person, og skal kun være en støtte i prosessen og følge klientens rytme (ibid.). Den menneskelige motivasjonen er videre drevet av selvaktualisering eller selvrealisering. Dette går ut på at individet til stadighet søker etter å vokse, oppleve nye ting og tilføre denne lærdommen i egen forståelse av verden. Gjennom dette mente Rogers at klienten ville være i stand til å utvikle seg selv og se hva det var han egentlig ønsket å oppnå, og ikke bare bli kvitt de aktuelle problemene (ibid.).

Rogers teori og teknikker blir brukt innenfor flere fagområder. Terapi, konsultasjon, organisasjonsutvikling, pedagogikk, didaktikk, rådgivning, familiens og personlighetens utvikling, er eksempler på slike fagområder. Den klientsentrerte terapien fungerer ofte som et fundament for mange terapeuter, psykiatere, sosialrådgivere, familierådgivere og behandlere innenfor ulike områder (Brinkmann 2006:42).

Selvrealisering, personlig utvikling og selvutvikling har blitt begreper av interesse for mennesker i den vestlige verden og deres forståelse av seg selv (Brinkmann og Eriksen 2006:7). Den vestlige kulturen representerer en holdning der individet lever best, dersom det realiserer seg selv. I forbindelse med dette kan det være nødvendig med menneskelig frihet, autonomi og selvbestemmelse (Brinkmann 2006:41).

4.3.2 Abraham Maslow og selvrealisering

Tanken og utviklingen av en selvrealiseringsteori startet hos amerikaneren Abraham Maslow. I likhet med Carl Rogers blir han sett på som en sentral aktør innen humanistisk psykologi (Gjerde 2007:27). I følge Maslow har mennesket en iboende kraft som motiverer til utfoldelse og selvrealisering. Dette kan sees i samsvar med en indre motivasjon som hjelper individet til å nå sitt potensial ved å bruke egne talenter og evner (ibid.). Maslow viser til en teori om behov, der en tilfredsstillelse av disse vil kunne føre til selvrealisering hos individet. Teorien fremstilles gjennom en pyramide eller et hierarki, der hvert behov tilfredsstilles før neste behov kan motiveres. Individet kan først komme til toppen av hierarkiet og oppnå selvrealisering når de lavere behovene har blitt tilfredsstillt (ibid:143).

Maslow deler behovene inn i ulike kategorier. Behovene oppleves individuelt og i ulik grad. Det essensielle er at behovene må tilfredsstilltes for at vi skal kunne leve og fungere (Oestrich og Johansen 2007:49). I sitt hierarki viser Maslow til *fysiske behov*, *sikkerhetsbehov*, *sosiale behov*, *selvtillit og selvverd*, *selvaktualisering* og *de kognitive behovene* (ibid.). De fysiske behovene viser til de elementære tingene som sult, søvn og varme. Sikkerhetsbehovene representerer en fysisk, psykisk og emosjonell trygghet, beskyttelse og et fravær av angst og trusler. En interpersonlig kontakt, tilknytning, kjærlighet og vennskap er elementer innenfor de sosiale behovene, mens konstruktive tanker om seg selv, oppmerksomhet, selvrespekt og kompetanse er noen av de særtrekkene ved selvtillit og selvverd. I forbindelse med selvaktualisering står utvikling og personlig vekst, samt utnyttelse av sitt fulle potensial sentralt. Til slutt kan de kognitive behovene blant annet vise til vår nysgjerrighet, estetikk og skjønnhet (ibid.).

I følge Brinkmann og Eriksen (2006:8) har Maslows selvrealiseringstanke i den senere tid fanget folks interesse. I dag finnes eksempler på selvrealisering og kravet om personlig utvikling innenfor nesten alle livsområder og aldersgrupper. Individet blir til stadighet

oppfordret til å være i en konstant selvutviklingsprosess, og samtidig være innstilt på livslang læring (ibid:10).

Å kjenne seg selv er en gammel tanke, men forståelsen av denne har endret seg radikalt den siste tiden (Brinkmann og Eriksen 2006:8-9). Historien viser at erkjennelsen av hvem man er har hatt en sterk tilknytning til forståelsen at man er en liten del av en større helhet. Helheten kan sees i lys av religion, naturen og samfunnet generelt. På den måten utviklet mennesket seg i forhold til noe annet enn seg selv. I dag legges det mer vekt på individets frihet til å velge etter egen lyst og egne behov. Gjennom personlige valg oppfordres individet til å selv velge eller finne personlige mål for egen utvikling (ibid:9).

Forandringen rundt erkjennelsen av seg selv kan knyttes til en sekularisering. Menneskene har gått bort i fra tanken om at religion viser til den entydige sannheten om målet for menneskets utvikling. Det er mennesket selv som sitter med denne sannheten og som former seg selv og hva det vil bli (Brinkmann og Eriksen 2006:8-9). Maslow støttet tankegangen om menneskets frihet, og ønsket å erstatte den moralske filosofien og religionen med menneskelig vitenskap. Han mente at tradisjonell religion viste seg å være feil og inadekvat, og at mennesket ikke lærte seg etikk eller fant grunnleggende prinsipper for personlig vekst og realisering gjennom Gud og en hellig bok (Brinkmann 2006).

Berg (2006:90) viser til enkelte innvendinger i forbindelse med den humanistiske psykologien, og det ut fra flere forhold. Med en humanistisk- teoretisk holdning kan coachen stå i fare for å bli for snill mot klienten, og ikke stille krav eller utfordrer henne. Derfor får ikke klienten noe å strekke seg etter, og kan på den måten utvikles til å bli for passiv i forhold til ansvar for egen læring og utvikling (ibid:91). Et annet kritikkverdige punkt kan være den mangelfulle empiriske dokumentasjonen på området. I tillegg har den humanistiske tankegangen en tendens til å fremstille mennesket slik man ønsker at det skal være, og ikke slik det faktisk er. Videre rettes det et kritisk blikk mot flere av retningens sentrale begreper, da de ofte er uklare og på den måten gjør det vanskelig å komme med entydige definisjoner. Som et siste punkt kan det nevnes at den humanistiske tradisjonen avviser bruken av tradisjonelle vitenskapelige metoder i forbindelse med antagelser om mennesket, uten å komme med alternative metoder som kan brukes i stedet. Dette gjør at individet må bruke sin sunne fornuft eller intuisjon i situasjoner tilknyttet den menneskelige natur. I følge Berg kan dette vanskelig kan kalles psykologi, men heller filosofi og religion (ibid.).

4.4 Positiv psykologi

Utviklet av Martin Seligman på 1990-tallet, fremstår positiv psykologi i dag som en ny gren innenfor det psykologiske perspektivet, og tradisjonen har hentet inspirasjon fra blant annet humanistisk og kognitiv psykologi (Berg 2006:37). I likhet med disse retningene, stiller positiv psykologi seg som en motreaksjon til psykoanalysen, som lenge hadde fungert som en regjerende psykologisk retning (ibid.).

Den positive psykologien blir i Oestrich og Johansen (2007:10) ansett som et nytt begrep innenfor det kognitive feltet. De omtaler positiv psykologi som en metode bestående av oppbyggende strategier som for eksempel; *forbedring av ferdigheter, konstruktiv problemløsning og evnen til å finne glede og trivsel i hverdagen*. Dette er også sentrale elementer i den humanistisk - psykologiske tankegangen. Videre kan retningen trekkes opp mot kognitiv psykologi i forbindelse med menneskers tenkemåte. Å tenke positivt eller ha en optimistisk holdning til noe, har gjennom tidene fungert som forskningsområder, og ulike studier innenfor terapien viser at mennesket kan trenes til en positiv tenkestil (Biswas- Diener og Dean 2007).

Den positive psykologien presenterer en psykologi for mennesker som fungerer bra, men som ønsker å utvikle sitt potensial for å kunne leve et enda rikere liv (Berg 2006:37). I likhet med selvrealiseringstanken fokuseres det på menneskers styrke og evner ved siden av deres svakheter, og ikke svakhetene alene. Samtidig ønsker retningen å skape en balanse mellom det negative og det positive både i mennesket og i miljøet (Biswas- Diener og Dean 2007). Med dette som utgangspunkt, ønsker den positive psykologien å utvikle teorier der fokuset ligger på de positive sidene ved det å være menneske, og tar avstand fra den tradisjonelle psykologiens fokusering på mennesker med diagnose (Berg 2006:37).

Berg (2006:37) refererer fra Seligman mfl. og viser at positiv psykologi består av tre deler; *positive følelser, positive egenskaper og positive institusjoner*. De positive følelsene er representert som blant annet håp, glede, optimisme, stolthet og lykke. De positive egenskapene omfatter emosjonell intelligens, humor, altruisme, kreativitet, selvinnsikt m.m. Egenskapene er grunnleggende elementer i en persons "signaturstyrke," som blir sett på som en form for sosial kapital en person kan benytte seg av ved motgang og negative følelser. De

positive institusjonene viser til et team med et godt nettverk og en god organisasjonskultur (ibid.). Institusjonene kan fungere som arena der de positive følelsene forsterkes (ibid.).

I følge Berg (2006:37) er ikke den positive psykologien en etablert psykologisk retning. Den representerer mer en form for tenkemåte som blant annet kan gi god næring til for eksempel coaching. Til tross for dette presenterer Biswas- Diener og Dean (2007) den positive psykologien som en vitenskapelig metode der spørsmål og svar tilknyttet personlig vekst og forandring står sentralt. I tillegg til dette kan det nevnes at coachingmaterialet fremstiller positiv psykologi som en relevant psykologisk tradisjon. Oppgavens veiledningslitteratur omtaler denne retningen i liten grad. Når det er sagt, kan det trekkes linjer til den positive psykologien i veiledningen. Dette vil komme klarere frem i de ulike sammenligningsdelene senere i besvarelsen.

4.5 Oppsummering

De overstående psykologiske tradisjonene representerer et stort felt innenfor det psykologiske landskapet. Den kognitive psykologien viser hvordan menneskets kognisjon kan styre handlingene og videre påvirke den enkeltes emosjonelle verden. I kognitiv terapi er terapeuten og klienten i et samarbeid preget av tillit og trygghet. Det fokuseres på problemløsning og verdien av et nytt tankemønster. Klienten fremstår som en person preget av psykiske vansker, samtidig som det vektlegges et optimistisk menneskesyn der mennesket fremstilles som fornuftige og rasjonelle.

Den humanistiske psykologien representerer en tradisjon der følelser ligger til grunn for menneskers handling. Retningen kom som en motpol til behavioristisk og psykoanalytisk teori, og fremhever et positivt menneskesyn. Humanismens tanker var inspirert av Rousseau, der blant annet menneskets rasjonalitet og kulturell deltakelse, og menneskets indre blir spesielt vektlagt. Carl Rogers og Abraham Maslow blir sett på som de mest sentrale personene i humanistisk teori. I den personsentrerte terapien, viser Rogers til terapeutens holdning i relasjonen. Menneskets behov og tilfredsstillelse av disse står sentralt hos Maslow, samtidig som hans selvrealiseringsbegrep viser til menneskets trang til å heve og realisere seg selv i et stadig utviklende samfunn.

Med inspirasjon hentet fra de kognitive og humanistiske retningene, fremstår den positive psykologien som en ny retning innenfor det psykologiske feltet. Det fokuseres på det positive i mennesket og miljøet, og retningen består av positive følelser, egenskaper og institusjoner. Til tross for skepsisen rundt retningens psykologiske etablering, hevdes det at den positive psykologien representerer en vitenskapelig metode der viktige spørsmål om menneskers ve og vel blir tatt opp.

Dette kapitlet har presentert ulike psykologiske tradisjoner med utgangspunkt i oppgavens materiale. Hvordan disse tradisjonene kan fungere som et bakteppe og som inspirasjonskilder i forbindelse med coaching og veiledning, er sentralt i oppgavens følgende kapitler. Ulike virkemidler vil også stå sentralt i den videre diskusjonen.

5. SAMTALEN I RELASJONEN

5.1 Innledning

En relasjon kan være et forhold eller et gjensidig samarbeid mellom en eller flere personer. Dette samarbeidet kan gjenspeiles i makt, forskjeller i kompetanse og erfaring, tillitt, trygghet, åpenhet og forutsigbarhet (Ryeng 2000:166). I relasjonen har deltakerne direkte kontakt med hverandre, og fokuset ligger på mottakeren (Tveiten 2002:10). Som nevnt tidligere omtales mottakeren som klient eller lærer i denne oppgaven.

En samtale kan sees i likhet med kommunikasjon, og representerer en menneskelig aktivitet. Formålet kan være å blant annet hjelpe mennesker til å utdype deres evner til refleksjon (Handal og Lauvås 2006:217). Samtalen fungerer som arena der en person kan utvikle større oppmerksomhet, bevissthet og ansvarlighet rundt en aktuell situasjon, og samtidig oppnå handlingskompetanse (Hansen- Skovmoes og Rosenkvist 2006:85).

Opgaven vil videre ta for seg relasjonens oppbygging i forbindelse med coaching og veiledning. Som nevnt over omfatter relasjonen ulike egenskaper og elementer som vil prege relasjonens klima og ansvarsfordelinger. I det følgende vil begrepene kompetanse og empati bli diskutert. Dette fordi begrepene kan knyttes til sentrale elementer i coaching- og veiledningsrelasjonen. Samtalen og relasjonens symmetri er eksempler på slike elementer. Diskusjonen fortsetter med en presentasjon av coaching- og veiledningsrelasjonen. Kompetanse- og empatibegrepet vil bli flettet inn i diskusjonen rundt menneskesyn og roller. En sammenligning av coaching og veiledning i henhold til kompetanse, roller og relasjon avslutter kapitlet. Her vil ulike fellestrekk og forskjeller trekkes inn, samtidig som inspirasjon fra psykologien vil diskuteres.

5.2 Kompetanse

Coachens eller veilederens kompetanse er sentrale samtaleemner i coaching og veiledningslitteraturen (Handal og Lauvås 2005, 2006; Berg 2006; Gjerde 2007).

Kompetansen kan knyttes til coachen eller veilederen som kvalifiserte aktører og hvordan de behersker og forstår coaching og veiledning. Kompetansen er videre avgjørende for hvorvidt relasjonen oppfattes som asymmetrisk eller ikke. I coaching er et symmetrisk forhold av betydning i forhold til maktstatus og kompetanse (Stelter 2006a), mens det i veiledning legges mer vekt på veilederens kompetanse. Dette vil bli diskutert senere i kapitlet, da det kan sees som relevant i forhold til sammenligningen i del- kapittel 5.6.

Handal og Lauvås (2006:105) omtaler kompetanse som et mangfoldig og mangetydig begrep, og dette fordi det er utviklet innenfor ulike forskningstradisjoner og yrkesgrupper.

Kompetanse blir videre sett på som et binært begrep, da man enten har kompetanse på et spesielt område eller ikke. Det er derfor vanskelig å finne én klar og tydelig definisjon på kompetansebegrepet. Det defineres ulikt, avhengig av sammenheng og nivåer, og kan relateres til individnivå eller til organisasjonsnivå (Tveiten 2002:13).

Med referanse til Gaut (1986) viser Tveiten (2002:14) til kunnskap som en forutsetning for kompetanse. Sentralt ligger hvordan kompetansen kommer til uttrykk, eller måten det kommuniseres på (ibid.). Tveiten viser til kompetanse relatert til pedagoger og yrkesutøvere i sosial- og helseprofesjoner:

”[...] må kompetansen ses i forhold til de respektive fagene og fagenes grunnleggende ideer, verdier, mål, målgrupper og metoder” (ibid:13).

Videre skal kompetansen bestå av:

”[...] individuelle kunnskaper, holdninger og ferdigheter og erfaringsbasert innsikt relatert til en definert yrkesfunksjon”(ibid.).

En slik forståelse kan gi kompetansebegrepet et helhetlig innhold, der kompetanse utvides til mer enn bare kunnskap. Hele mennesket står i fokus og ulike holdninger, erfaringer og ferdigheter innen persepsjon, motorikk og kognisjon spiller en viktig rolle. Med utgangspunkt i dette viser Handal og Lauvås (2006:105) til Lund (1997:58), som omtaler kompetansen som mer bruks- og mestringsrettet i tilfeller der kompetansen kan knyttes til det individet bruker og ikke det vedkommende har.

5.3 Empati

Kunnskap blir som sagt sett på som en forutsetning for kompetanse, og empati spiller en viktig rolle i forbindelse med kunnskap om andres opplevelser (Tveiten 2002:14). Ved å opptre empatisk kan coachen eller veilederen skape et ”trygt rom,” der den andre parten lettere kan åpne seg helt og snakke ærlig om sine følelser (Gjerde 2007).

Det har blitt investert mye forskning på empati som indikerer en positiv sammenheng mellom empati og klientens utvikling (Gjerde 2007:71). Gjerde omtaler empati som den viktigste terapeutiske ferdigheten i forhold til samspillet med andre mennesker, og viser til Nerdrum (1997) i sin argumentasjon rundt empati som viktig coachingegenskap (Gjerde 2007:71). Ved å være empatisk tilstede kan coachen lettere sette seg inn i klientens situasjon og skape en følelsesmessig identifisering med henne (ibid.). Samtidig kan det være en fordel at hjelperen er empatisk og anerkjennende, og at han arbeider for at forholdet skal være preget av gjensidighet, medmenneskelighet og nærhet (ibid.:79). Dette blir blant annet fremhevet i forbindelse med aktiv lytting, da coachen eller veilederens nysgjerrighet sees i lys av den intense lyttingen til det som klienten eller læreren forteller. Aktiv lytting er ett av de sentrale virkemidlene som vil bli diskutert i del- kapittel 6.2.

Carl Rogers kan sees som en sentral person i forbindelse med empati. Gjerde (2007:71) omtaler Rogers som empatibegrepets far, og empati er som nevnt vesentlig i hans personsentrerte terapi (del- kapittel 4.3.1). Ved å jobbe med klienter, erfarte han at hvis terapeuten var usikker på sin egen fremtreden eller hva man skulle gjøre, samtidig som han klarte å fokusere på klienten sin og ta hans perspektiv, ville klienten respondere positivt (Nerdrum 2000:10 referert fra Gladstein 1983). Rogers så på empati som en subjektiv opplevelse fra terapeutens side. Med årene har denne holdningen endret seg, og empati har gått fra å være en subjektiv erfaring hos terapeuten til å bli en ferdighet innen kommunikasjon (Gelso og Fretz 2001:247).

Det skilles mellom kognitiv og affektiv empati (Handal og Lauvås 2006:230; Gjerde 2007:71). Den affektive empatien viser til det å identifisere seg med en annen person og føle det den andre føler umiddelbart. Den kognitive formen beskriver evnen til å forstå og sette seg inn i en annen persons tankeverden av egen vilje (Gjerde 2007:71). De to formene viser til

empati som et personlighetstrekk og som en tilstand (Nerdrum 2000:5). Hvordan coaching og veiledning ser på de to respektive formene for empati, vil bli belyst i det følgende.

5.4 Samtalen i Coachingrelasjonen

Coachingrelasjonen viser til det forholdet coachen og klienten skaper sammen (Gjerde 2007:79). Relasjonen kan etableres over lang tid, samtidig som den kan oppstå på et øyeblikk. Å være i en coachingrelasjon krever innsats fra begge parter, og relasjonen kan være formell, halvformell eller uformell. En *formell* relasjon viser til en kontrakt om samtaler til fastsatt tid og sted over en avtalt periode. Den kan også være avgrenset, som for eksempel ved medarbeidersamtaler eller et bestemt prosjekt. En *halvformell* relasjon er hvis coachen og klienten allerede har en etablert relasjon, der coachingen foregår som et hensiktsmessig verktøy tilpasset en aktuell oppgave (adhocbasis) (ibid.). Dette kan forstås som at en relasjon ikke har 100 % fastsatte målsetninger. Nye mål eller arbeidsoppgaver kan utvikles underveis i samarbeidet. En *uformell* relasjon representerer en setting der coachen gjør nytte av virkemidler uten å kalle det coaching, som for eksempel i situasjoner med venner eller kolleger (Gjerde 2007:79). Diskusjonen i denne oppgaven vil ta utgangspunkt i den formelle relasjonen.

Coachingrelasjonen er basert på et systematisk arbeid, regelmessige møter og oppfølging av tiltak klienten har gjennomført (Berg 2006:203). Relasjonen kan vise til en ny måte å samarbeide på, og kan være til nytte for både en ledelse og medarbeidere, for lærer og elev, eller for en trener og idrettsutøver. For å lykkes med coaching må de aktuelle partene kunne samarbeide. Grunnlaget for dette samarbeidet ligger i gjensidig tillit, gjensidig respekt og en felles frivillighet til å uttrykke seg, samt si det man ønsker (Berg 2006; Gjerde 2007). I relasjonen skapes det en trygg og utfordrende setting, der klienten føler seg trygg på at hun blir ivaretatt og respektert, samtidig som hun blir utfordret i oppgaver utover det hun klarer å beherske på egen hånd (Gjerde 2007:80).

Det finnes ingen mal på den perfekte coachingrelasjonen og relasjonen må tilpasses coachen og klienten (Gjerde 2007:85). Som nevnt over kan en coachingrelasjon være formell, halvformell eller uformell, noe som vil være av betydning for hvordan samarbeidet blir lagt opp og gjennomført. I den formelle relasjonen starter samarbeidet med en klargjøring for

gjennomføringen av samarbeidet. Dette kan gjøres ved hjelp av en coachingkontrakt. Denne kontrakten tar utgangspunkt i samarbeidets varighet, forventninger, spilleregler, forklaringer på verktøy og uttrykk. Definerings av klientens mål står også sentralt (Gjerde 2007:85-86 henviser til Whitworth m.fl 1998). Kontrakten kan videre sees på lik linje som en samtale om samtalen (Hansen- Skovmoes og Rosenkvist 2006:109).

Gjerde (2007:233) viser til ulike roller i coaching. Situasjonen, coachen og klientens egne preferanser, samt hver enkel klient tas hensyn til og er med på å farge de ulike rollene. Av den grunn, vil ikke coachingen utøves gjennom en fast og statisk rolle (ibid.). Hvilke formalitet coachen ønsker påvirker valget av rollen, og de forskjellige gradene av formalitet kan videre være avhengig av ulike faktorer. Eksempler på slike faktorer kan være tid til rådighet, organisasjonskulturen og coachens egne preferanser. Erfaring, opplevelse av mestring av coachingferdigheter og klientens preferanser kan også trekkes frem som eksempler (Gjerde 2007:233).

For å bedrive et effektivt coachingarbeid, påpeker Stelter (2006a:38) behovet for at coachen innordner seg grunnleggende betingelser og en coachingorientert rolleutforming. Stelter (ibid:40) viser til Whitmore (1996:42) som hevder at et kvalifisert arbeid i en coachingprosess forutsetter at coachen er tålmodig, objektiv, støttende og bevisst. I tillegg bør coachen være en god lytter, ha en rask oppfattelse og ha selvinnrettet. En god hukommelse og oppmerksomhet blir også fremstilt som grunnleggende egenskaper hos en coach (ibid.). I tillegg kan coachen hjelpe klienten å hjelpe seg selv til å utvikle sitt potensial og nå egne mål, gjennom blant annet spørsmål, alternative forslag og tilbakemeldinger (Berg 2006).

I del- kapittelet om empati blir empatibegrepet fremstilt som en viktig ferdighet i forhold til samspill med andre mennesker (Gjerde 2007:71). Med en empatisk holdning kan coachen lettere komme i kontakt med klienten, samtidig som klienten kan oppleve en følelse av tillit og trygghet. Som nevnt skiller det blant annet mellom kognitiv og affektiv empati (Gjerde 2007:71). I coaching legges det størst vekt på den kognitive empatien. Coachen ønsker å ta en annens perspektiv på en mer kognitiv måte, samt kommunisere forståelsen man har av en gitt situasjon, og dette i en felles, trygg setting der flere personer er involvert i den samme situasjonen. Coachens empatiske holdning blir videre sett på som en viktig forutsetning for ulike virkemidler coachen benytter seg av i relasjonen (Gjerde 2007). Hvordan empatien tilknyttes ulike virkemidler, vil diskuteres senere i oppgaven.

I følge Stelter (2006a:43) er det viktig at coachen er oppmerksom på at enkelte situasjoner krever en spesiell ekspertise og kvalifikasjoner utover egen kompetanse. I slike tilfeller kan det settes inn en ekstern coach (ibid.). Med en *ekstern* coach menes en person som kommer utenfra med muligheten til å ha en nøytral rolle og se situasjonen med ”nye briller.” Den eksterne coachen kan være en ressurs når det kommer til å løse konfliktsituasjoner eller forbedre samarbeidet internt (Stelter 2006a:33). Han kan stå friere til å fokusere på den enkeltes potensial og ikke nødvendigvis på organisasjonens kortsiktige interesser (Schüssel 2000). Den *interne* coachen kan ha en litt annen funksjon, og har en mindre nøytral rolle enn den eksterne coachen. En leder kan for eksempel fungere som en intern coach, samtidig som en intern konsulent eller en medarbeider kan påta seg rollen (Stelter 2006a:34). Coachrollen kan ha sine begrensninger, da det vil være vanskelig å se situasjoner fra et nøytralt utgangspunkt. Til tross for dette påpeker Stelter at rollene kan fungere bra i forhold til utvikling av medarbeideres faglige kompetanse, personalutvikling og fadderordninger (ibid.).

Den overstående diskusjonen kan vise til en annen utfordring i forbindelse med coachrollen og det praktiserende området. Som nevnt tidligere sitter ikke coachen nødvendigvis på en kompetanse innenfor det psykologiske eller terapeutiske feltet. Av den grunn viser Hansen-Skovmoes og Rosenkvist (2006:104) at dersom coachen blir utsatt for situasjoner der klienten sitter med et personlig problem, henviser vedkommende til en lege eller psykolog. Dette kan sees i likhet med at coachen heller ikke skal fungerer som en rådgivende person.

En av coachens viktigste oppgaver kan knyttes til spørsmålsstilling, lytting og observering (Hansen- Skovmoes og Rosenkvist 2006:97). På den måten kan samtalen sees på som et klassisk kjennetegn ved coaching, der evnen til å stille gode spørsmål til rett tid står sentralt (ibid.). Dette vil bli diskutert senere i oppgaven (del- kapittel 6.3.3), da materialet fremstiller dette som et av coachingens viktigste virkemiddel. Ut i fra dette kan samtalen trekkes inn i forbindelse med relasjonen.

Gjennom samtalen blir klienten satt til å reflektere og sette ord på egne tanker, rette oppmerksomheten mot seg selv og utvikle en større bevissthet og ansvarlighet. Dette kan videre føre til handling (Gjerde 2007). Dette kan oppfattes som en utfordring for klienten, da hun ofte har vansker med å strukturere egne tanker og hvordan disse blir oppfattet utenfra og fra forskjellige perspektiver (ibid.). Til tross for bevisstgjøring under samtalen påpeker Gjerde

den verdien som klienten skaper mellom hver samtale. Det er i disse periodene klienten må sette tanker og ord ut i livet gjennom handling (ibid:84).

I følge Hansen- Skovmoes og Rosenkvist (2006:91-92) kan samtalen fungere som en læreprosess, der klienten kan oppnå en bedre klarhet i det aktuelle problemet. Samtalen blir videre fremhevet som en tvangsfri og tidsbegrenset dialog basert på gjensidig tillitt og respekt mellom partene. Objektet for samtalen viser videre til relasjonen mellom klienten og den aktuelle utfordringen, det være seg et personlig problem eller aktuelle mål (ibid.). Det er i tillegg viktig at klienten er ærlig, og gir uttrykk for de forventningene hun har til coachen, samtidig som hun må være villig til å investere i tid og krefter både i og mellom samtalene (Gjerde 2007:79).

I slutten av hver coachingsamtale kan coachen gi klienten en refleksjonsoppgave (Gjerde 2007:124). Oppgaven gjennomgås neste gang coachen og klienten møter hverandre, og temaet kan være basert på noe som dukket opp under samtalen, eller være tilknyttet de målene klienten har satt seg. Slikt sett kan det være viktig at temaet for oppgaven er interessant og spennende for klienten, slik at hun kan være motivert (ibid.). Videre hevder Gjerde at klienten selv kan komme med forslag til tema for refleksjon, og at klienten kan velge om hun vil dele tankene med coachen eller ikke (ibid.). Forskjellige reservasjoner kan knyttes til refleksjonsoppgaven (ibid:125). Gjerde begrunner dette med at refleksjonsoppgaver i enkelte tilfeller kan føre med seg eksistensielle spørsmål med elementer av en dypere grad enn coachens kompetanse (ibid:84). Som nevnt tidligere belyser materialet at i det kan være hensiktsmessig å henvise klienten videre i slike tilfeller.

Coachen og klienten har et felles ansvar for å utvikle og vedlikeholde en god relasjon, og de tillegger seg ulike egenskaper og oppgaver som vil være med på å farge relasjonen (Stelter 2006a). Klienten setter dagsorden for samarbeidet, der blant annet definering og realisering av mål er sentrale oppgaver (del- kapittel 6.4.2). Coachen på sin side har hovedansvaret for coachingkontrakten, samt forslag til metoder eller fremgangsmåter for hvordan klienten kan nå målet sitt (Gjerde 2007). I tillegg til dette har coachen også ansvaret for at klienten fokuserer på målet til en hver tid. På den måten kan coachen og klienten opererer som likeverdige og aktive partnere i en maktfri relasjon, der de sammen skal hjelpe hverandre til å lykkes (ibid.).

Relasjonens maktfrihet og likeverdighet kan sees i lys av symmetri i relasjonen. Med symmetri menes at partene står på lik linje i forhold til kompetanse og dyktighet på det området det coaches på. Det symmetriske og maktfrie bildet av coaching har tiltrukket seg flere innvendinger i forbindelse med diskusjonen rundt coachingens teori og praksis. Det har vist seg at det teoretiske perspektivet på coaching, skiller seg fra hvordan coaching i praksis faktisk fungerer, og at relasjonen ikke nødvendigvis er like symmetrisk og maktfri (Stelter 2006a). Stelter poengterer videre at relasjonen i praksis er grunnleggende asymmetrisk (ibid:41). Asymmetrien kan sees i forhold til aktørenes rolle- og ansvarsfordeling, og ikke i partenes maktstatus generelt. Coachen hjelper klienten til å hjelpe seg selv, og dette uten å komme med egne meninger og synspunkter, noe som kan gi klienten muligheten til å konsentrere seg om å være i dialog med seg selv og sin utfordring. Sammen utforsker coachen og klienten mulige løsninger og konsekvenser av de valgene som blir tatt (Hansen-Skovmoes og Rosenkvist 2006:94).

Det overstående kan belyses nærmere gjennom begrepet om likeverdighet. Stelter (2006a:40) viser til ulike fellestrekk og forskjeller mellom coaching og en dialog. Fellestrekkene kan sees i lys av blant annet likeverdigheten og respekten mellom partene, samt et ønske om å kunne utforske (ibid.). Dialogen blir videre sett på som symmetrisk, der partene stiller likt og har en felles oppmerksomhet mot noe de ønsker å få kunnskap om. I tillegg bidrar begge med egne tanker, samtidig som det er en interesse for hva den andre tenker. Stelter omtaler coachingens dialog eller partenes kommunikative relasjon som asymmetrisk (ibid:41). Coachingdialogen eller samtalen karakteriseres videre som en form for egendialog, der coachen sitter med ansvaret for samtalsforløp. Egendialogen knyttes til klienten selv og den oppgaven som ligger for hånden. Gjennom klientens egendialog kan coachen utforske klientens tanker og forestillinger (ibid.). Samtidig kan han hjelpe klienten til å hjelpe seg selv, noe som videre kan hjelpe klienten til å gå inn i denne dialogen (Hansen- Skovmoes og Rosenkvist 2006:94). Det kan forstås som at det blant annet er dette ansvaret som kan sees i lys av asymmetri, og ikke partenes likeverd eller maktstatus. I tillegg til dette forutsettes det at coachen har kompetanse til å coache. Med det menes at han har kunnskap rundt hvordan å stille gode spørsmål og har kjennskap til ulike samtaleteknikker.

I følge Stelter (2006a:41) kan den asymmetriske relasjonen av og til bli symmetrisk. Dette er tilfellet hvis klienten stiller coachen spørsmål om hva han selv ville ha gjort hvis han var i hennes situasjon. I forhold til dette påpeker Stelter (ibid.) viktigheten av at coachen er på vakt

hvis slike tilfeller inntreffer, og ikke blir for ”revet med” og fortsetter å produsere ideer, handlingsmuligheter eller løsningsforslag. Mer hensiktsmessig vil det være at coachen inviterer klienten til et samarbeid der de sammen kommer med mulige forslag klienten etter hvert kan ta et standpunkt til (Hansen- Skovmoes og Rosenkvist 2006:95). Coaching handler som sagt ikke om å gi råd eller produsere løsninger, og en slik holdning fra coachens side, kan være uheldig og utelukke coaching som metode for situasjonen (Stelter 2006a).

5.5 Samtalen i veiledningsrelasjonen

Del- kapittelet over har tatt for seg coachingrelasjonen, og vist hvordan samtalen fungerer som en vesentlig del av samarbeidet mellom coachen og klienten. I det følgende vil oppgaven belyse hvordan relasjonen og samtalen fungerer i veiledning.

For at læreren skal få et best mulig utbytte av veiledningen, fremhever Handal og Lauvås (2005:107) at veiledningen bør bestå av en bestemt sekvens med ulike faktorer. Med utgangspunkt i dette, viser de til et veiledningsgrunnlag, førveiledning, observasjon og etterveiledning som eksempler på faktorer som inngår i veiledningssekvensen (ibid.). *Veiledningsgrunnlaget* går ut på lærerens praksis eller undervisning, og blir utformet av veilederen og læreren i fellesskap. Sentralt ligger hvilken undervisning læreren skal ha ansvar for i en liten periode (ibid.). *Førveiledning* er en hjelp til læreren i hennes forberedelse av god undervisning. Gjennom undervisningen kan læreren i tillegg bli *observert* av veilederen eller andre lærere. *Etterveiledningen* skal legges inn umiddelbart etter undervisningen. I etterveiledningen evalueres intensjonene for den avsluttede undervisningen og dens utfall (ibid:108).

Veiledning blir sett på som en pedagogisk situasjon bestående av et rollepar: veilederen og læreren (Handal og Lauvås 2005:67). Begge partene sitter med en forventning til egen, og den andres rolleatferd. Deltakerne kan lettere akseptere situasjonen hvis den andre parten svarer til rollens forventninger. Forståelsen eller aksepteringen av motpartens rolle kan være avgjørende for en god relasjon (ibid.). Veilederen og læreren har videre en nær og direkte kontakt, noe som blir sett på som en viktig forutsetning for veiledning (Handal og Lauvås 2006). En slik nærhet åpner for drøfting av spørsmål som er av personlig verdi for partene. Det private og personlige i veiledningssamtalen bør i de fleste tilfeller forbli private, men

enkelte personlige forhold er av såpass stor betydning for utdanningen eller den yrkesfaglige praksisen, at de naturlig går med i sammenhengen mellom veiledningen og kompetanseutviklingen (Handal og Lauvås 2006).

Handal og Lauvås (2005:13) omtaler veiledning som en gunstig situasjon for undervisning og læring. Veiledningen foregår videre i en rekke opplærings- og undervisningssammenhenger (ibid.). Det er læreren som skal stå i sentrum av veiledningsprosessen der hennes egne, bevisste og selvstendige utvikling og modning vil stå sentralt (ibid:16). Derfor må veilederen ta hensyn til lærerens ønsker og forståelse, og ikke bruke sin egen forståelse og praksis som fasit for det læreren skal komme frem til (ibid.).

Det er videre ingen garanti for at veilederen og læreren er i en relasjon som er konstruktiv og givende for veiledningen. Dette argumenterer Handal og Lauvås for da de ser fordelene med at veiledningsrelasjonen blir klargjort og akseptert før innholdet i samtalen kan tre i forgrunnen. På den måten kan relasjonen bli bygget opp på en måte som skaper best mulige betingelser for at veiledningen kan handle om pedagogiske prinsipper (Handal og Lauvås 2005:73). De viser videre til fordelene av at partene tilpasser seg hverandre og klargjør i forkant hvilke forventninger de har til det samarbeidet de går inn i (ibid:106). Veiledningen skal være en personlig sak for begge parter, slik at en redegjørelse for egne intensjoner og begrunnelser for veiledningen bør være kjent for aktørene på forhånd (ibid.). Veiledning kan videre ta sikte på en stimulering og utvikling av innsikt. Det er ikke forholdet mellom partene som skal gjøres til gjenstand for utviklingen eller veiledningen, samtidig som et godt klima blir fremhevet som positivt generelt i en veiledningssituasjon (ibid:58).

Veilederen skal fungere som en tilrettelegger og hjelpe læreren til å bli dyktigere til for eksempel å undervise, og dette som sagt gjennom en utvikling og bevisstgjøring av lærerens praksisteori (del- kapittel 3.2.1). Stiller veilederen med en ekte interesse for menneskers velvære samt et ønske om å lære å utvikle seg selv, er sjansen stor for at han lykkes som veileder (Handal og Lauvås 2006:16). Med denne holdningen som utgangspunkt, kan veiledningsarbeidet påvirkes i en positiv retning, samtidig som den viser til evnen til å opptre empatisk. Handal og Lauvås (2006:230) retter oppmerksomheten mot den kognitive varianten av empatien og ser denne som mer betydningsfull i forbindelse med deres kognitive orientering av veiledning, og hvordan veilederen skal forholde seg til læreren. I tillegg

fremhever de empati som et viktig middel i forhold til strukturering og innramming av samtalen.

Handal og Lauvås (2006:217) henviser til Säljö (1996:126) og påpeker at en samtale ikke må bli forstått som en teknikk tilknyttet for eksempel kunnskapsoverføring. Samtalen representerer en aktivitet der mennesker utvikler sin oppfatning av verden og evnen til å reflektere (ibid.). Handal og Lauvås (ibid.) viser til reflekterende veiledning som samtaler, og henviser igjen til Säljö og begrepet institusjonaliserte samtaler. Disse samtalenene representerer regulerte samtaler som foregår innenfor institusjonaliserte rammer, som for eksempel i et klasserom, der bestemte antakelser om forventninger og forestillinger som gjelder for den bestemte undervisningen (ibid.). De institusjonaliserte veiledningssamtalene gir derimot ikke ideelle betingelser for god veiledning, slik at det kan være nødvendig å etablere et bestemt kommunikasjonsmønster (ibid:218).

Samtalen viser til veilederens ”verktøy,” og undervisningen viser til innholdet i veiledningssamtalen (Handal og Lauvås 2005:15). Den samtaleformen som fremheves av Handal og Lauvås, er samtaler kjennetegnet av mer saksfokuserte tilfeller, der diskursen er et godt eksempel. Gjennom diskursen får den reflekterende veiledningen form, og målet er å vinne innsikt (Handal og Lauvås 2005). Det er innholdet som er av betydning, og ikke hvem som sier ordene. En diskurs viser heller ikke til et hverdagsbegrep, men til et faguttrykk etablert for en bestemt form for samtale (Handal og Lauvås 2006:226). Diskursen defineres ut i fra ulike kjennetegn. Den er en *maktfri samtale* mellom likeverdige parter, der man er fri for maktrelasjonen. Diskursen omfatter et *saksforhold* som er av *interesse* for berørte parter, og interessen er igjen knyttet til *erkjennelse*. Til slutt kan det nevnes at det er *det beste argumentet* som er av betydning (ibid.).

Med utgangspunkt i de overstående kjennetegnene kan diskursen forklares nærmere. Diskursen er saksfokuseret, den er ikke preget av maktrelasjoner og interessen ligger ikke på avklaring av relasjoner. Saksforholdet knyttes til den enkeltes tenkning og handling, noe som videre vil gi veiledningssamtalen et teoretisk løft og dybde. I diskursen tilstrebes størst mulig likeverd og maktfrihet mellom partene, til tross for at situasjonen ikke er preget av statuslikhet eller annen form for likestilling (Handal og Lauvås 2006:227). Når det kommer til det beste argumentet, er det ingen kriterier som definerer dette. Noe av det viktigste i diskursen er å etablere en

felles forståelse for hva som er sant, gyldig, relevant og viktig, samt hvor man velger å forankre sannhet og gyldighet (ibid.).

Det er en fordel at diskursen skapes aktivt gjennom veiledningen, og dette er hovedsakelig veilederens ansvar (Handal og Lauvås 2005:57). Dette ansvaret deles med læreren underveis i veiledningsforholdet. Veilederen bruker samtalen aktivt i forbindelse med konstruktive tilbakemeldinger. Men en veiledningssamtale kan vise til forskjellige typer samtaler, slik at det ikke foreligger en bestemt samtaleform som representerer veiledningen (Handal og Lauvås 2006:228). Når det er sagt, har diskursen tidligere i oppgaven blitt fremhevet som den ideelle formen i veiledningssamtalen, og Handal og Lauvås påpeker at jo nærmere samtalen er diskursen, jo bedre (ibid.).

Handal og Lauvås (2006:229) er av den oppfatning at det ikke finnes en ”riktig” profil av en veiledningssamtale. Derfor blir det sett på som viktig at veilederen sitter med kunnskap om veiledningssamtaler generelt, og har en tankemodell over hvilke samtaleformer man kan bevege seg innenfor. Dette kan kalles et metanivå og omfatter bevissthet om hvilke kvaliteter det bør tilstrebes i en veiledningssamtale (Handal og Lauvås 2006:229).

Videre blir det i veiledning sett på som produktivt at veilederen sitter med erfaringer, kunnskap og oppfatninger på det området det skal veiledes på, og som videre kan bidra til veiledningssamtalen (Handal og Lauvås 2005:16). Dette poenget illustrerer Handal og Lauvås (2006:270) videre da de ser på det som en fordel at veilederen sitter med det ”riktige svaret” på det som er tema for veiledningssamtalen. I tillegg er de av den oppfatning at det nesten er en forutsetning for utbytte av veiledningen, at veilederen sitter med kompetanse på enkelte områder den andre (læreren) ikke har (Handal og Lauvås 2006:217). Når det er sagt kan det settes spørsmålsteget ved dette poenget, da Handal og Lauvås (2005:16) påpeker at: ”[...] veilederens bidrag er nettopp *bidrag* til samtalen, *innspill* til overveielse, ikke fasiten.” Her kommer det frem at veilederen *ikke* sitter med det ”riktige svaret” eller fasiten på undervisningen.

Ut i fra veilederens kompetansegrunnlag, faglig og metodisk sett, samt ansvaret i forbindelse med samtalen eller diskursen, har partene ulike posisjoner i veiledningsrelasjonen (Handal og Lauvås 2005). På den måten kan veiledningsrelasjonen oppfattes som asymmetrisk, der det asymmetriske representerer deltakernes status, kunnskap og kompetanse (Handal og Lauvås

2005:56). Veilederen sitter som oftest med en bredere kompetanse, og kan av den grunn bryte inn i tilfeller han ser lærerens handlinger som uetisk forsvarlige. Videre påpeker Handal og Lauvås (2005:39) at: ”Begge parter må erkjenne den asymmetriske relasjonen for å kunne oppnå et subjekt-subjekt-forhold mellom lærer og veileder, noe som er viktig for den fortsatte veiledningen.”

Subjekt- subjekt- forholdet kan forstås på den samme måten som begrepet om likeverd. Et maktfritt eller likeverdig forhold blir sett på som et ideal for veiledningssamtalen, og kan vise til et forhold basert på de samme grunnleggende rettighetene og egenskaper mellom individene (Handal og Lauvås 2005). I tillegg kan dette forholdet sees i lys av relasjonens vektlegging av gjensidig tillitt og respekt, samt et menneskesyn der det fokuseres på ansvarlighet og selvstendighet i forbindelse med egne handlinger (ibid.).

Til tross for at asymmetrien kan sees i lys av veilederens kompetanse, kan lærerens kompetanse i tillegg påvirke relasjonens symmetriske dimensjon. Da praksisteorien viser til lærerens kunnskaper, erfaringer og verdier, kan forholdet bli påvirket dersom læreren har yrkeskompetanse (Handal og Lauvås 2006). Ut i fra egne erfaringer, kan læreren sitte med en ”teori” på hva hun anser som god og effektiv undervisning.

Den overstående diskusjonen kan vise at veilederen sitter i en maktposisjon. Handal og Lauvås ser på dette som et hovedproblem i veiledning generelt, uansett hvilke veiledningsstrategi som anvendes (Handal og Lauvås 2005:38). Videre påpeker de at en slik påstand viser til en innebygd motsigelse i veiledning i forhold til veilederens ståsted. På den ene siden kan veilederen handle i tråd med lærerens intensjoner og praksisteori, uten å komme med egne meninger eller uttrykke enkelte deler av sin egen praksisteori. På den annen side kan veilederen pådytte læreren sine egne interesser, sin egen teori eller egne idealer, gjennom et uttalt ytre trekk eller gjennom en skjult manipulasjon (ibid.).

Til tross for asymmetrien, påpeker Handal og Lauvås (2005,2006) at det er ønskelig at forholdet mellom partene i veiledningen er mer symmetrisk. Avgjørelsen ligger i hovedsak i veilederens hender, da han kan velge å folde fast på den asymmetriske relasjonen, eller å invitere læreren til å delta i en tilnærmet symmetrisk relasjon (Handal og Lauvås 2005).

Handal og Lauvås (2006) viser til ekstern og intern veiledning. I deres tilfelle refereres det til bruken av skolekode. Med henvisning til Arfwedson og Lundman (1980), viser Handal og

Lauvås (2006:130) til skolekoden som "[...] den nøkkelen som lærergrupper bruker for å tolke det som skjer på- og med- skolen og som dermed danner grunnlag for handling." På den måten kan skolekoden knyttes opp mot skolens kultur. Læreren er selv bærer av skolekoden, og sammen med andre lærere er hun med på å utvikle koden videre. Koden er skjult for bærerene av den, og det finnes ingen bevisst utvikling av den. En skole kan også operere med flere skolekoder. De forskjellige kodene kan være et resultat av flere konkurrerende koder utviklet av læregrupper i konflikt med hverandre (ibid.). En utfordring for veiledningssituasjonen kan være når det skal veiledes utenom den koden veilederen opererer med. En *intern* veileder er selv bærer av koden, og kan oppfatte det som vanskelig da veiledningens siktepunkt er å gå utenom sin kultur og gjøre en "kodekneking." Den *eksterne* veilederen kommer utenfra og kan gjøre interessante observasjoner med "friske øyne" om den skolekoden han ikke har et internt perspektiv på. Dette kan lettere hjelpe til med en analysing av eventuelle problemer tilknyttet skolekoden (Handal og Lauvås 2006:132).

Tveiten (2002:77) presiserer at dialogen eller samtalen blir sett på som den viktigste metoden innenfor veiledning. Andre metoder vil fungere som *fasiliterende*, men kan likevel bidra til å lette oppdagelse, bevisstgjøring, læring og utvikling. Videre viser Tveiten (2002) til veiledning som noe mer enn en samtale om noe, fordi kroppsspråket og meningen bak ordene, konteksten, vil være med å påvirke samtalen.

5.6 Sammenligning; fellestrekk og forskjeller

Diskusjonen i dette kapittelet har fokusert på relasjonen i coaching og veiledning, samt hvordan samtalen kan fungere som et sentralt element i relasjonene. En sammenligning av coaching- og veiledningsrelasjonen basert på fellestrekk og forskjeller er relevant i den følgende diskusjonen. Samtidig vil psykologisk teori bli trukket inn og belyse hvordan de ulike tradisjonene kan fungere som teorikilder i coaching og veiledning. Diskusjonen vil starte med en sammenligning av de ulike fellestrekkene, etterfulgt av forskjeller.

Med utgangspunkt i materialet blir coaching og veiledning fremstilt som sentrale metoder i forbindelse med læring og utvikling. Relasjonen eller et samarbeid mellom en coach og klient, veileder og lærer, kan fungere som arena for dette. Som diskusjonen i dette kapittelet har vært inne på, ser både coaching- og veiledningslitteraturen fordelen med en klargjøring av

samarbeidets formål i det første møtet. Samarbeidet eller relasjonen er videre sterkt preget av kommunikasjon, der samtalen blir fremhevet som et sentralt element. Dette kommer også klart frem hos Tveiten (2002) som anser samtalen som den viktigste metoden innenfor veiledning. Gjennom diskusjonen har det kommet frem at det i veiledning, som i coaching, legges vekt på en frivillig og maktfri relasjon mellom partene, basert på et systematisk arbeid og oppfølging av lærerens eller klientens praksis eller gjennomførte tiltak. I tillegg til maktfriheten legges det vekt på et likeverdig forhold mellom partene.

Det likeverdige forholdet kan trekkes opp mot den humanistiske tradisjonen diskutert i det forrige kapittelet. Dette fordi likeverdighetsbegrepet kan sees i forbindelse med det positive og optimistiske menneskesynet den humanistiske tradisjonen representerer. Som nevnt i kapittel 4, står Carl Rogers og hans personsentrerte terapi sentralt i denne tradisjonen. I Rogers teori fremstilles mennesket som mulighetsrikt og i besittelse av en frihet tilknyttet valg og personlig utvikling. Denne tanken kan videre knyttes til Abraham Maslow og selvrealiseringsbegrepet, og den moderne fremstillingen av mennesket som et fritt individ i samfunnet, der individet oppfordres til å være i en konstant selvutviklingsprosess (Brinkmann 2006). Individets frihet til selvutvikling kan gjøre vedkommende til en aktiv deltaker i sin egen utviklingsprosess. Den aktive rollen kan videre rettes mot Rogers prinsipp om klientens deltakelse i terapien (4.3.1). Som Gjerde (2007) belyser, er det sentralt i coaching at klient og coach er aktive deltakere i prosessen. Det er klienten som skal stå i sentrum, der blant annet hennes ønsker og mål tas hensyn til. Dette prinsippet kommer i tillegg klart frem i veiledningen. Som nevnt, poengterer Handal og Lauvås (2005,2006) at veiledningen skal foregå på lærerens premisser og hennes vilkår. Det er utvikling og bevisstgjøring av en lærers praksisteori som er hensikten med veiledningen, der praksisteorien representerer et teoretisk konstrukt bestående av blant annet lærerens erfaringer og verdier (del- kapittel 3.2.1). Et annet sentralt element tilknyttet den rogerianske terapien er empati. Som diskusjonen har vist, står empatibegrepet sentralt i coaching og veiledning. Empati kan vise til følelsesaspektet i coaching og veiledning og kan knyttes til coachen og veilederens evne til å forholde seg til og se en situasjon fra klienten eller læreren sitt ståsted (Gjerde 2007).

Materialet presenterer et annet fellestrekk vedrørende coaching- og veiledningsrelasjonen. Likheten kan sees i lys av relasjonenes vektlegging av blant annet gjensidig tillit og respekt mellom partene. Relasjonen består som sagt av ulike roller, med en ulik ansvarsfordeling i forbindelse med samarbeidet. Rollebegrepet kan knyttes til holdninger vedrørende

menneskesynet. Både coaching- og veiledningsmaterialet fokuserer på et optimistisk menneskesyn og mennesker som fungerer bra. Klienten eller læreren fremstilles som et friskt individ med et ønske om å utvikle seg selv. Dette prinsippet kan knyttes til det humanistiske og positive teorisynet omtalt i forrige kapittel. Riktig nok, knyttes den positive psykologien til coachingmaterialet. Av den grunn, kan det forstås som at positiv psykologi ikke representerer en psykologisk teori i forbindelse med veiledning. Men ut i fra materialets fremstilling av den positive psykologien, kan det trekkes linjer fra retningen til den veiledningen. Dette fordi den positive psykologien, som sagt, fokuserer på det positive og gode i mennesket og knyttes til mennesker som fungerer bra (del- kapittel 4.4)

Kapittelet har gjennomgående fokusert på samtalen i coaching- og veiledningsrelasjonen. Med utgangspunkt i materialets fremstilling, kan samtalen karakteriseres som en vesentlig del ved coaching- og veiledningsrelasjonen, og forstås som et overordnet virkemiddel. Som nevnt viser coachingsamtalen til en prosess der klienten blir mer bevisst på den aktuelle utfordringen. I likhet med relasjonen, er samtalen preget av gjensidig tillit og respekt mellom partene, samtidig som den er tvangsfri. Som Gjerde (2007) presiserer, kan coachingsamtalen få klienten til å reflektere over sine egne tanker og bli mer oppmerksom på seg selv. På den måten kan klienten bli mer bevisst. Dette synspunktet deles, som nevnt, også av Handal og Lauvås (2005, 2006). I forhold til den yrkesfaglige veiledningen, vil samtalen utvikle lærerens evne til refleksjon. Samtidig blir samtalen fremstilt som veilederens verktøy, og representerer en maktfri relasjon mellom likeverdige aktører.

Refleksjonsbegrepet kan knyttes til den kognitive tradisjon presentert tidligere. Med utgangspunkt Aaron Becks kognitive terapi, viser som sagt Berge og Repål (2000) til samarbeid og problemløsning i forbindelse med den kognitive terapien. Gjennom samarbeidet blir klienten satt til å vurdere samt reflektere over for eksempel egne handlinger. I likhet med den humanistiske tradisjonen, kan den kognitive terapien sees i sammenheng med coaching- og veiledningsrelasjonen. Dette synspunktet kan sees i lys av Nordahls tidligere nevnte fremstilling i Berge og Repål (2000:13), der kognitiv terapi fremstilles som en sirkulær prosess, der allianse, innsikt og endring sees på som sentrale faktorer. Alliansen er i tillegg preget av et aktivt og gjensidig samarbeid mellom partene.

Materialet fremstiller coaching- og veiledningsrelasjonen som asymmetrisk. Asymmetrien blir videre sett i forhold til de ulike rollenes ansvarsfordeling i relasjonen og kompetanse i forhold

til metode. Coaching og veiledningslitteraturen belyser fordelene av at coachen og veilederen *kan* utføre coaching og veiledning gjennom blant annet samtale. Dette kan forstås som at coaching og veiledning ser behovet for kjennskap og bevissthet rundt samtaleteknikker. Som nevnt tidligere i dette kapitlet, knyttes dette til coachen eller veilederens metanivå i forbindelse med samtalen. Til tross for at klienten og læreren er aktive i coaching- og veiledningsprosessen, vil ansvaret for gjennomføringen ligge på coachen eller veilederen. Samtidig som coachen eller veilederen står ansvarlig for gjennomføringen av prosessen eller samarbeidet, kommer det frem av diskusjonen at klienten eller læreren også sitter med sin del av ansvaret. Dette poenget kan videre sees i forbindelse med den gjensidige aktiviteten mellom deltakerne, og relateres til Carl Rogers personsentrerte terapi. Som nevnt tidligere, står et aktivt samarbeid mellom terapeut og klient sentralt i denne terapien (del- kapittel 4.3.1).

Den overstående sammenligningen har tatt utgangspunkt i de ulike fellestrekkene tilknyttet coaching- og veiledningsrelasjonen. Videre vil diskusjonen fokusere på de ulike forskjellene som har kommet frem gjennom diskusjonen.

Først og fremst viser coachingmaterialet til en refleksjonsoppgave tilknyttet coachingsamarbeidet. Denne oppgaven viser som sagt til et tema diskutert under coachingsamtalen, og kan være knyttet til de målene klienten har satt seg for samarbeidet, eller utfallet med coaching.

Deretter kan en forskjell sees ut ifra coachingkontrakten. Med utgangspunkt i materialets fremstilling, kan det oppfattes som at en kontraktinngåelse ikke forekommer i veiledning. Når det er sagt, kan et tidligere nevnt poeng trekkes inn i forbindelse med dette. I den første veiledningssamtalen klargjør veilederen og læreren for samarbeidet og gjennomføringen av dette. Av den grunn, kan det forstås som at veiledning bruker den første samtalen som en form for kontrakt.

En tredje forskjell mellom coaching og veiledning tilknyttet samtalen og relasjonen kan gjenspeiles ut i fra diskursbegrepet i veiledning. Til tross for at coaching- og veiledningsmaterialet fremhever samtalen og viktigheten av denne i prosessen, redegjøres det ikke for diskursbegrepet i coachinglitteraturen. Som nevnt, viser diskursen til en samtale der det vektlegges refleksjon. Handal og Lauvås (2005,2006) presenterer diskursen som en mer

kognitiv form for samtale enn dialogen. Ut i fra dette, kan det virke som om at veiledningsmaterialet fremstiller veiledning som en metodikk opptatt av sentrale aspekter tilknyttet den kognitive tradisjonen.

Fremstillingen har vist at veiledningsmaterialet anser veiledning som en form for undervisning (Handal og Lauvås 2005:13). I en undervisningssammenheng, kan den ene personen fremtre som mer kompetent enn den andre, og sitte med erfaringer og fagkunnskaper tilknyttet det området det veiledes på. Dette poenget kan videre trekkes opp mot relasjonens asymmetri. I forbindelse med coaching, påpeker materialet at det ikke legges vekt på coachens kompetanse i forbindelse med tema for coachingen eller hans tidligere erfaringer. Coachens kompetanse kan sees i lys av kunnskap rundt coachingteknikker, som for eksempel samtalen, og ikke ut i fra egne erfaringer på det aktuelle området.

6. SENTRALE VIRKEMIDLER

6.1 Innledning

Den overstående diskusjonen viser at samtalen står sentralt i coaching- og veiledningsrelasjonen. Samtalen omtales som veilederens verktøy, samtidig som det legges vekt på coachens samtaleferdigheter. Gjennom samtalen opptrer coachen og veilederen empatisk, og samtalen kan fungere som et effektivt virkemiddel i forhold til utviklingen av klienten eller lærerens refleksjon. På den måten kan samtalen fungere som en arena for ulike virkemidler i coaching og veiledning. I det følgende vil ulike virkemidler bli diskutert. Aktiv lytting og parafrasering, spørsmål, mål og målsetting er eksempler på disse. Intensjonen vil være å belyse og oppklare forholdet mellom coaching og veiledning og vise til ulike likheter og forskjeller tilknyttet de ulike virkemidlene.

6.2 Aktiv lytting og parafrasering

6.2.1 Innledning

Gjerde (2007:92-93) fremstiller lytting som kjernen i all menneskelig samhandling. Lytting er en prosess som krever bevisst og aktiv deltakelse, og kan være et gunstig virkemiddel for å få tak i informasjon som hjelper mennesker til å fungere effektivt i livet. I tillegg kan lytting være nødvendig for å kunne opprettholde en relasjon med andre mennesker. Videre påpeker Gjerde at lytting ikke er en naturlig ferdighet blant folk flest, men at det er en ferdighet som kan utvikles. Å lytte krever konsentrasjon og energi, og på den måten kan det til tider være en slitsom ferdighet (ibid.).

Farson og Carl Rogers innførte begrepet og virkemidlet aktiv lytting gjennom sitt arbeid på 1950- tallet (Gjerde 2007:78,104). Kvalsund (2006:8) viser til aktiv lytting som en handlings- og målrettet prosess, samtidig som det kan gi lytterens empatiske holdning en mer teknisk form. Det blir sett på som en oppmerksomhetsferdighet, der den aktive lytteren bestemmer hva som skal stå i fokus. Når det er sagt, er det hjelpesøkerens behov som står i fokus, slik at

oppmerksomheten blir korrigert i henhold til hjelpesøkerens behov. Lytterens behov kommer i andre rekke, og vil fungere som sekundære i forhold til hjelpesøkeren. Videre viser Kvalsund til ulike måter å være en aktiv lytter på, og henter frem teknikker som parafrasering, paraspråk, refleksjon av kroppsspråk/mimikk, og følelsesorienterte responser (ibid.). Disse teknikkene vil ikke videre bli diskutert i oppgaven, med unntak av parafrasering som Handal og Lauvås (2006:235) ser på som den meste sentrale samtaleferdigheten i veiledningen, samtidig som teknikken også blir nevnt i forbindelse med coaching (Stelter, Hansen-Skovmoes og Rosenkvist 2006:239).

Handal og Lauvås (2006:235) henviser til Geldard (1989) i forbindelse med parafrasering, der begrepet viser til hvordan innholdet av noe som blir sagt blir tolket og videre reflektert tilbake til samtalepartneren. Formålet med parafrasering kan være å gjøre veilederens tolkning kjent for motparten, samtidig som det stimuleres til egen tenkning (ibid.). Parafrasering kan gi et bedre grunnlag for felles forståelse, som videre kan være grunnleggende for å oppnå tillit i en veiledningsrelasjon. Gjennom en kontinuerlig oppsummering kan klienten og læreren få større mulighet til aktiv deltakelse i forståelsesprosessen, og utvikle en konsentrert og gjensidig forståelsesprosess (Kvalsund 2006:9). Ut i fra dette, kan parafrasering oppfattes som et positivt virkemiddel i coaching og veiledning.

6.2.2 Coaching

Å føre en dialog eller en samtale kan være avhengig av lytting, og i coaching fokuseres det på den aktive delen av lyttingen (Gjerde 2007:93). Aktiv lytting kan sees på som en av de mest grunnleggende coachingferdighetene (ibid:111). Coachen kan lytte til det klienten har å si, uten å avbryte eller komme med forslag til eventuelle løsninger. Igjen kan et av grunnelementene til coaching trekkes inn: at coachen skal hjelpe klienten til å finne løsningene eller svarene på et aktuelt problem. Gjerde ser på dette som et av formålene med prosessen, der coachen kan lytte på en bestemt måte som gir klienten en klarere forståelse av den aktuelle situasjonen, som videre vil stimulere til egen refleksjon, handling og læring (ibid:94).

Med henvisning til Farson (1996) fremhever Gjerde (2007:104) viktigheten at aktiv lytting først og fremst blir forstått som en holdning, og ikke et virkemiddel en coach utøver uten følelser eller tanker for klienten. Lytting blir i coaching ofte brukt til å empatisere med og anerkjenne andre mennesker. Videre kan lytting brukes for å tolke informasjon (ibid:93). Ved

hjelp av lytting kan coachen sette seg inn i klientens situasjon og se verden fra hennes ståsted. Prosessen tar i tillegg utgangspunkt i at mennesker er naturlig kreative, ressurssterke, og på den måten ikke skal bli utsatt for diagnostisering, men heller bli støttet på veien mot egne svar på sitt eget problem (ibid:69-77).

Med henvisning til Whitworth mfl. (1998) viser Gjerde (2007:96) til tre ulike nivåer å lytte på:

Nivå 1: viser til et nivå der coachen på et overflatisk nivå. Klientens historie blir koplet til coachens egne erfaringer og tanker rundt hva coachen selv ville ha gjort dersom han var i klientens situasjon. Coachens oppmerksomhet rundt egne erfaringer kan gjøre det vanskelig å høre hva det er klienten kommuniserer. Av den grunn fremhever Gjerde at dette representerer lytting utenfor hvordan coaching skal praktiseres.

Nivå 2: viser til en fokusert form for lytting. Coachen opptrer som mer fordomsfri og er nysgjerrig på klienten. Coachen lytter mer aktivt og fokusert med en oppmerksomhet rettet mot hva klienten ønsker å kommunisere. Samtidig som det rettes blikk mot hva som eventuelt hindrer klienten til å utfolde seg eller frigjøre sitt potensial. Dette lyttenivået kan videre knyttes til empatibegrepet diskutert i kapittelet om samtalen i relasjonen.

Nivå 3: omfatter global lytting. Coachen bruker flere sanser på dette lyttenivået, som for eksempel syn, følelser, lukt og smak.

I likhet med Gjerde er Berg (2006:201) av den oppfatningen at aktiv lytting fungerer som et produktivt redskap i coachingsamtalen. Virkemiddelet viser til det å stille gode og relevante spørsmål tilpasset en bestemt situasjon. Berg (ibid.) viser til Bardwick i Goldsmith mfl. (2000) og Whitworth mfl (1998) i forbindelse med dette, der aktiv lytting fremtrer som et viktig element for å oppnå en god kommunikasjon.

Med referanse til Bardwick i Goldsmith mfl. (2000) påpeker Berg (2006:215) at aktiv lytting foregår på tre nivåer:

Nivå 1: Her gjentar coachen det klienten sier, men bruker andre ord eller oppsummerer tankene hans. Hensikten kan være å bekrefte det som sies, og invitere til en utdypning av dette for å få klarlagt hvor problemet ligger og hva det består av.

Nivå 2: På dette nivået ønsker coachen å tolke hva klienten mener, og er mer utfordrende. Coachen kan signalisere at han er interessert i klienten, villig til å lytte og er tilstedet for å hjelpe henne.

Nivå 3: Coachen kan på dette nivået opptre mer utfordrende og personlig i forhold til klienten enn i de forrige nivåene, og han går videre med tolkninger av eventuelle utsagn. Spørsmål på dette nivået har ofte utspring i fornemmelser og er risikofylte.

Parafraseringsbegrepet blir ikke omtalt hos Gjerde (2007) i forbindelse med aktiv lytting. På den annen siden viser Gjerde (ibid:104-110) til forskjellige virkemidler innenfor aktiv lytting. Virkemidlene kan brukes for å bli flinkere til å lytte aktivt. Avklaring, artikulering, løse floker og avbryte er eksempler på slike virkemidler. Utenom avklaring og artikulering, kan de overstående virkemidlene oppfattes som avvikende ut i fra materialets fremstilling av parafrasering. I følge Gjerde (2007:105) viser *artikulering* til coachens evne til å sette ord på det han hører klienten sier eller gjør. Dette kan coachen gjøre ved å gjenta klienten ordrett eller med egne ord eller lage et bilde av situasjonen slik klienten forteller den. Coachen blander ikke inn sin egen vurdering i artikuleringen. Klienten gir uttrykk for tankene sine, og får disse repetert av coachen. På den måten kan tankene bli klarere, og klienten kan få muligheten til å vurdere sine egne tanker på en klarere måte (ibid.). En *avklaring* blir hos Gjerde (2007:106- 107) brukt i forbindelse med å oppnå klarhet i hva klienten uttrykker. Klarheten gjelder videre for både klienten og coachen, og har som formål å bekrefte eller avkrefte det coachen forstår ut ifra klientens ønsker. Samtidig kan klienten selv oppnå en klarhet i egne påstander, vage uttalelser eller usikkerhet (ibid.).

Til tross for at aktiv lytting blir sett på som en av de viktigste ferdighetene hos en coach, påpeker Gjerde (2007:92) den manglede empiriske dokumentasjonen på området. Coaching representerer et nytt fagfelt, men lytting fremstår som en sentral ferdighet innen psykologien generelt, og på den måten kan coaching lære av dette beslektede fagfeltet.

Stelter, Hansen- Skovmoes og Rosenkvist (2002:239) viser til parafrasering som teknikk innenfor aktiv lytting, og om hvordan dette fungerer som en kort oppsummering av det som har blitt sagt. Parafrasering kan gi coachen mulighet til å bli mer oppmerksom på enkelte omstendigheter ved klientens utsagn eller fortellinger (ibid.). Da parafrasering omfatter tolkning av et utsagns innhold, kan Bergs (2006:215) henvisning til Bardwick i Goldsmith

m.fl (2000) trekkes inn. Diskutert tidligere viser de til lytting på ulike nivåer, og i forbindelse med parafrasering kan lytting på nivå 2 og 3 være relevant. Dette fordi disse lyttenivåene refererer til en form for lytting der coachen kan prøve å tolke meningen i klientens utsagn.

6.2.3 Veiledning

Aktiv lytting blir, som nevnt over, sett på som et karakteristisk trekk ved coachingsamtalen, og fungerer som en aktiv oppmerksomhetsferdighet coachen flittig benytter seg av. Handal og Lauvås gir derimot ikke aktiv lytting like stor oppmerksomhet, men fremhever parafrasering som den mest elementære samtaleferdigheten i veiledningssamtalene (Handal og Lauvås 2006:235). De viser til Geldard (1989) i sin argumentasjon rundt parafrasering og i definisjonen av begrepet:

”... veilederen plukker ut de viktigste innholdsmessige detaljene i det klienten har sagt og uttrykker dem på en annen og klarere måte så sant det er mulig, og med egne ord i stedet for klientens. ... Veilederen prøver å gripe de essensielle elementene i det klienten uttrykker og reflekterer dette innholdet tilbake (ibid., s. 25)” (Handal og Lauvås 2006:235).

På den måten kan parafrasering forstås som et virkemiddel i veiledningen, spesielt i forbindelse med veiledningssamtalen. Parafrasering viser til tolkningen av et meningsinnhold av noe som blir sagt, og må ikke forveksles med en ren gjengivelse eller et sammendrag. De tolkningene som gjøres av innholdet i en samtale, er private tolkninger. Poenget med parafrasering er å bringe disse private tolkningene mer eksplisitt inn i samtalen (Handal og Lauvås 2006:236). Videre hevder Kvalsund (2006:9) at et hovedpoeng med parafrasering er at hjelpesøkeren sitter med inntrykket av at hjelperen følger med og skjønner meningen i det som skal formidles.

Parafrasering blir sett på som en enkel lytteteknikk, og Handal og Lauvås (2006:235) viser igjen til Geldard (1989) for å utdype dette; ”[...] all you have to do is to listen and to repeat back in your own words the essence.”

Ut i fra dette kan parafrasering forstås som en enkel prosess, men som Handal og Lauvås (2006:235) videre påpeker, ligger det store muligheter i parafrasering utover dette. For eksempel kan det i enkelte tilfeller være hensiktsmessig med en nøyaktig gjengivelse av det

som har blitt sagt. Et eksempel på slike tilfeller kan være når læreren for eksempel mister tråden i det hun er i ferd med å fortelle. Men som Handal og Lauvås videre understreker, er hovedreglen at gjentakelser kan virke irriterende, samtidig som de kan gi liten fremdrift i samtalen (ibid.).

Videre påpeker Handal og Lauvås (2006:236) at parafrasering er en individuell teknikk. Veilederen må foreta sin egen tolkning av det som formidles, og gjennom denne tolkningen prøve å sette seg inn i og forstå meningen bak det som læreren sier. Handal og Lauvås oppsummerer en vellykket parafrasering når noe aksepteres som en ”riktig” gjengivelse av essensen i innholdet, og som fungerer som et tilskudd til egen tenkning om innholdet (ibid.).

6.2.4 Sammenligning; fellestrekk og forskjeller

Dette kapittelet har omfattet aktiv lytting og parafrasering og hvordan metodene kan sees som sentrale virkemidler i coaching og veiledning. Med utgangspunkt i materialet, kan aktiv lytting forstås som en handlings- og målrettet prosess, der bevisst og aktiv deltakelse blir sett på som viktig. Aktiv lytting viser til en intens form for lytting, og materialet fremstiller virkemidlet som en viktig forutsetning for blant annet empati og kommunikasjon.

Coaching- og veiledningsmaterialet fremstiller aktiv lytting og parafrasering som grunnleggende ferdigheter vedrørende de to metodene. Ut i fra diskusjonen i dette delkapittelet, kan en mulig forståelse være at coaching- og veiledningslitteraturen har en ulik oppfatning av aktiv lytting. Dette kan sees i forbindelse med Handal og Lauvås' (2006) manglende fremstilling av begrepet, og deres vektlegging av parafrasering som et sentralt virkemiddel i veiledningen. Gjerde (2007) trekker ikke inn parafrasering i sin diskusjon rundt aktiv lytting. I stedet blir andre virkemidler og fenomener tilknyttet aktiv lytting. Avklaring, artikulering, løse floker og avbryte er eksempler på dette (ibid.). Når det er sagt, har Kvalsund (2006) vist til parafrasering som en teknikk innenfor aktiv lytting. På den måten kan aktiv lytting sees på som en forutsetning for parafrasering. I coachingmaterialet fungerer aktiv lytting som et overordnet virkemiddel i forhold til oppmerksomhet rundt klientens utsagn i coachingsamtalen. Samtidig har parafrasering blitt fremstilt som en teknikk i forbindelse med oppmerksomhetstrening, rundt enkelte hendelser, personer, sammenhenger eller handlinger. Det kan også nevnes at gjennom parafrasering vil klienten oppleve coachens respekt og anerkjennelse (Stelter, Hansen- Skovmoes og Rosenkvist 2006). Til tross for Stelter, Hansen-

Skovmoes og Rosenkvists fremstilling av parafrasering, kan det oppfattes som at parafrasering i mindre grad knyttes til coaching.

Som nevnt i kapittel 5 viser coaching- og veiledningsrelasjonen til et aktivt og gjensidig samarbeid mellom partene. Det er coachen eller veilederen som står ansvarlig for strukturering av samtalen og er aktiv lyttende. Dette poenget kan knyttes til det kognitive teorisynet diskutert tidligere (del- kapittel 4.2). Coachen eller veilederens nysgjerrige holdning viser til et sentralt prinsipp innen den kognitive tradisjonen, samtidig som den humanistiske retningen kan flettes inn i denne sammenhengen. Dette kan argumenteres ut i fra Gjerdes (2007) fremstilling av empatibegrepet som et sentralt element innenfor Carl Rogers teori, samtidig som aktiv lytting knyttes til en empatisk holdning. Coachen opptrer empatisk når han lytter til sin klient, fordi han gjennom dette viser en interesse for klienten. Videre kan den psykologiske inspirasjonen sees i lys av menneskesynet. Dette sentrale aspektet har blitt diskutert tidligere, men kan med fordel trekkes inn i forbindelse med aktiv lytting og parafrasering. Det kan være flere grunner til dette. For det første har materialet fremstilt parafrasering eller aktiv lytting som prosesser som stimulerer egen tenkning. For det andre blir individet fremstilt som naturlig kreative og resurssterke, fornuftige og rasjonelle. Som nevnt i en tidligere sammenligning, vil det i coaching og veiledning legges vekt på klienten og læreren i sentrum av prosessen. Det er klienten og lærerens forståelse det legges vekt på, samtidig som deres personlige valg av tema i forhold til samtalen er av betydning. Dette poenget kan knyttes til den humanistisk og kognitive tradisjonen diskutert i kapittel 4.

Ut i fra diskusjonen i dette del- kapitlet, kan en mulig forståelse være at det finnes flere forskjeller enn likheter vedrørende coaching og veiledning i forbindelse med aktiv lytting og parafrasering. Det kan argumenteres for at det er nyanser i forskjellene. Aktiv lytting og parafrasering blir fremstilt som to forskjellige virkemidler, men materialet omtaler parafrasering som en teknikk spesielt innenfor aktiv lytting. Å lytte blir fremstilt som en viktig del i parafraseringen, slik at den ene (aktiv lytting) kan sees på som en forutsetning for den andre (parafrasering).

6.3 Spørsmål

6.3.1 Innledning

Mennesker stiller spørsmål i lys av sin nysgjerrighet og med et ønske om å lære noe mer. Gjerde (2007:117) viser til nysgjerrighet som en viktig del av grunnholdningen i coaching, og hvordan coachen bruker nysgjerrighet for å finne ut av hva klienten kan, hvordan hun vil utvikle seg, og hvor langt hun vil gå (ibid.). Nysgjerrighet kan blant annet legge grunnlaget for spørsmålene som stilles i en coachingsammenheng. En nysgjerrig holdning kan nødvendigvis ikke være tilstrekkelig, og gjennom ulike virkemidler kan for eksempel en coach omgjøre sin nysgjerrighet til en coachingferdighet. Effektfulle spørsmål, en refleksjonsoppgave, idémyldring og perspektiver er eksempler på slike virkemidler (ibid:118). Denne besvarelsen vil se på hvordan de effektfulle spørsmålene kan fungere som gode virkemidler i coaching.

Kapittelet vil også omfatte hvilke spørsmål som står sentralt i veiledning. I det følgende vil åpne og lukkede spørsmål bli redegjort på en kort og presis måte. Deretter vil coaching og veiledning trekkes inn å belyse hvilke spørsmål som står sentralt i de to metodene. Til slutt følger en sammenligning av spørsmål i forhold til coaching og veiledning der eventuelle forskjeller og likhetstrekk trekkes inn, samtidig som de psykologiske tradisjonene vil bli diskutert.

6.3.2 Lukkede og åpne spørsmål

De lukkede spørsmålene stilles ikke med vilje, men ut i fra et mentalt analyseskjema den enkelte er vant til å anvende. De lukkede spørsmålene leder ofte til et kort svar, men det største problemet med denne formen for spørsmål er likevel ikke lengden på svaret. En svakhet ved de lukkede spørsmålene kan være at det ofte er coachen eller veilederen som definerer samtaletemaet eller samtaleformen, og på den måten avgjør hva som er sentralt og relevant ut i fra sin egen forståelse (Handal og Lauvås 2006:241). De lukkede spørsmålene stilles for å få bekreftelse på tolkninger, meninger og valg. De kan besvares med enten ”ja” eller ”nei,” og vil på den måten ikke invitere til refleksjon og dypere innsikt, med mindre de

følges opp med nye spørsmål (Berg 2006:210). Gjerde (2007:119) gir eksempler på lukkede spørsmål:

- Kan du utføre oppgaven?
- Liker du jobben din?

I motsetning til de lukkede spørsmålene stimulerer de åpne spørsmålene til selvrefleksjon og dypere innsikt. Spørsmålene får læreren eller klienten til å fortelle hva hun selv synes er interessant eller viktig, og krever svar utenom ”ja” og ”nei.” I tillegg får hun muligheten til å tenke seg om og på den måten kunne svare med flere, egne ord (Handal og Lauvås 2006:241). Det er i slike tilfeller klienten eller læreren kommer frem til konkrete løsninger som kan føre til handling og dermed resultater, samtidig som hun får vurdert viktige områder i livet (Berg 2006). Igjen kan Gjerde (2007:119) trekkes inn, da hun kommer med gode eksempler på åpne spørsmål:

- Hvordan kan du utføre oppgaven?
- Hvordan liker du jobben din?

6.3.3 Coaching

Kjernen i coaching kan sees i lys av å stille gode spørsmål og lytte aktivt (Gjerde 2007). På den måten kan coachen utvikle og omforme sin nysgjerrige holdning til en formålstjenelig coachingferdighet (ibid.). I følge Berg (2006:208) vil coachens oppgave være å stille gode spørsmål som setter i gang klientens tankeprosess. Videre påpeker han at coachen fokuserer på kroppsspråket og klientens formidling av det som blir sagt i tillegg til lyttingen, og på den måten får innblikk i klientens visjon, verdier og dypere mening av det som blir sagt (ibid:216).

Som nevnt under punktet om aktiv lytting, kan coachens nysgjerrighet fungere som et positivt virkemiddel. I følge Berg (2006:208) preges coachens nysgjerrighet av en egen formuleringsevne. Coachen vil ikke opptre som en allvitende fagekspert, men fremstå som mer ydmyk. Som nevnt tidligere, er det viktig at coachen kjenner sine begrensninger i forhold til egen rolle. Av den grunn fremhever Berg (ibid:209) viktigheten av at coachen spør om

tillatelse til å ta opp personlige temaer det kan være vanskelig å snakke om. Gjennom en slik holdning viser coachen tegn på god selvledelse og signaliserer respekt for klienten (ibid.). Dette poenget kan videre belyse grunnreglen i coaching. Diskutert tidligere handler ikke coaching om å gi råd, men heller fungere som en samtaleteknikk der klienten selv utvikler og produserer løsninger.

Gjerde (2007:118) viser til effektfulle spørsmål som overordnet begrep i forbindelse med coachens spørreteknikk. "Effektfulle spørsmål bringer frem en innsikt, klarhet, handling og/eller positiv forpliktelse hos utøver" (ibid.). Videre definerer hun de effektfulle spørsmål som:

"[...] "dumme", åpne, korte, begynner med et spørreord (hvor, når, hva, hvordan), er enkle å forstå, følges gjerne opp med nye spørsmål, og er ikke ledende. Effektfulle spørsmål har ikke som formål å hente informasjon som coachen kan være personlig interessert i. De er derimot stilt ut fra en nysgjerrighet som setter utøvers læring og handling i fokus"(ibid.).

Med utgangspunkt i sitatene over kan de effektfulle spørsmålene forstås som noe annet enn et middel coachen benytter seg av for å samle inn eller skaffe informasjon. De stilles ut i fra coachens nysgjerrighet med en interesse for klientens videre læring og handlinger, og provoserer frem en innsikt og klarhet hos klienten som videre gir rom for egen tolkning. De effektfulle spørsmålene viser til *åpne* spørsmål, og er av den grunn interessante for oppgavens videre diskusjon. Samtidig kan coachen gå videre i sin spørsmålsstilling og følge opp med nye spørsmål, og på den måten komme nærmere kjernen til klientens målsetting (Gjerde 2007:121) Gjerde viser til effektfulle spørsmål som: "[...] "Hva vil du?", "Hva stopper deg?", "Hva blir neste skritt?" (ibid:118).

Berg (2006:208) ser verdien av spørsmål som gir coachen innblikk i klientens tanker. Ved slike spørsmål kan klienten oppnå en bedre forståelse for egen tenkemåte som videre kan fremme handling, resultater og læring (ibid.). Som nevnt krever de åpne spørsmålene svar utover ja/nei, og oppfordrer til egen refleksjon, samtidig som spørsmålene krever mer både av coachen og klienten. Ved å benytte seg av åpne spørsmål må coachen holde tilbake egne råd, og på den måten blir klienten satt til å tenke selv (Gjerde 2007:119).

I følge Oestrich og Johansen (2007:48) bør coachen til en hver tid stille spørsmål som vekker klientens tanker som videre fremmer hensiktsmessige løsninger. De viser til ulike spørsmål for å belyse dette: ”*Hvad har personen behov for? Hvad er vedkommendes ønske? Hvad er problemet? Hvad skal personen opnå eller undgå?*” (ibid.). Det er derfor viktig i coaching at coachen er i stand til å identifisere klientens behov; om de er primære eller sekundære, underordnende eller overordnende. Dette har tidligere blitt diskutert i forbindelse med den humanistiske psykologien og Abraham Maslow (del- kapittel 4).

I likhet med Gjerde, ser Stelter, Hansen- Skovmoes og Rosenkvist (2006:241) fordelene med å stille åpne spørsmål i en coachingsammenheng. Det er disse spørsmålene som vil gjøre klienten mer bevisst, da de formuleres på en måte som oppfordrer klienten til å komme med egne og lengre redegjørelser av omstendighetene. De lukkede spørsmålene vil komme til kort, da disse, som beskrevet i del- kapittel 6.3.2, kan besvares med ”ja” eller ”nei.” (ibid.).

Berg (2006:211) ser også nytten med åpne spørsmål i coachingsammenheng. Han hevder at de åpne og utfordrende spørsmålene leder til refleksjon, og stilles for å få klienten til å vurdere et viktig område av livet sitt. Spørsmålene kan videre stilles i slutten av en coachingsamtale, og klienten kan jobbe med spørsmålene frem til neste møte. En fordel i forbindelse med dette kan være at klienten oppnår selvrefleksjon, og får tid til å arbeide med spørsmålet over en lengre tid. Et resultat av dette, påpeker Berg, kan være at klienten kommer frem til flere svar og løsninger (ibid.). Dette poenget kan knyttes til refleksjonsoppgaven diskutert i del- kapittel 5.4. Når et spørsmål fra coachen kan være vidtfaunende og vanskelig å besvare på kort tid, kan klienten få spørsmålet som en refleksjonsoppgave til neste samtale (Gjerde 2007:242).

I sin diskusjon påpeker Berg (2006:211) at enkelte spørreord kan fungere som mindre fruktbare i forhold til coaching. Han viser til ”hvorfor- spørsmål” og hvordan disse spørsmålene kan få klienten til å lete etter årsaker, forklaringer og unnskyldninger. Dette kan videre få klienten til å komme i en forsvarsposisjon (ibid.). Gjerde (2007:121) støtter seg også til dette, og påpeker videre at klienten kan havne i en posisjon der hun kommer med unnskyldninger, forklaringer og rettfærdiggjøring av egne valg. Videre ser Gjerde fordelene av at coachen omformulerer ”hvorfor- spørsmålene.” Dette kan gjøres ved for eksempel å bytte ut ”hvorfor” med ”hva,” og på den måten få den informasjonen han leter etter. I stedet for å

stille spørsmålet: ”Hvorfor tar du ikke utfordringen?” blir det sett på som mer hensiktsmessig at coachen i stedet stiller spørsmålet: ”Hva er det som stopper deg?” (ibid.).

6.3.4 Veiledning

I del- kapittel 5.5 ble veiledning og kommunikasjon fremstilt som sentrale elementer i forhold til hverandre. En samtale eller diskurs er preget av spørsmålsformuleringer, og gjennom dette kan man stimulere dialogen og også refleksjonen. Svaret på ett spørsmål leder fort til et annet, og hensikten med spørsmålene kan igjen være avhengig av situasjon og kontekst (Tveiten 2002). Spørsmålene fokuserer på det som er her og nå, og hensikten med spørsmål i veiledning kan være ”[...] å legge til rette for oppdagelse, refleksjon og bevisstgjøring av forhold som er av betydning for yrkesfunksjonen” (Tveiten 2002:163).

Tveiten (2002:162) påpeker videre fordelene med å stille spørsmål som oppfordrer til nye og oppfølgende spørsmål. Disse spørsmålene kan stimulere til videre refleksjon og utdyping. Spørsmålene hjelper individet til å fokusere på det som er her og nå, samtidig som de tingene som opptrer mer ubevisst eller implisitt for vedkommende, kan bli av en mer bevisst eller eksplisitt karakter. Den positive vektleggingen av oppfølgingsspørsmål fremheves også hos Handal og Lauvås (2006:242). De viser til Lindh og Lisper (1990) der oppfølgingsspørsmålene benyttes for å få avklart et saksforhold på en grundig måte.

I følge Handal og Lauvås (2006) går de fleste veiledningssamtalene utelukkende ut på spørsmål og svar. Det er videre ikke vesentlig hvem det er som spør og hvem som svarer (ibid.). Handal og Lauvås (2006:240) viser til Lindh og Lisper (1990) som påpeker at ved å stille lukkede spørsmål, står man i fare for å havne i en ond sirkel, der man blir nødt til å stille flere lukkede spørsmål. På den måten kan veiledningen bli forstått som en prosess der åpne spørsmål står overordnet de lukkede spørsmålene. Som nevnt i del- kapittel 6.3.2, vil de åpne spørsmålene tjene som invitasjon til å utdype eller fortelle noe mer med egne ord, og ikke til en bestemt forventning.

Selv om de åpne spørsmålene er å foretrekke, fremhever Handal og Lauvås (2006:242) at det kan oppstå tilfeller der lukkede spørsmål kan fungere som mer retningsgivende i forhold til de åpne spørsmålene. I forbindelse med dette viser de til Geldard (1989:52) der et innhold i et

generelt utsagn kan bli konkretisert på en mer fruktbar måte gjennom et lukket spørsmål, nettopp fordi det leder til et avkrefteende eller bekrefteende svar.

Handal og Lauvås (2006:244) viser videre til Lindh og Lisper (1990:58) som påpeker at det i veiledningen frarådes å bruke ”hvorforspørsmål.” I stedet oppfordres veilederen til å omformulere slike spørsmål med *når, hvor, hva, hvem* eller *hvilke*. En av grunnene til dette kan være at ”hvorforspørsmålene” ofte blir oppfattet som en indikasjon på at noe er galt, samtidig som læreren kan plasseres i en forsvarsposisjon (ibid.). Handal og Lauvås (2006:244) viser videre til en reaksjon på dette:

”Vi synes det er en defensiv oppfatning å unngå hvorforspørsmålene, og en langt mer interessant oppgave å få til veiledningssamtaler som er preget av en interesse for å finne tentative svar på spørsmålet ”Hvorfor gjør vi det vi gjør?”. Det blir en begrenset form for refleksjon vi avstedkommer dersom vi, av taktiske årsaker, unngår de mest sentrale spørsmålene i refleksjonspreget og –fremmede veiledning. [...] Skal vi få etablert kommunikasjonsmønstre som gjør hvorforspørsmål like produktive og meningsfulle som andre spørsmålstyper, må vi arbeide målbevisst for å komme dit” (ibid.).

På bakgrunn av dette sitatet kan Handal og Lauvås oppfattes som kritiske til utelukkning av ”hvorforspørsmålene” i veiledningen. For å klargjøre dette nærmere viser de til fordelene og interessen ved å finne brukelige og alternative svar på spørsmålet om *hvorfor* mennesker handler som det gjør (Handal og Lauvås 2006:244). ”Hvorforspørsmål” bør i stedet fungere som en tankevekker for lærere i stedet for plassere dem i en forsvarsposisjon. Det essensielle kan være å få læreren til å reflektere over sine egne handlinger og praksisteori (ibid.).

6.3.5 Sammenligning; fellestrekk og forskjeller

Materialet fremstiller som sagt spørsmål som sentrale elementer i samtalen. Som forrige kapittel redegjorde for, representerer samtalen en viktig del av samarbeidet eller relasjonen.

Som nevnt over, fremhever coaching- og veiledningsmaterialet fordelene med bruken av de åpne spørsmålene. Dermed kan åpne spørsmål fungere som et felles virkemiddel i forbindelse med de to metodene. De åpne spørsmålene kan stimulere til refleksjon og ideer hos klienten eller læreren. I coaching og veiledning opereres det med holdningen om at klienten eller læreren sitter med svarene selv, og på den måten kan refleksjon spille en viktig rolle i

forbindelse med en aktuell problemløsning. I tillegg til dette, ser litteraturen også fordelene med oppfølgingsspørsmål og hvordan disse kan stimulere til videre refleksjon og utdyping av et bestemt saksforhold.

I likhet med en felles oppfatning av de åpne spørsmålene, viser litteraturen til coaching og veiledning som metoder der de lukkede spørsmålene oppfattes som lite gunstige i forhold til sin hensikt og utgangspunkt. Lukkede spørsmål kan sees på som ja /nei spørsmål, som ikke vil invitere klienten eller læreren til en videre refleksjon utover situasjonen. Av den grunn, kan de lukkede spørsmålene gjøre det vanskelig for klienten eller læreren å komme med løsninger på det aktuelle problemet.

Som nevnt, viser de åpne spørsmålene til spørsmål der refleksjon står sentralt. Ut i fra dette kan det trekkes inn et fellestrekk tilknyttet coaching og veiledning ut i fra psykologisk teori. I forbindelse med den kognitive terapien, poengterte Berge og Repål (2000) at denne tradisjonen omfatter et samarbeid, problemløsning og en endring i klientens tenke- og handlemåte. Da de åpne spørsmålene kan fungere som positive virkemidler i forhold til problemløsning, kan den kognitive terapien knyttes til dette.

Et annet fellestrekk vedrørende coaching og veiledning tilknyttet psykologisk teori, kan synliggjøres gjennom diskusjonen rundt spørsmål som et sentralt virkemiddel. Slik det kommer frem i kapittel 4, legges det vekt på menneskelige ressurser og at klienten og læreren er i stand til, og har evnen til refleksjon. Dette kan henge sammen med et optimistisk menneskesyn, der menneskets muligheter og potensial står sentralt. Synspunktet kan hente inspirasjon både fra den kognitive og den humanistiske tradisjonen. I kognitiv teori og terapi står, som sagt, det rasjonelle og fornuftige mennesket i fokus. Som det har blitt diskutert tidligere opererer humansimen med tanken om et mulighetsrikt menneske med frihet til å velge, samtidig som det legges vekt på det friske ved mennesket. Mennesket er i stand til å handle fornuftig og stå til ansvar for egne handlinger (kapittel 4). Som diskusjonen har vært inne på, kan klienten eller læreren få muligheten til å forklare bakgrunnen for egne vurderinger og konklusjoner tilknyttet den aktuelle situasjonen, og på den måten se alternative løsninger og tolkninger (Berge og Repål 2000).

Effektfulle spørsmål står som sagt sentralt i coaching. Da de effektfulle spørsmålene inneholder åpne spørsmål, kan det oppfattes som om motspørsmålene innen den kognitive

terapien brukes på samme måte som de effektfulle spørsmålene i coaching. Gjennom motspørsmålene blir klienten satt til å reflektere over den aktuelle situasjonen.

Det er som sagt klienten eller læreren som skal stå i sentrum av coaching- eller veiledningssamarbeidet (del- kapittel 5.4 og 5.5). Spørsmålene stilles ut i fra klientens eller lærerens ønsker for utfallet av dette samarbeidet. Som tidligere diskutert, fokuseres det i coaching og veiledning på et ønske om forandring på et personlig eller yrkesmessig nivå. Dermed kan begrepet som selvrealisering trekkes inn, da selvrealisering kan knyttes til menneskets frihet og muligheter (del- kapittel 4.3.2).

Tidligere har det blitt redegjort for relasjonen mellom de ulike partene, der materialet fremstiller partene som aktive aktører i en coaching- og veiledningsprosess. I likhet med coachen og veilederen, er også klienten og læreren aktive i samarbeidet. Videre fokuseres det på situasjonen her og nå, noe som kan påpeke den kognitive og humanistiske psykologiens inspirasjon. Som aktiv deltaker, lytter coachen og veilederen aktivt i forhold til klienten eller læreren, og er bærere av en genuin nysgjerrig holdning. Som nevnt tidligere, kan en nysgjerrig holdning fra coachen eller veilederens side ha en positiv virkning på samarbeidet, samtidig som dette poenget kan vise til et kognitivt synspunkt. Slik det fremstår i forbindelse med den kognitive terapien, blir en nysgjerrig holdning sett på som verdifullt i forbindelse med terapeutisk virksomhet. Dette henviser igjen til poenget om at det er klienten eller læreren som skal stå i sentrum. Det er klienten eller lærerens tanker som står i fokus, og ikke hva coachen eller veilederen tror vedkommende tenker.

Med utgangspunkt i materialet, kan det trekkes frem flere likheter mellom coaching og veiledning. På den annen side, kan det være hensiktsmessig å poengtere eventuelle forskjeller. Ut i fra sin definisjon av coaching, viser som sagt Gjerde til coaching som metode for å frigjøre menneskers potensial (2.1). Dermed kan det oppfattes som at coaching fokuserer på spørsmål tilknyttet enkeltmenneskets livsspørsmål. På den annen side, går som nevnt spørsmålsformuleringer i veiledning mer ut på yrkesutøvelse og utdanning.

6.4 Mål og målsetting

6.4.1 Innledning

I følge Oestrich og Johansen (2007:80) viser mål til planlegging av noe som skal skje i fremtiden. Et mål kan handle om hva en bestemt person ønsker å oppnå eller unngå, og målene kan være mer eller mindre realistiske under gitte betingelser. Er målet spesifikt, presist og attraktivt, kan det være større sjanse for å nå målet. Ved siden av dette kan et realistisk, overkommelig og tidsbestemt mål være fordelaktig i forbindelse med måloppnåelse (ibid:105).

Mål kan knyttes til livet generelt og representerer en vesentlig del ved den menneskelige natur (Biswas- Diener og Dean 2007:62). Målet kan være personlig, materielt eller yrkesmessig, og kan tilknyttes menneskets motivasjon i forbindelse med hvordan livet utspiller seg. Målene kan gjøre det enklere for individet å organisere seg i livet, og hvordan møte ulike behov. Målene kan vise veien og hjelpe til med å strukturere tid, handlinger og de valgene individet står overfor. Å jobbe mot et mål, kan gi en følelse av mening, samtidig som måloppnåelse kan bekrefte mestring (ibid.).

Temaet for coaching- eller veiledningssamtalen kan vise til hvorfor en person ønsker coaching eller veiledning. Som nevnt tidligere, kan det være et ønske om forandring eller utvikling fra klienten eller lærerens side, det være seg på et personlig eller yrkesmessig plan. I det følgende vil mål og målsetting bli diskutert i forbindelse med coaching og veiledning. Igjen vil det aktuelle materialet være utgangspunkt for fremstillingen.

6.4.2 Coaching

Coaching kan være effektivt i situasjoner det kan være vanskelig å ”rydde opp” i på egenhånd. Oestrich og Johansen (2007) viser hvordan mennesket gjennom dårlig fungerende valg og metoder kan sette for høye krav og mål til seg selv. Gjennom coaching kan individet bli bevisst på andre fordelaktige måter å finne nye og mer realistiske mål på. Coachen kan fungere som en ledsager mot klientens realisering av de aktuelle målene. Til tross for dette ser Oestrich og Johansen (ibid.) viktigheten av at klienten påpeker aktuelle veivalg og klargjør konsekvensene av de valgene som tas.

I henhold til Gjerde (2007:150) er målsetting et viktig virkemiddel i forbindelse med coaching. Målet blir definert som det resultatet klienten ønsker å oppnå gjennom coachingsamarbeidet. Gjerde (ibid.) fremhever viktigheten at enhver coachingprosess bør starte med en måldefinering, som skal danne grunnlaget for resten av samarbeidet. Som et virkemiddel kan målsetting få klienten til å sette seg egne mål og evaluere eventuelle fremskritt og resultater (ibid:151).

Målene kan se noe vidtfavnende og generelle ut i startfasen. I følge Gjerde (2007:151-152) kan det være coachens oppgave å få klienten til å spisse målet så mye som mulig, samtidig som han kan påvirke hvor høyt listen skal legges i forhold til de målene klienten har bestemt seg for. For best mulig effekt blir det sett på som nødvendig at målene kan realiseres og de bør være så spesifikke som mulig. En reell og konkret målsetting kan få klienten til å yte mer, og gjøre det enklere å ta valg, samt gjennomføre de målene som har blitt satt (Gjerde 2007).

Mål som tilfredsstillende disse behovene blir av Oestrich og Johansen (2007) oppfattet som attraktive. De attraktive målene kan videre styrke motivasjonen som ligger til grunn for realiseringen av målene, og viser til et aksepterende mål. Er målet attraktivt kan det oppfattes som mer realistisk, samtidig som den personlige verdien ved å nå målet kan forsterke målets realisme. Coachen kan i forbindelse med målsettingen danne seg et inntrykk av klientens holdning til det som eventuelt skal til for å kunne realisere målet (ibid.).

Hensikten med å nå målet er nødvendigvis ikke tilstrekkelig for å skape resultater. Handlingen spiller også en viktig rolle (Oestrich og Johansen 2007:106). Gjennom samtalen kan coachen og klienten komme frem til en felles målsetting. Coachen kan stille sentrale spørsmål som videre kan fremme klientens motivasjon og energi (ibid.). Prinsippet om at klienten skal stå i sentrum kan sees som relevant. Det er klienten som eier målet, og oppgaven ligger i å skape en balanse mellom å ta ansvar for egne satte mål og samtidig mobilisere utenforstående ressurser for å nå målet (ibid:107). Av den grunn, kan det være fordelaktig at klienten er klar over egne ressurser, og på den måten kan fungere og handle mer målrettet samt ha kjennskap til hvordan å nå det ønskede målet (ibid:106). Er coachen oppmerksom på å følge opp klientens lærings- og utviklingsprosess, og forholder seg til klientens satte mål, vil han kunne bidra til at kreativ tenkning inntreffer hos klienten. Kreativ tenkning er en aktivitet der det fokuseres på nye og overraskende løsninger fremfor å finne de "riktige" løsningene (Stelter 2006a:27).

6.4.3 Veiledning

Som nevnt tidligere, forklarer Handal og Lauvås veiledning som et situasjonsbestemt fenomen. Den virksomheten veiledningen knyttes til, og de føringene den aktuelle virksomheten gir, kan av den grunn representere grunnlaget for veiledningen (Tveiten 2002:61). Læreren skal følge læreplanen og samarbeide med kolleger og foresatte, noe som representerer føringer for forventninger til lærerens funksjon. Dette kan også være utgangspunkt for profesjonelle målområder i veiledningen (ibid.). Dette synspunktet er videre tema hos Handal og Lauvås (2005,2006), da de anser læreren som ansvarlig for sin egen undervisning i tråd med skolens kode, statlig reglement for undervisning, læreplanen osv.

Tveiten (2002:58) er opptatt av at målområdene blir formulert i begynnelsen av veiledningsprosessen. På den måten kan målområdene og målene bli klargjort for de aktuelle partene. Er dette tilfellet, kan målene fungere som retningsgivende for den enkelte underveis i prosessen, samtidig som de vil være utgangspunkt for evaluering (ibid.). Målområdene kan være personlige eller profesjonelle, og det er opp til hver enkel deltaker å reflektere over og formulere de personlige målområdene. De personlige målområdene skal omfatte hele personen, intellektuelle eller kognitive målområder, psykiske og sosiale målområder eller fysiske målområder og handlinger (ibid:57). Relevant tenkning i denne sammenhengen kan være å se på ulike faktorer læreren kan ta til seg for å kunne bli flinkere i undervisningen. Handal og Lauvås (2006:67) viser i den forbindelse til hensikten med veiledning som:

” [...] å hjelpe hver enkelt til å finne fram til den for ham eller henne beste måten å drive yrkesvirksomheten på, ut i fra vedkommendes egenart og verdier, kunnskaper og erfaringer, i konfrontasjon med kvalitetsmessige og etiske krav i yrket og de krav ”oppdraget” stiller, og innenfor de rammer som eksisterer” (ibid.).

Handal og Lauvås' sitat kan sees i likhet med det som tidligere har blitt diskutert i forbindelse med bevisstgjøring og utvikling av en lærers praksisteori som utgangspunktet for veiledningen (3.2.1). Lærerens egen bevisstgjøring og reflektering rundt eget faglig ståsted og eget vurderingsgrunnlag står sentralt, i tillegg til en bevisstgjøring rundt egne verdier, holdninger, styrker og svakheter (Tveiten 2002:5; Handal og Lauvås 2005, 2006). Dette kan videre medføre at lærerens oppfatning av seg selv som fagperson blir klarere, og at yrkesidentiteten styrkes. Læreren kan i tillegg bli mer oppmerksom på behovet for videreutvikling (Tveiten

2002). Som nevnt tidligere, tar veiledningen sikte på det forholdet som utspilles mellom det stadium der den lærende ”er,” og det (faglige) stedet hun ønsker å komme. På den måten blir det tatt hensyn til de behovene læreren har her og nå, relatert til sin funksjon.

Handal og Lauvås (2005:89) omtaler undervisning som en intensjonell handling, der veiledningen til enhver tid skal vende tilbake til det referansepunktet som formål og mål utgjør. Målene knyttes til undervisningens intensjoner i forhold til resultater, og hvorfor disse er verdt å etterstrebe (ibid.). Veilederen kan fungere som støtteperson og hjelpe læreren til å bli mer bevisst og klar i forhold til egne intensjoner, og at: ”[...] spørsmål om formål og mål ofte behandles på en forholdsvis vag måte av lærere som ikke er blitt spesielt utdannet til å være eksplisitte om målspørsmål”(ibid.).

Praksisteorien viser som sagt til siktemålet med veiledningen og lærerens egen undervisningsmåte. Da praksisteorien inneholder elementer av en svært personlig og individuell karakter, kan læreren prøve å finne den undervisningsformen som fremtrer som mest hensiktsmessig (Handal og Lauvås 2005:35). Et kriterium for dette er at læreren har innsikt og forståelse og kan vurdere hva hun ønsker å oppnå, hvordan hun skal få til akkurat dette, og videre hvilke erfaringer hun skaffer seg (ibid.).

For å hjelpe læreren kan veilederen stille åpne spørsmål rundt de formålene og målene læreren har for sin egen undervisning. Handal og Lauvås (2005:89) viser til eksempler på slike spørsmål: Hva er det for eksempel læreren ønsker å oppnå hos elevene gjennom en bestemt undervisning? Eller videre, om det målet som har blitt tilfredsstilt kan sees i sammenheng med det ønskelige utfallet eller formålet med undervisningen eller faget? Da veiledningen tar utgangspunkt i en samtale før og etter undervisningen, vil veilederen stille læreren spørsmål tilknyttet de målene hun har for undervisningen og gjennomføringen av denne i førveiledningen. Etter undervisningen vil sentrale spørsmål omfatte de resultatene som kom frem av undervisningen, og hvordan læreren vurderer utfallet (etterveiledning). Som nevnt tidligere, kan det være fruktbart hvis veilederen selv sitter med erfaringer tilknyttet undervisning, og at veilederen i etterveiledningen kan gi uttrykk for disse (Handal og Lauvås 2005, 2006).

Diskusjonen rundt hva som er hensiktsmessig undervisning kan være tema for etterveiledningen (Handal og Lauvås 2005, 2006). Da praksisteorien viser til en personlig

teori, der egne erfaringer og verdier er sentrale byggesteiner, kan det være en utfordring å fastslå hva som skal bli oppfattet og ansett som den beste eller gode undervisningsformen. Handal og Lauvås (2005:33) presiserer at det ikke finnes bestemte metoder å undervise på, og ønsker med dette å ikke sette standarder på hva som kan karakteriseres som god undervisning. Det skal veiledes på lærerens vilkår, og det som blir sett på som en riktig undervisningsform for en lærer, trenger nødvendigvis ikke være den ideelle undervisningsmetoden for en annen lærer (Handal og Lauvs 2006:270). For å belyse dette poenget nærmere refererer Handal og Lauvås (2005:33) til Lewis og Miel (1972:234): "... man er mer og mer enige innenfor læreryrket om at det ikke finnes en beste måte å undervise på: det finnes mange måter. Det viktige er å hjelpe læreren å bli selvgående og selvrealiserende (Lewis og Miel 1972, s. 234)."

Poenget overfor illustrerer en utfordring i veiledningen og i undervisningen. Det er uenigheter mellom forskjellige aktører, slik at hva som kan karakteriseres som "god" undervisning er kontroversielt. Hvem som skal ha rett i diskusjonen rundt hva som er "riktig" eller "gal" undervisningsform kan av den grunn være problematisk (Handal og Lauvås 2005:32).

Dette kan sees i sammenheng med lærerens prosessintensjoner i forhold til de generelle kriteriene for "god undervisning." Lærerens prosessintensjon beskriver hennes intensjoner for undervisningsprosessen og videre hvilke aktiviteter, prosesser og metoder hun videre vil gjennomføre i en bestemt undervisningssituasjon eller en bestemt kontekst (Handal og Lauvås 2005:120). På den annen side kan de generelle kriteriene vise til et mer overordnet undervisningssystem, som omfatter for eksempel skolens eller yrkesfagets kriterier, eller myndighetenes praktiske retningslinjer for hva som karakteriseres som den ideelle undervisningsformen (ibid:34).

Som nevnt tidligere omfatter praksisteorien elementer læreren har utarbeidet med andre likeverdige kollegaer, samtidig som andre praksisteorier kan ha inspirert hennes egen teori (del- kapittel 3.2.1). I følge Handal og Lauvås kan læreren og veilederen sammen utforske og reflektere rundt spørsmålet om *hva som burde gjøres og hvorfor*, og "[...] sammen analysere begrunnelser for handlingsalternativer og den kunnskap, erfaring og de verdier som støtter eller motsier de forskjellige løsninger" (Handal og Lauvås 2005:32-33).

Ut i fra denne diskusjonen kan relasjonens symmetridimensjon trekkes inn. Som nevnt i delkapittel 5.5, blir den asymmetriske relasjonen sett på som en hensiktsmessig og fornuftig relasjon i veiledningen. Asymmetrien må videre ikke forveksles med begrepet om likeverd. Da veilederen sitter med sin egen praksisteori med forslag til hvordan han selv ville gjennomføre undervisningen, betyr ikke dette at læreren ikke sitter med de samme mulighetene til å utforme en slik handlingsplan. Fordelen kan videre vise til målet med refleksjon og bevisstgjøring av egen praksisteori, og at veilederen gjennom sin konfronterende av lærerens undervisning i etterveiledningen, kan hjelpe læreren til å reflektere over egen praksis og videre vurdere den i forhold til veilederens tilbakemeldinger (Handal og Lauvås 2005, 2006).

6.4.4 Sammenligning; fellestrekk og forskjeller

Diskusjonen i dette kapitlet har vært tilknyttet mål og målsetting i forbindelse med coaching og veiledning. Gjennom denne diskusjonen kan det trekkes frem forskjeller og likheter i coaching- og veiledningssammenheng.

Den foregående diskusjonen kan trekke linjer til de ulike psykologiske tradisjonene diskutert i kapittel 4. Med utgangspunkt i Stelters (2006a) argumentasjon vedrørende kreativ tenkning i coachingsammenheng, kan den kognitive tradisjonen trekkes inn. Som nevnt tidligere vektlegger den kognitive tradisjonen det fornuftige og rasjonelle mennesket, i tillegg til menneskets muligheter til refleksjon og tenkning. I likhet med coaching er dette noe som kan trekkes opp mot veiledningen. Handal og Lauvås (2005, 2006) viser til praksisteorien som en personlig og individuelt konstruert. Lærerens eller veilederens egne intensjoner og hensikter med undervisningen eller sin praksis kan være verdifulle elementer som inngår i praksisteorien. Som diskusjonen har vist, forutsettes det at læreren har evnen til å reflektere og handle fornuftig i henhold til egne valg og muligheter, og at veiledningen videre kan fremme den refleksjonen som er nødvendig i forhold til en undervisningssituasjon. Den konfronteringen som kan inntreffe i etterveiledningen, viser til hvordan veilederen og læreren kan se ting i perspektiv og veie ulike forslag opp mot hverandre.

Ut over dette kan menneskelig likeverd trekkes inn. Til tross for at relasjonen er asymmetrisk, må dette ikke forveksles med menneskelige ressurser og muligheter. Som nevnt tidligere, kan asymmetrien sees i lys av partenes ansvar og rollefordeling. Når det er sagt kan likeverdighetsbegrepet bli svekket dersom det skulle oppstå situasjoner der veilederen må

stille seg kritisk til lærerens vurderinger og forlange at læreren ikke gjennomfører undervisningen slik hun hadde tenkt seg. Dette poenget har tidligere blitt diskutert i kapittel 5.

Det likeverdige forholdet mellom partene kan videre trekkes opp mot det menneskesynet coachingen og veiledningen opererer med. Som det har blitt diskutert tidligere, opererer coaching og veiledning med et optimistisk menneskesyn. Selvrealiseringstanken kan også trekkes inn i denne sammenhengen. Mennesket er ressurssterkt og fritt med mange muligheter, og har et ønske om å realisere og utvikle seg selv. Det er som sagt dette som kan skje gjennom coaching og veiledning. Menneskets engasjement kan sees ut i fra coachingens fokusering på frigjøring av potensial og veiledningens utvikling eller bevisstgjøring av praksisteorien.

Den humanistiske tradisjonen kan videre trekkes inn i forbindelse med ansvarsfordelingen i coaching og veiledning. Som Gjerde (2007) har vært inne på, blir det sett på som coachens oppgave å passe på at klienten holder fokus på sin agenda. Som diskusjonen har vist, vil dette også være relevant i forhold til veiledning og relasjonens symmetri.

Når læreren eller klienten setter seg et mål, det være seg i forbindelse med en undervisningssituasjon eller på bakgrunn av andre forhold, kan personen være motivert til å gjennomføre prosessen. Det settes mål for fremgangsmåte og teknikker for gjennomføring, noe som kan prege selve prosessen. Motivasjonsbegrepet kan trekkes inn i den forbindelse. Som nevnt tidligere, viser Abraham Maslow til motivasjonsbegrepet og hvordan dette kan knyttes til menneskets mål og handlinger. Begrepet kan videre sees i lys av selvrealiseringstanken.

I likhet med veiledning, er det ingen felles enighet om hva som er målet med coachingprosessen. Hvorfor en person ønsker å bli coachet kan det være ulike grunner til, og til tider er ikke coaching en prosess kandidaten frivillig har satt seg inn i. Det kan for eksempel være en leder som ønsker at alle medarbeiderne skal bli coachet for et felles utbytte. Da det ikke kan konkluderes med hva som er ”god” undervisning, kan det også være vanskelig å få tak på hvorfor den enkelte ønsker å bli veiledet. Målet med samarbeidet kan sees i lys av klientens mål med selvrealisering eller frigjøring av potensialet, noe som videre vil være påvirket av tidligere erfaringer og personlige egenskaper (Gjerde 2007).

Materialet fremstiller mål og målsetting som sentrale virkemidler i forbindelse med coaching og veiledning. Til tross for dette fellestrekket, kan en forskjell sees i lys av denne fremstillingen. Med utgangspunkt i materialet, kan det oppfattes som at målsetting i veiledning ikke representerer et like viktig og sentralt virkemiddel i forhold til coachinglitteraturen. Coachingmaterialet belyser klarere mål og målsettingen som produktive virkemidler. Samtidig går coachingmaterialet nærmere inn på fordelen med presise og klare mål.

Til tross for dette, viser veiledningsmaterialet til mål som sentralt i veiledningsprosessen. Som nevnt, kan ulike forventninger tilknyttet lærerens funksjon være utgangspunktet for, eller målet med veiledningen. Samtidig som lærerens praksisteori og intensjoner tilknyttet undervisningen kan sees i forbindelse med veiledningens mål.

7. OPPSUMMERING OG MARKERING AV HOVEDFUNN

Coachingbegrepet har i den siste tiden hatt en stor oppblomstring. Coaching kan brukes som et effektivt verktøy i forbindelse med læring og utvikling, samtidig som det kan knyttes til ansvarliggjøring og bevisstgjøring av egne handlinger. Den økende interessen og fokus rundt emnet, viser til coaching som en ny form for veiledning og nok en metode som kan plasseres under veiledningens ”paraply.” Litteraturen fremstiller coaching som søsteren til faglig veiledning. Handal og Lauvås’ handlings- og refleksjonsmodell representerer denne veiledningsformen. Denne modellen ble utviklet av Handal og Lauvås på 1980- tallet, og har i lang tid hatt en sentral plass i norsk veiledningssammenheng.

Denne oppgaven har tatt sikte på å klargjøre forholdet mellom coaching og veiledning. Besvarelsen tok utgangspunkt i følgende problemstilling: ”*Coaching og veiledning. En sammenligning av sentrale trekk i teori om coaching og veiledning.*” Problemstillingen har videre blitt delt inn et underspørsmål: ”*Hvilke likheter og forskjeller er det mellom coaching og veiledning på bakgrunn av psykologiske tradisjoner og sentrale virkemidler?*” Kognitiv, humanistisk og positiv psykologi representerte de psykologiske teoriene. Samtalen i relasjonen, aktiv lytting og parafrasering, mål og målsetting har vist til de ulike virkemidlene. For å belyse dette har coaching og veiledning blitt diskutert og sammenlignet ut i fra en bestemt coaching- og veiledningslitteratur. Materialet ble trukket ut i fra kriteriene om å knytte det til nyere litteratur og en nordisk kontekst.

Oppgavens første del har vist til en fremstilling av coaching- og veiledningsbegrepet. Her har coaching og veiledning blitt redegjort og definert i lys av coaching- og veiledningsmaterialets fremstilling av begrepene. Coaching og veiledning har blitt plassert som to liknende begreper innenfor et utviklingsperspektiv, der det vektlegges personlig engasjement og deltakelse i prosessen. Sentralt i denne delen stod også handlings- og refleksjonsmodellen og praktisk yrkest teori, og deres plassering i forhold til Handal og Lauvås’ veiledningsteori. Et annet viktig element har vært frigjøring av menneskets potensial, og hvordan selvutviklingstanken kan fungere som retningslinje i coaching.

Den andre delen av oppgaven har konsentrert seg rundt psykologiske teorier og en diskusjon av coaching og veiledning ut i fra ulike virkemidler. En viktig del i denne tematiseringen har vært diverse sammenligninger av coaching og veiledning tilknyttet de forskjellige virkemidlene og hvilke forskjeller og likhetstrekk det er mellom coaching og veiledning. Materialets fremstilling av coaching og veiledning, samt besvarelsens ulike sammenligninger, kan oppsummeres i følgende hovedfunn: Det er flere likheter enn forskjeller vedrørende coaching og veiledning. Hovedfunnet kan argumenteres ut i fra et felles teorigrunnlag i tillegg til like holdninger tilknyttet gjennomføring av coaching- og veiledningssamarbeidet.

Oppgaven har belyst hvordan psykologiske tradisjoner fungerer som teorikilder i coaching og veiledning. Kognitiv, humanistisk og positiv psykologi har inspirert valg av ulike virkemidler og holdninger i forbindelse med metodene. Besvarelsen har vist hvordan målene springer ut av sentrale forestillinger om aktualisering og selvrealisering i psykologien. Samtidig som fremstillingen av coaching- og veiledningsrelasjonen trekker inn elementære prinsipper tilknyttet psykologiske aspekter. Aktiv lytting og empatisk forståelse refererer til elementære grunnsetninger tilknyttet den humanistiske psykologien. I tillegg kan spørsmål utvikle og stimulere til refleksjon og problemløsningsmetoder, i tråd med psykologiens kognitive tankegang. Coachingen og veiledningens optimistiske menneskesyn trekker videre linjer tilbake til essensielle elementer i kognitiv, humanistisk og positiv psykologi.

Hovedfunnet viser at det er flere likhetstrekk enn forskjeller mellom coaching og veiledning. Dog kan likhetene til tider tilsløre forskjellene, og ofte gjøre det vanskelig å skille de to fra hverandre. Følgelig er det liten forskjell mellom coaching og veiledning. Nedenfor følger en oppsummering av de ulike fellestrekene og forskjellene vedrørende coaching og veiledning.

7.1 Fellestrekk

Coaching og veiledning blir fremstilt som begreper tilknyttet et utviklingsperspektiv. I coaching vektlegges det å utfordre og støtte et annet menneske mot selvutvikling og utvikling i tenke-, være- og læremåte. I tillegg kan følelsene fungere som positivt verktøy tilknyttet personlige målsettinger. I veiledning står utvikling av kompetanse sentralt, og kompetansen kan sees i lys av kunnskap om undervisning. Videre kan veiledning plasseres som en pedagogisk prosess, der fokuset ligger på utvikling av mål. Til tross for ulike fremstillinger av

coaching og veiledning er det en uenighet og begrepsforvirring rundt forståelsen av coaching og veiledning som metode og fenomen. Begrepsforvirringen kan sees i lys av manglende empirisk dokumentasjon, samt vage og upresise oversettelser til ulike språk.

Videre viser coaching og veiledning til prosesser der ulike parter eller roller er i en relasjon. Coach og klient, veileder og lærer viser til eksempler på slike roller. Partene er i en aktiv deltakelse, og relasjonen baseres på et gjensidig samarbeid. Tillit, respekt og trygghet fremstår som elementære komponenter i dette samarbeidet. Sentralt i relasjonen står klientens og lærerens ønske om å utvikle eller realisere seg selv på aktuelle områder. Grunnlaget for både coachingen og veiledningen skal videre ta utgangspunkt i klientens og lærerens ønsker, verdier og mål. Derfor blir det sett på som hensiktsmessig at klienten og læreren står i sentrum av prosessen og at det tas hensyn til deres muligheter. Coaching- og veiledningsrelasjonen er videre preget av en samtale. Samtalen kan fungere som arena for utforskning av forskjellige virkemidler, samtidig som den viser til en avklaring av coaching- og veiledningssamarbeidet. Gjennom samtalen kan klienten og læreren reflektere over den aktuelle handlingen, som videre kan bidra til problemløsning. De ulike partene sitter med forskjellig ansvarsfordeling i forbindelse med samarbeidet. Ansvarsfordelingen kan knyttes til kompetansebegrepet, og hvordan coachen og veilederen kan bruke sin kompetanse i forhold til gjennomføring av ulike virkemidler i prosessen. Det legges særlig vekt på coachen og veilederens kunnskap tilknyttet ulike former for samtaleteknikker. Med utgangspunkt i coachen og veilederens metodekompetanse, kan relasjonen sees som et asymmetrisk forhold. Dette forholdet presenterer asymmetri i forhold til ansvar og rollefordeling i prosessen, og ikke i forhold til likeverdigheten mellom partene.

Som nevnt over, kan coachen og veilederen ta i bruk ulike virkemidler gjennom samtalen. En besittelse av empati blir sett på som en forutsetning for å kunne utføre og beherske gjennomføringen av ulike virkemidler. Empatien kan i tillegg være nyttig i forhold til relasjonsbygging. Ved hjelp av en empatisk holdning, kan coachen og veilederen få en interesse og følelsesmessig forståelse for klienten eller lærerens situasjon. I coaching og veiledning legges det vekt på den kognitive empatien. Carl Rogers teorisyn knyttes til empati, som videre kan gjenspeile coachen og veilederens nysgjerrighet. Nysgjerrigheten kan videre stimuleres gjennom andre virkemidler og bidra til en effektiv gjennomføring av samtalen og samarbeidet. Aktiv lytting og parafrasering kan trekkes inn som andre virkemidler, sammen med spørsmål, mål og målsetting.

Et annet virkemiddel i coaching og veiledning er spørsmål, og åpne spørsmål står sentralt i coaching og veiledning. De åpne spørsmålene fremmer klientens og lærerens refleksjon, og kan være produktive i forhold til problemløsning. Spørsmålene blir ofte etterfulgt av nye spørsmål som kan være med på å utvikle samtalen, samt klienten og lærerens tenkning. I coaching og veiledning brukes lukkede spørsmål i mindre grad. Dette fordi lukkede spørsmål viser til ja/nei- spørsmål, som fungerer mindre effektivt i forhold til refleksjon. I tillegg blir ”hvorfor- spørsmål” sett på som mindre velegnete i coaching og veiledning. Dette fordi spørsmålene kan føre til at klienten og læreren leter etter årsaker og unnskyldninger, og på den måten ha en negativ innvirkning på klienten og lærerens oppfattelse av seg selv og egne handlinger.

Målet med coaching og veiledning kan være personlig orientert. Derfor kan det være vanskelig å fastslå på forhånd hva som vil være selve målet med prosessen eller samarbeidet. Coaching tar utgangspunkt i den enkeltes utvikling og frigjøring av vedkommendes potensial. Samtidig kan målsetting fungere som et virkemiddel der coachen kan hjelpe klienten på veien mot realisering av de målene hun har satt. På den måten kan formålet eller målet med coachingen knyttes til hvert enkelt individ. Mål og målsetting i veiledning kan knyttes til undervisningen. Lærerens praksisteori vil påvirke undervisningen, slik at det ikke vil finnes en mal på hva som karakteriserer den beste undervisningsformen.

7.2 Forskjeller

Coaching presenteres som et effektivt verktøy i forbindelse med handling og læring. Hvert individ sitter med svarene selv, men kan trenge hjelp utenfra for å få aktivisert disse gjennom ulike handlemåter. Til tross for vektlegging av refleksjon og problemløsning, kan det forstås som at coaching fokuserer på handling fremfor refleksjon. Det legges vekt på å lære andre handlemåter for hvordan å oppnå et bedre resultat, samtidig som coaching kan vise til en ny måte å samarbeide på. På den annen side har Handal og Lauvås presentert veiledningens hensikt tilknyttet refleksjon, samtidig som det vektlegges refleksjon av handling. Det fokuseres på bevisstgjøring av lærerens praksisteori, og hvordan hun kan reflektere rundt sin egen praksis. Dette aspektet kan illustrere at Handal og Lauvås vektlegger en refleksjon fremfor handling i veiledning.

Coachinglitteraturen har vist til positiv psykologi som en relevant teorikilde i coaching. I forbindelse med veiledning, fremstilles ikke denne psykologiske retningen verken hos Handal og Lauvås eller Tveiten. Derimot viser Handal og Lauvås til den kognitive og humanistiske psykologien som sentrale teorikilder, samtidig som gestaltpsykologi fremstår som sentralt grunnlag tilknyttet Tveiten. Handal og Lauvås vektlegger kognitive prinsipper i forbindelse med refleksjon og bevisstgjøring, samtidig som kunnskap blir sett på som en relevant teorikilde. I tillegg vil veilederens empatiske holdning være av betydning. Dette kan sees i forbindelse med den humanistiske tradisjonen. Til tross for dette kan det sees som om enkelte aspekter vedrørende den positive psykologien kan knyttes til veiledning, da prinsipper innenfor den positive psykologien har hentet inspirasjon fra den kognitive og humanistiske tradisjonen. Eksempler på dette kan være hvordan den positive psykologien knyttes til friske og velfungerende individer med et ønske om selvutvikling, samtidig som det legges vekt på konstruktiv problemløsning.

Diskusjonen i besvarelsen har videre kommet frem til forskjeller tilknyttet veilederens og coachens kompetanse. Fagkompetanse og erfaringer tilknyttet tema for coachingen blir sett på som mindre viktig i denne metoden. Handal og Lauvås ser på dette som positivt i veiledningen, da kompetanse og erfaringer kan komme til nytte i forbindelse med etiske utfordringer i samarbeidet, eller i forbindelse med spørsmål tilknyttet undervisningens gjennomføring og vurdering av denne. Et skille i kompetanse hos de ulike partene kan knyttes til relasjonens symmetri, og i veiledning fremstår veilederen som mer kompetent i forhold til læreren.

Til tross for at det legges vekt på et positivt menneskesyn i coaching og veiledning, der menneskers muligheter står sentralt, fremstilles dette noe ulikt i coachinglitteraturen og hos Handal og Lauvås' veiledningslitteratur. I forbindelse med coaching, kan ulike utfordringer fungere som positive tiltak i forbindelse med individets utvikling og frigjøring av potensial. Handal og Lauvås fremhever veiledning på lærerens egne vilkår og viser til et konstruktivistisk utgangspunkt for veiledningen.

I tillegg til dette har diskusjonen i oppgaven vist at aktiv lytting og parafrasering blir fremstilt forskjellig i coaching- og veiledningsmaterialet. Parafrasering går ut på tolkning av innholdet i et bestemt utsagn, og kan på den måten være avhengig av lytting. I coachinglitteraturen blir aktiv lytting fremstilt som en viktig holdning tilknyttet coachrollen, mens

veiledningsmaterialet fremhever parafrasering som sentral teknikk. Diskusjonen har videre vist hvordan coachinglitteraturen fremstiller bruken av spørsmål på en ulik måte enn Handal og Lauvås. I veiledning fremstår riktig nok de åpne spørsmålene som attraktive, men som Gjerde har vist, opereres det i coaching med effektfulle spørsmål, og hvordan disse kan fungere som en samlebetegnelse på spørsmålene i coaching. I forbindelse med mål og målsetting, kan Handal og Lauvås oppfattes til å komme til kort i sin fremstilling av dette tilknyttet veiledningen. Tveiten kommer derimot med en fremstilling av ulike målområder i veiledningen, og fordelen av at disse blir formulert i samarbeidets oppstartingsfase. Til tross for dette blir ikke mål og målsetting fremstilt på en like fremtredende måte som i coaching.

Kildeliste

Berg, Morten E. (2006) *Coaching, Å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. 2. utgave, 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Berge, Torkil og Arne Repål (2000) *Den indre samtalen- Innføring i kognitiv terapi*. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Biswas- Diener, Robert og Ben Dean (2007) *Positiv Psychology Coaching- Putting the Science of Happiness to Work for Your Clients*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Brinkmann, Svend (2006) *Selvrealiseringens etik I: Brinkmann, Svend og Cecilie Eriksen (Red.) Selvrealisering- Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. 1. utgave, 2. opplag. Århus: Klim forlag. s. 41-64.

Brinkmann, Svend og Cecilie Eriksen (2006) *Introduktion I: Brinkmann, Svend og Cecilie Eriksen (Red.) Selvrealisering- Kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. 1. utgave, 2. opplag. Århus: Klim forlag. s. 7-14.

Emberland, Vibeke (2007) *Grenseoppgangen mellom veiledning og terapi. Et spørsmål om følelser?* Hovedoppgave Cand.ed. Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Gelso, Charles J og Bruce R. Fretz (2001) *Counseling Psychology*. Second edition. Belmont CA: Thomson Learning.

Gjerde, Susann (2007) *Coaching, hva – hvorfor - hvordan*. 7. opplag. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Handal, Gunnar og Per Lauvås (2005) *På egne vilkår- en strategi for veiledning med lærere*. 4. opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Handal, Gunnar. og Per Lauvås (2006) *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 4. opplag. Oslo: J.W. Cappelens forlag.

Hansen- Skovmoes, Peter og Gert Rosenkvist (2006) Coaching i organisationer I: Stelter (Red.) *Coaching- læring og utvikling*. 1. utgave, 9. opplag. Virum: forfatterne og Psykologisk Forlag. s. 85-106.

Kvalsund, Ragnvald (2006) *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coachere, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

Mortensen, Christer (2006) Coaching; intervensjon, profesjon eller religion? *Scandinavian Journal of Organizational Psychology. Volume 1. Issue 1*. s.16-27.

Nerdrum, Per (2000) *Training of empathic communication for helping professionals*. HiO-report 2000 nr 17. Høgskolen i Oslo

Oestrich Irene H. og Frank Johansen (2007) *Kognitiv Coaching- Effektiv støtte til problemløsning og personlig utvikling. Coaching baseret på kognitive adfærdsterapeutiske prinsipper*. 1. utgave, 3. opplag. Virum: Irene Henriette Oestrich & Frank Johansen og Psykologisk Forlag.

Ryeng, Solveig (2000) Fagdidaktisk kollegaveiledning i skolen: Faglighet- mulighet eller hindring? I: Skagen, Kaare (Red.) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke. s. 163-174

Schüssel, Ann E. (2000) *Coaching; effektiv ledelse. Nye metoder for å lede andre til personlig og faglig vekst*. Oslo: Grafisk Forlag.

Skagen, Kaare (2004) *I veiledningens landskap, innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Stelter, Reinhard (2006a) Hva er coaching? I: Stelter, Reinhard (Red.) *Coaching- læring og utvikling*. 1. utgave, 9. opplag. Virum: forfatterne og Psykologisk Forlag. s. 21-44

Stelter, Reinhard (2006b) Introduktion I: Stelter, Reinhard (Red.) *Coaching- læring og utvikling*. 1. utgave, 9. opplag. Virum: forfatterne og Psykologisk Forlag. s. 13-17

Stelter, Reinhard, Peter Hansen- Skovmoes og Gert Rosenkvist (2006) *Coachingteknikker I: Stelter, Reinhard (Red.) Coaching- læring og utvikling*. 1. utgave, 9. opplag. Virum: forfatterne og Psykologisk Forlag. s. 233-248

Sundli, Liv (2002) *Veiledning i virkeligheten- Praksisveiledning med lærestudenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Torbergesen, Turid (2006) forord til den norske utgaven av Vickers, Amanda og Steve Bavister (2006) *Lær deg selv coaching*. Oslo: Andresen og Butenschøn.

Tveiten, Sidsel (2002) *Veiledning- mer enn ord...* 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Nett-tekster og avisartikler

Berg, Morten E. (2008) I: Iversen, Morten (2008, juni 2008) Øker årsverket ti prosent. *Human Resources*. Første utgave. s.18

Dale, Frode (2007, 2.oktober 2007) Coaching er bare tull og tøys. *Ukeavisen ledelse*. http://www.ukeavisenledelse.no/meninger/blogg_ledelse/20071002/coaching_er_bare...

Lesedato: [28.01.2008]

Iversen, Morten (2008, juni 2008) Øker årsverket ti prosent. *Human Resources*. Første utgave. s.18

Loft, Katrine M og Sidsel K. Vognsen (2006) *Det handler om at stille de rigtige spørsmål. En kritisk diskussion af lifecoaching*. Avhandling innenfor fagområdet socialvidenskab.

Roskilde Universitetet. <http://www.rucsdigitaleprojektbibliotek.dk/handle/1800/2269>

[09.01.2008].

Personlig kommunikasjon

10.september 2008: Anne- Cathrine Nyberg, markeds konsulent ved Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Kanalveien 51, 5068 Bergen (www.fagbokforlaget.no).

29.september 2008: Cathinka Lønne Kristiansen ved Cappelen Akademisk Forlag AS.
Mariboestgt. 13, postboks 350 Sentrum, 0101 Oslo (www.cappelen.no).

1.oktober 2008: Erik Juel, forlagsredaktør ved Universitetsforlaget AS. Sehesteds gate 3, PB
508 Sentrum, 0105 Oslo (www.universitetsforlaget.no).

6.oktober 2008: Ulla Larsen, redaksjonsassistent ved Dansk Psykologisk Forlag. Kongevejen
155, 2830 Virum (www.dpf.dk).