

# Coaching og refleksion

Forfatter: Jesper Lind Madsen 20063832

Afleveret: 20. maj 2009

Aalborg Universitet: Master i Læreprocesser

Opgavetype: Speciale

Vejleder: Karen Andreasen

Rapportens omfang: 87333 tegn inkl. mellemrum, jf. studieordningen.

## Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse .....	2
1. Indledning .....	3
1. 1. Problemformulering .....	4
1. 2. Metode .....	5
2. Coaching i et refleksions- og læringsperspektiv .....	6
2. 1. Kolb.....	6
2. 2. Mezirow kritisk refleksion fører til transformativ læring .....	8
2. 3. Refleksion i perspektiv.....	14
2. 4. Opsummering.....	15
3. Systemteori og kognitiv teori i forståelse af læring under coaching.....	16
3. 1. Læringssyn og videnssyn .....	16
3. 2. Kognitiv coaching .....	16
3. 3. Kognitiv teori .....	17
3. 4. Systemisk coaching.....	18
3. 5. Systemteori.....	19
3. 6. Menneskesyn.....	21
3. 7. Læringstypologi .....	22
3. 8. Opsummering.....	23
4. Læring og udvikling i perspektiv .....	24
4. 1. Læring .....	24
4. 2. Kegans udviklingspsykologi .....	25
4. 3. Lineære og cirkulære tankegang .....	26
4. 4. Spørgsmålstyper.....	28
4. 5. Opsummering.....	29
5. Coachens rolle i forholdet mellem at være faglig og neutral .....	30
5. 1. Systemisk coach.....	30
5. 2. Kybernetik.....	30
5. 3. Coaching og situationsbestemt ledelse .....	31
5. 4. Lederen som coach.....	32
5. 4. Opsummering.....	33
6. Konklusion .....	34
7. Litteraturliste.....	35
7. 1. Bilag 1 Timothy W. Gallwey.....	39
7. 2. Bilag 2 certificerings organisationer .....	40
7. 3. Bilag 3 Dr. Bernice McCarthy .....	41

# 1. Indledning

Coaching har sin oprindelse fra sportens verden hvor Timothy Gallwey<sup>1</sup> står som grundlæggeren. Coaching er blevet meget mere populær de senere år både i forbindelse med personlig udvikling ved målsætning og work life balance, der kan være vigtige elementer for både professionelle og private personer. Et karakteristika ved coaching i organisationer er, at coaching netop bevæger sig mellem det professionelle og det personlige domæne, hvor terapi mere bevæger sig mellem det private og det personlige domæne. Dette har betydning for ledere, der arbejder med coaching af deres medarbejdere.

Der er normalt 2 personer tilstede under en coach session: en coach og en fokuspersion. Ifølge Frost beskrivelse af Gallweys Coach metode arbejder han med 3 principper hos fokuspersionen. De 3 principper<sup>2</sup> der søges skabt hos fokuspersionen er:

- 1 Øget bevidsthed
- 2 Ejerskab
- 3 Tillid til egne evner

Den grundlæggende tilgang i Coaching er at skabe refleksion hos fokuspersionen (coachede), som via læring om sig selv og andre bedre kan opnå sine mål<sup>3</sup>. Refleksion er et af de grundlæggende krav til læring, derfor er denne relativt nye og meget populære teknik meget et vigtigt værktøj set ud fra et læringsmæssigt synspunkt.

Coaching er ikke et entydigt begreb. Der ligger mange forskellige teoretiske retninger bag, så coachen kan have vidt forskellige teoretiske tilgange. Dog er det primært gennem en praktisk tilgang, at coaching har udviklet sig, men den seneste udvikling går mod at Handelshøjskoler og Universiteter udbyder master uddannelser i coaching. I takt med at coaching er blevet mere og mere populært, forsøger coaches at skille sig ud enten ved helt at fjerne titlen eller tage længere varende uddannelser, der følger forskellige certificerings standarder. Der er sket en polarisering mellem de veluddannede, der mener at ekspertise er vigtig, mens andre mener at faglig uddannelse kan skabe problemer, da coachen derved kan være forudindtaget<sup>4</sup>.

Dette ses i artiklen ”Coaching i organisationer”, der kritiserer anvendelsen af NLP-coaching i organisationer ud fra en systemisk tankegang. NLP-coaching bliver kritiseret for at have en for individ orienteret tilgang, som baseres på kognitiv psykologi<sup>5</sup>. Ved kun at have den individ orienterede tilgang, bliver der ikke taget højde for virksomheden som et system med indbyrdes forbundne relationer mellem medarbejderne. Ligeledes findes der bidrag fra kognitive retninger, der bliver fremhævet som bedst på grund af videnskabelighed og effektive modeller<sup>6</sup>.

---

1 Timothy Gallwey Se bilag 1

2 Frost (2008)S. 76

3 Gjerde (2006), s. 156-159, 189-191, & 202-203

4 Se bilag 2

5 Halborg (2005), s. 6

6 Oestrich (2008)

Her står de to hovedretninger kognitiv og systemisk coaching overfor hinanden med hver deres udgangspunkt i henholdsvis individet og systemet. Kognitiv coaching påstår, at den er effektiv i forhold til personlig udvikling og systemisk coaching påstår, at den er bedst til coaching under organisatoriske forhold.

### 1. 1. Problemformulering

Det indledende afsnit leder frem til problemformuleringen:

*Hvordan kan coaching med afsæt i kognitiv og systemteori skabe mulighed for refleksion?*

#### Opgavens opbygning

Problemformuleringen besvarer jeg gennem 3 kapitler, der starter med at behandle refleksion. Behandlingen munder ud i nogle krav og karakteristikker ved refleksion, der sættes i perspektiv i kapitel 2 under en analyse systemteori og kognitiv teori. I sidste kapitel diskuteres coachens rolle i forholdet mellem at være faglig og neutral.

#### 2. Coaching i et refleksions- og læringsperspektiv

I kapitel 2 tager jeg udgangspunkt i Kolbs og Mezirows teorier om refleksion. Begge teorier lægger sig inden for et kognitiv perspektiv, der fokuserer på refleksion. Kobl bruges til at forklare hvordan refleksion indgår i læring, og hvordan faserne i refleksion kan forklares som forskellige læringsstile eller tænke måder. Mezirow anvendes til at uddybe forskellige former for refleksion og grundlaget for transformativ læring, der er vigtig for udviklingen af modenhed hos voksne. Til sidst sættes de to teoretikere i perspektiv i forhold til hinanden.

#### 3. Systemteori og kognitiv teori i forståelse af læring under coaching

I kapitel 3 analyserer jeg det grundlæggende udgangspunkt i teorierne ved at se på menneskesyn, videnssyn og læringsyn. Dette bruges som udgangspunkt til at diskutere ligheder og forskelle i teorierne.

#### 4. Læring og udvikling i perspektiv

Jeg tager i kapitel 4 udgangspunkt i konflikten mellem teorierne og diskuterer hvordan de kan ses i en sammenhæng ud fra Illerises læringsmæssige synspunkt. Derefter beskriver jeg Kegans dynamiske voksenudviklings model, der kan give et perspektiv på hvordan den kognitive teori og systemteorien kan anvendes sammen i forbindelse med voksenudviklingen.

#### 5. Coachens rolle i forholdet mellem at være faglig og neutral

I kapitel 5 diskuterer jeg coachens rolle som neutral ud fra systemteorien med kybernetikkens forståelse af coachens påvirkning af "systemet" og som værende en del af systemet. Systemet kan defineres på 2 måder; 1) fokuspersionens læring og 2) coach og fokuspersion sammen som system, da coachen påvirker fokuspersionen. Derefter diskuteres hvordan systemet ændres ved, at coachen bliver leder for fokuspersionen, da der er et ændret magtforhold i systemet, hvilket er relevant fordi coachens forhold til fokuspersionen forudsættes som magtfri for at skabe tilliden til den for nogle angstfyldte situation med selvrefleksion.

#### 6. Konklusion

Konklusionen vurderer besvarelsen af problemformuleringen.

## 1. 2. Metode.

Undersøgelsen vil primært bestå af et litteraturstudie af de forskellige teoretiske retninger inden for coaching og læring. Det bliver primært en diskussion af de perspektiver som de forskellige teorier tilbyder. Denne teoretiske viden munder ud, i hvad Bent Flyvbjerg kalder teoretisk viden<sup>7</sup>, der er af en universel kontekstafhængig karakter. Dermed bliver specialet et forstudie af forskellige teoretiske retninger inden for coaching, der kan uddybes med en kontekstafhængig undersøgelse, som bliver mere handlingsorienteret.

Analysen af teorierne skal bruges til at belyse, hvordan teorierne kan anvendes sammen, og hvor de konflikter. Derfor har jeg også valgt to teorier, der har deres forskellige udgangspunkt i henholdsvis subjekt og objekt eller individet og omgivelserne, men samtidig har samme epistemologiske udgangspunkt.

I valget af teorien der omhandler individet har jeg valgt den kognitive teori, da den er den mest fremherskende og teoretisk beskrevet. En anden og nyere selvstændig retning er narrativ coaching, der er en metode, som fokuserer på internalisering af problemer<sup>8</sup>, hvilket vil sige at problemet bliver lig fokuspersionens identitet. Denne metode ligger i forlængelse af den kognitive teoris behandling af tanker, så der er også kognitive coaches der arbejder med lignende metoder. Narrativ coaching er ikke medtaget i projektet, da den netop mere er en metode end en teori og at den kan integreres med kognitiv coaching.

I valget af systemisk teori er der flere muligheder. Jeg har valgt Maturana, der har et epistemologisk udgangspunkt, som ligger i forlængelse af radikal konstruktivisme, hvor mennesket har hver deres individuelle opfattelse af verden. Rønn benævner Maturanas retning som en kosmologisk konstruktivisme<sup>9</sup>. Gitte Haslebo repræsenterer den anden retning, hvilken har et socialkonstruktivistisk udgangspunkt. Her er viden en social opdragelse, som sker igennem forskellige systemers anvendelse af sprog. Dette synspunkt anvendes i kapitel 3 hvor jeg analyserer samspillet mellem coach og fokuspersion. Her er det oplagt at diskutere, hvad det betyder for undersøgelsen.

Når jeg anvender teorier med forskellig epistemologisk udgangspunkt, skyldes det at Maturana anvender sproget som forhandling til at forstå relationerne mellem mennesker, hvilket også har stor betydning for den socialkonstruktivistiske retning. Selvom teorierne har forskellig epistemologisk udgangspunkt, så kommer de alligevel til at virke meget ens, da kommunikation er deres fælles link mellem individer. Dermed bliver fokus på relationerne mellem individer.

---

7 Flyvbjerg (1998), s.73

8 Sørensen (2008), s. 139

9 På grund af at teorien siger noget om verden som helhed Rønn (2006), s. 66-67

## 2. Coaching i et refleksions- og læringsperspektiv

Refleksion er et vanskeligt begreb at operationalisere og implementere. Jeg finder det interessant, hvordan en formaliseret refleksion i forbindelse med coaching hænger sammen med læring, når den er meget svært for professionelle at håndtere. Argyris beskriver i sin artikel: "Teaching smart people how to learn", hvor svært det er at gennemføre en ordentlig refleksionsproces blandt coacher, der betegnes som "smart people". Dette er relevant i forhold coaching, da coaching er en bevidst refleksions proces.

I det efterfølgende beskrives Kolb og Meziros teori modeller, specielt med fokus på refleksion. Sidst i kapitlet samles teoretikerne i et skema for sammenligning af karakteristika af teorierne og tilpasning af refleksion til den enkelte person.

### 2.1. Kolb

Med Kolbs læringscirkel tages der udgangspunkt i erfaring, og denne skal gennem refleksion skabe ny viden, der så kan udvide handlingsrepertoiret og derefter skabe nye erfaringer<sup>10</sup>. Modellen over læring tager udgangspunkt i den *erfaringsbaserede læring*, der hedder sådan grundet inspirationen fra både Piaget, John Dewey og Kurt Lewin, og gennem fokuseringen på erfaring skaber en integration mellem de tre retninger<sup>11</sup>.

Lewins model fra aktionsforskning, der bygger på læring, forandring og vækst, har de samme fire trin og anvender også cirklen som figur. Modellen tager fat i en konkret her og nu oplevelse, som så bruges til at finde identiske abstrakte begreber til at beskrive erfaringen. Derudover ser den også på sammenhængen mellem observation og handling i feedback processer, hvor der ofte ikke bliver indsamlet en ordentlig information, før der handles<sup>12</sup>.

Deweys model ligner Lewins, men anvender impuls, observation, erkendelse og vurdering som begreber i cirklen. Dewey er mere eksplicit omkring den naturlige udvikling i læringen hos mennesker, og han tegner flere forbundne cirkler, hvor læringen fra den ene påvirker den næste læringscirkel. Begge teoretikere beskriver læring som en dialektisk proces, der integrerer de fire forskellige begreber i cirklen<sup>13</sup>.

Piaget beskriver udviklingen fra barn til voksen med barnets bevægelse fra konkrete erfaringer og aktiv egocentreret handling til den mere voksne abstrakte og reflekterede tænkning. Læringen foregår ud fra Piagets beskrivelser i et samspil mellem assimilation og akkomodation, der enten gennem assimilation integrerer nye begreber og oplevelser ind i eksisterende "skemaer" (orden for opfattelser), eller akkomodation ved reorganisering eller dannelse af nye "skemaer"<sup>14</sup>.

---

10 Illeris (2006), s. 66

11 Kolb (2000), s. 48

12 Ibid.

13 Kolb (2000), s. 49

14 Kolb (2000), s. 51

Kolb identificerer ud fra beskrivelsen af de tre ovenstående teoretikere fælles vigtige holdninger indenfor den erfaringsbaserede læring<sup>15</sup>.

1. Læring kan bedst forstås som en proces, og ikke ud fra dens resultater
  - Læring beskrives som en proces, hvor nye erfaringer hele tiden ændrer læring. Der findes ikke to ens opfattelser, da vi alle har forskellige erfaringer gennem vores individuelle erfaring.
2. Læring er en fortsat proces baseret på erfaring
  - Erkendelse bliver hele tiden holdt op imod erfaringerne. Enhver erfaring bliver påvirket af forudgående erfaringer, og samtidig vil de også påvirke fremtidige erfaringer. Dermed bliver al læring en genlæring baseret på tidligere erfaringer, der er vidt forskellige fra person til person. Derfor er der også nogle gange brug for aflæring ved negative erfaringer.
3. Læreprocessen kræver løsning af konflikter mellem dialektisk modstillede måder at tilpasse sig verden på.
  - Hos Lewin er det dialektiske forhold en konflikt mellem "konkret og abstrakt" som et par og konflikt mellem "observation og handling" som et andet par. Piaget har det dialektiske forhold mellem assimilation og akkomodation.
4. Læring er en holistisk tilpasningsproces til verden
  - Erfaringsbaseret læring er et helhedsbegreb, der beskriver tilpasningsprocessen til omgivelserne både fysisk og socialt. "*Det er et holistisk begreb, nært beslægtet med den jungianske teori om psykologiske typer (Jung 1923), idet det forsøger at beskrive, hvordan de grundlæggende livsorienteringer opstår som en funktion af dialektiske spændinger mellem basale måder at forholde sig til verden på*"<sup>16</sup>. Det er hele menneskets funktion, der skal bruges til at lære.
5. Læring involverer udvekslinger mellem person og omgivelserne
  - Mange læringsmodeller har et udgangspunkt, der enten fokuserer på omverdens påvirkning af mennesket som stimuli jf. respons modellen, hvilket ikke siger så meget om responsens påvirkning af stimuli (omverden), eller hvordan individets tanker påvirker forståelsen af omverden. I erfaringsbaseret læring er der en gensidig udveksling mellem person og omgivelserne.
6. Læring er en erkendelsesudviklende proces
  - Det interessante er den nære beslægtning mellem læring og erkendelse, hvor erkendelse er udgangspunktet for læring, som kan være med til at sætte grænserne for læringen. Samtidig bliver erkendelsen også udvidet ved læring.

Kolb opsummerer dette arbejde i følgende definition af læring: "*Læring er den proces hvorved erfaring omdannes til erkendelse*"<sup>17</sup>

---

15 Kolb (2000), s. 53-65

16 Kolb (2000), s 58

17 Kolb (2000)s 65

Med denne definition bliver læring til gennem tilpasning og læring. Denne tilpasning er en livslang proces. Derudover er erkendelse en transformationsproces, der kontinuerligt skabes og genskabes i et samspil, og læring omdanner erfaring i både sine objektive og subjektive former.

Coaching kan være med til at skabe en fuld læringscirkel<sup>18</sup>. I hverdagen er det ofte refleksionen fra Kolbs læringscirkel, som mennesker i en travl hverdag springer over for at gå direkte fra erfaring til handling. Især praktikere har denne tendens. Her hjælper coaching konkret med at reflektere og skabe en abstrakt mening og først derefter beslutte handlingen. Det er så efter coaching, at fokuspersonen handler og skaber nye erfaringer. En fuld læringscyklus gør det nemmere at forbedre og udvikle sig ifølge Kolbs teori.

Kolb ligger i forlængelse af den kognitive teori med fokus på individets udvikling ved tænkning. Indenfor samme teoretiske ramme ligger Mezirow, der har uddybet beskrivelsen af refleksion og opbygget en selvstændig teori om *transformativ læring*, hvilken også ligger i forlængelse af Kolbs definition af læring. Både refleksion og transformation er meget vigtigt for coaching, hvilket jeg med brug af Mezirows perspektiver på refleksion vil uddybe i næste afsnit. Og Kolb er ikke så detaljeret omkring refleksionsbegrebet, det er derfor relevant at inddrage en teoretiker, der beskæftiger sig uddybende med dette.

## 2. 2. Mezirow kritisk refleksion fører til transformativ læring.

Mezirow benævner to former for tænkning, nemlig refleksion og kritisk refleksion<sup>19</sup>. Ved refleksion bliver vi i stand til at korrigere fordrejelser i vores overbevisninger eller fejl i problemløsningen. Kritisk refleksion kræver en kritik af de forudsætninger, som overbevisningerne bygger på. Refleksion kan både være en overvejende handling eller refleksion med tilbagevirkende kraft, der fokuserer på indhold eller proces<sup>20</sup>.

*”Læring kan defineres som den proces, det er at skabe en ny eller revideret fortolkning af betydningen af en erfaring, som er med til at forme den efterfølgende forståelse, vurdering og handling.”*<sup>21</sup>

Opfattelser og tænkningen er grundlagt af vaner og forventninger. Vaner og overbevisninger er meget vigtige for at forstå meningen.

*”Selv om refleksion kan være en integreret del af både det at tage handlingsbeslutninger og den tilbagevirkende kritik af processen, kan kritisk refleksion ikke blive en integreret del af element i den middelbare handlingsproces. Kritisk refleksion kræver et rum, hvori man kan revurdere sine meningsperspektiver og om nødvendigt omdanne dem. Kritisk refleksion drejer sig ikke om handlingens hvordan, men om dens hvorfor – årsagerne til og konsekvenserne af det vi gør.”*<sup>22</sup>

Denne adskillelse er interessant for coaching, da coaching netop er metode, hvor refleksionen bliver adskilt fra handlingen. Derfor vil de forskellige typer af refleksion blive analyseret senere. Specielt vil kritisk refleksion blive uddybet, da den er forudsætningen for transformativ læring. Det skal dog

---

18 Kledal (2008), s. 117

19 Mezirow (2000), s. 67

20 Mezirow (2000), s. 69

21 Mezirow (2000), s. 67

22 Mezirow (2000b), s. 77



understreges, at fokuspersonen bestemt ikke nødvendigvis har et mål, der kræver transformativ læring.

Målene fra fokuspersonens side kan spænde fra redskaber orientering (færdigheder) over personlige præstationer til personlig udvikling<sup>23</sup>. De redskabsorienterede mål handler ofte om forbedring af kompetencer, og her har coaching karakter af træning med konkrete og kortsigtede mål. Den præstationsorienterede coaching er ofte relateret til målinger eller evaluering fra arbejdsplads eller andre omgivelser. Ved denne form for coaching kan der være tale om modstand eller demotivation hos fokuspersonen i forhold til coachen, da behovet ofte udspringer af manglende målopfyldelse hos en medarbejder i forhold til virksomhedsmål og dermed krav/behov for forbedringer. De to første former for coaching har ofte et snævert og meget konkret sigte og kan derfor være svære at integrere med personlig udvikling, da forbedringer på enkelte områder ikke dækker hele personen eller flere mentale skemaer.

I modsætning til den redskabsorienterede og præstationsorienterede coaching er den personligt udviklende coaching ikke styrende, målene er komplekse, og sigtet er længere. Ved den personligt udviklende coaching, er der flere forudsætninger, der er nødvendigt for transformativ læring. Langt størstedelen af fokuspersonerne kommer frivilligt og har dermed en interesse i den personlige udvikling.

Mezirow arbejder med to typer af læring - instrumentel og kommunikativ læring baseret på Jürgen Habermas'<sup>24</sup> inddeling:

*"Instrumental learning, the truth of an assertion may be established through empirical testing. But communicative learning involves understanding purposes, values, beliefs, and feelings and is less amenable to empirical tests. In communicative learning, it becomes essential for learners to become critically reflective of the assumptions underlying intentions, values, beliefs and feelings."*<sup>25</sup>

Det fremgår af citatet, at det specielt er ved kommunikativ læring, at kritisk refleksion er nødvendig. Samtidig er forståelse af formål, værdier og overbevisninger og følelser fokus for personlig udvikling. Hvorfor kritisk refleksion er interessant i forhold til personlig udvikling.

Kjerulf og Blichmann identificerer det, som vidensamfundet har brug for hos medarbejderen. Der er i stigende omfang brug for det enkelte menneskes selvstændige stillingstagen i arbejdsmæssige sammenhænge. Netop evnen til at tage ansvar for egne handlinger og beslutninger er også vigtig, og det kræver en modenhed, som ifølge Kjerulf og Blichmann mangler. Derfor er det som udgangspunkt også vigtigt med en kritisk refleksion for at skabe denne transformation, der er grundlaget for et endnu højere modenhedsniveau<sup>26</sup>.

En anden coach Sofia Manning taler om overflademål i forhold til slutmål<sup>27</sup>. Overflademålene er ønskede og typisk ting, som egentlig stammer fra et dybereliggende slutmål baseret på seks grundlæggende følelser: Kærlighed, udvikling, at gøre en forskel, tryghed, succes og opmærksomhed, og

---

23 Blichmann & Kjerulf (2007), s. 61

24 The Theory of Communicative Action. Vol 1: reason and the Realization of Society. Boston: Beacon Press 1981

25 Mezirow (1997), s. 6

26 Blichmann & Kjerulf (2007), s. 50

27 Manning (2005), s. 131

udfordring og spænding. Derfor skal coachen udfordre fokuspersonen ved f.eks. at spørge: ”Er det mål, du har defineret nu, et mål, der vil give dig det, du virkelig ønsker?”<sup>28</sup> Sofia Manning arbejder altså med at skabe den størst mulige personlige udvikling.

Mezirow fandt lignende behov i U.S. Department of Labour’s SCANS report og hos den australske regering. Samlet konkluderer Mezirow, at i det 21. århundrede skal arbejdere have styrken til at kunne tænke selvstændigt i en samarbejdende kontekst<sup>29</sup>.

### **2. 2. 1. Meningsperspektiver og meningskemaer**

Ifølge Mezirow har mening grundlæggende 2 dimensioner. Den første dimension er *meningskemaer*, som har vanemæssige implicite regler for fortolkning. Den anden dimension er den højere orden af meningsperspektiver, der er vanemæssige forventninger, der udgør grundlaget for de fortolkninger og handlinger vi foretager. Meningsperspektiver bruges til at fortolke erfaring og give værdimæssige skøn.

*”Perspektiver indebærer principper for fortolkning. De omfatter symbolsystemer, der repræsenterer ”idealtyper”, hvis kvaliteter vi projicerer over på objekter eller begivenheder i vores erfaring. Både skemaer og perspektiver ordner og afgrænser selektivt hvad vi lærer ”*<sup>30</sup>

Meningsperspektiver er for det meste tilegnet ukritisk gennem socialiseringsprocessen i barndommen. Både den følelsesmæssige situation og antal gentagende handlinger har indflydelse på hvor fast, meningsperspektivet er i forhold til forandring. Både følelse og handling er grundlæggende i kognitivteori, hvorfor transformativ teori passer i sammenhæng hermed.

Med beskrivelsen af meningsperspektiver kommer følelsesmønstrene til at fremstå som meget præskriptive, men erfaringerne følger ikke altid, og derfor kan forventningerne nemt møde en anden virkelighed. En bekræftelse af følelsesmønstrene sker i et samspil mellem vane og fortolkning af situationen, og hvor refleksion er formidleren.

### **2. 2. 2. Transformativ læring**

Den *transformative læring* er endnu mere krævende end Piagets akkomodation. Udgangspunktet om mennesker er igen, at vi gennem livet etablerer grundlæggende antagelser, som vi bruger til at forstå det, der sker omkring os. Disse grundlæggende antagelser lagres i det, Mezirow kalder meningsstrukturer, som er et filter / en forventningsramme. Kun hvis vi møder situationer, som udfordrer vores antagelser, – og vi vælger at lade os udfordre, – tages meningsstrukturen op til overvejelse, – og så kan der ske transformativ læring.

I følge Mezirow begynder transformativ læring *”with a disorienting dilemma – some experience that problematizes current understandings and frames of reference”*<sup>31</sup>. Eller omskrevet lidt betyder disorienteringsdilemma en situation, hvor koblingen af oplevelse og situation ikke giver mening. Kort fortalt starter læring med disorienteringsdilemma, der skaber et behov for mening, hvis vi tager udfordringen op, kan der gennem refleksion skabes læring.

---

28 Manning (2005), s. 127

29 Mezirow (1997), s. 8

30 Mezirow (2000b), s. 69

31 Mezirow, (2000), s 155

Der er ikke nogen klar grænse mellem det læringsniveau, som kaldes akkomodativ læring, og transformativ læring. En Sondring mellem, om der er tale om akkomodativ læring eller transformativ læring, ligger i, om der er tale om en læring, som handler om ”forståelses- og fortolkningsviden” eller en ”personlighedsintegreret viden”.

Det er helt afgørende af forstå, at kritisk refleksion er en forudsætning for transformativ læring, men kritisk refleksion medfører ikke nødvendigvis transformativ læring, som det fremgår af nedenstående.

*”We transform frames of reference – our own and those of others – by becoming critically reflective of their assumptions and aware of their context – source, nature, and consequences of taken for granted beliefs”<sup>32</sup>. Senere skriver Mezirow: “Transformations often follow some variation of the following phases becoming clarified:*

1. *A disorienting dilemma*
2. *Self-examination with feelings of fear, anger, guilt, or shame*
3. *A critical assessment of assumptions*
4. *Recognition that one’s discontent and the process of transformation are shared*
5. *Exploration of options for new roles, relationships, and actions*
6. *Planning a course of action*
7. *Acquiring knowledge and skills for implementing one’s plans*
8. *Provisional trying of new roles*
9. *Building competences and self-confidence in new roles and relationships*
10. *A reintegration into one’s life on the basis of conditions dictated by one’s new perspective”*

Her bliver kritisk refleksion lige pludselig et af mange forhold, som kan indgå i en transformation, og det beskrives, at det er ofte og altså ikke altid, at en variation af forholdene medfører transformativ læring.

Mezirow definerer transformativ læring som *”the proces by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspective, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action. Transformative learning involves participation in constructive discourse to use the experience of others to assess reasons justifying these assumptions, and making an action decision based on the resulting insight.”<sup>33</sup>*

Denne nyere definition af transformative læring lægger vægt på samtalen (discourse), hvor kritisk refleksion nu foregår i et samspil med omverden og evt. en coach. Så den senere Mezirow lægger meget vægt på, at der kan være mange forskellige måder at nå transformation på.

Mezirow nævner fire måder, som læring sker på<sup>34</sup>:

1. Udvidelse af eksisterende meningsskema (Point of view)
2. Bygge nye meningsspektiver (Point of view)

---

32 Mezirow (2000), s 19

33 Mezirow, (2000), s. 7

34 Mezirow (2000), s. 19, uddybet Mezirow (1997), s.7

3. Transformere synspunkt (meningsskema – Points of view)
4. Transformere vaner (meningsperspektiv – Mind of habits)

Som det fremgår af Mezirows definition på læring, så finder transformativ læring sted, når vi ændrer eksisterende meningsperspektiver, så derfor kan der kun være tale om den 4. form for læring. Mezirow skelner også mellem de tre første og den sidste form for læring ved konfirmativ læring overfor transformativ læring<sup>35</sup>.

Dog siger Mezirow at: ”Transformations in frames of reference take place through critical reflection and transformation of a habit of mind, or they may result from an accretion of transformation of points of view”<sup>36</sup>

Deraf kan vi udlede, at der er en glidende overgang mellem meningsskemaer og meningsperspektiver, hvilket er interessant, for transformativ læring kan dermed godt ske uden kritisk refleksion. Tilbagevirkende refleksion kan jo ændre meningsskemaer, og over tid med ændringer i meningsskemaer kan meningsperspektiver også ændres. Dermed kan tilbagevirkende refleksion indirekte ændre meningsperspektiver, hvormed tilbagevirkende refleksion får en større betydning for læring, end der normalt fremhæves.

I den teoretiske sammenhæng passer Mezirow godt med kognitiv teori, da det netop er kritisk refleksion, som er grundlaget for transformativ læring. Før voksne skaber transformativ læring, er det nødvendigt med en ”*intentionel konstruktion på grundlag af refleksion*”<sup>37</sup>.

Transformativ læring er af Illeris beskrevet som en belastende læring ved hjælp af Carl Rogers begreb signifikant læring. Carl Rogers er psykoterapeut med sit perspektiv ifølge Illeris dækker samme læringstype som Mezirow.

””signifikant læring medfører en del kvaler [”pain”], enten kvaler i forbindelse med selv læringen eller kvaler i forbindelse med at opgive bestemte tidligere etablerede læringer [...] læring, som indebærer ændringer i selvets organisation, i selvopfattelsen, er truende og tilbøjelige til at fremkalde modstand [...] al signifikant læring er til en vis grad smertefuld og indebærer uro (forstyrrelser) både i individet og i systemet.” (Rogers 1969, s. 157, 159, 339)<sup>38</sup>

Ligesom i indledningseksemplet kan det altså være besværligt eller ligefrem skabe modstand bevist at gennemføre transformativ læring og selvrefleksion. Mezirow siger at mange voksne vælger at lade være med at gennemføre kritisk refleksion, så implicit er det ikke noget andre kan bestemme for fokuspersonen. Min kommentar er dog, at det kræver en stor tillid mellem coach og fokusperson for at transformativ læring kan skabes.

### 2. 2. 3. Refleksionstyper

Mezirows anvendelse af refleksion er anderledes og mere omfattende end den gængse anvendelse, der fokuserer på udvikling af eksisterende skemaer eller ligefrem tolkninger med overbevisninger eller tænkning. Mezirow understreger distinktionen mellem indhold, proces og præmis.

---

35 Wahlgren (2002), s. 159

36 Mezirow (1997), s. 7

37 Wahlgren (2002), s.159

38 Illeris (2006), s. 58

Den tilbagevirkende refleksion af proces og indhold er den første, der kan ændre meningskemaer (som er behandlet oven for). Ligeledes har tilbagevirkende refleksion en indirekte indflydelse på transformativ læring gennem gradvise ændringer af meningsperspektiver. Kritisk refleksion eller forudsætningsrefleksion, der er grundlaget for transformativ læring, bliver uddybet i dette afsnit.

Mezirow har en overordnet inddeling af kritisk refleksion i objektiv reframing, der kan være af biografier/tekster eller problemer, som fører til instrumentel læring. Heroverfor står subjektiv reframing, der er en kritisk selv-refleksion over forudsætningerne for ens personlige beslutninger og handlinger<sup>39</sup>.

*Objektiv reframing* kan igen inddeles i fortællingens og handlingens kritiske refleksion. Fortællingens kritiske refleksion handler om at reflektere kritisk over de begreber, værdier, følelser eller handlinger, som vi bliver udsat for, hvilket netop er den gængse tilgang inden for undervisningsinstitutionerne.

Handlingens kritiske refleksion anvendes ved opgaver eller problemer. Denne refleksion kan indeholde alle tre dimensioner: Indhold, proces eller præmis, hvor det igen understreges, at kritisk refleksion over ens præmisser kan føre til transformativ læring. Resultatet er et bredere perspektiv eller en omdefinering af en opgave eller et problem, hvilket kan koges ned til: ”*The objective is instrumental: to improve performance*”<sup>40</sup>. Dette hører ind under de mere arbejdsmæssige opgaver i forhold til personlig udvikling.

Den *subjektive reframing* bliver til en ”kritisk selv-refleksion over forudsætningerne”, der både kan være psykologiske og kulturelle forudsætningers indvirkning på ens egen opfattelse af verden. Det er interessant, at Mezirow laver en understregning af vigtigheden af begge de teoretiske retninger, som jeg tager op i næste kapitels teoridiskussion. Mezirow integrerer retningerne, hvorimod de i indledningen af opgaven er sat op som en modsætning, og nogle af debattørerne beskriver en konflikt eller de beskriver, hvordan en retning er bedre end en anden.

Mezirow præsenterer mange forskellige underkategorier af subjektiv reframing<sup>41</sup>.

1. Narrativ
2. Systemisk
3. Organisatorisk
4. Moralsk - etisk
5. Terapeutisk

Det skal dog understreges at det ikke er specielt vigtigt med inddelingen, da der er en overlapning mellem dem, hvilket Mezirow også selv pointerer<sup>42</sup>. Jeg opfatter det selv mere som forskellige kontekster, som den ”kritiske selv-refleksion over forudsætningerne” kan anvendes i.

---

39 Mezirow (1998)

40 Ibid.

41 Ibid.

42 Mezirow (1998)

### 2. 3. Refleksion i perspektiv

Mezirows arbejde er meget generel i beskrivelse af processen som kritisk refleksion foregår i, hvilket der ikke er noget galt med. Det er dog et interessant forslag at se på, hvordan kritisk refleksion kan tilpasses den enkeltes psykologiske karakteristika og læringsstil. De psykologiske karakteristika og læringsstile kan sidestilles med meningsperspektiver, med den måde de filtrerer den enkeltes billede af verden, skaber mening af oplevelser eller bestemmer, hvordan vi skaber tolkninger. Derfor bliver det interessant at forsøge at tilpasse den kritiske refleksion til forskellige typer af meningsperspektiver.

Min ide er at tilpasse refleksionen i forhold menneskets individuelle meningsskemaer og meningsperspektiver, så refleksionen har større effekt, end den har på nuværende tidspunkt. Mezirow beskriver at ikke alle foretager den kritiske refleksion, og ligeledes finder Argyris og Rogers selvrefleksion og transformativ læring besværlig og belastende. Mit arbejde med teorierne kan forhåbentlig møde fokuspersonen der hvor de er, så der skabes rapport og dermed den nødvendige tillid.

Kolbs fire faser er blevet brugt til at identificere læringsstile og tænkemåder af Bernice McCarthy<sup>43</sup>, der har skabt 4MAT systemet til at undervise efter. Ifølge McCarthy beskriver opfattelsen (Kolbs dimension af oplevelse og konceptualisere/tænke) og processen (Kolbs dimension af refleksion og handling) billedet af læring og kommunikationsprocesser. Selvom alle bevidst eller ubevidst benytter sig af alle perspektiver, har vi alle sammen et perspektiv vi primært anvender<sup>44</sup>.

1. Abstract – stiller spørgsmålet: hvorfor, der medfører en *personlig* læring
2. Concret experience – stiller spørgsmålet: hvad, der medfører en analytisk læring
3. Active experience - stiller spørgsmålet: hvordan, der medfører en praktisk læring
4. Reflective observations – stiller spørgsmålet: hvad nu, der medfører en kreativ

Kolbs fire faser er af James og Shephard brugt til at drage paralleller til nogle af personlighedsdimensionerne hos Jung,<sup>45</sup> der er et typologiseringsværktøj med 4 dikotomier, der i variation gennem 4 hovedkategorier kan skabe 16 forskellige typer. Her anvendes kun to af dikotomierne<sup>46</sup>.

1. Abstract – sidestilles med ”introvert”, der har behov for at tænke/sætte rammen inden start
2. Concret experience – sidestilles med ”extrovert”, der har behov for at komme i gang og er optaget af mennesker, ting og hændelser.
3. Active experience - sidestilles med ”feeler”, der har behov for at afprøve i virkeligheden
4. Reflective observations – sidestilles med ”thinker”, der har behov for forståelse gennem kritisk logik.

I forhold til Kolbs faser passer Mezirows refleksion:

1. Subject reframing til den abstrakte type, fordi præferencen er for det indre
2. Object reframing til den ekstroverte type, fordi præferencen er for det ydre

---

43 Se bilag 3

44 Se [www.4mat.dk](http://www.4mat.dk),

45 James & Shephard (2001)S. 181

46 Tingstad & Ødegård (2002)

3. Harmoniske grupper til føletypen, fordi præferencen er harmoni
4. Kritiske spørgsmål til tænker typen, fordi præferencen er for logiske begrundelser

4 mat	Kolb	Jung	Mezirow
Why	Abstract	Introvert	Subject
What	Concret experience	Extrovert	Object
How	Active experience	Feeler	Harmonious groups
What if	Reflective observations	Thinker	Perspective study & critical questions

Kilde: egen tilvirkning/integration af Bernice McCarthy, Thad James, David Shephard & Patricia Canton<sup>47</sup>

## 2. 4. Opsummering

Læring tager ifølge Kolb udgangspunkt i en konkret hændelse og efter refleksion skabers en ny abstrakt viden, der kan ændre fremtidige handlinger. Læringen udvikler sig i en proces, der er baseret på tidligere erfaringer. Refleksion står i modsætning til handling og konkret erfaring står i modsætning til abstrakt konceptualisering og sammen skaber de to begrebspar den dialektiske cirkel. De fire begreber bliver også anvendt til at kategorisere lærings og refleksions typer.

Mezirow uddyber forståelse af refleksion med forskellen mellem refleksion og kritisk refleksion, hvor kritisk refleksion fører til transformativ læring, hvilken er vigtig for mennesker for at begå sig i vidensamfundet. Den transformativ læring starter med et disorienterings dilemma, efter en selvundersøgelse og kritisk refleksion, kan refleksionen medføre transformationen, men det er ikke sikkert. Der er også andre forhold som er gode at medinddrage, så som at dele dilemmaet med andre, undersøge nye roller og relationer, planlægge handlinger og lære sig de nødvendige færdigheder i forhold til målet.

Det er vist med input fra Argyris og Rogers at selvrefleksion og transformativ læring er karakteriseret med frygt og belastning. Derfor er opbygningen af tillid essentiel mellem coach og fokuspersonen.

Mezirow laver en vigtig distinktion mellem objektiv og subjekt kritisk refleksionen, der kan tilpasses personlige behov.

Mezirows anvendelse af meningsskemaer og meningsperspektiver passer sammen med og bygger på den kognitive teori. Ligeledes bygger Kolb også på Piaget som anses for den kognitive teoris fader. Der kan også drages paralleller til Maturanas systemiske teori, der har et radikalt konstruktivistisk synspunkt med udgangspunkt i individet. Som det fremgår af nedenstående kapitel, så har erfaringer eller historien stor betydning i Maturans systemteori. Uden at bruge samme sprogbrug som Mezirow, har historien dog betydning for menneskets forståelse. Dermed er der en fællesnævner med dannelsen af Mezirows meningsskemaer og meningsperspektiver, som også dannes ved erfaring.

---

<sup>47</sup> Mezirow (2000), s. 181-204

### 3. Systemteori og kognitiv teori i forståelse af læring under coaching

Udgangspunktet for dette kapitel er først og fremmest at analysere kognitiv psykologi og systemteori i forhold til hinanden ud fra deres videnssyn, læringssyn og menneskesyn. Derefter vil teorierne blive perspektiveret i forhold til læring og læringsniveauer, hvor den transformativ læring vil blive uddybet.

#### 3. 1. Læringssyn og videnssyn

I analysen af læringssyn tager jeg udgangspunkt i en karakteristik af forholdet mellem subjekt (mennesket) og objekt (menneskets omgivelser) i erkendelsesprocessen. Under gennemgangen af læringssyn bliver videnssynet også gennemgået, da viden er fundamentet for læring. I og med at forholdet mellem subjekt og objekt bliver analyseret, så bliver menneskesynet også kommenteret i dette afsnit, men en særskilt behandling kommer først i det efterfølgende afsnit.

Grundlæggende kan forholdet have tre forskellige karakteristika: 1) Subjektet er tomt og bliver påvirket af objektet, som i den empiriske tradition. 2) Subjektet kan (også) være fyldt af viden og begreber, som mennesket allerede er i besiddelse af, og dermed er det alene subjektet, der kan tilkende det erfarede vidensstatus. Dette forhold er særligt kendetegnet indenfor rationalismen. 3) Subjekt og objekt påvirker gensidigt hinanden. Viden stammer ikke kun fra verden, men er (med)betings af menneskets anskuelser og forstand. Denne retning kaldes for transcendentalfilosofi<sup>48</sup>.

#### 3. 2. Kognitiv coaching

Kognitiv coaching handler ifølge cand.psych., ph.d. og specialist i kognitiv psykoterapi Irene Oestrich om at få fokuspersonen til at yde deres bedste og leve op til fokuspersonens fulde potentiale. Udgangspunktet er fokuspersonens følelser, der gennem den kognitive coaching bliver positivt og konstruktivt bygget op<sup>49</sup>.

*”formålet med kognitiv coaching er at skabe personlige værdier, øge motivation for at gøre den nødvendige indsats af øge den mentale styrke og vilje. Gennem kognitiv coaching forbedres personens ydeevne, færdigheder og copingstrategier, og der skabes mulighed for, at fokuspersonen kan præstere sit bedste”<sup>50</sup>,*

Citatet understreger et menneskesyn, hvor der er en forudsætning om en bedre personlig udgave af en selv eller ”det sande jeg”. Kognitiv coaching bliver indirekte en frigørelse af individet, hvilket er blevet kritiseret af Line Halborg for ikke at passe ind i arbejdspladsen<sup>51</sup>. Det er dog vigtig at understrege sammenhængen mellem følelser, tanker, krop og adfærd. Man kan ikke tænke eller føle sig til at komme i mål. Det kan være en hjælp at tænke på sig selv i målet og på vej til målet og føle de følelser, der er forbundet med det. Krop og adfærd er ligeså vigtige, så der skal ofte trænes færdigheder og øves strategier der er succesfulde for at nå målet.

---

48 Rønn, Carsten (2006), kapitel 4

49 Oestrich (2008), s. 119 - 120

50 Oestrich (2008), s. 120

51 Halborg (2005), s. 21



Den kognitive model indebærer ifølge Oestrich at<sup>52</sup>:

1. Identificere problemet
2. Analysere situationen
3. Sætte præcise mål
4. Finde nye løsninger – nye strategier
5. Evaluere og forbedre strategierne til de fungerer.

Her ses parallellerne til den kognitive terapi, da udgangspunktet er problemer. Ved at analysere og reflektere over problemet kan der sættes mål med den nødvendige energi og glæde til at nå dem.

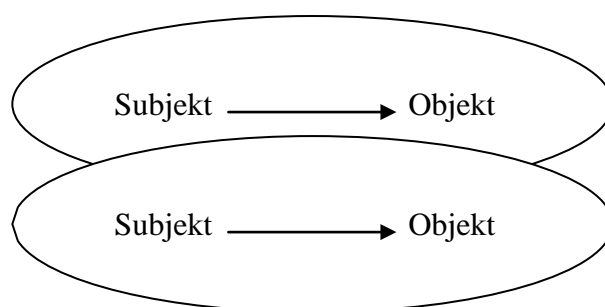
### 3. 3. Kognitiv teori

Den kognitive coaching tager udgangspunkt i følelser, tanker og adfærd, der påvirker hinanden i nævnte rækkefølge. Dermed er det den kognitive coachs opgave at skabe indlæring ved at skabe viden (indlæring), som fokuspersonen forstår værdien af og accepterer. Dernæst skal det sikres, at den nye viden faktisk blive anvendt i handling (udlæring)

Denne forståelse af mennesket bliver en aktiv og agerende forståelse, hvor mennesket lærer ved at handle. Denne handling foregår på baggrund af menneskets kognitive strukturer, som det allerede er i besiddelse af. ”Vi bestemmer selv betydningen af det, der sker, i vore tanker. Men det sker ikke tilfældigt: selve betydningen passer til de tankesystemer, som vi har indarbejdet og opbygget. Destruktive følelser giver destruktive tanker og handlinger, medmindre vi lærer at regulere vores følelser<sup>53</sup>”

Af citatet fremgår et *konstruktivistisk* synspunkt med udgangspunkt i *individet* (radikal konstruktivisme), da det anerkendes, at der er flere betydninger og igen en aktiv og agerende, da vi selv bestemmer betydningen af vores tanker. Samtidig er mennesket også kendetegnet ved en fornuft, der foreskriver bestemte træk og perspektiver på omgivelserne objektet. Det interessante er, at vi har mulighed for at ændre denne konstruktion gennem coaching og skabe en bedre konstruktion, der kan være med til at forbedre vores liv eller arbejde.

Denne forståelse af forholdet mellem subjekt og objekt fremgår af nedenstående model:



Modellen viser, at det er subjektet, der er den aktive indre pol, hvorimod objektet har en mindre aktiv rolle i denne vidensproces. Normalt kritiseres denne model som præskriptiv, da mennesket beskriver betydningsfulde dele af omgivelserne med faste og bestemte træk, der har indflydelse på

52 Oestrich (2008), s. 123

53 Oestrich & Johansen (2008), s. 16

deres liv. Netop den kognitive coaching arbejder med at skabe flere og bedre perspektiver. Samtidig ligger der stadigvæk et forudbestemt resultat i de tankesæt og mønstre, mennesket har. Pointen er, at mennesket har mulighed for at ændre de mere ubevidste tankesæt og mønstre gennem den kognitive metode. Dermed kunne der argumenteres for, at der egentlig også skal være en pil fra objekt til subjekt, sådan som forholdet er beskrevet i flere konstruktivistiske retninger.

Samarbejdet mellem den emotionelle og kognitive hjernefunktion er afgørende for adfærd og resultat. Når mennesker følelsesmæssigt er i overskud eller underskud, kan det registreres. Følelser er vejledere eller advarselssignaler, der kan være afgørende for fremtidige resultater som Oestrich & Johansen siger:

*”For tænker man på noget smertefuldt, der kunne ske, lider man, som om det var sket. Smertefulde oplevelser printer sig så stærkt ind i den emotionelle del af hjernen, at de i nuet både påvirker og styrer ens følelser, tanker og adfærd”<sup>54</sup>*

Citatet viser netop vigtigheden af subjektets forståelse, når subjektet aktivt udvikler erkendelse ved at handle i verden. Denne kognitive betydning for viden er argumentet for, at pilen bliver vist en vej.

En videre udvikling af den kognitive psykologi er den positive psykologi, der studerer succesfulde mennesker, og netop beskrives ved specielle tanker og adfærd<sup>55</sup>. Her kommer copingstrategier ind, der handler om at håndtere og mestre de påvirkninger, som man udsættes for i livet. Dette forgår både på det mentale og det fysiske plan, da krop og sjæl hænger sammen i den kognitive psykologi. Principielt kan mennesket altså forbedre deres resultater gennem enten positive tankemønstre om sig selv, andre og fremtiden, hvilket giver konstruktiv indre dialog og positive, helende følelser, eller/og gennem daglig motion, sund kost og vejrtrækningsøvelser. Pointen er, at forbedringerne kan starte begge steder, da de hænger sammen. Den kognitive psykologi tager udgangspunkt i arbejdet med tankerne gennem *refleksion*, da det er gennem refleksion, at individet kan opnå læring.

### 3. 4. Systemisk coaching

Gitte Haslebo og Kit Sanne Nielsen, der tager udgangspunkt i en social konstruktionistisk coaching skelner mellem den lineære og cirkulære tankegang<sup>56</sup>. Den lineære tankegang søger årsagsforklaringer som ”det du siger, gør mig ondt”. Her kunne en udfordring fra coachen være ”hvad er der ved det, jeg siger, der gør dig ondt” eller ”hvorfor gør det, jeg siger dig ondt?”. Her bliver den påståede årsagsforklaring udforsket.

I den cirkulære tankegang opfordres fokuspersonen til at se andre perspektiver og indfaldsvinkler til problemet. Her kunne den cirkulære udfordring være ”hvornår har du ondt og hvornår har du ikke ondt?” eller ”hvordan kan det jeg siger hjælpe?” eller ”hvis jeg ikke sagde noget ville det så også gøre ondt?” Her søges der nye perspektiver hos fokuspersonen.

Begge tankegange bliver brugt i systemisk coaching, men det er den cirkulære tankegang, der er specielt for systemisk coaching. Med den cirkulære tankegang bliver det ikke nødvendigt at kende

---

54 Oestrich & Johansen (2008), s. 38

55 Deiner & Seligman (2002)

56 Haslebo & Nielsen (1997), s. 97 ff.

årsagen til et problem for at løse det, da den cirkulære forståelse kan give alle i systemet til at påvirke problemet på en positiv måde.

Sproget spiller en central rolle i systemisk coaching, da der gennem sprog og den indbyrdes kommunikation skabes/forhandles mening og virkelighed. Problemer mellem mennesker ligger i relationerne og relationen er bestemt af sproget, som viser, hvordan andre personer forholder sig til samme problem.

I den systemiske teori er det især coachens påvirkning under coaching seancen, der analyseres. Ellers er det grundlæggende at tænke fokuspersonen ind i den ramme, der ligger i arbejdspladsen eller den sammenhæng problemet opstår i. Den systemiske coaching har fokus på, hvordan ændring af handlinger fra et medlem af systemet kan have indflydelse på andre medlemmer af systemet<sup>57</sup>.

### 3. 5. Systemteori

Maturana sætter objektiviteten i parentes, for med den biologiske forskning som udgangspunkt forklarer han, hvordan syns- og nervesystemet skaber billedet af vores individuelle virkelighed, hvor virkeligheden afhænger af vores erfaringer og tidligere oplevelser, der danner eller konstruerer vores nervesystem. Denne biologiske forklaring på menneskets virkelighedsopfattelse er lig den konstruktivistiske opfattelse, som også ligger i den kognitive teori.

Maturanas systemteori er dog afgørende forskellig på mange områder, specielt den opdeling som ligger i forståelsen af forskellen mellem det objektive og subjektive, der søger en balance mellem det objektive og subjektive<sup>58</sup>. Pointen er, at observatøren kan vælge at se på det interne system i form af nervesystemet og dets opfattelse af virkeligheden, men så eksisterer miljøet ikke. Modsat kan observatøren også se på det eksterne system, hvor der stilles skarpt på relationen og ageren mellem subjektet og miljø. Fra dette perspektiv, hvor observatøren stiller skarpt på relationerne mellem aktørerne i systemet, er det interne system i form af et enkelt individs nervesystem irrelevant. Dermed bliver konklusionen, at det ikke er det subjektive eller det objektive, der er interessant men hvilken distinktion, der er fra observatørens side, og Maturana hævder, at begge perspektiver er nødvendige. Selv med denne tvist er viden grundlæggende også i den systemiske teori baseret på *konstruktivisme*.

Systemteori har et biologisk udgangspunkt, der beskriver cellernes opbygning og sammenhæng. En celle er af flere beskrevet som et lukket system<sup>59</sup>, selvom miljø har mulighed for at påvirke systemet til strukturel ændring (en ny medarbejder ansættes i en salgsafdeling, men salgsafdelingen er stadigvæk en salgsafdeling). En celle er et system med en cellevæg, der udover at kunne modtage, omsætte og udnytte energi også omkranser systemet og deltager i systemet.

Det er også udgangspunktet i celler, der ligger bag begrebet *autopoiese*<sup>60</sup>, der er selvskabende eller selvrefererende, hvad enten det er celler eller tankestrukturer, der genskabes. Autopoiese er med til at gøre systemet dynamisk og selvstændigt, for der sker to ting samtidig hele tiden. Samtidig med at cellevægen opretholder cellen som en helhed separat fra andre enheder, så transporteres der også

---

57 Halborg (2005)

58 Maturana (1998), s. 133ff

59 Macmannberg (2004) og Rasmussen (2006), kap 8

60 Maturana (1998), s. 43 ff.

energi gennem cellevægen, der anvendes til forbrænding, som også er nødvendig for opretholdelsen. Det er denne processuelle dynamik som også betegnes som cirkulær, da der ikke er en start eller begyndelse, hvilket bliver behandlet senere i projektet.

Systemteorien dækker både subjekt og objekt i modellen. Subjekter er psykiske systemer, som danner tankemønstre af tankemønstre, da tanker hele tiden afløses af nye tanker. Objekt er et socialt system, sociale systemer producerer kommunikation af kommunikation. Læring finder sted i det psykiske system, hvorimod coaching er en måde at strukturere kommunikationen på i det sociale system. Det eneste som umiddelbart kan iagttages er kommunikationen. Tanker og følelser er ikke tilgængelig på samme måde, men netop den kognitive coaching arbejder med at reflektere over dem.

Strukturel kobling<sup>61</sup> er gentagne interaktioner mellem to eller flere systemer, hvorfor de samtidig er afhængige og uafhængige af hinanden. Systemerne kan også beskrives som både lukkede og åbne på samme tid. De er lukkede, fordi de er selvrefererende, men på den strukturelle plan er der tale om forstyrrelser eller irritationer af strukturen i det autopoietiske system. I strukturelt koblede systemer bibringer medlemmerne ideer og løsningsforslag, der kan virke som den rette forstyrrelse.

Coach og fokuspersion har ikke nødvendigvis adgang til hinandens tanker, men kommunikationen er afhængig af tanker og følelser for dens udvikling. Dermed bliver strukturen af det autopoietiske system afgørende for hvilke koblinger, der i første omgang kan etableres. Læringen er altså ikke en repræsentation af den ydre verdens beskaffenhed, men derimod udtryk for organismens særegne og cirkulære organiseringsproces på baggrund af de strukturelle koblinger.

De sammensatte enheder i en organisation kalder Maturana for struktur-determinerede systemer, kendetegnet ved en løbende udskiftning i systemet og samtidig opretholdelse af identitet. Forandringer i systemet er igen forstyrrelser, men der er ikke nogen udenfor systemet, der kan kontrollere systemet selv. I coaching vil det sige, at coachen ikke påvirker i direkte instruktiv forstand, men indirekte ved at lave en distinktion, der kan skabe en handling. Coachen udstikker rammerne gennem spørgsmål og fokuspersionen, bestemmer selv svar og handlinger ud fra den individuelle og koordinerede forståelse af de rammer, der observeres.

Dette fører frem til, at information og sprog bliver afgørende. Gregory Bateson brugte billedet: ”kortet er ikke landskabet” (for at beskrive den konstruktivistiske tilgang). I stedet kan man sige, at kortet repræsenterer opfattelserne af terrænet hos den, der har lavet kortet af terrænet, ”det er forskelle, der gør en forskel”, der afgør hvad, der kommer med på kortet. Den individuelle konstruktion af verden er med til at få vidt forskellige oplevelser ud af samme oplevelse, da vi opfatter ”forskelle der gør en forskel” individuelt.

Dermed bliver det vigtigt med coachens evne til at koble sig på den, han/hun taler med for at have en vellykket kommunikation. Heraf kommer begrebet ”not knowing”, som coachen skal indtage.

Maturana udviklede nye ideer om sprogets betydning og definerede sprog som koordination af handling. Han siger at: ”Everything said, is said by someone”<sup>62</sup>. Da det ikke er muligt at placere sig uden for den verden, man betragter, har man inden for den systemiske tænkning ændret betegnelsen

---

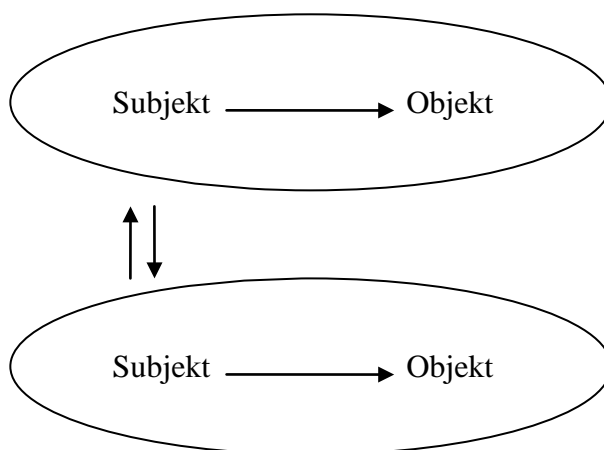
61 Maturana (1998), s. 75 ff.

62 Maturana (1998), s. 26.

'observering af system' til 'observerende system'. Som undersøger/observatør vil man altid være strukturelt tilkoblet det system/den virkelighed, man undersøger/observerer, hvilket bliver diskuteret i kapitel 3.

Sprog opstår, når systemer samordner handlinger gennem de distinktioner, vi laver. Autopoiesen bestemmer dermed forståelsen af kommunikationen og de handlinger, som følger. Denne systemiske tænkning trækker ikke nogen skel mellem subjekt og objekt, men fokuserer på relationerne mellem subjekt og objekt (system og omverden). "All doing is knowing and all knowing is doing"<sup>63</sup> Igen er det den strukturelle kobling, der er interessant for erkendelse og handling, da de er uadskilkelige komponenter i menneskets tilværelse og i oplevelsen af verden.

I nedenstående figur er der både tegnet en pil fra subjekt til objekt, der refererer til det samme konstruktivistiske forhold som den kognitive teori og et pilesæt mellem de to subjekter, da subjektet koordinerer handling gennem sprog.



Det fremgår af nedenstående citat, at Maturanas og Varelas teori har den antagelse, at erkendelse grundlæggende foregår med udgangspunkt i mennesket. Der er både tale, tænkning og refleksion for at opnå viden.

"the phenomenon of knowing cannot be taken as though there were"facts" or objects out there that we grasp and store in our head. The experience of anything out there is validated in a special way by the human structure, which makes possible "the thing" that arises in the description. This circularity, this connection between action and experience, this inseparability between action and experience, this inseparability between a particular way of being and how the world appears to us, tells us that every act of knowing brings forth a world."<sup>64</sup>

### 3. 6. Menneskesyn

Den norske sociolog Dag Østerberg skelner mellem tre opfattelser af individets forhold til verden, nemlig *det udvendige*, *det indre* og *det identiske forhold*.

Hvor *det udvendige forhold* har den opfattelse, at menneske og verden er to uafhængige størrelser, så har *det indre forhold* den opfattelse, at forholdet mellem mennesket og verden er to indbyrdes

---

63 Maturana (1998), s. 27

64 Maturana (1998), s. 25.

forbundne størrelser. Heroverfor står det *identiske forhold*, der har den opfattelse, at menneske og verden er identisk med sig selv og verden<sup>65</sup>.

I forhold til den erkendelsesteoretiske tradition, så har både den *kognitive teori* og Maturana og Varelas *systemteori et indre forhold* mellem verden og mennesket. Det vil sige, at erkendelsen af virkeligheden er afhængig subjektets/individets ageren eller handling i verden. Den afgørende forskel i menneskesyn er, at den kognitive teori tager udgangspunkt i mennesket, mens Maturana og Varelas *systemteori* tager udgangspunkt i relationen mellem mennesket og omgivelserne, da omgivelserne har betydning for den nuværende kobling.

### 3. 7. Læringstypologi

Begge teorier har konstruktion som læringskriterie, der foregår kognitivt i tankerne eller systemisk i det neurologiske system. En beskrivelse af den *konstruktivistiske* opfattelse er ved det psykologiske begreb *tankeskemaer*<sup>66</sup>, der beskriver den måde mennesket opfatter verden gennem de sammenhængende erindringer, viden, forståelse og handlepotentialer inde for et bestemt, subjektiv afgrænset område.

Menneskets forhold til omverden bliver i Maturanas og Varelas *systemiske* teori en adaptation eller tilpasning til omverden, som kendes fra biologiens verden. Denne adaptation kan godt foregå på en lignende måde gennem forhandling eller koordination af handling. I den kognitive teori bliver det refleksion og tænkning, der skaber denne adaptation. Tilpasningen foregår begge steder som en aktiv proces, der både involverer *assimilation* og *akkomodation*.

Ved *assimilation* behandles nye sansninger *identisk* med verden. Dermed passer det mennesket ser, hører eller mærker med hidtidige *tankeskemaer*, hvorved skemaerne bliver udbygget og mere nuanceret. Rent *assimilativt* er det et problem, at skemaerne er passet til et afgrænset område eller kontekst, da de ikke integreres.

Ved *akkomodation* laves en omstrukturering i *tankeskemaernes indvendige forhold* ved at opfatte verden på en ny og anderledes måde. *Akkomodation* sker når omgivelsernes påvirkning ikke passer ind i eksisterende skemaer. En omstrukturering af et eller flere skemaer er nødvendig for at få det hele til at passe sammen. Dermed bliver det afgørende for en coach at kende lige så meget til fokuspersonens mentale skemaer, som det er afgørende at anvende det rigtige teoretiske udgangspunkt. *Akkomodation* kræver generelt både energi og motivation, hvis interessen ikke er tilstede, skabes der ofte modstand eller forsvar. Derfor er tryk også en meget vigtig faktor for at fokuspersonen skal give slip på det allerede etablerede og velkendte.

---

65 Rønn, Carsten (2006), s. 110

66 Illeris (2006), s. 51

### 3. 8. Opsummering

Opsummerende i skematisk form så fremgår det af nedenstående tabel hvordan teorierne forholder sig til de tre forskellige niveauer: videnssyn, læringssyn og menneskesyn.

	Kognitiv teori	Systemteori
Videnssyn	Viden som en konstruktion	Viden som en konstruktion, der er relativ/kontekstuel, men kan koordineres mellem aktørerne via kommunikation.
Læringssyn	<ul style="list-style-type: none"><li>- intrapersonelt sker læring gennem refleksion og kognitive processer</li><li>- Interpersonelt sker læring via et dialektisk forhold mellem det individuelle og sociale.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- intrapersonelt sker læring som en adaptations proces</li><li>- interpersonelt lærer systemet ved at blive forstyrret af omverden i passende størrelse -</li></ul>
Menneskesyn	<ul style="list-style-type: none"><li>- Udgangspunkt i individet</li><li>- Mennesket er tolkende</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Udgangspunkt i interaktionen mellem individ og system</li><li>- Mennesket er socialt og kommunikerende</li></ul>
Læringsniveau	<ul style="list-style-type: none"><li>- Assimilation</li><li>- Akkomodation</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Adaption</li><li>- (gennem forhandling og koordination)</li></ul>

De to teorier er meget lig hinanden i videnssyn og læringssyn, da de begge har konstruktivistisk udgangspunkt i individet. Den primære forskel ligger i udgangspunktet i menneskesyn, hvor kognitiv teori tager udgangspunkt i individet, hvor systemteorien tager udgangspunkt i interaktionen mellem individ og system. Dermed er det en del- og helhedsdiskussion teorierne har overfor hinanden.

Strukturelle koblinger er vigtige for Maturanas systemteori og da kommunikation bliver koordinerende for handlinger, er relationerne mellem individ og omverden sat i fokus her. Heroverfor står den kognitive teori og fokuserer på den individuelle tolkning, der foregår hos hvert enkelt individ.

## 4. Læring og udvikling i perspektiv

Ud fra Illerises læringsmæssige synspunkt viser jeg hvordan teorierne kan ses i en sammenhæng. Derefter beskriver jeg Kegans dynamiske voksenudviklings model, der kan give et perspektiv på hvordan den kognitive teori og systemteorien kan anvendes sammen i forbindelse med voksenudviklingen. Systemteorien uddyber jeg med den lineære og den cirkulære opfattelse, der passer i forlængelse heraf, og til sidst giver jeg et bud på en spørgeramme fra Karl Tomm, der passer til Kegans dynamiske voksenudviklings model.

### 4. 1. Læring

Knud Illeris fremstiller læring som en integreret proces, der både indbefatter en individuel og en social dimension i læringsprocessen, der gensidigt påvirker hinanden. For det første er samspilsprocessen mellem individet og dets omgivelser, et samspil, der kan foregå ved en direkte kontakt eller være formidlet gennem forskellige medier. For det andet er den indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces, der er delt mellem det indholdsmæssige og det driftsmæssige. Dette danner til sammen en tredimensionel model, der indeholder en kognitiv, en emotionel og en social interaktiv dimension.<sup>67</sup>

Det interessante i denne opgaves sammenhæng er, at systemteori dækker den sociale dimension og kognitiv den individuelle dimension. Kognitiv teori dækker faktisk både den indholdsmæssige og den driftsmæssige dimension ved fokus på både tanker og følelser. Tanker dækker den kognitive, hvor følelser dækker den emotionelle dimension. Følelser dækker faktisk mere end følelser, også motivation dækkes i den kognitive coaching, da følelserne undersøges for indvirkning på motivation<sup>68</sup>. Ud fra Illeris definition af læring bør teorierne ses som en helhed og ikke som modstridende. Helheden skal dog ses som forskellige perspektiver, der ikke kan integreres, men give forskellig forståelse af læringen. Problemet opstår, når teorierne bliver anvendt samtidig, for de har et forskelligt udgangspunkt, som ikke er foreneligt med deres videnssyn, læringssyn og menneskesyn og dermed uforenelige, fordi de stiller skarpt på forskellige domæner.

Under coaching er det altså vigtigt, at viden ikke kun berører en fokusperson kognitivt eller intellektuelt. De følelsesmæssige og sociale sider skal også indgå i en coachingsamtale. I seancen kan samfundsmæssige forhold have indvirkning på om coaching virker, som f.eks. en forståelse at ledere skal kunne lide at give ordre, hvilket kan være et problem i en karrierecoaching.

Samlet kan teorierne her i fremstillingen bidrage med to forskellige perspektiver på coaching, hvilken giver en bedre og uddybende fremstilling af læringen. Hermed kommer denne hovedopgave med et handlingsvisende krav til coaches om at kunne skifte mellem de to perspektiver på læring i coachingsamtalen. Til løsning af problemer eller personlig udvikling er der hele tiden to sider, så spørgsmålet er om individet skal ændre sine tanker i en sådan grad, at de ikke passer ind i rammerne, som vil være effekten af en ensidig kognitiv coaching. Modsat vil individet i nogle situationer skulle slå krølle på sig selv, for at forbedre relationerne med kollegaer eller chefer, da vi primært kan forandre os selv inden for den systemiske tankegang.

---

67 Illeris (2006), s. 35ff

68 Oestrich & Johansen (2008)



## 4. 2. Kegans udviklingspsykologi

For at kunne facilitere transformativ læring, så bliver coachen nødt til at kende til voksenudvikling. Professor Robert Kegan ved Harvard Graduate School of Education har udviklet en model over udviklingen af voksenpsykologien, hvor der tages højde for det komplekse samfunds påvirkning af psyken. Robert Kegan har også et konstruktivistisk udgangspunkt, hvor mennesker og systemer konkurrerer om meningen om verden. Derudover indebærer modellen en dynamisk evolutionær forståelse af livets bevægelse i stadier. Kegans arbejde rummer 3 temaer<sup>69</sup> som dækker postmodernismen, som den voksne personlighed udspringer af.

1. Verden er relativ. Vi snydes af vores sanser – vi mener at vi ved, men ved ikke alligevel.
2. Viden er magt og kontekst relateret.
3. Pluralitet – universet er erstattet af multivers. Refleksion over forskelle imellem menneskers opfattelser af verden fører os videre modenhedsmæssigt.

De påvirkende kræfter i samfundet kræver, at mennesker reflekterer over deres handlinger for at legitimere dem. Derfor foreslår Kjerulf og Blichmann konkrete og bevidste refleksionsprocesser, til at identificere de antagelser, der ligger bag beslutninger, da de ofte er skjult af samfund og kultur.

### **4. 2. 1. Voksenudvikling**

Kegan har udviklet en sammenhængende teori, der både dækker den kognitive, emotionelle og sociale udvikling hos voksne, hvilket passer ind i denne opgaves teoretiske perspektiv. Han tager udgangspunkt i barnets udvikling, og ser den som en byggesten for den voksne udvikling. Ligesom den systemiske teori lægger vægt på historikken i systemet, så pointerer Kegan den tidligere udvikling.

Teorien har to centrale temaer:

1. Artens udvikling - det evolutionære, 2. Den enkeltes udvikling – indre mental organisering

Grundlæggende mener han, at mennesket udvikler sig i takt med ændringer i omgivelserne. Mennesket tilpasser sig omgivelserne som i et adaptivt perspektiv. Mennesket tilpasser sig samfundets krav om at håndtere en kompleks verden. Her er det interessant for en coach med fokuspersonens evne til tilpasning eller problemerne med tilpasning. Det er naturligt i Kegans forståelse, at mennesket forandrer sig med omgivelserne, men nogle gange skal der hjælp til.

Den indre mentale organisering handler om modenhed og udviklingen fra, hvad vi kan lide og er imponeret over til et fokus på mere abstrakte værdier over, hvad der er godt og mindre godt. Hvor det første stadiet er strukturer og fakta, så iagttages der på et højere niveau sammenhænge udefra. Udvikling ligger også i evnen til at veksle mellem subjekt og objekt, der er evnen til at skifte mellem subjektposition (S) set fra egen synsvinkel og objektposition (O), hvor vi kan forholde os til os selv set udefra og i forhold til fællesskabet.

Kegan udvikler 5 niveauer som veksler mellem subjekt og objektposition<sup>70</sup>:

1 Mystik (O) – Tænkning er ulogisk og impulsiv, og personen er stærkt egocentreret og uden empati for andre. På dette niveau er der normalt tale om et barn, der går til grunde uden omsorg.

---

69 Blichmann & Kjerulf (2007), s. 36

70 Blichmann & Kjerulf (2007), s. 44 ff.

2 Egocentrering (S) – er fokus på egne behov og ser andre som hindringer. Denne udvikles normalt fra 7-10 års alderen, og undersøgelser viser, at personer på dette niveau har svag social kontakt. Hos voksne kan der være frygt for ikke at passe ind, hvilket får dem til at indrette sig. Personen har svært ved at sætte sig i andres sted. Det svarer til den autoritære, der gennem selvrealisering forsøger at styre eller dominere andre.

3 Normativitet (O) – Personen er opmærksom og afhængig af relationer til andre. På niveau 3 er der en stærk loyalitet for fællesskabets normer og en mindre troskab over for egen kritisk tænkning om værdigrundlag. Det er vigtigt at være afholdt, og derfor undlades en del handlinger, der kan ødelægge relationen til andre. Det estimeres, at halvdelen af den voksne befolkning fungerer på 3 niveau.

4 Autoritet (S) – Her erkendes personlig erfaring som intern viden, hvilket giver status som skabende. Autoriteten ligger i at tage ansvar for sig selv og andre. På niveau 4 udfordres normerne og kulturen af personer med autoritet ved kritisk at vurdere og sammenligne med andre systemer. Samtidig er de også villige til at overveje og føle empati for andres holdninger, der kan stå i kontrast til egne holdninger. Det er ikke vellidhed, der er afgørende, men respekten gennem argumenter, hvilken kræver en god selvforvaltning af autoritet og gennemslagskraft.

5 Integritet (O) – Integritet udvikles i midten af voksenalderen, og mange når ikke dette niveau. Her er begrænsningerne ved det interne eller subjektive niveau. Nu identificeres ligheder, der ses på trods af personernes anderledes indre systemer. På dette niveau opfattes der nuancer, som kan være med til at opløse polariseringerne.

Metaforen for de 5 niveauer er en opadgående spiral, der på vejen op skifter mellem henholdsvis subjekt og objekt. Hvor objekt er relativ viden, der kan reflekteres over og handles på, så er subjekt ultimativ og absolut viden, som vi identificerer os med og bliver indlejret i. Når fokuspersonen er på niveauer med objekt, så skal der reflekteres over perspektiver på næste niveau. Det vil sige spørgsmål med fokus på det subjektive, hvilket ligger i den kognitive teori. Når fokuspersonen er på det subjektive niveau, er der brug for at reflektere over relationerne til omgivelserne for at udvikle sig til næste niveau. Sådant en forståelse af voksende udviklingen er essentiel for at forstå, hvornår den ene teori og hvornår den anden teori er mest operationaliserbar i forhold til transformativ læring. Vekslingen mellem objekt og subjekt kendes fra den systemiske tankegang, som distinktionen mellem den lineære og cirkulære tankegang, hvilken jeg vil uddybe i det næste afsnit.

#### 4. 3. Lineære og cirkulære tankegang

En måde at forstå det coachens dilemma er at tage udgangspunkt i forskellen mellem den lineære- og cirkulære tankegang. Den lineære tankegang kender vi fra vores hverdagslogik, hvor vi ubevidst prøver at finde årsags-forklaringer for at få mening i hverdagen<sup>71</sup>.

Hvis vi tager udgangspunkt i en frekvens af begivenheder, kan den lineære tankegang illustreres ved følgende: Lederen planlægger – medarbejderne er passive og tier – lederen tilrettelægger – medarbejderne er passive og tier - lederen planlægger – medarbejderne er passive og tier – lederen tilrettelægger – medarbejderne er passive og tier – etc.

---

71 Haslebo & Nielsen (1997), s 97

Hvis det er målet, at de medarbejdere, der har ideer, byder ind, så er det en negativ udvikling for gruppen. Samtidig er der tale om en konflikt mellem forskellige opfattelser af situationen. Det centrale i den lineære tankegang er, at leder og medarbejdere har hvert deres billede af hændelsen, eller de opfatter hændelsesforløbet forskelligt, fordi de definerer starten forskelligt.

Lederen: Medarbejderne er passive og tier - lederen planlægger  
Medarbejderne: Lederen planlægger – medarbejderne er passive og tier

Bateson beskriver denne, og konsekvensen er, at verden skifter karakter afhængigt af menneskers individuelle opdeling<sup>72</sup>. Hos Bateson er udgangspunktet en epistemologi<sup>73</sup> der beskæftiger sig med, hvordan individet rekonstruerer landskabet i form af mentale kort, mens spørgsmålet om, hvorvidt der faktisk er et landskab derude, vedrører filosofien.

Epistemologien bygger på Batesons ontologiske<sup>74</sup> præmisser. Et af dem er, at vi konstruerer virkeligheden under en proces, hvor sanseindtryk struktureres af et "mind". Det betyder, at vores mind er en slags filter mellem os og virkeligheden, dermed er det en vigtig pointe, at kortet ikke er landskabet eller identisk med landskabet. Da alle har forskellige filtre, betyder det, at vi oplever verden forskelligt jævnfør leder-medarbejder eksemplet ovenfor<sup>75</sup>. Bateson var antropolog, biolog og adfærdsforsker og er egentlig forgænger for Maturana og Valera. Han har dog mest udgivet artikler med biologiske studier, så hans teori er relativt svært tilgængelig, da den ikke er beskrevet sammenhængende.

Konflikten beskrevet gennem den lineære tankegang har den modsatte opfattelse af, at kortet er lig med landskabet. Dermed er der et af perspektiverne, der har ret. Fastlåste problemstillinger vil ifølge Haslebo ofte være præget af den lineære terminologi, der indskrænker dialogen. Problemet med den lineære tankegang er, at den fokuserer på hvem, der gør hvad, og hvilken hensigt de har. Denne tankegang medfører, at den person, der har skylden, skal ændre sig. Det forholder sig imidlertid ofte sådan, at forskellige gruppemedlemmer opdeler handlingsfrekvenserne forskelligt og dermed kommer frem til forskellige årsags-virkningsforklaringer. Derfor er det vigtigt, at få fokuspersonen til at se eller inddrage andre perspektiver på oplevelserne

Modsat den lineære tankegang vil den cirkulære tankegang identificere det mønster i samarbejdet, der er mellem de forskellige elementer i systemet. I coaching er det mere givtigt at arbejde med den cirkulære tankegangs fokus på fokuspersonens skabelse og vedligeholdelse af mønstret og det fokus, der er på nysgerrigheden og kompleksiteten i relationerne mellem aktørerne<sup>76</sup>.

Det mønster, der beskrives, gør, at alle er ansvarlige og alle kan ændre resultatet ved at bryde mønstret, så dermed bliver placeringen af skyld ikke så vigtig. Coachens opgave er at hjælpe systemet med at hjælpe sig selv. Her er det systemets interne strukturer, der afgør, hvordan reaktionerne bliver på coachens interventioner. Forandringer styres med andre ord indefra. Som coach kan vi primært hjælpe med at skabe en mere funktionel virkelighed gennem udforskningen og dialog<sup>77</sup>.

---

72 Keiding og Laursen (2005), s. 47-49

73 Epistemologi arbejder med egenskaberne, ophavet og grænserne for menneskelig viden og erkendelse

74 Ontologi er i denne sammenhæng studiet af det som eksisterer og hvordan det eksisterer

75 Keiding og Laursen (2005), s.159

76 Haslebo & Nielsen (1997), s 101

77 Haslebo & Nielsen (1997) s. 99

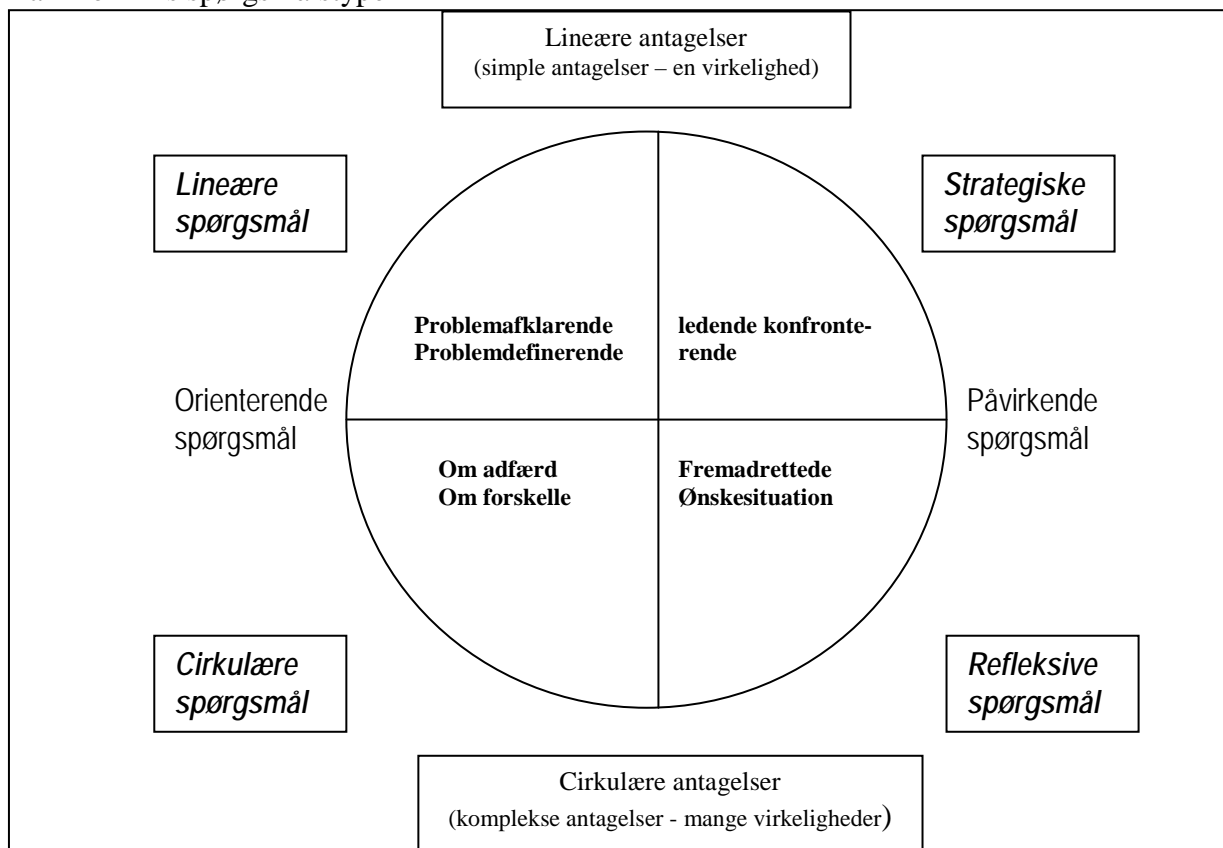
#### 4. 4. Spørgsmålstyper

Den systemiske terapeut Karl Tomm har beskrevet, hvordan coachen ved at veksle mellem forskellige spørgsmålstyper rammer og udvider forståelser og sammenhænge for problemer. Udgangspunktet for Karl Tomm er, at der altid er 2 variable i spil, når der stilles spørgsmål. Den ene er den hensigt, som coachen har med at stille spørgsmålet, og den anden er coachens bagvedliggende antagelse om "mentale fænomeners natur"<sup>78</sup>.

Coachens hensigt kan enten være orienterende/undersøgende eller påvirkende. Den orienterende/undersøgende hensigt handler om at identificere mønstre for samarbejdet, mens den påvirkende hensigts fokus er at øge og skabe ny erkendelse (refleksive spørgsmål) og handlemuligheder (strategiske spørgsmål). Antagelserne bag coachens spørgsmål deler Karl Tomm op i lineære og cirkulære spørgsmål. Den lineære er ovenfor forklaret, men kernen er en årsags-virkningstankegang, der ikke er let at overføre til menneskelige relationer, der har hver deres oplevelse (multivers).

*Lineære* spørgsmål giver opmærksomhed på situationen, men kan være med til at fastholde og forstærke eksisterende opfattelser. *Cirkulære* spørgsmål stilles for at åbne for nye perspektiver og sammenhænge for situationen. Derved påvirker cirkulære spørgsmål ofte de lineære antagelser og frigør dem fra fastlåste forestillinger. *Strategiske* spørgsmål stilles for at påvirke på en bestemt måde og bygger på den lineære tankegang, men fokus ændres fra at undersøge til at påvirke. *Refleksive* spørgsmål påvirker på en indirekte eller almen måde og bygger på cirkulære antagelser, men fokus ændres fra at undersøge til at påvirke.

Karl Tomm's spørgsmålstyper



Kilde: Tomm (1992)

78 Tomm (1992), s. 6

Karl Tomm mener, at de cirkulære og reflektive spørgsmålstyper er bedst egnede, fordi de har en frigørende virkning. I og med at spørgerammen er skabt for terapi, og de nu anvendes i en coaching kontekst, så ændrer værdien af de lineære spørgsmål sig til en god måde at møde fokuspersonen på. Når de nye perspektiver er undersøgt, er det i coaching ofte vigtigt med konkrete planer, der også lægges ud fra den lineære tankegang.

Med Karl Tomms spørgeramme som grundlag giver det mening som systemisk coach at integrere Benedicte Madsens metakommunikation, der netop sætter fokus på samtalens og processens kontekst. Det er en vigtig pointe, vi har fra anden ordens kybernetikken, at det er den overordnede kontekst, der skaber meningsrammen, og den er coachen med til at skabe gennem metaspørgsmål. Metakommunikation handler om rammen omkring samtalen og ikke om indholdet<sup>79</sup>.

Metaspørgsmålene hjælper coachen med at kende forskellen mellem hensigt og virkning. Coachen skal konstant arbejde med opmærksomheden på hensigten og den faktiske effekt af de stillede spørgsmål.

#### 4. 5. Opsummering

Efter at jeg har analyseret kognitiv og Maturanas systemiske perspektiv, fremgår det, at de er meget ens bortset fra menneskesyn, hvor de har deres hver deres udgangspunkt. De passer derimod sammen i forhold til Illeris definition af læring, hvor der er et samspil mellem individet og omverden, der udgør to dimensioner i hans læringstrekant<sup>80</sup>.

Der er dog det problem, at Illeris definition ikke er så operationel, da den favner bredt og dermed bliver mere kompleks. Ud fra Kegans udviklingspsykologiske model kommer jeg med et bud på, hvornår det er relevant at arbejde med den systemiske teoris fokus på relationer til de andre dele af systemet, og hvornår det er relevant at arbejde med den kognitive teoris fokus på individets egen oplevelse.

De systemiske tanker lineære og cirkulære forståelsesformer passer i forlængelse af Kegans udviklingspsykologiske model og uddyber den med forståelsesformen. Her har de 2 teoretiske retninger lignende distinktioner, som kan hjælpe hinanden under coaching.

Specielt den konkrete spørgemodell af Karl Tomm, gør det meget anvendelsesorienteret for en coach med ønsket om at anvende Kegans udviklingspsykologiske model.

---

79 Madsen (1996), s. 15

80 Illeris (2006), s. 36

## 5. Coachens rolle i forholdet mellem at være faglig og neutral

Forholdet mellem coach og fokuspersion analyserer jeg på grundlaget af den systemiskorienterede proceskonsultation med dens særlige karakteristika. Denne analyse har sit udgangspunkt i konklusionen fra kapitel 2, der handler om behovet for tillid i forbindelse med transformativ læring. Derfor er det interessant med tendensen til, at en leder coacher sine medarbejdere, for så bliver der bragt forskellige roller ind i coachsamtalen<sup>81</sup>, hvilket ikke er tillidsforebyggende. Coachrollen er defineret ved lighed, hvorimod lederrollen er præget af forskel i formel kompetence og autoritet/magt.

Dette er baggrunden for starter jeg med elementerne i systemisk coaching og forklarer med kybernetikken, hvorfor coachen skal reflektere over forholdet til fokuspersionen. Derefter beskrives coaching i forhold til situationsbestemt ledelse, inden magtforholdet diskuteres i situationer, hvor lederen coacher.

### 5. 1. Systemisk coach

Kort beskrevet består et system af elementer, der er relateret til hinanden. Dermed er der en element-relation optik, hvor elementerne ikke kan tolkes uafhængigt af omgivelserne<sup>82</sup>. Konkret vil det sige, at en coach ikke fokuserer på fokuspersionen eller fokuspersionens omgivelser for at identificere læring, men læringen må beskrives og fortolkes ud fra relationerne mellem fokuspersion og omgivelserne.

Det systemiske perspektiv fortæller ikke noget om relationerne mellem elementerne, der kan spænde fra kausale og forudsigelige relationer til komplekse og dynamiske relationer, hvor en intervention kan medføre flere forskellige resultater. Sammen med processtilgangen ligger det systemiske perspektiv i det dynamiske udgangspunkt.

### 5. 2. Kybernetik

Til beskrivelse af arbejdet som coach tager jeg udgangspunkt i 1. og 2. ordens kybernetikken. Gitte Haslebo & Kit Nielsen lægger i deres beskrivelse vægt på ændringen fra observering af systemer (som ved ekspertrådgivning) til observerende systemer, hvor observatøren opfattes som en del af systemet. Denne ændring lægger vægt på forskellen mellem 1. og 2. ordens kybernetik, hvor coachen forlader rollen som objektiv ekspert til systemisk coach<sup>83</sup>.

Den grundlæggende forskel mellem 1. og 2. ordens kybernetik er den forskel som Schein beskriver ved: *“Everything the consultant does is an intervention”*<sup>84</sup>. Den udtalelse kritiserer opfattelsen fra den positivistiske tankegang om, at observatøren er neutral og observere virkeligheden. Denne udtalelse går på neutraliteten, selv undersøgelsen eller diagnosticering fra den bedste ekspertrådgiver har en indvirkning på systemet.

---

81 Blichmann & Kjerulf (2007), s. 101

82 Ritchie (2007), s. 52

83 Haslebo & Nielsen (1997), s. 103

84 Schein (1999), s. 17

Pointen kan også formuleres som ”Man kan ikke ikke-kommunikere”, fordi vores kommunikation og budskaber gennem kropssprog og stemme forgår ubevidst<sup>85</sup>. Dermed behøver coachen ikke engang at stille spørgsmål at have en indvirkning på systemet.

I rammen af anden ordens kybernetikken bliver det vigtigt, at coachen undersøger, hvordan coachen bruger sine erfaringer og begreber til at forstå situationen, da coachen er en del af det observerende system. Denne distinktion af 2. ordens kybernetikken er forudsætningen for forsøget på at skabe det værdifrie og magtfrie rum, hvilket er et interessant valg, da 2. ordens kybernetikke netop fortæller at en coachen altid på en eller anden måde vil indvirke på systemet.

*Et andet vigtigt område er at forholde sig utilstrækkeligt til magtrelationerne.*

Benedicte Madsen taler i denne forbindelse om oplevelse, adfærd og metakommunikation omkring problematikken ved vertikale rollerelationer, der ofte er forbundet med normer, som begrænser metakommunikation (budskaber om budskaber). Metakommunikation i coachsituationen kunne have været spørgsmål om, hvordan coaching iscenesættes med lederen som coach<sup>86</sup>.

### 5. 3. Coaching og situationsbestemt ledelse

De amerikanske organisationsforskere Hersey og Blanchard har udviklet situationsbestemt ledelse<sup>87</sup>, hvor fire forskellige ledelsesformer defineres. Ledelsesformen vælges ud fra medarbejderens udviklingsniveau (jobmodenhed) og parathed (follow readiness) i forhold til den specifikke arbejdsopgave. Det, der kan variere, er medarbejderens

- Faglige viden og viden om jobbet
- Grad af kendskab til virksomhedens mål
- Grad af accept af virksomhedens mål
- Vilje til at tage ansvar
- Arbejdsmoral

I situationsbestemt ledelse går udviklingen fra styring, over vejledning til coaching og sidst uddelegering af opgaven. Ledelsesformen er karakteriseret ved aftagende opgaveorientering (styring fra ledelsen) og stigende relationsorientering (indlevelse i medarbejderens udgangspunkt)

Oprindeligt beskrev Hersey og Blanchard 4 forskellige lederstile: Den dirigerende, den sælgende, den trænende og til sidst den delegerende lederstil. Det var før coaching blev anvendt i forbindelse med ledelse. Det interessante er, at lederen egentlig skal til at coache i stedet for at træne medarbejderen ifølge Hersey og Blanchard, men rent faktisk vil det også være oplagt at coache på uddelegerede opgaver. Det kræver at medarbejderen ønsker det, da det jo er deres opgave, og lederen ikke må springe rundt i de forskellige lederstile og begynder at dirigere i stedet for at coache.

Nogle forskere har forbundet lederstil med personligheden, men Hersey og Blanchard går ind for at uddanne ledere i at diagnosticere situationen og vælge lederstil derefter<sup>88</sup>. Ud fra en systemisk teori

---

85 Madsen (1996), s. 13

86 Madsen (1996), s. 15

87 P. Hersey & K.H. Blanchard: ”Management of Organizational Behaviour: Utilizing Human Resources”, Englewood Cliffs, 1977

88 Forsvarskommandoen (1998): ”Ledelse og uddannelse Grudbog”

er det sådan set relationen, der er afgørende for hvilken lederstil, der passer til situationen. Både leder og medarbejder kan ændre relationen både i positiv og negativ retning. Hvis de systemiske tanker krydses med Kegans dynamiske udviklingsmodel, så kan situationen i ”den situationsbestemte ledelse” være bestemt af lederens udviklingsniveau. Forhåbentlig har lederen et godt menneske kendskab og et relativt højt udviklingsniveau for at kunne lave den bedst mulige situationsbestemte ledelse.

#### 5. 4. Lederen som coach

De to systemiske psykologer Gitte Haslebo og Michala Schnoor har undersøgt forskellige vinkler på magt i coaching sammenhænge i organisationer og kommer frem til følgende 3 definitioner<sup>89</sup>:

1. Coaching som en magtbaseret proces
2. Coaching som en magtfri proces
3. Coaching som en magtreflekterende proces

1. Den første definition af coaching i organisationer som en magtbaseret proces, er baseret på bogen ”Ledelsesbaseret coaching”. Ifølge forfatterne træder lederen her ind som leder, da rollerne fra coaching er akavede i forhold til den normale lederstil. Bogen frembringer synspunktet, at den formelle magt ikke kan gemmes væk, og organisationen er i denne sammenhæng vigtigere end medarbejderen. Formålet med coaching er ud fra denne definition at løse problemer og at fremme kvalitet og produktivitet.

2. Den anden definition af coaching i organisation som magtfri proces, er baseret på systemisk teori. Her er det medarbejderen eller en ude fra, der coacher og vedkommende har læring og udvikling i centrum. Hvilket betyder, at processen er magtfri og tvangfri. Her hedder det, at lederen skal tage sin kasket af og indtage en ikke-vidende, neutral og nysgerrig position, hvorved viden og magt holdes ude af relationen i coach processen. Baggrunden for denne position er terapeutisk systemisk kontekst med 2. ordens kybernetik.

3. Den tredje definition af coaching i organisationer er defineret som en magtreflekteret proces. Denne definition trækker på Foucaults relative magtbegreb, hvor magt hverken kan eller skal holdes ude af eller inde i den pågældende coaching af medarbejderen. Magt er et uundgåeligt vilkår, som er til stede i alle relationer, derfor skal lederen reflektere over den magt som ligger i coachprocessen. Den påkrævede refleksion over magten ligger inden for kybernetikkens rammer, hvor det er klart, at observatøren (i denne kontekst coachen) altid påvirker systemet.

Det er kritisk, at den ellers udførlige teoretiske gennemgang mangler en indsigt i faktiske forhold. Det giver ikke mening at fastslå, at der er magt tilstede i alle relationer og så samtidig tale om, at lederen kan lægge sin formelle magt, når vedkommende coacher. Ligeledes forsvinder magten heller ikke ved at reflektere over den.

Spørgsmålet er, hvordan magtmisbrug undgås i forbindelse med coaching. Lederen skal bare gøre sig fordelene ved den coachende tilgang klart; det skaber bedre relationer og større loyalitet mellem leder og medarbejder. Medarbejderen bliver mere engageret, tænker selvstændigt og tager ansvar,

---

89 Haslebo & Schnoor (2007)



som det både er påkrævet af medarbejderne i vidensamfundet og samtidig kan det være med til at fastholde medarbejderne.

Det kræver også coachingkompetencer fra lederens side at gennemføre coachingsessions. Det vigtigste er at lederen i coachrollen er nærværende, aktivt lyttende, tager ansvar for coachprocessen og ikke mindst skaber et tillidsfuldt rum, hvori medarbejderen føler sig tryk.

Pointen er at medarbejderne er for dyre til at gennemføre forfejlet coaching programmer, så lederen skal have lyst til at lære det og bliver nødt til at komme på et kvalitets coachingkursus for at få de fornødne færdigheder. Det handler om at medarbejderen får en positiv oplevelse af processen med lederen.

### 5. 5. Opsummering

Forskellen mellem 1. og 2. ordens kybernetik, har givet en forståelse af betydningen af coachens rolle som neutral, eller forsøget på at være neutral, hvilket stammer fra terapeutrollen. Ud fra den transformative teori kan coachen faktisk blive nødt til at forsøge at skabe et disorienteringsdilemma, hvis fokuspersonen ikke selv har skabt det, da det er forudsætningen for transformativ læring.

Når den situationsbestemte ledelse bliver sat i forhold til de gennemgåede læringsteorier fra projektet, får lederen en meget større påvirkningskraft ved egen modenhed og den personlige skabelse af relationer i forhold til det optimale valg af lederstil. Hermed går situationsbestemt ledelse fra at være en analytisk færdighed hos lederen til at handle om lederen som person.

Lederens person bliver også meget vigtig, når der tales om lederen som coach. Først og fremmest skyldes det, at coach- og lederrollerne som udgangspunkt er forskellige i forhold til magt og autoritet. Derfor vil det være oplagt at klarlægge helt præcist fokusområdet for coachingen, så der bliver coachet på noget som medarbejderen har indflydelse på eller bestemmer over.

## 6. Konklusion

Problemformuleringen :

*Hvordan kan coaching med afsæt i kognitiv og systemteori skabe mulighed for refleksion?*

Er blevet besvaret igennem 4 kapitler. Der starter med refleksion, derefter behandler den kognitive teori og systemteori. Analyserne fra de første kapitler anvendes til en perspektivering af læring og voksenudvikling. Til sidst diskuteres behovet for tillid når coachen er leder for fokuspersonen. Behovet for tillid er allerede blevet identificeret i kapitel 2, men det er aktuelt i forhold til en stigning coaching fra ledernes af medarbejderne.

Refleksion skabes i mødet med erfaring, og i coachsammenhæng er det en tilbagemæssig refleksion, der ud fra indhold, proces eller præmis skaber en ny mening, fokuspersonen kan handle ud fra. Ud fra den kognitive teori, bliver det med Mezirows distinktioner en forudsætningrefleksion eller kritisk refleksion, der er en af forudsætningerne for den største modenhedsmæssige udvikling transformativ læring. Jeg har i projektet forsøgt at individualisere denne refleksion, så Mezirows distinktion mellem subjekt og objekt kommer til at passe til Kolbs læringsstil. Ved subjekt kritisk refleksion passer Kolbs abstrakte dimension, og Mezirows objektive kritiske refleksion passer sammen med Kolbs erfaringsdimension. Samtidig er det også pointeret at selvrefleksion kræver tillid, da det kan være meget følelsesmæssigt hård for fokuspersonerne at udvikle sig personligt.

Den kognitive teori og system teori er meget lig hinanden i videnssyn og læringssyn, da de begge har konstruktivistisk udgangspunkt i individet. Den primære forskel ligger i udgangspunktet i menneskesyn, hvor kognitiv teori tager udgangspunkt i individet, og hvor systemteorien tager udgangspunkt i interaktionen mellem individ og system. Dermed er den teoretiske forskel mindre end retorikken i faglige artikler om den ene retnings overlegenhed i forhold til den anden.

Kapitel 4 viste hvordan de to coachretninger faktisk bør integreres ud fra Illeris definition af lærings og hans "læringstrekant". Yderligere med baggrund i Kegans dynamiske voksenudviklingsmodel blev det identificeret hvornår den kognitive teori har sin berettigelse og hvornår systemteori har sin berettigelse i forhold til personlig udvikling. Karl Tomms lineære og cirkulære spørgeramme blev yderligere sat i forhold til Kegans dynamiske voksenudviklingsmodel.

Kapitel 5 viste hvordan coachen påvirker fokuspersonen ud fra forståelse af 2. ordens kybernetikken. Kybernetikken er blevet brugt til at argumentere for nødvendigheden af skabelsen af en neutral coach, hvilket jeg kritiserer ikke at være muligt i en kontekst hvor lederen coacher medarbejderen.

Det er vigtigt at en coachende leder skaber den tillid som er en forudsætning for personligudvikling, specielt da vidensamfundet har behov for selvstændige medarbejdere. Ud fra projektets teoretiske grundlag er det vist, at situationsbestemt ledelse har mere med lederens modenhedsniveau og relationen mellem leder og medarbejderen at gøre.

## 7. Litteraturliste

Blichmann & Kjerulf (2007)

Blichmann, Jane & Kjerulf, Stig: "Executive coaching"

Børsens forlag

Tingstad & Ødegård (2002)

Tingstad, Hallvard, E. & Ødegård, Thor: "Typeforståelse Jungs typepsykologi"

Brøgger erhvervspsykologer, 2002

Flyvbjerg (1998)

Flyvbjerg, Bent: "Magt og rationalitet",

Akademisk forlag A/S, 1998

Gjerde (2006)

Gjerde, Susann: "Coaching – hvad, hvorfor, hvordan"

Forlaget Samfundslitteratur, 2006

Haslebo & Nielsen (1997)

Gitte Haslebo & Kit Sanne Nielsen (1997): Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening. Dansk Psykologisk forlag

Illeris (2007)

Illeris, Knud: "*Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser*". Roskilde:

Roskilde Universitetsforlag, 2007

Illeris (2006)

Illeris, Knud: "Læring"

Roskilde Universitetsforlag, 2006

James & Shephard (2001)

James, Tad & Shephard, David: "Presenting magically"

Crown House Publishing Company LLC 2001

Keiding (2005)

Keiding, Tina Bering og Laursen, Erik: "Interaktion og læring Gregory Batesons bidrag"

Unge Pædagoger 2005

Knoop (2005)

Knoop, Hans Henrik & Lyng, Jørgen (red.): "Et nyt læringslandskab – flow, intelligens og det gode læringsmiljø"

Dansk Psykologisk forlag 2005

Madsen (1996)

Madsen Benedicte: "Organisationens dialogiske rum"

Aalborg Universitetsforlag, 1996

Manning (2005)

Manning, Sofia: ”coaching – det handler om at stille de rigtige spørgsmål”  
Aschehoug, 2005

Maturana (1998)

Maturana, Humberto R. & Varela, Francisco: ”The tree of knowledge – The Biological Roots of Human Understanding”,  
Shambhala 1998

Meezirow (2000)

Meezirow, Jack & associates: “*Learning as transformation*”.  
San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint

Oestrich & Johansen (2008)

Oestrich, Irene H. & Johansen, Frank: ”Kognitiv coaching”  
Danske Psykologisk Forlag, 2008

Rasmussen (2006)

Rasmussen, Jens og Bisgaard, Niels Jørgen (red.): ”Pædagogiske teorier”,  
Billesø & Balter 2006

Rønn, Carsten (2006)

Rønn, Carsten: “Almen videnskabsteori – for professionsuddannelserne”,  
Alinea 2006

Schein (1999)

Edgar H. Schein: *Process Consultation Revisited – Building the helping Relationship*,  
Addison Wesley, 1999.

Ritchie (2007)

Ritchie, Tom: *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*,  
Billesø og Baltzer, 2007

Wahlgren (2002)

Wahlgren, Bjarne et al: ”Refleksion og læring”  
samfundslitteratur 2002

### **Artikler**

Argyris (1991)

Argyris, Chris: *Teaching Smart People How to Learn*,  
Harvard Business Review may-june 1991

Deiner & Seligman (2002)

Deiner, E. & Seligman, M. E. P: ”Very happy people”  
Psychological Science 2002, 13, 81-84

- Frost (2008)  
Frost, Michael: "GROW – en central struktur i coachingsamtalen"  
I Kim Gørtz og Anette Prehn: "Coaching i perspektiv"  
Hans Reitzels Forlag, 2008
- Halborg (2005)  
Halberg, Line: "Coaching i organisation"  
Erhvervspsykologi, vol. 3, nr. 4, December 2005
- Haslebo & Schnoor (2007)  
Haslebo, gitte & Schnoor, Michala: "lederen som coach – forskellige vinkler på magt og etik"  
Erhvervspsykologi, Vol 5., nummer 2, juni 2007
- Kledal (2008)  
Kledal, Anette: "Coaching i systemisk perspektiv"  
I Kim Gørtz og Anette Prehn: "Coaching i perspektiv"  
Hans Reitzels Forlag, 2008
- Kolb (2008)  
Kolb, David A.: "Den erfaringsbaserede læreproces"  
I Knud Illeris tekst samling: "Tekster om læring"  
Roskilde Universitets Forlag 2000
- Macmannberg (2004)  
Loehr-Petersen, Jesper & Madsen, Jørgen Gjengedal: "Introduktion til Humberto Maturanas' be-  
grebsverden",  
Macmannberg 2004
- Mezirow (1997)  
Mezirow, Jack: "Transformative Learning: Theory to Practice"  
New Directions for Adult and Continuing Education, no. 74, sommer 1997
- Mezirow (1998)  
Mezirow, Jack: "On critical reflection"  
Adult Education Quarterly, spring 1998, vol. 48, issue 3
- Mezirow (2000b)  
Mezirow, Jack: "Hvordan kritisk refleksion fører til transformative læring"  
I Knud Illeris tekst samling: "Tekster om læring"  
Roskilde Universitets Forlag 2000
- Oestrich (2008)  
Oestrich, Irene Henriette: "Kognitiv coaching – når der ønskes effektivitet"  
I Kim Gørtz og Anette Prehn: "Coaching i perspektiv"  
Hans Reitzels Forlag, 2008

Sørensen (2008)

Sørensen, Hiels Henrik: "Narrativ coaching – historien har en betydning"

I Kim Gørtz og Anette Prehn: "Coaching i perspektiv"

Hans Reitzels Forlag, 2008

Tomm (1992)

Karl Tomm (1992): Interviewet som intervention, Forum,

Tilgængelig på: [Macmannberg.dk](http://Macmannberg.dk)

## 7. 1. Bilag 1 Timothy W. Gallwey

Timothy Gallwey født i 1938 skrev en serie bøger i 1970'erne, hvor han beskrev en ny metode for coaching og udvikling af det excellente både personligt og professionelt; ”The Inner Game of Tennis”, ”The Inner Game of Golf”, ”Inner Skiing” ”The Inner Game of work”.

In 1960 var Gallwey holdkaptajn for tennisholdet på Harvard University. I 1970'erne lærte han meditations teknikker af Divine Light Missions Guru Maharaj Ji, som Gallwey sagde, forbedrede hans kræfter og koncentration som forbedrede hans spil.

Coaching voksede for alvor i Danmark med oversættelsen af John Whitmores bog ”Coaching på jobbet” (1996), der bygger på Gallweys arbejde. Her defineres coaching som:

”At hjælpe mennesker med at opnå den bedst mulige præstation – ud fra det potentiale og de ressourcer, som det enkelte menneske allerede besidder. Coaching handler om at frigøre dette potentiale” Whitmore (1996)

Både undervisning og ledelse kan anvende den metode som bruges til at udvikle og motivere sportsfolk. Topatleter rapporterer at deres sind er stille og helt fokuseret når de udfører top præstationer. Modsat når de udfører svage præstationer er sindet fyldt med selvinstruktioner, selvbedømmelse, og forskellige tanker og følelser, som stammer fra tvivl på egne evner og frugt for at begå fejl.

Metoden består af 3 principper, der er grundlaget for læring og succes:

### 1 Øget bevidsthed

”Inner game” er baseret på nogle principper om ikke vurderende observation af kritiske faktorer, hvis observationerne er klare, så justerer kroppen sig automatisk til den bedste præstation.

### 2 Ejerskab

”Når det drejer sig om at coache mennesker til at forbedre deres præstationer, er det vigtigt, at de selv får lov til at styre, hvad de ønsker at sætte fokus på. Erfaringen viser, at dette giver de bedste resultater.” Withmore (1996)

### 3 Tillid til egne evner

Både coach og fokuspersion skal have tillid til de naturlige evner til at lære af erfaring. Dette begreb er det som holder de 2 andre sammen til en helhed.

Effektfulde spørgsmål er coachingens fundament for opnåelse af de 3 principper og dermed bliver det vigtigt hvilket teoretisk udgangspunkt som coachen har, da det vil have betydning for focus.

## 7. 2. Bilag 2 certificerings organisationer

Der er i øjeblikket seks internationale certificerings organisationer

International Coach Federation (ICF)  
International Coaching Community (ICC)  
International Association of Coaches (IAC)  
Certified Coach Federation (CCF)  
European Coaching Institute (ECI)  
International Guild of Coaches (IGC)

Alle organisationerne er privat ejede. Ifølge Davidson & Gasiorowski (2006) har (ICF) sat den etiske og træningsmæssige standard for feltet. (p. 189). ICF er en professionel organisation startet i 1995 af Thomas J. Leonard, som i dag har mere end 15000 medlemmer i 90 lande. ICF kræver 17 dages kursus over et halvt år og krav om dokumentation af 24 coaching sessions.

Association for Coaching  
Association for Professional Executive Coaching and Supervision (APECS)  
Association of Coach Training Organizations (ACTO)  
Coaching Psychologist  
Dansk Coaching Råd  
European Mentoring and Coaching Council (EMCC)  
The Foundation of Coaching  
The Interest Group in Coaching Psychology (IGCP)  
The International Forum for Coaching Psychology (IFCP)  
Selskab for Evidensbaseret Coaching (SEBC)  
- Medlemsmøder, foredrag, og uddannelser  
Special Group in Coaching Psychology (SGCP)



### 7. 3. Bilag 3 Dr. Bernice McCarthy



After extensive teaching experience in all grade levels, including special education, and her doctoral studies at Northwestern University, Dr. *Bernice McCarthy* developed an instructional model to connect all types of learners. She was convinced that the diversity of learners called for an all encompassing learning cycle. *Bernice McCarthy* drew on the research of Jung, Piaget, Vygotsky, Dewey, Lewin and Kolb to create an instructional system that would progress through the complete learning cycle using strategies that would appeal to all learners. This innovative approach, the 4MAT System, was the basis for the founding of her company, About Learning, Inc. in 1979.

The 4MAT System began in education and quickly spread into corporate and government as the value of this model became more widely recognized. It applies to two levels within these organizations, teaching and training and administration and leadership.

*Bernice McCarthy* encourages organizations to use multiple methods of problem solving and communication to help tap into the full potential of an individual. Instructional design, team processing, leadership skills, communication, conflict resolution, decision making, problem solving, and creativity are all encompassed in the 4MAT Model.

*Bernice McCarthy* is a prolific author and presenter and has conducted workshops and keynote sessions on effective learning at organizations worldwide including school districts across the U.S. and Canada as well as in higher education and government.

Dr. *Bernice McCarthy* conducts online training courses in partnership with About Learning's Corporate Division, most recently for the Center for Creative Leadership in Greensboro, North Carolina.

*Bernice McCarthy* is a nationally known author on instructional design. She has written seven books including *The 4MAT System* (1987), *About Learning* (1996), *4MAT in Action* (2000), *About Teaching* (2000), *The About Teaching Companion* (2003), *Teaching Around the 4MAT Cycle* (2006), and *Hold on You Lost Me: Using Learning cycles to Create Training that Sticks* (2007).

Kilde <http://www.aeispeakers.com/speakerbio.php?SpeakerID=675>