



Coaching i forandringsprocesser

Hvordan coaching kan understøtte læreprocesser og teamudvikling i nyetablerede teams

Cand. mag i Læring og Forandringsprocesser
Aalborg Universitet – Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Et case-studie af en organisatorisk forandringsproces med ekstern konsulentbistand. Der søges svar på hvordan coaching kan understøtte de læreprocesser, der følger med en forandringsproces – herunder teamudviklingen for nyetablerede lederteams.

Kirstine Guldager Madsen
Gitte Løth Skoust
Birgitte Ladefoged Tang Sørensen
Vejleder: Thøger Riis Michelsen
Aalborg Universitet 2009



Coaching i forandringsprocesser

Hvordan coaching kan understøtte læreprocesser og teamudvikling i nyetablerede teams

Specialerapport, 10. semester
Cand. mag. i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Vejleder: Thøger Riis Michelsen, AAU

Afleveret 31. juli 2009

Omfang: 496.420 tegn, svarende til 207 normalsider

Rapporten er offentligt tilgængelig, men rapportens bilag er fortrolige iht. aftale med specialets informanter.

Kirstine Guldager Madsen
Studienummer 2003 1605

Gitte Løth Skoust
Studienummer 2003 1599

Birgitte Ladefoged Tang Sørensen
Studienummer 2007 3455



Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	4
Ansvarsfordeling	8
Forord	9
Vores proces.....	10
Hvorfor skrive dette speciale?	11
Og så den store tak.....	12
Om forandringen i Hjørring kommunes skolevæsen.....	13
Ekstern konsulentbistand og den nye skole- og ledelsesstruktur i Hjørring Kommune.....	17
Kommunen rekrutterer ekstern konsulentbistand	17
Afklaring af formål og omdrejningspunkter for indsatsen.....	19
Indsatsen i Hjørring Kommune – design	20
Indledende problemafgrænsning og problemformulering	23
Hvad er coaching, og hvorfor er det relevant i læringsstudier?	27
Hvad er coaching?	27
Fremkomsten af coachingbegrebet	28
Coaching og management.....	30
Coaching og læring.....	31
Coaching-hype?	32
Videnskabsteori som værktøjskasse	35
Empirisk eksplorativt studie	36
Fortolkning fra et fænomenologisk standpunkt	37
Når arbejdet rækker ud over fænomenologiens formåen.....	39
Opsamling – videnskabsteori som værktøjskasse.....	41
Casestudie som undersøgelsesdesign	43
Hvad er en case?	43
Det komparative og multiple casedesign.....	43
Casedesign og udvælgelse.....	46



Metode – om empirien.....	47
Forundersøgelse	47
Undersøgelsesdesign – primær empiri	48
Udvælgelse af interviewpersoner	51
Opbygning af interviewguide	51
Konsulenterne	54
Skolecenterledere	56
Faglige ledere – gruppeinterview	58
Gennemførelse af interviews	59
Behandling af data	62
Anonymisering og fortrolighed	63
Indledende kodning	63
Opsamling	64
Observationsstudier af teamprocesser	65
Præanalyse – skærpelse af problemformulering.....	69
Begrebsdefinition	71
Ekstern coaching	72
Team	72
Fra nyetableret til dueligt team	73
Læreprocesser	73
Analyse-design Hvordan vil vi svare på denne problemformulering?.....	74
Analysedel 1 – fænomenologisk deskriptiv fortolkning.....	77
Indledning	77
Beskrivelse af de enkelte skolecentre og ledelsesteams	78
Skolecenter A	79
Skolecenter B	80
Skolecenter C	81
Teamudvikling	82
Men det er jo ikke så nemt...	85
Konsulenternes opfattelse af forandring og deres rolle i denne	88
Konsulent A – coaching lige dér, hvor de er	90
Konsulent B – coaching mellem organisationens og fokuspersionernes målsætninger	92
Konsulent C – hjælp til selvhjælp	94
Konsulenternes design af indsatser i forandringsprocessen	95
Hvordan opleves og fortolkes coaching-indsatsen?	98
Analyse-redskab – programteori	98



Den grundlæggende idé med coaching-indsatsen.....	100
Coaching som katalysator for udvikling	101
Coaching som effektiv arbejdstid.....	102
Coaching som redskab til adfærdsændring.....	104
Coaching som redskab til at definere roller og positioner.....	107
Coachen som hjælp i den svære samtale.....	109
Coaching som bro mellem teori og praksis	110
Coachen som erfaren rådgiver	111
Coaching som hjælp til meningsskabelse.....	112
Coaching som erkendelsesredskab	113
Coaching som strategisk redskab.....	115
Opsamling – hvordan hjælper coaching i teamudvikling?	115
Coaching som kompetenceudvikling	117
Coaching som styrkelse af engagement.....	117
Forudsætninger for succes i coaching.....	118
Positiv indstilling og opbakning.....	119
Kompetent coach	119
Kompetente fokuspersoner	121
Synlighed, tillid og åbenhed	122
Ejerskab over coachings indhold.....	123
Indsigt i og synlighed omkring coaching forløbet	124
Fysiske rammer	124
Efter coaching.....	125
Et skeptisk blik på coaching i lære- og forandringsprocesser	125
Delkonklusion.....	126
Analysedel 2 – Hvordan kan vi forstå det, der foregår?	131
Yrjö Engeström – virksomhedsteori til forståelse af læring.....	131
Virksomhedsteoriens ophav	132
Generelle principper i virksomhedsteorien	136
Hvorfor lærer teamet? - Spørgsmålet om drivkraft	137
Drivkraft i forskellen mellem hierarki og matrix	138
Drivkraft i forskellen mellem skoleleder og skolecenterleder	142
Opsamling.....	146
Hvad lærer teamet? - Spørgsmålet om indhold.....	147
Læring mod et ukendt mål	147
Det sker i mødet mellem virksomhedssystemer.....	149
Kamp eller innovation?	152
Læring som ekspansion gennem syntese og innovation	153



Opsamling	154
Hvordan lærer teamet?	155
Problemløsning som en læreproces	157
Kompetenceudvikling som en læreproces.....	160
Opsamling – læring er en proces ikke et produkt.....	161
Coaching som hjælp i læreprocesser	161
Coachingens indvirkning på læreprocesser	163
Delkonklusion.....	167
Analysedel 3 Designmæssige overvejelser i et pragmatisk perspektiv	169
Forslag til forbedringer	170
Forestillinger om coaching som begreb.....	172
Definition af roller.....	174
Gennemsigtighed.....	174
Før-under-efter	175
Team-Fokus – tid til arbejde, dialog og udvikling	176
Opbygning og brug af Team-Fokus folder.....	181
Fornyelse - Kolb og Engeström som inspiration til design	186
Hvad har vi lært af Kolb og Engeström?	186
Engeströms teori om ekspansiv læring og forandringslaboratoriet	186
Fornyelse af konsulentindsatsen med inspiration fra forandringslaboratoriet.....	189
Opsamling	198
En problemstilling og et forslag til en løsning.....	199
Lederen som team-chef og team-coach	202
Rød og grøn leder.....	203
Opdeling af lederrollen i lederteams i Hjørring	203
Opsamling	207
Delkonklusion.....	207
Konklusion	209
Litteratur	213
Resume.....	219
Bilag	221



Ansvarsfordeling

Efter gældende regler er ansvaret for dette speciale angivet i det følgende med initialer.

Fælles: Forord

KGM: Om forandringen i Hjørring kommunes skolevæsen

GLS: Ekstern konsulentbistand og den nye skole- og ledelsesstruktur i Hjørring Kommune

BTS: Kommunen rekrutterer ekstern konsulentbistand

KGM: Afklaring af formål og omdrejningspunkter for indsatsen

GLS: Indsatsen i Hjørring Kommune – design

Fælles: Indledende problemafgrænsning og problemformulering

BTS: Hvad er coaching, og hvorfor er det relevant i læringsstudier?

KGM: Hvad er coaching?

GLS: Fremkomsten af coachingbegrebet

BTS: Coaching og management

KGM: Coaching og læring

GLS: Coaching-hype?

BTS: Videnskabsteori som værktøjskasse

KGM: Empirisk eksplorativt studie

GLS: Fortolkning fra et fænomenologisk standpunkt

BTS: Når arbejdet rækker ud over fænomenologiens formåen

KGM: Opsamling – videnskabsteori som værktøjskasse

GLS: Casestudie som undersøgelsesdesign

BTS: Hvad er en case?

KGM: Det komparative og multiple casedesign

GLS: Casedesign og udvælgelse

BTS: Metode – om empirien

KGM: Forundersøgelse

GLS: Undersøgelsesdesign – primær empiri

BTS: Observationsstudier af teamprocesser

Fælles: Præanalyse – skærpelse af problemformulering

Fælles: Begrebsdefinition

KGM: Analyse-design Hvordan vil vi svare på denne problemformulering?

GLS: Analysedel 1 – fænomenologisk deskriptiv fortolkning

BTS: Indledning

KGM: Beskrivelse af de enkelte skolecentre og ledelsesteams

GLS: Teamudvikling

BTS: Konsulenternes opfattelse af forandring og deres rolle i denne

KGM: Konsulenternes design af indsatser i forandringsprocessen

GLS: Hvordan opleves og fortolkes coaching-indsatsen?

BTS: Opsamling – hvordan hjælper coaching i teamudvikling?

KGM: Forudsætninger for succes i coaching

GLS: Et skeptisk blik på coaching i lære- og forandringsprocesser

Fælles: Delkonklusion

BTS: Analysedel 2 – Hvordan kan vi forstå det, der foregår?

KGM: Yrjö Engeström – virksomhedsteori til forståelse af læring

GLS: Hvorfor lærer teamet? - Spørgsmålet om drivkraft

BTS: Hvad lærer teamet? - Spørgsmålet om indhold

KGM: Hvordan lærer teamet?

GLS: Coaching som hjælp i læreprocesser

Fælles: Delkonklusion

BTS: Analysedel 3 Designmæssige overvejelser i et pragmatisk perspektiv

KGM: Forslag til forbedringer

GLS: Fornyelse - Kolb og Engeström som inspiration til design

BTS: En problemstilling og et forslag til en løsning

Fælles: Delkonklusion

Fælles: Konklusion



Forord

Samtlige fagbøger om forandringsprocesser (og konsulentbistand i samme) indledes med et forord om, at forandringer ikke er til at komme udenom. Samfundets udvikling, markedets kræfter og arbejdslivets konstante tilpasning til samme, gør forandringer til en del af hverdagens praksis. Dette speciale er et studie ud i en organisations livtag med en større forandringsproces, og en gruppe proceskonsulenters indsats for at fremme og lette processen.

For der er nok at tage fat på, når en organisation forandres. Ændringer her, giver dønninger hist. Forandringer gør gamle metoder uanvendelige. Nye arbejdsgange må indarbejdes, og disse skaber nye forandringer. Og så er alt jo i sin skønneste orden. Skulle man tro. For er det ikke det, vi ønsker? Forandringer? Kit Sanne Nielsen gør det til en pointe, at man ikke kan sætte lighedstegn mellem forandring og fremgang. "Det er ikke en naturlov at forandringer skaber noget godt. Det skal der arbejdes for." (Nielsen 2009)

Dette faktum har mange medarbejdere i organisationer på fornemmelsen. Måske det er derfor, der ofte er udtryk for skepsis, når der introduceres forandringer i en organisation. Også her må man ikke drage forhastede konklusioner: "Mennesker har ikke noget mod forandring. De har noget imod at blive forandret," fastslår Peter Senge (1999).

Dette speciale belyser et nyligt eksempel på en organisation, hvor en flok ledere føres ind i forandringer. Læs videre for at se, hvordan det spænder af.

...

Specialet er for vores vedkommende afslutning på kandidatuddannelsen i læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet. Og netop dette projekt har kastet lys på forholdet mellem de to: Læring og forandring. Læring er en katalysator for forandring. Når vi lærer, ændres vores videnskapacitet, indsigt, færdigheder og handlemåder. Læring forandrer os. Og samtidig giver forandringer omkring os et behov for at lære. Når strukturer, beslutningsveje, regler, arbejdsopgaver og samarbejdsformer ændres er vi nødt til at ændre os – vi må lære – for at begå os, handle og udfylde vores rolle i den nye situation. Hvis det ikke lykkes, må forandringen løbe ud i sandet, eller vi må finde et andet sted at passe ind.



På denne måde bliver forandringsprocesser til læreprocesser og omvendt. Og netop disse processer fik vi rig mulighed for at betragte, da skolevæsenet i Hjørring Kommune lukkede os indenfor som specialestuderende. Vi vil her fortælle historien om tilblivelsen af dette speciale:

Vores proces

Vi startede specialeperioden med bredt at indkredse et ønske om at beskæftige os med et lederudviklingsforløb eller lignende og studere de forandringsprocesser, der var involveret i en sådan, samt de læringsaktiviteter man tilrettelægger i et sådant forløb. Vores studietid havde lært os, at den faglige interesse kan vise vejen i emneindkredsningen et stykke af vejen, men den empiriske virkelighed bliver ofte den egentlige rettesnor for et studieprojekts fokus. Vi var derfor åbne over for, hvilke muligheder vi fik for at samarbejde med en virksomhed, en konsulent eller en uddannelsesinstitution. Og vi var villige til at indrette projektets fokus efter, hvilke muligheder der bød sig.

I vores søgen efter en case, at arbejde med blev vi af vores vejleder, Thøger Riis Michelsen, tilbudt at kigge nærmere på en større konsulentopgave, han varetog i samarbejde med to kollegaer i Hjørring kommune. Det var fra politisk side besluttet at gennemføre en større organisatorisk forandring i skolevæsenet i Hjørring Kommune, og man havde hyret konsulenterne til at understøtte forandringsprocessen og gennemføre et lederudviklingsforløb i samme ombæring. Konsulentbistanden foregik løbende over en periode på halvandet år (2008-2009), og var ved specialeperiodens begyndelse halvvejs.

Den givne case viste sig spændende at studere af flere årsager. For det første var det en forandringsproces af et vist omfang, der havde betydning for flere lag i organisationen – medarbejdere og ledere på flere niveauer. Som et led i processen ændredes ledelsesstilen og organiseringen. Det betød en ny hverdag for de enkelte medarbejdere, og en del forandringsudfordringer for lederne i organisationen. De klassiske forandringsudfordringer var på spil og kunne studeres på flere planer i organisationen.

For det andet var der sat ind over en længere periode med en varieret konsulentindsats for at understøtte processen. De involverede ledere blev sat sammen og støttet i processerne på forskellig vis – store kursuslignende seancer, mindre samlinger for en gruppe strategiske ledere og coaching i de forskellige teams, der arbejdede med forandringens udfordringer til hverdag. Det gav os altså mulighed for at studere forskellige indsatser med erfarne konsulenter som tovholdere.

Et tredje forhold, der gjorde at casen fandtes egnet, var organisationens opbygning med flere små enheder i form af skolecentre under samme forvaltning. Hvert skolecenter bestod af 1-4 skoler, der gennemgik en strukturforandring i perioden. Her kunne vi altså studere flere mindre cases, hvor der skete de samme forandringer i hovedtræk, men hvor hver enkelt selvfølgelig havde en unik kontekst og et unikt forløb.



Sidst, men ikke mindst, fandt vi stor velvilje og samarbejdsvilje for vores projekt blandt de implicerede. Alle – konsulenter, forvaltning og ledere på de enkelte skoler – var villige til at møde os og fortælle om deres oplevelser i processen.

Hvorfor skrive dette speciale?

At skrive et speciale kan betragtes som en selvfølge, når man nu engang er begyndt på en kandidatuddannelse, og forventes at færdiggøre denne. Processens omfang gør det dog hurtigt klart, at der skal andre, mere personlige motiver til for at *gennemføre*. Hvis vi skal give et bud på spørgsmålet om, hvorfor vi gennemfører dette projekt, må svaret handle om:

Vores nysgerrighed omkring ledelse, forandringsledelse, forandringsprocesser, kommunikation og virksomhedskultur. Vi har en faglig interesse for, hvorledes man kan sætte mål og nå dem i organisationer, og vi har en overbevisning om, at man med målrettede indsatser kan fremme læring og støtte forandringer. Det skaber en nysgerrighed omkring metoder, læringsaktiviteter, coaching og andre tiltag der gøres for at fremme udvikling i organisationer. Denne nysgerrighed har været en stor motivationsfaktor i specialeperioden.

At gennemføre et specialeprojekt er samtidig en proces med at identificere og afgrænse en problemstilling, planlægge hvordan den skal besvares, indsamle materiale og bringe et bud på et svar. På denne måde bliver arbejdet med en problemformulering en udfordring og motivation i sig selv og sådan blev specialeperioden en læreproces for os. Da vi går på kandidatuddannelsen for læring og forandringsprocesser, har vi fundet det relevant momentvis at synliggøre vore egne lærings- og erkendelsesprocesser, som de har formet sig gennem arbejdet med specialet. Derfor har vi valgt en fremstillingsform, hvor arbejdet præsenteres som en løbende proces og derfor vil der også i specialet præsenteres to problemformuleringer, som illustrerer denne proces.

Og vi har lært meget! Af erfaring fra de tidligere skrevne projekter ved vi, at det slutteligt, når det endelige produkt er i hånden, kan virke besynderligt ”at det tog så lang tid og så meget arbejde, op og nedture at nå hertil!”. Men det gør det, og det har det også gjort denne gang. Erkendelse skabes over tid og erkendelse skabes fra vores perspektiv i et konstruktivt og aktivt samarbejde. Vi ville hver især ikke have opnået så megen læring på egen hånd, som det er tilfældet her. Og vi havde uden tvivl ikke haft så rige diskussioner, idé-genererende processer og hyggelige stunder uden hinanden. Faglige fællesskaber kan være grobund for læring af en særlig karakter, hvor vi med vore forskellige kompetencer, styrker og svagheder har formået at kanalisere disse ud i sådanne læreprocesser.

Men hvad har vi så lært? Arbejdet har eksempelvis gjort os skarpere på, hvordan en organisationsforandring ser ud fra flere forskellige interessenters sider. Arbejdet har styrket os som positive aktører i organisationsforandringer i vort kommende arbejdsliv. Ligesom arbejdet har givet os et unikt kendskab til og viden om, hvordan læreprocesser kan faciliteres gennem ekstern konsulentbistand. Viden og kompetencer vi uden tvivl vil få glæde af når vi lige om lidt træder ud i vort nye arbejdsliv.



Og så den store tak...

Vi vil gerne takke alle dem, der har bidraget med viden til dette speciale og ofret af deres dyrebare tid på at tale med os. Tak til Martin Søndergaard, skolekonsulent i Hjørring kommune, for hans evne til at kommunikere omkring den komplekse forandring. Tak til Bjarke Langkjær, undervisningschef i Hjørring Kommune, for modet til at invitere os indenfor. Tak til de konsulenter, der varetager læringsaktiviteterne i forbindelse med implementeringen af den nye skolestruktur i Hjørring kommune, og fordi de ville berette om denne. Tak til de medvirkende skolecentreledere for deres ærlige og omfattende beretninger. Tak til de medvirkende faglige ledere for deres tanker, oplevelser og forståelser af at være i forandringsprocessen. Og sidst, men ikke mindst, en stort tak til vores vejleder Thøger Riis Michelsen, for din evige optimisme, opbakning, faglige sparring, humor og oprigtige interesse i vores velbefindende og faglige formåen. Også tak for ikke kun at have øje for det faglige resultat, men også for processen dertil.

Afsluttende finder vi det også relevant at takke vores familier for at holde ud. Tanken har været, at vi ville skrive et speciale og samtidig opretholde et sundt og ønskeligt familieliv med glade mødre - og vi synes, det er lykkedes.



Om forandringen i Hjørring kommunes skolevæsen

I dette afsnit har vi til hensigt at beskrive den forandringsproces, som vi har fået mulighed for at undersøge i specialearbejdet. Formålet er primært at introducere forandringsprocessen for læseren med den intention, at illustrere mange af de facetter, der er forbundet med denne. Det er en kompleks case, ligesom de fleste organisatoriske forandringsprocesser er det, så i dette afsnit ønsker vi at synliggøre kompleksiteten og forandringsprocessen i dens omfang. Denne viden skal bidrage til forståelsen af vores senere til- og fravalg, i specialet angående fokuspunkter og undersøgelsens genstand.

Gennem de sidste to år har Skolevæsenet i Hjørring kommune gennemgået en større forandringsproces. Efter strukturreformen i 2007 var der i Hjørring ny kommune 27 skoler, hvor af flere må karakteriseres som værende små skoler. I denne periode oplevede man samtidig et fald i antallet af børn i området. Baggrunden for at gennemføre en omstrukturering af det etablerede skolevæsen skal derfor blandt andet findes i demografiske forhold, og tilpasningen af skolestrukturen begrundes netop ud fra dette:

”Som følge af et forventet fald i elevtallet på ca. 11 % i perioden 2006/07 til 2011/12 har kommunalbestyrelsen i Hjørring Kommune truffet beslutning om tilpasning af skolestrukturen.” (Bilag 1)

Rammerne for skolernes budgetter og elevoptag ændrede sig med det faldende elevtal. Samtidig vurderede man ligeledes, at ledelsesformen og strukturen i skolevæsenet trængte til en modernisering for at møde udfordringerne i et uddannelsessystem med behov for stadig udvikling og fornyelse. Et ønske fra politisk hold var desuden at bevare landsbyernes eksistens og kultur gennem skolerne, der for mange af disse byer er af vital betydning for byens liv, kultur og tilflytning. Som det fremgår af nogle af de officielle dokumenter om strukturændringen, har beslutningen flere formål:

1. Fortsat nærhed: Bevarelse af skolen i lokalsamfundet.
2. Styrket ledelse: Etablering af fælles ledelse for flere skoler i form af et ledelsesteam.
3. Styrket faglighed: Sikring af de nødvendige faglige kompetencer på tværs af skolerne i centret.



4. Styrket økonomi: Etablering af centrene vil give mulighed for optimering af ressourceudnyttelsen via et tværgående samarbejde. (Bilag 1, Brev til UVM)

Som det fremgår af de fire mål med ændringen i skolestrukturen er den omfangsrig og må karakteriseres som en større forandringsproces, i det den bevæger sig på mange niveauer. De enkelte elementer i forandringsprocessen beskrives som følgende:

”Og beslutningen har følgende elementer:

1. Etablering af en tværgående vision for ”Et robust, autentisk og mangfoldigt skolevæsen”.
2. Anvendelsen af den fasedelte skole som princip.
3. Etablering af skolecentre med et formaliseret samarbejde mellem selvstændige skoler med eget skoledistrikt.
4. Etablering af en skolecenterledelse i form af fælles ledelse for flere skoler.
5. Fastholdelse af skolebestyrelserne ved de enkelte skoler og etablering af et formaliseret samarbejde.
6. Etablering af to bevillingsniveauer: Hovedparten af budgettet placeres på den enkelte skole, men tværgående udgifter så som bygningsudgifter mv. placeres som fællesudgifter for skolerne i centret.”

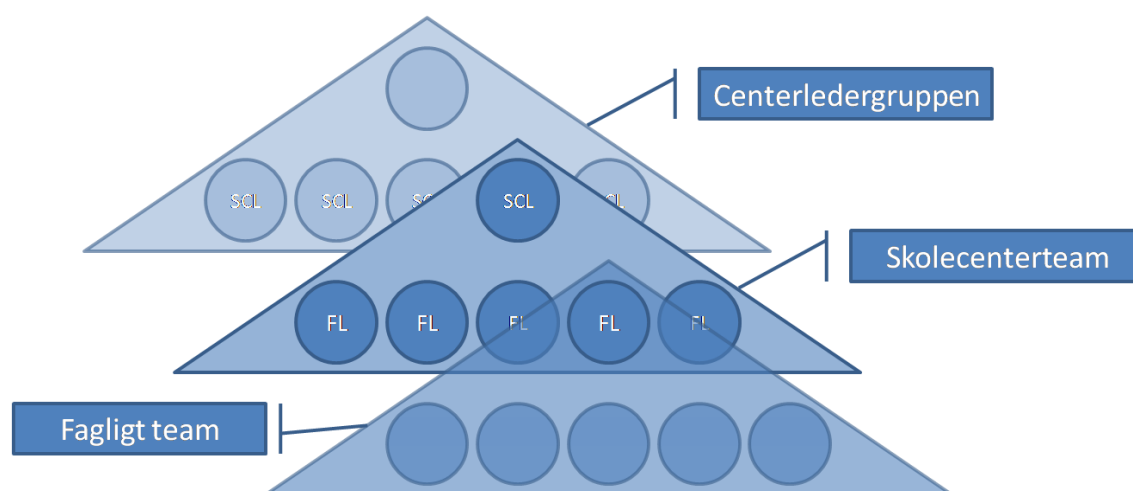
(Bilag 1)

Gennem et længere forløb med forslag, diskussioner, udvalgsmøder og politiske beslutninger, blev der designet en forandringsproces, der skulle optimere ledelsesgangen i skolerne, og på sigt kunne møde de økonomiske og ledelsesmæssige udfordringer. Tanken er, at i stedet for at nedlægge flere små skoler, slås skolerne sammen i skolecentre med fælles administration, skolecenterleder, fælles ledelsesteam og andre tværgående strukturer. En organisatorisk forandring, der dermed ville få indvirkning på flere niveauer i organisationen:

- Organisationsstrukturen
- Strategier
- Ledelsesform- og filosofi
- Roller, ansvarsfordelinger og opgaver

Skolevæsenet i Hjørring kommune bevæger sig væk fra en hierarkisk organisationsstruktur til en matrixorganisation med to ledelsesniveauer i hvert skolecenter. Hvor der før var en skoleinspektør, en viceinspektør, afdelingsledere, en SFO leder og så videre inddelt i en hierarkisk struktur bliver alle disse tidligere funktioner, *faglige ledere* på samme niveau 2, kendetegnet ved at være et operationelt drifts-niveau. Alle ledere er dermed niveau 2 ledere med undtagelse af *skolecenterlederen*, der befinder sig på niveau 1, og som er leder på det strategiske niveau.





Figur 1: Teamorganisering i den nye struktur i skolevæsenet i Hjørring. I midten ses skolecenterteamet med to niveauer - centerleder og faglige ledere. Centerlederen er selv med i et team højere oppe i hierarkiet, mens alle de faglige ledere i teamet også er teamledere, fx i medarbejdergruppen i en SFO eller i indskolingen.

Skolecenterlederen er en nyoprettet stilling i forbindelse med forandringsprocessen, og skolecenterlederne er rekrutteret såvel internt som eksternt. Dette har betydet, at flere ledere har måttet "træde ned" (fx skoleinspektører, der er blevet faglige ledere), mens andre er "trådt op" (fx skoleinspektører, der er blevet centerledere og SFO ledere, der er blevet faglige ledere). Der er oprettet i alt 16 skolecentre. Skolecentrene består typisk af en sammenlægning af mellem 1-4 skoler, men enkelte store skoler og specialschooler, i kommunen, har ikke været en del af fusioneringsprocessen. Alle skoler er dog en del af den overordnede forandring mod en matrixorganiseret struktur. I centrene skal der implementeres teamorganiseret ledelse med tværgående opgaver og med værdi- og tillidsbaseret ledelse som ledelsesfilosofi.

Da den overordnede ledelsesstruktur er vedtaget på det politiske niveau og primært designet på forvaltningsniveau, beslutter man sig for i højere grad at inddrage medarbejderne (lederne på de forskellige skoler) i arbejdet med at forme den endelige og mere detaljerede struktur for forandringen. Det besluttet også at inddrage konsulenter med erfaring for implementering af organisatoriske forandringer i processen.

Der hyres en gruppe af tre konsulenter på baggrund af deres tilbud om at bidrage med rammer og redskaber til at optimere implementeringsprocessen (bilag 6). Konsulenternes strategi er at sætte ind så bredt, som muligt i organisationen med forskellige typer af læringsaktiviteter på flere niveauer. Læringsaktiviteterne udgøres af internater for alle ledere på alle niveauer i kommunen, seminarer for skolecenterlederne, coaching af skolecenterledere og de 16 ledelsesteams samt konsulentbistand til de interne konsulenter i forvaltningen.





Ekstern konsulentbistand og den nye skole- og ledelsesstruktur i Hjørring Kommune

Det foregående kapitel har beskæftiget sig med den indholdsmæssige del af den forandringsproces, som Hjørring kommune ønsker at implementere og realisere i skolevæsenet. I den forbindelse vælger kommunen og herunder den del af den kommunale organisation, der hedder "Børn og Kulturområdet" - "Undervisningskontoret" at rekruttere ekstern konsulentbistand.

Dette kapitel handler om *hvorfor* kommunen henter hjælp udefra til forandringsprocesserne i skolevæsenet. Endvidere fortælles om *hvad det er* for en hjælp konsulenterne tilbyder. Nærmere bestemt hvilke læringsaktiviteter konsulenterne har sammensat deres indsats af og hvilke tanker der ligger bag.

Kommunen rekrutterer ekstern konsulentbistand

Forandringen af skole- og ledelsesstrukturen i Hjørring kommune vedtages af byrådet den 18. december 2007, og i praksis igangsættes reorganiseringen af ledelsen i skolevæsenet, i august 2008 (Bilag 1, brev til UVM). Det er derfor såvel en forvaltningsmæssig som politisk beslutning at ændre på den eksisterende skole- og ledelsesstruktur i kommunen. Som casebeskrivelsen fortæller er der forskellige årsager hertil og for at få indblik i disse indleder vi vores forskningsprojekt og specialeproces med et møde med en intern konsulent fra børne- og kulturforvaltningen (i det følgende kaldet "den interne konsulent").

Vores møde med den interne konsulent havde en uformel karakter, fordi vi startede interviewet med en meget begrænset viden om forandringsprocessen. Vi havde blot et uspecificeret mål om at få et indblik i, hvad der var på færde med skolerne i Hjørring Kommune. Vi optog ikke samtalen, så nedenstående beskrivelse og diskussion af forvaltningens motiver for at rekruttere ekstern konsulentbistand bærer derfor præg af, at vi fra dette møde udelukkende har dokumentationer i form af egne noter. Efter mødet sendte den interne konsulent os diverse dokumenter fra forskellige dele af forvaltningen og politikernes arbejdsprocesser med at formulere og igangsætte forandringen. Derfor vil



vores forståelse af forvaltningens motiver bygge på såvel på dokumenterbare facts, interviewet med den interne konsulent, som på vore egne antagelser og tolkninger.

Den interne konsulent er pædagogisk og administrativ konsulent i forvaltningen og han kan betragtes som projektleder på implementeringen af den nye struktur. Det betyder, at han i samarbejde med andre embedsmænd fra forvaltningen og lederrepræsentanter fra skolevæsenet designer den nye ledelses- og skolestruktur i dialog med den politiske ledelse i kommunen. Endvidere er det hans opgave at iværksætte nogle tiltag, der skal understøtte implementeringen af den nye struktur, som rekruttering af eksterne konsulenter.

Som det fremgår af casebeskrivelsen er ændringen af skole og ledelsesstrukturen i skolevæsenet en relativ stor forandringsproces, der har betydning på alle niveauer i organisationen. Forandringskravene har særligt konsekvenser for skolelederne i kommunen fordi de skal bevæge sig fra en hierarkisk organiseret vertikal ledelse på den enkelte skole - til en teambaseret horisontal ledelsesform på tværs af flere skoler. Dette er en gennemgribende forandring, fordi det ændrer på lederens ansvarsområde. Før var det en skole, nu er det forskellige områder på tværs af skoler, som den nu faglige leder har ansvar for. Før var lederen leder for en medarbejdergruppe på én lokation, nu overses ansvarsområder på flere lokationer. Problemløsnings- og beslutningsprocesserne ændrer sig, fordi lederen nu ikke kun egenhændigt tager beslutninger (eventuelt i samråd med relevante sparringspartnere) men beslutningerne træffes i et ledelsesteam. Samtidig ændres det, hvorledes ledelsesansvaret fordeles: Det er nu ikke afgjort af positionen i hierarkiet, hvem der har hvilket ansvar, men ansvarsområderne fordeles internt i teamet. Ansvarsområder, man havde før må gives videre (fx til centerlederen). Nye ansvarsområder, man ikke havde før, må påtages. Dette har altså stor betydning for ledernes hverdag og virke, og det ændrer de logikker, som deres lederrolle er bygget op om.

Disse gennemgribende ændringer i handlemåder, som forandringsprocessen fordrer hos lederne, er ét eksempel blandt andre på, at en forudsætning for at forandringen kan realiseres, er, at de aktører der er indfattet af forandringsprocessen må *lære*. De må for eksempel lære, hvordan det er muligt, at lede på tværs i en teambaseret matrixorganiseret struktur.

Realiseringen og implementeringen af forandringen betyder at mange nye arbejdsmæssige roller, positioner og relationer må læres. Som sagt er det særligt skolelederne der må lære, men de medarbejdere, som de leder, må også lære at ledes under de nye vilkår. Læreprocesser der for centerledere, faglige ledere, forvaltningen, kommunalpolitikere, lærere, pædagoger og andre medarbejdere vil opleves individuelt. For nogen vil forandringskravene ganske givet opleves som en gave og for andre som et tab i forhold til den eksisterende virkelighed. Læreprocesserne vil med sandsynlighed afføde periodisk frustration og motivation. Det er dog ikke for meget at sige, at processerne for alle aktører vil være ressourcekrævende, da forandringerne bevirker, at der bliver vendt op og ned på deres arbejdspraksis – særligt for lederne. Den interne konsulent giver udtryk for at man fra forvaltningens side er bevidst om nogle af disse mekanismer og for at understøtte de forskellige læreprocesser, som forandringen fører med sig, hyrer de konsulentbistand ude fra.



Endvidere har den interne konsulent i sin uddannelsesbaggrund en master i læreprocesser og en proceskonsulentuddannelse udbudt af en privat konsulentvirksomhed. Han fortæller os dog ikke eksplicit, at denne teoretiske viden motiverer ham til søge ekstern hjælp, men vi antager at det påvirker hans og forvaltningens bevæggrunde for at søge denne. På samme tid formoder vi, at det er åbenlyst for forvaltningen, at indførelsen af den nye struktur er så stor, omsiggribende, ressourcekrævende og kompleks fordi den som nævnt inddrager alle medarbejdere i skolevæsenet i højere eller mindre grad, at det er hensigtsmæssigt at rekruttere bistand udefra for at forøge chancerne for et positivt udfald af forandringsprocessen i de nyetablerede skolecentre.

Afklaring af formål og omdrejningspunkter for indsatsen

I forbindelse med at forvaltningen beslutter sig for at rekruttere ekstern konsulentbistand, opfordrer de to forskellige konsulentvirksomheder til at afgive et tilbud på et lederudviklingsforløb. Forvaltningen vælger tilbuddet fra en ekstern konsulent (i det følgende kaldet "den eksterne konsulent"), der driver en enkeltmandsvirksomhed. Den eksterne konsulent og førortalte interne konsulent har allerede en relation til hinanden, fordi den interne konsulent har mødt den eksterne, som underviser under den proceskonsulentuddannelse han har gennemført. Det er vort indtryk, at der er en høj grad af tillid de to imellem.

Den eksterne konsulents tilbud består af et lederudviklingsforløb, der tager udgangspunkt i Hjørring Kommunes generelle ledelsesgrundlag og de specifikke planer om at indføre en ny skolestruktur.

Ledelsesgrundlaget i Hjørring Kommune tegnes overordnet af begreberne tillid, dialog og arbejdsglæde. Dernæst er intentionerne, at ledere skal arbejde ud fra principper om at skabe helhed og sammenhæng, gå forrest i udviklingen, være i samspil med omgivelserne og arbejde strategisk (Bilag 6). Lederudviklingsforløbet designes altså med henblik på at styrke lederne i forhold til Hjørring Kommunes ledelsesgrundlag generelt og samtidig understøtte implementeringen af den vedtagne struktur, ved at styrke teametableringen og understøtte den videre udvikling i det enkelte team.

Som sagt kan man karakterisere forandringsprocessen som relativ stor, og derfor er det ikke muligt for den eksterne konsulent at iværksætte og gennemføre læringsaktiviteterne på egen hånd. Han rekrutterer derfor to andre eksterne konsulenter (i det følgende kaldet "konsulenterne") til at hjælpe ham med at udføre opgaverne. De andre konsulenter er tidligere kollegaer, som han har arbejdet sammen med i en anden konsulentvirksomhed inden de alle tre vælger at blive selvstændige erhvervsdrivende konsulenter. Det er almindeligt for de tre, at rekruttere hinanden når de har brug for hjælp til at gennemføre opgaver. De eksterne konsulenter kender derfor hinanden godt i en arbejdsmæssig forstand og herunder hinandens stærke (og mindre stærke) sider. De er alle erfarne proceskonsulenter og har erfaring med at understøtte organisationsudvikling. Deres uddannelsesmæssige baggrund er forskellig, men de deler mange grundopfattelser og -metoder, idet de alle har deres grundlæggende erfaring som konsulenter fra samme konsulentvirksomhed.



Vi har ikke indblik i de nærmere processer omkring afklaring af forventninger, design af det endelige tilbud og tilblivelsen af den endelige aftale mellem konsulenter og opdragsgiver, da det ikke har været fokus i vores empiriske undersøgelse. Den eksterne konsulent skriver dog i sit tilbud at:

"... Det er væsentligt at det endelige indhold færdigudvikles i samarbejde mellem Forvaltning, Skolecenterlederrepræsentanter og [ekstern konsulent] da det er afgørende for forløbets succes at alle deltagere har indflydelse på skabelsen af det optimale forløb"
(Bilag 6)

Konsulenterne har altså (på baggrund af samtaler med opdragsgiver) designet nogle rammer og et overordnet indhold for et lederudviklingsforløb i Hjørring Kommune. Det præcise indhold af indsatsen kan defineres løbende i samarbejde med de involverede parter. Tilbuddet har en karakter hvor det er beskrevet, hvilke typer af læringsaktiviteter, konsulenterne vil sætte som rammen for deres indsats. Disse rammer kan fyldes ud efter hånden. Vi lærer senere, at dette sker med fuldt overlæg, idet behovet for læring i organisationen i høj udstrækning ikke kan forudsiges, men må observeres og identificeres efterhånden som forløbet skrider frem (ibid.).

Indsatsen i Hjørring Kommune – design

Konsulenternes indsats bygges op om tre grundlæggende målsætninger, dvs. tre områder, som konsulenterne mener at kunne bidrage konstruktivt på:

1. Etablering af stærk samarbejdsrelation mellem skolecenterledere og forvaltning. Alle centerlederne er nye i deres stilling og funktion, og de skal etableres og helst lede ud fra samme konstruktive ledelsesgrundlag.
2. Omsætning af visioner, strategier og politiske mål for skoleledelse og –udvikling til fælles opfattelse af "God skoleledelse i Hjørring Kommune". Dvs. et fælles grundlag for alle ledere i form af fælles sprog og ledelsessyn på baggrund af fælles erfaringer, videndeling, netværk etc.
3. Udvikling af skoleledelse på det enkelte skolecenter (og den enkelte skole) ved udvikling af de enkelte ledere samt af skolelederteamet med skolens/centerets strategiske mål for øje.

Disse målsætninger søger konsulenterne at omsætte til resultater gennem forskellige indsatser på forskellige niveauer spredt over en tidsperiode på et år:

1. En række seminarer for de nye centerledere og forvaltningen for at skabe et fælles grundlag for den strategiske ledelse og udvikle denne. 2 seminarer over 2 dage i perioden.
2. En række internater for alle centerledere og faglige ledere, dvs. samtlige skolecenterlederteams i organisationen. Her kan arbejdes med etableringen af en fælles forståelse af ledelse og udvikling af samme. 3 internater over 2 dage i perioden.



3. Coaching for hvert enkelt skolecenter-lederteam. Sammenholdt med den arbejdstid teamet får på internaterne arbejdes der mod at udvikle skoleledelsen i det enkelte skolecenter. 6 gange coaching af 3 timer i perioden.

Coachingen tilrettelægges således at hvert skolecenter får tilknyttet en konsulent som coach. De tre timer kan teamet (centerlederen) selv fordele som teamcoaching, individuel coaching eller begge dele. Fra teamet etableres ved skoleårets start og det første år i funktion, mødes teamet altså jævnligt med en coach. Mellem disse coaching-møder mødes teams og konsulent også på internater, hvor konsulenterne iværksætter forskellige aktiviteter (oplæg, øvelser, workshops, dialoger i teamet, møde med andre teams etc.) Her har interaktionen med konsulenterne mere karakter af indspark og rammesætning, da 3 konsulenter selvsagt ikke kan arbejde individuelt med 16 teams på én gang.

I materiale fra de afholdte internater (Bilag 7,8,9) kan vi se, at de teoretiske oplæg på internaterne har omhandlet emner som:

- Teamarbejde vs. gruppearbejde
- Teametablering og udvikling
- Processtyring og beslutningsprocesser
- Coaching og ledelsesbaseret coaching
- Løsningsfokuserede processer
- Principper for god ledelse (Appreciative Inquiry m.fl.)
- Styrkebaseret ledelse
- Forandringsledelse (Kotter, Maturana)
- Forandringsadfærd – strategier hertil

Til disse teoretiske oplæg kommer øvelser og workshops. Generelt centrerer indsatsen sig om 'god ledelse', 'godt teamsamarbejde' og 'forandringsledelse'. Herigennem væves også et tema om personlig indstilling og handlemåde for den enkelte i forhold til sin omverden.

Gennem det designede lederudviklingsforløb møder de forskellige teams altså jævnligt forskellige indsatser fra konsulenterne. Hverdagen afbrydes af internater med teoretiske indspark, øvelser og workshops. Mellem internaterne mødes teamet jævnligt med konsulenten til coaching. Sigtet er at fremme teamets udvikling i forhold til lederskab generelt, forandringsledelse og teamsamarbejde.





Indledende problemafgrænsning og problemformulering

Det grundlæggende indblik vi fik i den valgte case, gav os et begyndende overblik over forandringsprocessen i skolevæsenet i Hjørring Kommune og den konsulentindsats, der blev designet for at understøtte disse processer. Her blev det klart, at vi havde med en meget omfattende proces at gøre, og at vi måtte vælge et fokus for den videre undersøgelse, for at kunne sortere i de mange spændende problemstillinger, der mødte os alle vegne.

Valget blev at se nærmere på konsulenternes indsats med *coaching* i de forskellige teams i organisationen. Vi fandt det interessant at betragte, hvordan coachingen blev brugt som et udviklingsredskab tæt på ledernes hverdag i den organisationen under forandring.

Vi fandt en del problemstillinger og ubesvarede spørgsmål omkring anvendelsen af coaching. Eksempelvis har coaching sin oprindelse i sportens verden, og er herfra blevet importeret til erhvervslivet med fokus på personlig- og faglig udvikling. Spørgsmålet er, om coaching også er anvendeligt i læringsøjemed? Coaching omtales meget i tiden og til tider vældig positivt og man øjner et stort potentiale i den individuelle handlingsorienterede samtaleform. Man kan forventningsfuldt spørge, om coaching kan være bindeleddet mellem teori og praksis? Den hemmelige nøgle i transferproblematikkerne? Ud fra et læringsperspektiv er det interessant at undersøge effekten af coaching i en organisatorisk læreproces.

Dette spørgsmål om funktion og effekt er også interessant i forhold til organisationens udbytte af investeringen i coaching. Da coaching foregår i små grupper med en professionel coach er læringsaktiviteterne en ret bekostelig affære. Spørgsmålet er hvilken effekt coachingen har? Der er ofte tilbagemeldinger om stor tilfredshed fra medarbejderne - men er denne verbaliserede tilfredshed coachingens eneste udbytte? Som opdragsgiver må man spørge om pengene er givet godt ud i forhold til de organisatoriske målsætninger? Er det pengene værd at hyre en coach? Eller er pengene givet bedre ud andetsteds?

I forhold til forandringsprocesserne ser vi også ubesvarede spørgsmål om coaching. Organisation har et forandringsbehov, og der iværksættes en proces, hvor der skal designes en ny organisation og denne skal implementeres. I implementeringen møder man klassiske problemer som modstand, inerti, læringsbehov etc. Et grundlæggende problem her, er, at det grundlæggende er svært, udfor-



drende og energikrævende for det enkelte individ at håndtere og navigere i forandringer. Spørgsmålet er, om coaching kan afhjælpe modstanden mod forandring og hjælpe processerne på vej? Man kan gøre sig den antagelse, at coaching opfylder nogle generelle menneskelige behov, som gør det lettere at indfinde sig i andre svære situationer - fx lære- og forandringsprocesser.

Men kritisk kan man spørge, om coaching giver tilfredshed og problemløsning på kort sigt, men mon er uden den større effekt på lang sigt? Og om coaching har samme effekt som et godt fyraftensmøde over en genstand, eller den har sin berettigelse som et unikt læringsredskab?

Man kan også forestille sig, at coaching er et velegnet læringsredskab i nogle typer læreprocesser, og ikke er velegnet i andre. At coaching giver resultater på nogle områder, men ikke på andre.

Vi spørger altså hvilken rolle coaching indtager i lære- og forandringsprocesser? Det handler om coaching i et læringsperspektiv. Coaching benyttes til mange formål: Ledelse, afklaring, personlig udvikling, personalepleje og meget mere. Vi vil her beskæftige os med coaching i et læringsperspektiv; når coaching indsættes som et redskab i et lære- og forandringsforløb. Hvordan man kan betragte coaching i læreprocesser – hvordan påvirker deltagelse i coaching? Er coaching den hemmelige ingrediens i den vellykkede forandrings-lasagne? Eller er det blot saftevandet der får gæsten til at smile inden retten bliver serveret?

Vi besluttede os på baggrund af denne undren for følgende problemformulering, som et foreløbigt udgangspunkt for at undersøge forandringsprocessen i Hjørring Kommune nærmere:

Hvordan kan ekstern coaching understøtte implementeringen af organisatoriske lære- og forandringsprocesser?

Herunder opstillede vi nogle undersøgelsesspørgsmål, som hjalp os med at målrette det videre arbejde:

- Hvad er konsulenternes tanke med at anvende coaching, og hvad er deres erfaring med redskabet?
- Hvordan beskriver lederne, som vi kan møde i denne case, deres udfordringer i denne forandringsproces, og hvad er deres oplevelse af og erfaring med at blive coachet?

En undersøgelse af disse to spørgsmål, kunne bringe os nærmere en besvarelse af denne problemformulering. Det nærmere design af casestudiet og det færdige undersøgelsesdesign, vil vi beskrive senere. Lad os blot her fokusere på problemformuleringen, som udgangspunkt for det videre arbejde:

Vi fastslår med denne problemformulering, at vi ser læring og forandring som to sider af samme mønt. Forandringsprocesser medfører behov for læring for at kunne matche de nye krav, som forandringen medfører. På samme tid medfører læring nye erkendelser, der gør mennesker i stand til at handle anderledes. Disse nye handlinger, vil medføre forandringer (i større eller mindre grad), der på denne måde skaber en vekselvirkning mellem læring og forandringsprocesser.



Vi ønsker at beskæftige os med lære- og forandringsprocesser generelt, og vil bruge denne case til at genere viden om dette generelle felt – ikke blot den specifikke case. Mere om vores tanker om brugen af casestudie senere.

Da denne problemformulering er bred, stillede vi os på dette tidspunkt i processen åbne overfor senere at kunne indsnævre problemformuleringen yderligere, hvilket vi også gjorde. Men denne problemformulering og fokusering på coachingens potentialer i forandringsprocesser og de læreprocesser, der følger i kølvandet på en forandring, var udgangspunktet for vores studie af forandringsprocessen i skolevæsenet i Hjørring Kommune.

Valget om at fokusere på coaching som metode, åbner op for et grundlæggende studie af begrebet i det følgende kapitel.



Hvad er coaching, og hvorfor er det relevant i læringsstudier?

Vi har i dette speciale valgt at beskæftige os med coaching, nærmere bestemt med hvordan coaching kan anvendes til at understøtte læreprocesser i arbejdslivet. Derfor vil vi her indkredse coaching som begreb, og spore dets fremkomst gennem de sidste 40-50 år. Dernæst vil vi betragte coaching som et begreb indenfor management, og indskrive det som redskab til læring i arbejdslivet. Afsluttende vil vi diskutere nogle af de seneste tendenser i debatten om coaching.

Hvad er coaching?

I dag høres ordet coaching i mangfoldige sammenhænge og kontekster. Ordet og begrebet finder plads i flere aktuelle samfundsdiskurser. Særligt i relation til personlig udvikling, om det så er i forhold til privatlivet, idrætspræstationer, i uddannelsesforløb og ikke mindst i forhold til forskellige erhvervs- og arbejdsammenhænge.

Coachbranchen er præget af en diversitet og udvikler sig med en hast som kun få kan følge med i (Gørtz & Prehn 2008:11ff). Dette har bevirket, at der efterhånden hersker en uklarhed om hvad coaching er. Dette kan skyldes, at der er flere forskellige perspektiver, teoretiske retninger og ideer der præger coachingfeltet. (ibid.)

Hvis man vil forsøge at finde ind til kernen i coaching-begrebet, så er der nogle kendetegn for coaching, som de forskellige retninger er enige om:

"Først og fremmest kan man opfatte coaching som et bestemt "mind set", der har til formål at hjælpe mennesker med at skabe den refleksion, de resultater og det liv, de ønsker sig. Coachen stiller sig til rådighed for fokuspersonens lærings- og udviklingsproces ud fra en grundlæggende tro på, at de bedste svar på fokuspersonens udfordringer er dem, der spirer frem fra - og slår rødder hos - fokuspersonen selv" (Gørtz & Prehn 2008:12).



Coachingen tilbyder en kontekst, hvor der finder et særligt samspil sted mellem coachen og fokusperson eller fokusgruppen. I coaching finder en særlig dialogform sted, der karakteriseres af en tilstedeværelse af et stærkt nærvær, fokuseret lytning, anerkendende ord, et tilpasset kropssprog og relevante udfordringer ved hjælp af såvel spørgsmål som stilhed (ibid.). Coaching handler derfor om et samspil mellem coachen og fokuspersonerne, hvori en tillidspræget relationen bliver central. I kraft af sin position som professionel er det coachens ansvar løbende at iværksætte indsatser, der skaber grobund for en tillidsbaseret relation til fokuspersonen. Fokuspersonens adfærd er selvsagt afgørende for, at coachingen er konstruktiv og målorienteret. En forudsætning blandt andre er, at fokuspersonen indgår i coachingen med et åbent og positivt sind. Coachens indsatser kan bestå af mere udefinerbare elementer, som nærvær og anerkendelse. Det stiller derfor krav til coachen om at besidde nogle særlige menneskelige kvaliteter, som det ikke er muligt at 'læse sig til'.

Coaching kan betragtes som en kommunikationsform, der har til hensigt at fokuspersonerne ved hjælp fra coachens spørgsmål sættes i stand til at identificere, hvordan de kan hjælpe sig selv. Hvordan dialogen konstrueres undervejs og hvilket indhold den tager sig er tæt relateret til hvilke teoretiske ideer og tankesæt coachen læner sig op ad, og fokuspersonen- eller fokusgruppens bidrag.

Denne evne til at hjælpe sig selv, udspringer af coachingens hjælp til at indtage en meta-position i forhold til egen forståelse og praksis. Netop 'at gå meta' er kendetegnende for coaching på den måde, at coachingen tilbyder et rum hvor man kigger på noget udefra. En sådan observatørrolle skaber mulighed for at se ting fra nye vinkler, hvilket kan give forståelser for sammenhænge og mønstre, der bidrager til nye erkendelser (Gørtz & Prehn 2008:11f). At se sig selv udefra, egne mønstre, adfærd og derigennem skabe erkendelser kan give grundlag for en stillingtagen til om den pågældende adfærd skal være anderledes i fremtiden. På den vis er det muligt at betragte coaching som en aktivitet, der skaber mulighed for læring. Det er, næsten uagtet hvilken coaching tilgang man relaterer sig til, kendetegnende, at coaching anses som aktiviteter der overvejende fokuserer på fremtiden, i mindre grad på nutiden og næsten ikke på fortiden (Sørensen & Skov 2008:136). Det meget fremadrettede perspektiv i coachingen påvirker fokuspersonens læreprocesser i en handlingsorienteret retning.

Fremkomsten af coachingbegrebet

For at forstå coaching som fænomen, kan det give mening at relatere det til det den tid, vi lever i. Vi lever i en tid med store forandringer og individualiseringstendenser (Stelter 2002:11ff). Aldrig før har så mange været så veluddannede som i dag og et væld af muligheder for personlig udvikling byder sig til. Særligt den unge generation søger udfordringer og selvrealisering – ikke mindst for at finde identitet i et samfund med mangfoldige værdier og livsstile. Der opstår derfor behov for kompetenceudvikling i andre former end de traditionelle, hvor den ældre generation i skikkelse af lærere, forældre, ledere, trænere og så videre har leveret en 'vandtæt' viden og autoritet, der har givet svar på det meste. I dag må udfordringer ofte løses ved hidtil ukendte løsningsstrategier, hvor ingen kender svaret på forhånd. Herved foregår læring og udvikling på andre præmisser end tidligere



(ibid.). I coaching søges det i udgangspunktet at støtte fokuspersonen eller fokusgruppen ved at involvere sig i denne eller deres situation. Coachen agerer nysgerrig og spørgende for derved at skærpe fokuspersonens bevidsthed omkring en situation eller en opgaves konkrete udformning. Coachen tilstræber at udvikle fokuspersonens potentiale og er dermed katalysator for at understøtte fokuspersonens evner til selvregulering (ibid.). Derfor kan coaching være et nyttigt værktøj til at imødekomme de nye vilkår for læring og udvikling. Ideelt set skaber coachingen altså rum for læreprocesser, sådan at den enkelte eller gruppen kan agere som kvalificerede samfundsborgere.

Med henblik på at forstå hvorfor coaching har fundet vej ind i det organisatoriske og erhvervsmæssige liv, vil vi sætte coaching ind i en meget overordnet historisk ramme, der fortæller om denne vej. Denne vandring fortæller endvidere om hvilke former coachingen indtager i dag.

Coachingbegrebet som vi kender det i dag har sine rødder i idrættens verden. På engelske og amerikanske universiteter er der tradition for at idrætten er en betydningsfuld del af det sociale liv (Stelter 2002:22ff). Universiteterne imellem har man konkurreret mod hinanden på idrætsmæssige færdigheder og i den forbindelse har coaching fungeret som støtteforanstaltning for at skabe de bedste idrætsudøvere. Man har derfor ansat dygtige trænere, coaches, til at støtte de studerende, der endvidere var udvalgt fordi de var gode til idræt (ibid.). Dette system blev stærkt udviklet i løbet af 1960'erne og rakte udover idrætten til også at støtte de studerende i forhold til eksamenspræstationer.

Managementverdenen, der har til hensigt at støtte aktører i erhvervslivet i at præstere bedst muligt, lader sig inspirere af idrættens verden og herunder ideerne i coaching (ibid.). Denne udvikling kan dateres tilbage til 1970'ernes USA og når først mere end et årti senere til Europa. Det er særligt begreber som "konkurrence", "motivation" og "toppræstation", der inspirerer erhvervsledere, der ønsker og forsøger at bruge disse ideer i udviklingen af deres medarbejdere. Derfor forstås coaching som en art *udviklingsorienteret ledelse* via den overordnede leder.

Op gennem 1980'erne udvikler coaching i organisationer og erhvervsliv sig til at fungere som en *mentor-virksomhed* mellem en leder og særligt nyansatte medarbejdere. Denne type aktivitet har relateret sig til udviklingen af personaleplejende aktiviteter, som er foregået på denne tid. Denne type coaching har haft til hensigt at hjælpe den nyansatte til at stifte bekendtskab med organisationens værdier, normer og arbejdsgange for at vedkommende skulle falde til på arbejdspladsen. Ledere har også brugt denne coachingtype til at støtte talentfulde medarbejdere i videreudviklingen af deres karriere (ibid.).

Fra midten af 1980'erne udvikler coachingen sig til at blive en slags rådgivningstjeneste for topledere, men også en bredere del af medarbejderne, som mellemlederne. Coachingen fungerer som et samtalerum, der relaterer sig til en stigende interesse for psykologi. Her støttes ledere eller medarbejdere af en *udefrakommende coach* i hvordan vedkommende kan modsvare tidstypiske krav, i en tid, der blandt andet handler om at ledere i højere grad ansvarliggøres og produktionskravene skærpes (ibid.).



I starten af 1990'erne sker der en markant stigning i kendskabet til coaching, og på enkelte virksomheder udvikles der interne organisationsrådgivnings- og konsulenttjeneste, der i højere grad fokuserer på faglige – og i mindre grad på psykologiske og organisationsudviklende emner. For denne tid er kendetegnende at coaching er mere kendt end anvendt, særligt fordi den eksponeres i bog- og artikeludgivelser (ibid.).

Fra midten af 1990'erne og frem til nu er coachingen virkelig kommet på mode. Alverdens personaleudviklingsaktiviteter betegnes lige pludselig som coaching – det være sig undervisning, foredrag, træning, samtale o. lign. Coachingen udvikler sig til at blive en slags samlebetegnelse for aktiviteter, der har en psykologisk orientering. På samme tid sker der en voldsom stigning i antallet af eksterne konsulenter og konsulentfirmaer, der tilbyder sig til personalechefer, der tvivler på om de har valgt det rigtige ud af den store mængde tilbud (ibid.). Coaching er altså i høj grad gjort sin entré i arbejdslivet.

Coaching og management

En proaktiv tilgang til det at drive en virksomhed er tidstypisk på den måde, at tid og planlægning har et langsigtet perspektiv. I den forbindelse er coaching i dag blevet en af de almindeligt anvendte og strategiske virkemidler (Jørgensen & Andersen 2008:224ff). Coaching kan ideelt set understøtte processer, der frigør medarbejdernes potentiale ved at tilbyde en samtaleform, hvor den enkelte eller gruppen af medarbejdere tilskyndes til, at reflektere over og arbejde med deres eksisterende praksis og kompetencer i relation til virksomhedens overordnede strategiske målsætninger.

Den psykologiske kontrakt, der i dag er på spil mellem medarbejdere og virksomheden, handler i høj grad om at medarbejderen ved sin ageren på arbejdspladsen finder mulighed for at realisere sig selv (ibid.). Derfor er det ikke uvæsentligt, hvilke udviklingsmuligheder virksomheden kan tilbyde, og coaching kan i den henseende være et af de tilbud, der motiverer medarbejdere til at vælge og blive på den konkrete arbejdsplads. Derfor kan brugen af coaching fungere, som en del af et attraktivt rekrutterings- og fastholdelsesgrundlag.

Coaching inkluderes hermed i arbejdslivet som et ledelsesværktøj, hvor lederen skaber rum for personlig udvikling og ejerskab for opgaverne, ved (til tider) at antage en coachende rolle i forhold til medarbejderen (Molly-Søholm m.fl. 2006). Coachingen kan ideelt set understøtte kompetenceudvikling i arbejdslivet ved at identificere og understøtte processer, hvorved der opnås lærings- og udviklingsmål for såvel den enkelte medarbejder eller leder, som grupper og teams af medarbejdere og ledere. Internt i virksomheder og organisationer er det blevet almindeligt at ledere, HR-medarbejdere eller udvalgte medarbejdere uddannes til at indtage en coachrolle og funktion. Når man læser stillingsopslag til leder og HR-stillinger er det helt normalt at det ekspliciteres at vedkommende skal agere coach i forhold til de medarbejdere, som hun skal samarbejde med.

Coaching kan her ses som et udtryk for skiftet fra industri- til informationssamfund, idet der er sket en transformation af arbejdsbegrebet og herunder en transformation af forståelsen for ledelse og



organisering af virksomheder generelt. I det nye arbejdsbegreb kræver medarbejderne, at organisationer tilbyder mere end blot, at være et middel til medarbejdernes reproduktion – organisationer og ledere må udvide deres ledelsesstrategier med udviklingstiltag og aktiviteter, der fokuserer på processen og relationen mellem organisationen og medarbejderen. Blandt andet må arbejdspladsen fremhæve og aktualisere den mere immaterielle kulturelle og sociale kapital, som den indeholder – særligt i relation til medarbejderen og dennes potentiale (Stelter 2002:131ff).

I sine analyser af Hawthorne eksperimenterne beskæftiger Elton Mayos sig blandt andet med forholdet mellem organisationen og medarbejderen. Han viser her at organisationens øgede opmærksomhed på medarbejderne medfører øget produktivitet (Jørgensen & Andersen 2008:225ff). I sin forskning var Mayos interesseret i hvordan medarbejdere motiveres, og han finder ud af at en væsentlig faktor er *anerkendelse*. Coaching i arbejdslivet bliver et redskab til at formidle denne anerkendelse med fokus på medarbejderens potentiale. Netop i realiseringen af det nye arbejdsbegreb tilbyder coaching sig som et konstruktivt bidrag, fordi den i dialogen søger at medtænke og frigøre både organisationens og medarbejderens uudnyttede muligheder (ibid.). Coachingen tilbyder altså et rum, der kan tænkes at give medarbejderen den opmærksomhed, som Mayo angiver som afgørende set med virksomhedens profitmaksimerende briller. På samme tid optimeres coachingen, som strategisk værktøj hvis den i sine dialoger formår, at italesætte organisationens som medarbejderens frigjorte potentiale i konkrete målsætninger og tiltag.

Derved opnår virksomheden og herunder lederen, at medarbejderen tager ejerskab over egen indsats og kompetenceudvikling med henblik på at drive arbejdspladsen i de rigtige retninger. Ideelt set opnår virksomheden herved ansvarsfulde og motiverede medarbejdere. Coachingen kan herved fungere som en lim, der binder medarbejderens behov for selvudvikling og realisering sammen med virksomhedens visioner (ibid.).

Parallelt med den interne brug af coaching i ledelse, etableres også en konsulentbranche med salg af ekstern coaching. Disse eksterne konsulenter arbejder med udviklings- og forandringsprocesser på arbejdspladsen, og gør i høj grad brug af coaching som værktøj til netop, at identificere og understøtte lære- og udviklingsbehov. (Hansen-Skovmoes & Rosenkvist 2002:85f)

Coaching og læring

Hvordan er det mere præcist, at coaching understøtter udvikling og læring?

Ideelt set baseres interaktionen i coaching på en relation mellem coach og fokuspersion, hvori der opbygges tillid, som gør det muligt for fokuspersionen, at opleve tryghed til at fortælle om og arbejde med dét, der er vigtigt for vedkommende i relation til temaer og målsætninger med coachingen. Netop en sådan relation skaber en åbenhed hos fokuspersionen så coachen kan stille spørgsmål af en art, der motiverer og påvirker fokuspersionen til refleksion. Disse refleksionsprocesser hjælper fokuspersionens kognitive erkendelsesprocesser på vej (fx Costa & Garmston 2002; Oestrich & Johansen 2008). Gennem kognitive processer, hjælpes fokuspersionerne til at sætte ord på deres virkelighed,



og på dette grundlag kan dialogen med coachen understøtte erkendelsesprocesserne i arbejdet frem mod en målrettet fremtidig handling.

Det er samspillet mellem såvel kognitive som sociale processer, der danner afsæt for fokuspersonernes eventuelle erkendelses- og læreprocesser i coaching. Whitmore siger endvidere om læringsperspektivet på coaching, som samtaleform at:

"Coaching er at låse op for et andet menneskes potentiale til at maksimere egne præstationer. Det er at hjælpe mennesker til at lære frem for at undervise dem." (Whitmore 1996:12)

Whitmores udtalelse fortæller noget om hvordan coaching kan betragtes som en læringsaktivitet. Netop fordi en målsætning med coaching er at hjælpe fokuspersonen til at lære og derigennem realisere dennes potentiale. Coaching udspiller sig overvejende i et fremadrettet perspektiv, i den måde hvorpå fokuspersonerne selv finder frem til løsninger, strategier og handlemuligheder.

Netop dette perspektiv kommer til udtryk i den såkaldte løsningsfokuserede tilgang, hvor coachingen tillægges en målsætning i at fokusere på løsninger og finde løsninger, frem for at fokusere på problemer (og dermed risikere at skabe problemer) (Berg & Szabó 2007). Dette resonerer med flere læringsteorier, der fokuserer på tilegnelsen af nye handlemuligheder, som grundlaget for læring.

Coaching-hype?

Potentialerne i coaching og den vide anvendelse indenfor en lang række kontekster i arbejdslivet, får én til at stille spørgsmålet om coachings udbredelse er gået ud over sin berettigelse?

Coaching udøves nu i mangfoldige former. Der findes ledelses- og teambaseret coaching. Coaching i arbejdslivet og coaching i privatlivet. Der findes individuel som gruppebaseret coaching. Som nævnt kan coachings vanding og udvikling ind i en organisatorisk og erhvervsmæssig kontekst først og fremmest siges, at være svar på nogle af de tidstypiske og samfundsmæssige tendenser der gør sig gældende.

Som reaktion på dette begynder der nu, at lyde røster om, at coachings vide udbredelse nærmer sig et 'hype' – altså at der er gået inflation i anvendelsen af coaching, eller i hvert fald coaching-begrebet (Risbjerg & Triantafillou 2008; Lenstrup 2007). Ved at betegne coaching som et 'mode-fænomen' der 'breder sig som en steppebrand' antydes det, at coaching måske anvendes ud over det hensigtsmæssige, og har fået et domæne som udviklingsredskab ud over dets berettigelse.

Den vide udbredelse har samtidig gjort, at coaching i dag fremstår, som et uklart begreb fordi det i en almen italesættelse dækker over mange forskellige typer af aktiviteter. Når coaching verbaliseres og anvendes i høj grad og det på samme tid fremstår som et begreb, der dækker over en mangfoldighed



af udviklingsaktiviteter, er det fornuftigt at spørge sig selv om hvad coaching egentlig er for noget? Og om coaching virker på en måde, der berettiger den til al den 'hype'?

En moderne coach gør brug af flere og forskellige teoretiske perspektiver og metoder i sin praksis, (Gørtz og Prehn 2008:11). Den vide udbredelse, den brede anvendelse og de mange metoder der anvendes i coachingen tyder på, at coaching efterhånden anvendes som et paraplybegreb for en bred vifte af samtaleformer med henblik på udvikling (Lenstrup 2007).

En konsekvens heraf må være, at man ikke blot kan tale om coaching, uden at definere det nærmere. Når man beskæftiger sig med coaching må man afklare og eksplicite, hvilke aktiviteter det dækker over, hvilke mål der sigtes efter, og hvilken kontekst det udspiller sig i. Samtidig må man være undersøgende på hvordan den aktuelle coaching virker, og om den er nyttig i den sammenhæng den anvendes. Dette speciale vil også indeholde en undersøgelse og diskussion af disse forhold.



Videnskabsteori som værktøjskasse

I dette afsnit omhandlende videnskabsteoretisk tilgang og erkendelsesmæssige ståsted er hensigten at synliggøre vores tilgang og arbejde med specialet. Vi betragter overordnet forskellige videnskabs-teoretiske positioner som en samlet 'værktøjskasse', hvor fra forskellige redskaber kan vælges og bringes til anvendelse. Dermed er udfordringen at vælge det mest relevante værktøj til formålet, selv om jo også en skruetrækker kan slå et søm i væggen. Interessant er det, at erkendelsen af hvilket værktøj, der er i brug, sker løbende gennem arbejdet og mødet med de empiriske data.

Derfor er der i specialet indlejret flere videnskabsteoretiske forståelser startende fra det fænomenologiske startsted til en mere udviklende pragmatisk tilgang. Det er denne bevægelse og bevidsthed om samme, der ønskes synliggjort.

Da vi påbegyndte specialet var intentionen, at forudsætningen for arbejdet udgjordes af den fæno-menologiske tilgang med udgangspunkt i at forstå aktørerne i den undersøgte virkelighed - deres egenforståelser, oplevelser og meningskonstruktioner. Men det blev efter den indledende empiri indsamling og arbejdet med denne synligt, at vi fandt den fænomnologiske tilgang i forhold til undersøgelse af coaching utilstrækkelig. Dermed fandt vi det relevant at bevæge os ud over det fænomnologiske perspektiv, der i relation til undersøgelse af coaching, risikerer at placere sig i en form for "hurra-forskning" (Gørtz 2008:305ff). Hurra-forskning forstået på den måde, at vi som undersøgere af feltet ved gengivelse af de retrospektive beretninger, oplevelser og forståelser af coaching ikke kommer ind til sagens kerne og dermed får bragt det i spil, som er allermest relevant (ibid.). Dermed stod vi i en situation, hvor vi satte spørgsmålstegn ved den fænomnologiske tilgang, da vi kunne identificere relevante underliggende mekanismer og styrende variable, som de enkelte informanter ikke havde mulighed for at se fra deres ståsted hver især. Dette er grunden til bevægelsen væk fra det rene fænomnologiske perspektiv og forklarer, hvorfor vi har fundet det relevant at arbejde erkendelsesmæssigt uens i forskellige dele af specialet.

Først i kapitlet beskrives det grundlæggende forhold mellem empiri og teori og måden hvor på un-der søgelsen er opbygget gennem det empiriske, eksplorative og abduktive design. Efterfølgende vil den fænomnologiske tilgang blive introduceret og det søges illustreret, hvordan den specifikt kom-mer til udtryk i nærværende speciale. Den nævnte bevægelse væk fra det fænomnologiske over i det mere udviklende og pragmatiske perspektiv illustreres med særligt fokus for betydningen af,



hvad dette skifte bidrager til af muligheder og begrænsninger. Afsluttende samles op med udgangspunkt i forholdet mellem empiri, teori og videnskabsteoretisk forståelse.

Empirisk eksplorativt studie

Overordnet vil vi karakterisere vores undersøgelse som værende et empirisk eksplorativt studie. Vores undersøgelse er empirisk funderet og kan beskrives som eksplorativ forstået på den måde, at vi ikke har haft til hensigt at konstruere et hypotetisk-deduktivt forskningsperspektiv (Gilje & Grimen 2002:27ff), hvor vi på forhånd ønskede at teste eller afprøve teoretisk opstillede hypoteser. Vi har dog selvfølgelig været inspireret af såvel læringsteori som coachinglitteratur inden vores udtræden i felten, hvorfor vi ikke blot har gået forudsætningsløst til undersøgelsen. Vi havde på forhånd defineret, at det var coaching som læringsindsats, som vi ønskede at undersøge, men var endnu ikke klar over med hvilket særligt fokus. Eksplorativt kan i denne henseende også beskrives som værende nysgerrig og søgende i håbet om at blive inspireret og overrasket. Det har været essentielt for os, at det var empirien, der hjalp os til at skærpe dette fokus, og vi lod den dermed være styrende i overvejende grad. Dette valgte vi, da vi ikke på forhånd vidste, hvad det var der foregik i den empiriske kontekst, som vi skulle undersøge. Vi vidste indsatsen blev benævnt *coaching*, men da dette må karakteriseres som et noget broget felt, fandt vi det ikke relevant på forhånd at karakterisere eller definere det som sådant. Arbejdet er derfor eksplorativt på den måde, at vi ikke decideret ønsker at teste eller afprøve teoretiske påstande på en klassisk vis, men antager en mere nysgerrig 'lad-os-se-hvad-vi-finder' strategi. Dette kommer til udtryk gennem den løbende udvikling af specialets problemformulering, der netop synliggør den eksplorative tilgang, som specialets udgangspunkt.

Vores tilgang lægger sig ligeledes op af teorien om at arbejde grounded inspireret af sociologerne Barney Glaser & Anselm Strauss (Glaser 1992), dog med den store forskel, at grounded theory ofte anvendes i udforskede kontekster, hvilket coaching-området ikke kan karakteriseres som. Men den grounded praksis med at lade problemstilling, fortolkning og forklaring genereres gennem arbejdet med det empiriske felt, er en fin beskrivelse af vores tilgang, hvor også problemstillingen skærpes efterhånden som vi fordyber os i empiri. Det grounded forskningsperspektiv beskrives som værende teorigenererende, og bør blandt andet vælges, når man ønsker at "nå frem til en *teori*, som kan give *nye forklaringer*, der bidrager til *forståelsen* af grundlæggende sociale processer" (Guvå & Hylander 2005:20). Det er ambitiøst for et speciale at være *teorigenererende*, men om ikke andet har vores intention været at være *idé-genererende*, forstået på den måde at vi ønsker at (videre)udvikle og nytænke mulighederne for, hvordan coaching kan anvendes til at understøtte organisatoriske lærings- og forandringsprocesser – også gennem en ny forståelse af hvordan coaching kan understøtte læring. Dette søges gjort på baggrund af egne iagttagelser frem for en empirisk afprøvning om allerede eksisterende teorier holder vand i den virkelighed, som vi undersøger.

Dette leder hen til en diskussion af om undersøgelsen kan karakteriseres som et induktivt studie, når vi tidligere har forkastet den deduktive tilgang. I og med at vi har ladet de empiriske data være en støtte i arbejdet med at formulere en relevant og forskningsmæssigt interessant problemstilling, kan



betegnelsen godt være induktiv. Dette må dog være i en mere moderat udgave end den klassiske forståelse, hvor teori genereres fra ren empiri. Vi har som nævnt været inspireret af såvel lærings- som coachinglitteratur i et løbende samspil med en eksplorativ tilgang til den empiriske kontekst. Vi vil læne os mere op af den abduktive forståelse, hvor "man hele tiden stiller sig spørgsmålet om, hvordan ting og sager hænger sammen, og hvad der kan findes af nye forklaringer til de interaktive hændelsesforløb, der vokser frem af data" (ibid.:83). Det er altså en søgende proces efter en plausibel forklaring i forhold til at forstå coachingforløbet på baggrund af de empiriske data, vi har til rådighed, og som vi kan anvende i vores søgen efter disse (Bitsch Olsen 2004:459).

Der har i det ovenstående været flere begreber i spil i diskussionen om vores forskningsperspektiv. Opsamlende vil vi kalde det et empirisk eksplorativt funderet studie inspireret af idéen om grounded theory og abduktiv slutningsform. Dette kommer til udtryk i forholdet mellem empiri og teori, i vores tilgang til den empiriske kontekst, i vores måde at håndtere data på og beskriver desuden vores målsætninger og intentioner bag specialets problemstilling.

Fortolkning fra et fænomenologisk standpunkt

Specialet falder som tidligere nævnt erkendelsesmæssigt i to dele. Udgangspunktet for undersøgelsen qua den eksplorative og empiriske tilgang er fænomenologisk, hvor formålet har været at fokusere på oplevelser, forståelser og meningskonstruktioner hos de enkelte aktører i den empiriske kontekst. Analysen vil, som det senere fremgår, falde i tre delbesvarelser, hvor netop de første to indskriver sig i den fortolkende fænomenologiske tradition. Vi vil i dette afsnit beskrive vores brug og forståelse af den fænomenologiske tilgang og lede over i et andet erkendelsesmæssigt spor ved at illustrere nødvendigheden af dette i forhold til at nå det idé-genererende og udviklende niveau.

Fænomenologien har sine rødder i den tyske filosof Edmund Husserls (1859-1938) tænkning efterfulgt af filosoffer og samfundstænkere som Martin Heidegger (1886-1976), Jean-Paul Satre (1905-1980)¹ og placerer sig i forholdet mellem "eksistensfilosofi og hermeneutisk tolkning af menneskets livsverden" (Rendtorff 2004:278). Det er essentielt i fænomenologien, at virkeligheden består af det, som mennesker netop opfatter og erfarer den som, frem for at anvende teoretiske kausalforklaringer og ikke prøvede forudfattede meninger. Det er dermed en vægtning af det oplevelsesmæssige og umiddelbare niveau, for på den måde at kunne forstå fænomenerne i den empiriske sammenhæng, som de optræder i – derfor er det relevant som forsker at kunne besvare "hvad", før der søges efter svar på "hvordan" og "hvorfor" (Rønn 2006:180f).

Meningsdannelsen hos mennesker forløber intersubjektivt, og er ikke på forhånd givet som en form for objektiv genstand, men konstrueres derimod løbende igennem netop menneskers måde at kon-

¹ Dette er de filosofiske oprindelige tænkere bag fænomenologien, som er videreudviklet af flere siden hen gennem blandt andet Maurice Merleau-Ponty, Alfred Schütz, Peter L. Berger, Thomas Luckmann, Hans Georg Gadamer og Paul Ricoeurs arbejder. Det er en velkendt og anvendt erkendelsesmæssig forståelse indenfor særligt humaniora og samfundsvidenskab (Rendtorff 2004; Rønn 2006)



struere mening på qua erfaring, livsvilkår og lignende. Fænomenologiens opgave er da at søge og organisere viden om disse processer, så forskellige niveauer af mening og generelle principper om denne organisering kortlægges (Rendtorff 2004:305). Det er altså en opgave, der består i at kortlægge forskellige typer af meningskonstruktioner og forståelser i en større ramme, identificere mønstre og forsøge at forstå forudsætningerne bag disse mønstre.

Fænomenologien handler i vores forståelse overvejende om, hvordan vi som forskere forholder os til de beretninger, oplevelser og forståelser, som vi møder hos de aktører i den empiriske virkelighed, som vi undersøger. Det er centralt, at når aktørerne oplever og beretter om deres måde at forstå virkeligheden på, er den sand for dem, og dermed også i analytisk forstand sand for os. Vi kan i det fænomenologiske perspektiv ikke stille spørgsmålstejn ved rigtigheden i deres måde at konstruere mening på. Dermed ikke sagt, at vi ikke kan bevæge os ud over aktørernes egne meningsforståelser i vores søgen efter plausible forklaringer på, hvorfor de forstår den virkelighed, som de er en del af, som de gør. Steinar Kvale beskriver arbejdet med den fænomenologiske metode som delt i tre niveauer (Kvale 1984:59):

1. **Selvforståelse** – at klarlægge mening bag udsagn ("hvad")
2. **Common sense** – at tolke ud over selvforståelsesniveauet ("hvordan")
3. **Teoretisk tolkning** – at forstå forudsætningerne for aktørernes meningsdannelse ("hvorfor")

Der er dermed en bevægelse fra "hvad" til "hvorfor" i arbejdet med at kortlægge og organisere mønstre, hvor på de enkelte forstår egen livsverden. Niveauerne skal forstås som en progressiv bevægelse, der bider sig selv i halen. Det er derfor nødvendigt først at afdække meningen bag aktørernes udsagn, for efterfølgende at afdække common sense niveauet, der er kendetegnet ved det, man kan kalde 'at læse mellem linjerne'. Her bringer vi os selv særligt i spil og afdækker relevante mønstre i det udtalte og mellem udtalelserne. Allerede eksisterende teori støtter i arbejdet med at forstå forudsætningerne for aktørernes meningsdannelse, og kan derfor hjælpe i arbejdet med at organisere dette. Dette analytiske arbejde indebærer, at hvor aktørerne i den empiriske kontekst skal kunne genkende sig selv og den virkelighed, som de er en del af på det deskriptive selvforståelsesniveau, så vil de nødvendigvis ikke umiddelbart kunne nikke genkendende til alt, hvad der måtte fremkomme på de to andre niveauer – common sense niveauet og den teoretiske tolkning.

Dermed ikke sagt, at det ikke er sandt og at vi som forskere har bevæget os væk fra det fænomenologiske perspektiv, men det skyldes det forhold, at aktørernes egenforståelser bliver italesat i videnskabelige og teoretiske termer. Dette kan forstås ud fra teorien om 'erfaringsnære' kontra 'erfaringsfjerne' begreber af Clifford Geertz (Gilje & Grimen 2002:170). Her er det centralt, at der ikke er tale om direkte modsætninger mellem egenforståelser og forskningsmæssig forståelse, men at det er et spørgsmål om gradforskelle. Hvis en aktør i den empiriske kontekst eksempelvis taler om "ikke at sidde med ved fadet længere" kan vi med teoretiske termer forstå det ud fra begreber, som eksempelvis "magt" og "forandringsmodstand". Den store opgave i forhold til at arbejde fænomenologisk og dermed forholde sig til empirien som værende "sand", er at integrere de erfaringsnære forståelser udtalt gennem interviews og lignende, med de læringsmæssige teoretiske erfaringsfjerne begreber udtalt gennem vores analytiske arbejde.



Styrken ved den fænomenologiske metode i forhold til vores empiriske og eksplorative forskningsperspektiv, er, at vi har mulighed for på nysgerrig vis at undersøge, hvad der foregår i den empiriske kontekst og søge at forstå denne. Vi har på denne vis mulighed for at identificere, hvordan den eksterne konsulentbistand og den lærende organisation i forandring påvirker og stiller sig i forhold til hinanden gennem brug af 'coaching'. Men efter vi er blevet kloge på det ud fra spørgsmålene "hvad", "hvordan" og "hvorfor" - Hvad så?

Når arbejdet rækker ud over fænomenologiens formåen

Vi arbejder i specialet med ekstern konsulentbistand i relation til en organisatorisk lærings- og forandringsproces. Det er konsulenternes opgave netop at hjælpe aktørerne i organisationen med processerne, hvor de skaber ny mening og konstruerer en ny virkelighed i den nye organisationsstruktur, og det er netop denne proces vi undersøger i den empiriske virkelighed. Det er konsulentbistandens rolle gennem 'ekstern coaching', vi i specialet er særligt interesseret i, hvorfor det har været et indlejret mål at komme med nye bud på, hvordan samspillet mellem konsulenter og organisation kan konstrueres på fornuftig vis. Derfor har det været nødvendigt at bevæge os videre fra det fænomenologiske perspektiv til et mere udviklende, nytænkende og pragmatisk erkendelsesgrundlag. Den fænomenologiske analyse vil danne bund for denne pragmatiske analyse, og er nødvendig for at kunne videreudvikle på, hvordan ekstern konsulentbistand kan understøtte lærings- og erkendelsesmæssige processer hos de involverede i organisationens overordnede forandringsproces. Vi har netop været i stand til på baggrund af det fænomenologiske perspektiv at identificere, *hvad* og *hvordan* den eksterne konsulentbistand har påvirket organisationens medlemmer i den lærings- og forandringsproces, de er en del af. Det næste trin skal muliggøre en analyse af, hvordan en sådan påvirkning kan konstrueres eller designes på baggrund af nogle pragmatiske principper.

Derfor vil den tredje delanalyse i specialet bevæge os væk fra den fænomenologiske analyse, men netop på baggrund af denne, antage et mere kritisk perspektiv, som skal udvikle sig til en designmæssig analysedel. Her vil vi tillade os at stille spørgsmålstejn ved den empiriske kontekst blandt såvel konsulenter, blandt organisationens medlemmer og i samspillet mellem disse, og stille os selv spørgsmålet, om det kunne gøres bedre eller på andre måder, som kunne imødekomme de oplevelser, forståelser og meningskonstruktioner, vi har mødt gennem det empiriske arbejde i det fænomenologiske perspektiv. Og/eller om det kunne gøres på anden vis, som kunne understøtte læreprocesserne på en mere effektiv og hensigtsmæssig måde. Her vil vi kunne inddrage de forskellige reaktioner og forståelser blandt organisationens medlemmer af konsulenternes indsats, og bidrage til design, der kan imødekomme uheldige eller ikke ønskelige konsekvenser af denne og på samme tid optimere mulighederne for den læring, der ønskes understøttet. På den måde vil denne sidste analysedel henvende sig til konsulenter og andre, der måtte have interesse i, hvordan man kan designe organisatoriske lærings- og forandringsforløb gennem ekstern coaching.

Ikke sådan forstået, at vi ønsker at foretage en evaluering af såvel konsulenternes som aktørernes indsats i coaching-samspillet, men vi vil i vores iagttagelsesposition have mulighed for at identificere



mønstre og lignende, som det ikke er muligt for de implicerede aktører selv at observere. Dette skal anvendes konstruktivt og give os muligheden for at skabe læring for de involverede konsulenter, så de forhåbentligt kan forbedre egen praksis og få øjnene op for ting, de ikke selv kan se eller har overvejet. Samtidig håber vi at kunne komme med nye bud på hvordan man kan forstå og anvende coaching i forandringsprocesser.

Vi ønsker dermed at udbygge de tre niveauer i den fænomenologiske analyse med et idé-genererende niveau:

4. **Designmæssig tolkning** – at sammensmelte ”hvad”, ”hvordan” og ”hvorfor” i relation til den empiriske kontekst i nye forståelser.

Her vil fokus altså være at give nogle bud på, hvordan man fra et designmæssigt perspektiv kan påvirke de tre foregående niveauer, så de forløber i overensstemmelse med nogle på forhånd overordnede og definerede læringsmål. Et tænkt (og ikke udtømmende) eksempel på de fire niveauer kunne være:

1. **Selvforståelse:** Nogle aktører fortæller ’negative’ historier om læringsforløbet igangsæt af konsulentbistanden gennem coaching.
2. **Common sense:** Flere aktører fortæller disse historier og vi fornemmer, at de danner en fælles kultur på baggrund af dette, som påvirker deres forståelse og meningskonstruktion i en ikke ønsket grad.
3. **Teoretisk tolkning:** Vi søger en plausibel teoretisk forklaring på dette for at forstå forudsætningerne for denne historiefortælling på at anvende teori om narrativitet, kulturteori og læringsteori om forandringsmodstand.
4. **Designmæssig tolkning:** Sådanne negative fortællinger kan imødekommes ved designmæssigt at overveje synlighed omkring konsulentbistand gennem coaching og interesser i denne for forskellige aktører – kan munde ud i en form for ”brugsanvisning”, som aktører i organisationen kan modtage før den konkrete læringsindsats igangsættes. Sådanne designmæssige overvejelser kan påvirke den måde, hvor på aktørerne konstruerer deres forståelse på, og der vil dermed være bedre betingelser for den ønskede læring.

Dette eksempel illustrerer bevægelsen i de forskellige analyseniveauer og slutter ringen på den måde, at niveau nummer 4 omhandlende de designmæssige overvejelser, tilvejebringes på baggrund af en kritisk forholden sig til modsætninger mellem hensigt og udbytte af læringsindsats, der synliggøres i de tre foregående niveauer. Det behøver dog ikke udelukkende at være modsætninger, men i lige så høj grad teoretiske overvejelser og andre tiltag, der kan støtte os i det idé-genererende arbejde. Pointen er, at vi på den måde binder den fænomenologiske analyse sammen med den idé-genererende og designmæssige pragmatiske analyse og på den måde slutter ringen fra empiri til teori.

Her sniger der sig, som vi har nævnt flere gange, et pragmatisk perspektiv ind, hvor man netop ”kan bestemme betydningen af et fænomen i lyset af dets konsekvenser (...) ved at forestille sig, hvad ”der



vil ske hvis" (...)” (Elkjær 2005:70). Her er det essentielt, at der netop er fokus på konsekvenser af handling, da det er disse, der er afgørende i samspillet mellem konsulentbistand og organisation. At bringe analysen til det designmæssige tolkende niveau betyder, at vi tillægger vores undersøgelse et pragmatisk perspektiv og qua empirisk forståelse og teoretisk indsigt vil vi søge at identificere mulige konsekvenser af forskellige designmæssige tiltag. Pragmatismen er en filosofisk retning, der startede hos Charles S. Pierce (1839-1914) & William James (1842-1910) og blev senere videreudviklet af den nok mest kendte indenfor denne retning, nemlig den amerikanske filosof og uddannelsestænk John Dewey (ibid.:72f). I dette pragmatiske perspektiv sidestilles teoretiseringen med enhver anden praksis, og skelnen mellem teori og praksis bør netop opfattes som en skelnen mellem to slags praksis (Brinkmann 2006:30f). For Dewey betyder det at drive videnskab, derfor, at 'det der gælder, er det, der virker'. Sandhedsværdien af teorier og begreber er hos Dewey lig med deres nytteværdi – altså tæt forbundet til deres funktioner og praktiske konsekvenser. De er så at sige sande i det omfang de tjener den praksis de er rettet mod (ibid.).

Med relation til ideerne om den pragmatisk tilgang vil denne designmæssige del af vort analysearbejde finde sin sandhedsværdi i graden af dens nytteværdi hos netop de aktører, hvis oplevelsesniveau vi har undersøgt, og endvidere hos de aktører vi henvender os til, når vi endeligt konstruerer nye designmæssige bud. Med andre ord undersøger vi sandhedsværdien af de allerede gjorte indsatser, ved hjælp fra den oplevede nytteværdi hos centerledere, faglige ledere og eksterne konsulenter. Denne undersøgelse udgør det efterfølgende grundlag for, at vi som 'forskere' slutter den designmæssige analysedel af med at komme med nye bud på, hvordan gjorte indsatser og eksisterende praksis kan optimeres. Validiteten af disse designmæssige udsigelser kan med den pragmatisk tilgang undersøges ved at spørge de aktører, som de vedrører, om deres nytteværdi. Interne og eksterne konsulenter, forvaltningsfolk, som centerledere og faglige lederes oplevelser af denne nytteværdi rækker ud over dette speciales undersøgelse.

Opsamling – videnskabsteori som værktøjskasse

Om vi har valgt det mest fornuftige værktøj i forhold til opgaven vil være en løbende videnskabelig diskussion og en diskussion, som vi i arbejdet løbende har vendt tilbage til. Vores egne lære- og erkendelsesprocesser har været en vigtig medspiller i arbejdet med den videnskabsteoretiske tilgang. Det blev netop i arbejdet med de empiriske data synligt for os, at vores målsætninger og ønsker med arbejdet rakte længere end fænomenologiens formåen, og det er denne bevægelse, der har været særlig vigtig for os at synliggøre i nærværende kapitel.





Casestudie som undersøgelsesdesign

I dette afsnit, vil vi beskæftige os med spørgsmålene omkring undersøgelsens design og metode. Vi vil redegøre for, hvordan vi vil undersøge problemstillingen om coaching som redskab i forandrings og læreprocesser, og hvilke muligheder og begrænsninger dette design giver os.

Hvad er en case?

Vores undersøgelsesdesign er bygget op over et casestudie – et eksempel på en organisatorisk forandringsproces, der hjælpes på vej af eksterne konsulenter, der blandt andet bruger coaching som læringsredskab. At benytte casestudie som undersøgelsesform giver os mulighed for at gå ud over de teoretiske overvejelser man kan gøre sig om forandring, samtaler og coaching og betragte den komplekse virkelighed, der udspiller sig omkring en reel forandringsproces med forskellige strukturer og aktører involveret. Casestudiet er samtidig relevant for at kunne gå i dybden med en konkret problemstilling og kunne betragte den fra flere vinkler.

Casen benyttes som et på samme tid klassisk og unikt eksempel på en forandringsproces. Casen har generelle egenskaber, som man vil kunne genkende i andre forandringsforløb – eksempelvis de anvendte indsatser, og at der mødes udfordringer i forandringsprocessen. På den anden side er denne case, som enhver anden, også unik. De enkelte aktører, strukturer og den forandring, der skal implementeres, er helt særlig for skolevæsenet i Hjørring kommune. Derfor vil vi i dette casestudie, som det altid er tilfældet i casestudier, overveje på hvilke måder vi kan sige noget om coaching. Som hjælp i en særlig type forandringsprocesser i et bredt perspektiv ved at fokusere på denne case – og på hvilke måder vi ikke kan (Maaløe 1996:58ff).

Det komparative og multiple casedesign

Med et komparativt casedesign fik vi mulighed for at interviewe forskellige aktører, der stod i samme situation i forandringsprocessen (fx var leder for et nydannet skolecenter eller faglig leder i nyetableret team). Aktørerne stod dog alle i forskellige kontekster, da skolecentre var dannet af forskellige skoler med forskellige baggrunde og med særlige historiske og organisatoriske omstændigheder.



Hermed kunne vi se nærmere på forskelle og ligheder på tværs af forskellige aktører, og dermed arbejde konstruktivt på baggrund af nogle ens og uens parametre for dem alle. Dermed skabtes mulighed for at identificere forskelle og ligheder på baggrund af de forskellige typer af parametre.

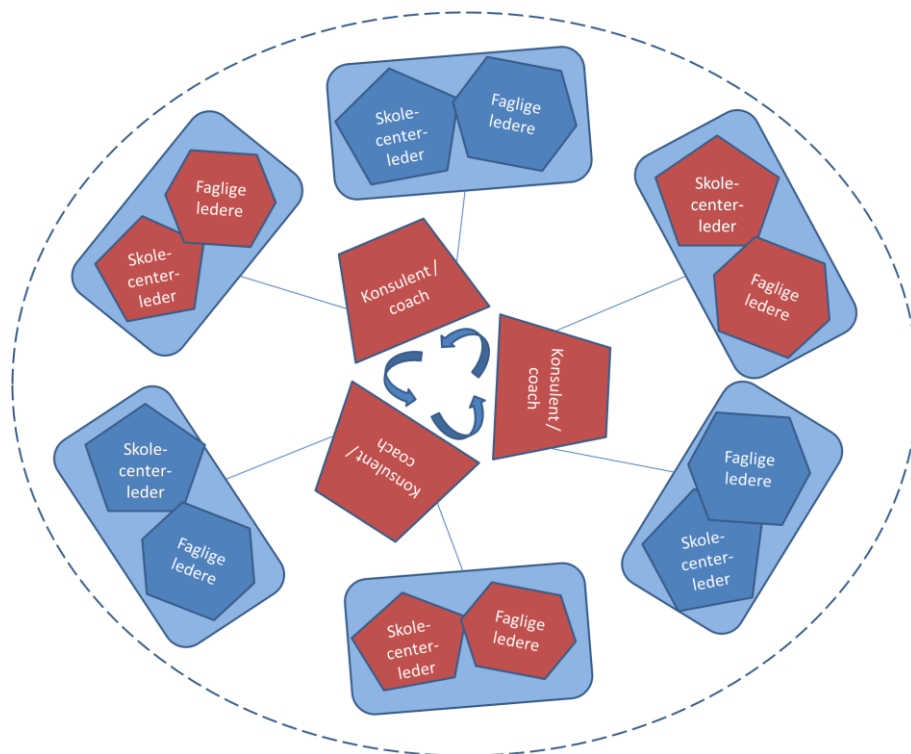
Der er altså tale om én overordnet case – forandringsprocessen i Hjørring kommunes skolevæsen som en helhed. I denne overordnede case er der flere mindre cases i form af etableringen af de enkelte skolecentre. Selv om Skolevæsenet i Hjørring Kommune udgør én samlet case og forandringsproces, finder vi altså indenfor den ramme flere små cases og mindre forandringsprocesser. Det er disse mindre cases, der udgør muligheden for det komparative multiple casedesign.

"Det komparative casedesign kan med fordel anvendes, når målet med casestudiet er at generere systematisk viden med henblik på at generalisere – og som en variant heraf, når målet er at identificere og teste sammenhænge – ofte mellem det fænomen, man undersøger og dets kontekst. Det betyder ikke, at det ikke er muligt at generalisere ud fra enkelt-casestudier, men at der kan være sammenhænge, hvor det er hensigtsmæssigt at anvende et design, der studerer flere cases." (Antoft & Salomonsen 2007:46)

Dette citat beskriver udmærket vores mål med casestudiet, hvor vi netop i første omgang ønsker at identificere sammenhængen mellem brugen af ekstern coaching i designet af organisatoriske lærings- og forandringsprocesser og effekten heraf. For at kunne identificere og teste sådanne sammenhænge har det været en nødvendighed at anvende multiple cases i bestræbelsen på at skabe en valid og pålidelighed undersøgelse, hvor fra det er muligt at generalisere til andre relevante sammenhænge.

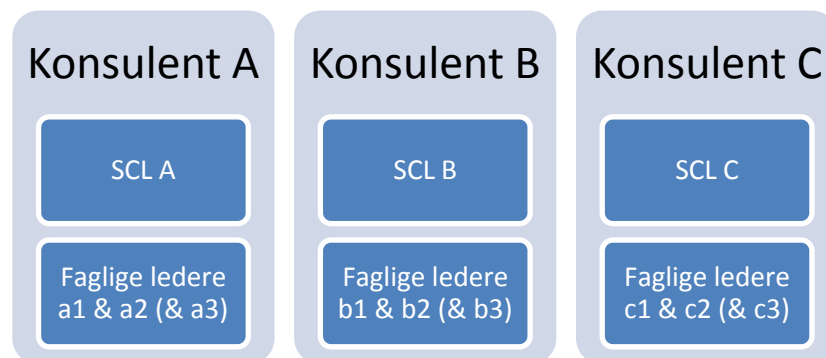
Nedenfor illustreres det, hvordan den samlede case består af flere mindre cases i form af skolecentre. I disse skolecentre er der er tilknyttet et lederteam bestående af en skolecenterleder og en række faglige ledere.





Figur 2: Illustration af det overordnede casestudie med dets multiple cases

Som det fremgår af figuren har de tre konsulenter et samarbejde, men er tilknyttet hver deres skolecentre i rollen som coach. For at opnå det mest nuancerede indblik i casen har vi valgt, at interviewe alle tre konsulenter og tre skolecentre, der adskiller sig ved at have tilknyttet hver sin coach. I de enkelte skolecentre har vi interviewet skolecenterlederen og en 2-3 af de faglige ledere i et gruppeinterview. På baggrund af dette, kommer det mere specifikke casedesign til udtryk på følgende vis:



Figur 3: Vi vælger at interviewe tre konsulenter, tre skolecenterledere og tre grupper af faglige ledere. Disse grupper af informanter udgør altså tre små cases i den overordnede case.



Casedesign og udvælgelse

Da vi ønsker at belyse brugen af coaching i forandringsprocesser fra flere forskellige vinkler vælger vi, at interviewe 3 forskellige grupper:

1. Konsulenter, om deres tanker om og erfaringer med coaching i forandringsprocesser og den forandringsproces mere specifikt.
2. Skolecenterlederne om deres tanker om og erfaringer med coaching i forandringsprocessen.
3. Faglige ledere i de nyetablerede ledelsesteams om deres erfaring med coaching.

En tanke om disse tre niveauer, er at jo længere oppe vi interviewer, vil vi finde teoretiske og generelle overvejelser omkring coaching. Jo længere ned vi bevæger os, kan vi altså ikke forvente at de store teoretiske overvejelser – men en mere erfaringsnær beskrivelse af oplevelser af at blive coachet.

I udvælgelsen af konsulenter og skolecentre i casestudiet er vi gået efter diversiteten. Vi vælger at interviewe de tre forskellige konsulenter, for at få tre forskellige fagfolks overvejelser og erfaringer med coaching i forandringsforløb på banen. Vi vælger på baggrund af de oplysninger vi kan finde om de enkelte skolecentre tre cases, der er forskellige: Forskelligt antal skoler der er lagt sammen. Skolecenterleder der er rekrutteret internt og eksternt. Forskellige typer temaer i coachingen. Teamudviklingsprocesser, der er forløbet på forskellig vis.

Vi har brugt alle de informationer, vi har kunnet skrabe til os om de enkelte centre. Der var som udgangspunkt 8 centre, som vi kunne vælge imellem, da et overordnet kriterium var, at centret skulle bestå af flere skoler, der var blevet lagt sammen. Af hensyn til kravet om fortrolighed og des lige er der grænser for, hvilke kriterier for udvælgelsen vi kan synliggøre i rapporten, men det vil af hensyn til spørgsmålet om validitet og reliabilitet være centralt for os at gøre udvælgelsesprocessen så transparent som muligt. Derfor vil vi i højst mulig grad synliggøre kriterierne ved brug af mere generelle termer. Vi vender tilbage til udvælgelsen af informanter senere.



Metode – om empirien

Det empiriske materiale står helt centralt i arbejdet med vores problemformulering – både udviklingen af problemformuleringen og besvarelsen af den. Denne centrale plads fordrer en validering af kvaliteten. Hvorfra genereres vores data? Og er det videnskabeligt anvendeligt?

Indsamlingen af empiri foregik gennem flere omgange. Empirien dækker over samtaler med nøglepersoner, dokumenter fra forløbet, en række kvalitative interviews med informanter fra forskellige positioner i organisationen og observationer fra læringsaktiviteter arrangeret af konsulenterne. Samtalerne og dokumenterne (forvaltningens design, konsulenternes udbudsmateriale og endelige tilbud, materiale fra de afviklede seminarer og internater) egnede sig godt til at få et overblik over organisationen og den forandringsproces, der var blevet designet og den implementeringsproces, der allerede var i gang. Det kvalitative interview blev derefter valgt, da den dybdegående form egnede sig bedst til vores nysgerrige og eksplorative tilgang til casen. Vi fik derefter muligheden for at supplere materialet med observationer fra de forskellige teams refleksioner om deres teamarbejde og udvikling på et af de seminarer, som løbende afholdes af konsulenterne for alle ledere i organisationen.

Vi vil her forholde os til spørgsmålene om, hvilke undersøgelsesmetoder vi sætter i spil og hvorfor. Det vil indeholde en redegørelse for det valgte undersøgelsesdesign, og beskrive og argumentere for vores forberedelse til og indsamling af empiri. Vi vil også beskæftige os med en vurdering af empiriens kvalitet og beskrive og diskutere behandlingen af empirien i analytisk øjemed.

Forundersøgelse

Som udgangspunkt for arbejdet med casen, havde vi et behov for at skabe os et overblik. Overblikket skulle give os et skelet, at strukturere de forskellige informationer og oplysninger vi løbende ville få, omkring. Vi havde brug for svar på spørgsmål som: Hvilken organisation havde vi med at gøre? Hvem var interessenterne? Hvilken forandring var blevet besluttet og hvordan? Hvordan var processen med at implementere forandringen? Og hvor kom konsulenterne og deres bistand ind i det overordnede forandringsforløb?



For at få et overblik over casen, foretog vi indledningsvist nogle samtaler og løst strukturerede interviews med nøglepersoner i casen. Det drejede sig om en repræsentant for skoleforvaltningen i Hjørring kommune, og konsulent der ledede indsatsen. Begge blev valgt, fordi de forholdt sig til hele organisationen og den samlede proces, og ikke blot deres egen rolle i organisationen. Samtalerne gav os mulighed for at spørge nysgerrigt til forandringsforløbet i Hjørring kommunes skolevæsen og danne os et overblik. Et overblik, der selvsagt var præget af deres individuelle forståelse af processernes forløb, hvad der var væsentligt at bemærke i processen etc.

Samtidig fik vi gennem disse nøglepersoner adgang til en del dokumenter, der beskrev forandringsprocessen, fx officielle dokumenter der beskrev strukturforandringen (bilag 1-5); tilbuddet der blev givet af konsulenterne forud for indgåelsen af aftalen om konsulentbistand (bilag 6); oversigter over de aktiviteter, der var iværksat med konsulenterne som opdragsgivere (bilag 6) og slides fra de seminarer og internater, der allerede var gennemført (bilag 7-9).

Med samtalerne og dokumenterne blev vi klogere på, hvorledes forandringen så ud fra forvaltningen og konsulenternes synspunkt i grove træk. Disse indtryk kunne vi holde sammen til et begyndende overblik over strukturer, interessenter, indsatser og temaer i forandringsprocessen.

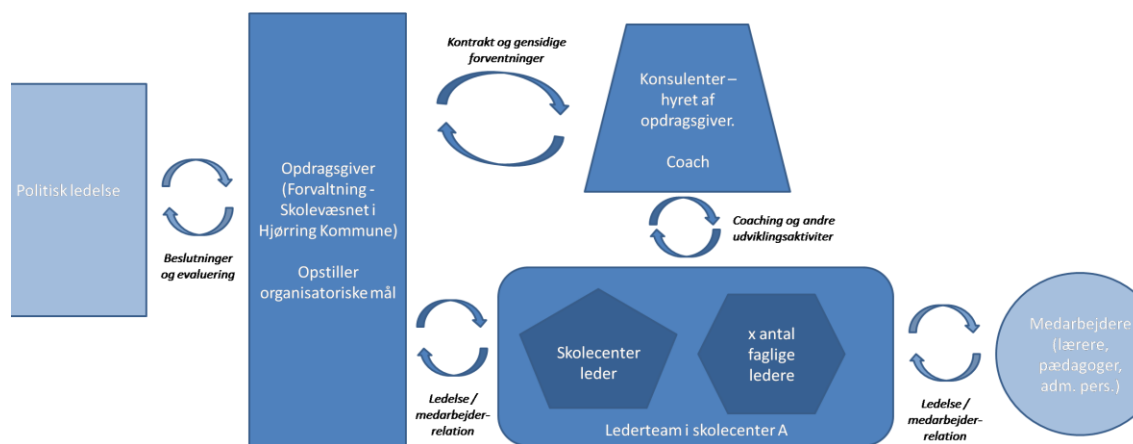
Disse samtaler og dokumenter gav os altså et overblik, der gav os mulighed for at beslutte, hvad vi ville fokusere på i vores videre undersøgelser. Valget faldt på at undersøge coachingens betydning og effekt i forløbet.

Undersøgelsesdesign – primær empiri

Med problemformuleringen i hånden kunne vi formulere et relativt bredt og indledende forskningsspørgsmål at søge svar på, og forholde os til, hvorledes vi bedst kunne genere data og viden, der kunne hjælpe os nærmere et svar.

Det blev klart at der i forandringsprocessen, og specifikt i coachingen som en indsats i denne, var flere interessenter, og at vi med fordel kunne undersøge problemstillingen fra flere perspektiver:





Figur 4: Interessenter i forandringsprocessen - her coachingen som specifik indsats i processen.

Forvaltningen (der har til opgave at forvalte de politisk udstukne målsætninger) udstikker de organisatoriske rammer og målsætninger for de ansatte i skolevæsenet. Skolecenterledere ansættes til at nå disse mål i hvert enkelt skolecenter i samarbejde med et antal faglige ledere i et nyetableret lederteam. Som støtte i opstartsfasen hyrer forvaltningen konsulenter til at understøtte etableringen af teamet, og øge chancen for et positivt forløb med gode resultater. I en periode på 18 måneder mødes konsulenterne seks gange med teamet og/eller skolecenterlederen i et coaching-møde af 3-timers varighed. Coachen og skolecenterlederne aftaler indbydes fordelingen af individuel coaching for skolecenterlederen og team coaching.

For at komme rundt om de involveredes oplevelser, tanker om og udbytte af coachingen vælger vi at indhente empiri fra de aktører, der er tættest på coachingen: Konsulenterne, skolecenterlederne og de faglige ledere. Det interessante er, at disse tre har hvert deres formål med, rolle i og blik på coachingen:

1. **Konsulenterne:** Er hyret af opdragsgiver til at lede coaching-møderne og dermed understøtte processerne i det enkelte team som på det enkelte skolecenter. Har både relation til forvaltningen, den enkelte skolecenterleder og teamet som helhed.
2. **Skolecenterlederne:** Har fra forvaltningen fået stillet den opgave, at lede skolecenteret og teamet mod visse målsætninger. Har i sin ledelsesposition en strategisk rolle, som han skal udføre i samarbejde med forvaltningen. Har ansvar for at det nyetablerede team fungerer og skolecentret er velfungerende. Får individuel- og team coaching stillet til rådighed som støtte i denne proces.
3. **De faglige ledere:** Har den daglige medarbejderkontakt og samarbejder i teamet om at lede og drive skolecentret med skolecenterlederen, som nærmeste øverste leder. De faglige ledere deltager i teamcoaching.



Disse forskellige roller, indbyrdes relationer og ansvarsfordelinger giver tre forskellige perspektiver på coaching som redskab i forandringsprocessen i Hjørring kommunes skolevæsen. Derfor vælger vi at indhente data fra alle tre grupper. Helt konkret vælger vi at gennemføre tre interviews i hver gruppe; det vil sige individuelle interviews med tre konsulenter, individuelle interviews med tre skolecenterledere og gruppe-interviews med repræsentanter fra tre forskellige lederteams.

Da målet er at komme nærmere informanternes oplevelser af coachingen og deres tanker om og udbytte af coachingen, vælger vi det kvalitative interview som undersøgelsesmetode. Dette skaber mulighed for at høre informanternes beretninger om forandringsprocessen fra deres synspunkt, og giver os lejlighed til at nærme os deres oplevelse af, hvad der har været væsentligt og uvæsentligt for dem i processen, og hvordan de har oplevet coachingen helt specifikt. En klar oversigt over emner, vi ønskede belyst gennem alle tre interviews følger senere.

Ved at vælge den kvalitative metode, vælger vi at bruge os selv som forskningsinstrument (Kvale 2004:129f). Data skabes i dialog mellem os og feltet. Gennem interviewsituationerne skabes en social kontekst og konstruktion, der senere kan gengives (transskriberes) og bruges som data (Guvå og Hylander:37ff). Med vores spørgsmål og interaktion med feltet, gav vi informanterne anledning til at reflektere over og fortolke deres oplevelser i forandringsprocessen. Som forskere intervernerer vi altså med feltet, som også klassiske betragtninger om forskning gør opmærksom på. Blandt andet Hawthorne eksperimenterne, hvor Elton Mayo med sine analyser konkluderede at øget opmærksomhed er lig med øget produktivitet. Med andre ord er det muligt at vores undersøgelse af informanternes oplevelser, initierer adfærdsendringer i deres arbejdspraksis, netop på baggrund af de refleksioner og fortolkninger, som interviewsituationerne igangsætter og understøtter. Med dette in mente bevæger vi os væk fra en forestilling om en 'neutral' forskningsposition, hvor vi i rollen som forskere kan forholde os objektivt til det udsnit af virkeligheden, som vi undersøger. Derimod betragter vi os selv som aktive medspillere i datagenereringsprocessen eksempelvis ved at stille reflektive spørgsmål, der får informanterne til at reflektere på en måde, som de ikke ville have gjort, hvis ikke de havde mødt os. Dette forhold er essentielt i forhold til validering af empiriens kvalitet, og er et spørgsmål vi vil forholde os til senere.

I interviewet med de faglige ledere valgte vi at benytte os af gruppeinterview – det vil sige et interview med to eller tre informanter, der fik samme spørgsmål. At vælge denne interviewform, gav os mulighed for at få informanterne til at samtale under interviewet og dermed give dem mulighed for at reflektere over hinandens svar, såvel som de givne spørgsmål. Da de faglige ledere alle har deltaget i teamcoaching og ikke i individuel coaching fandt vi gruppeinterviewet interessant, da teamcoachingen må betragtes som en social praksis med flere deltagere og ikke et individuelt foretagende. Gruppeprocesserne, der opstår i interviewet, kan formodes at producere viden om kompleksiteterne i den sociale praksis og i hvordan betydningsdannelserne opstår (Halkier 2002:17f). Ved at sætte minimum to personer sammen i interviewet kan de indbyrdes spørge ind til hinandens forståelser og meningskonstruktioner på en måde, vi som forskere ikke kan (ibid.).



Udvælgelse af interviewpersoner

Udvælgelsen af interviewpersoner skete i samarbejde med feltet:

1. Der var tre **konsulenter** tilknyttet projektet, og vi ønskede at interviewe alle tre, for at høre tre fagpersoners syn på og erfaringer med coaching i forandringsprocesser.
2. Udvælgelsen af tre skolecentre, og dermed tre **skolecenterledere**, skete på baggrund af et overblik over skolecentrenes data, som vi fik gennem konsulenterne og indledende research². Vi søgte her tre skolecentre, der
 - a. Havde forskellige konsulenter som coaches.
 - b. Havde oplevet en vis forandring i processen, altså havde gennemgået en sammenlægning af to eller flere skoler i et skolecenter³.
 - c. Havde forskellige 'omstændigheder' omkring forandringsprocessen. Fx antal af ledere i teamet, om centerlederen var rekrutteret internt eller eksternt, antallet af skoler i skolecentret, forskelle i størrelsen på skolerne etc.Vi var så heldige, at alle tre udvalgte skolecenterledere sagde ja til at deltage.
3. Udvælgelsen af **faglige ledere** til gruppeinterview stod skolecenterlederen i det pågældende skolecenter for. Vi lod det samtidig være frit for skolecenterlederen, hvor mange ledere der måtte deltage i gruppeinterviewet. Dette gjorde vi med et hensyn til den interne koordinering. Skolecenterlederen og de faglige ledere kunne internt aftale, hvem der skulle interviewes og hvornår interviewene skulle finde sted.

Opbygning af interviewguide

Inden gennemførelsen af de i alt ni interviews, konstruerede vi de tre forskellige interviewguides. Konstruktionen tog udgangspunkt i vores generelle forskningsspørgsmål til hvert interview. Disse gav et overblik over, hvad det var, vi ønskede at få viden om gennem interviewet. Derudfra opsatte vi de ønskede temaer for interviewene, der gav os en mere detaljeret oversigt over formålet med samtalen. Ud fra disse konstruerede vi de enkelte spørgsmål, der kunne bruges i interviewguiden. At dele processen op på denne måde, gav os mulighed for at fokusere på de store linjer, før vi fokuserede på detaljerne i gennemførelsen af interviewene. Først blev det fastlagt, hvilke dele af informanternes livsverden, vi ønskede at få belyst gennem interviewet. Herefter blev dette specificeret, og først til sidst formuleredes de enkelte og konkrete spørgsmål.

² Grundet fortrolighedsaftaler er det ikke muligt at eksplicite de eksakte ting, der lå til grund for udvælgelsen. Det vigtigste er dog det forhold, at vi udvalgte tre skolecentre på baggrund af diversitet og på baggrund af en mere eller mindre 'formel viden', vi indhentede om de enkelte skolecentre. Dette være sig fra forvaltningen, fra konkrete data af kvantitativ karakter, fra interviewene med de tre konsulenter etc.

³ Enkelte af skolerne i Hjørring kommunes skolevæsen forblev i forandringsprocessen enkelte skoler og har derfor ikke haft den udfordring bestående i, at flere skoler slås sammen. Dette være sig de største skoler samt specialskoler af forskellig karakter.



I processen med at konstruere interviewspørgsmål var vi særligt opmærksomme på vores egen indvirkning på feltet i en kvalitativ indsamlingsproces. Idet den kvalitative data fremkommer i en dialog, måtte vi være påpasselige med, at vi ikke påvirkende på en måde, der skabte en virkelighed hos informanterne, der ikke ville være fremkommet uden vores intervention. Med andre ord måtte vores spørgsmål gerne åbne op for refleksion og fortolkning hos informanterne, men de måtte ikke præge og styre for meget. Eksempelvis ville vi gerne have informanterne til at reflektere over deres oplevelse af forandringsprocessen, men vi ønskede ikke at præge denne fortolkning som værende mere positiv eller negativ, konstruktiv eller kaotisk end de selv ville være kommet frem til på anden vis. Vi ønskede at få adgang til interviewpersonens livsverden, og måtte derfor forsøge ikke at ændre denne for meget i forsøget på at få adgang til den. Eksempler på sådanne spørgsmålsformuleringer, er spørgsmål, der både levner plads til et positivt og negativt svar, eller til et tvivlende og principfast svar etc.

Også derfor forsøgte vi med spørgeguiden at få skabt en platform, hvor interviewpersonerne kunne tale frit – fx gennem relativt åbne spørgsmål, der lagde op til at fortælle bredt om et emne. Det grundlæggende i at få folk til at fortælle, handler dog lige så meget om at skabe et godt rum for interviewet i selve situationen. Vores primære redskaber i den henseende var at skabe en god personlig kontakt og en god stemning, der lagde op til at fortælle frit. Grundlæggende var det vores hensigt, at interviewpersonerne følte sig godt tilpas med at fortælle, idet vi var interesserede og lyttede, og idet de fandt spørgsmålene relevante. Vi spurgte derfor også til data, som folk normalt er glade for at fortælle (fx om dem selv, deres arbejde og vejen dertil), men som måske ikke var kritisk relevante for vores problemstilling. Vi søgte at være oprigtigt interesserede i deres person og give indtryk af oprigtig interesse – hvilket vi også havde.

Her følger de tre spørgeguides operationaliseret fra grundlæggende spørgsmål, over temaer til konkrete spørgsmål. Efter hver guide følger en refleksion over de specifikke overvejelser, vi gjorde os til hver enkelt interviewsituation, og en refleksion over, hvad vi oplevede, når vi tog guiden i brug i konkret praksis – gik det som forventet?





Konsulenterne

Grundlæggende spørgsmål:

Hvad er konsulentens syn på forandring og sin egen rolle som hjælper i denne?

Hvilken rolle spiller coaching i dette forandringssyn og i den specifikke case?

Temaer	Spørgeguide
Forandringsfilosofi - Grundlæggende syn på læring og forandring Forandringstaktik - Design af forandringsprocesser - Konsulentens rolle - Mål, succes og fiasko Forandringsredskaber - fokus på coaching/samtaler - Rundt om coaching som redskab/hvad bruger du det til? - Rundt om konsulentens erfaringer og oplevelser med coaching. - Hvad gør coaching? - Hvordan hænger det sammen med andre redskaber? Forandringscase (Hjørring) - Hvad i dette tilfælde? Bagefter vil vi (også) kunne opstille en programteori for deres brug af coaching: Hvilken indsats - under hvilke forudsætninger - har hvilket resultat?	- Hvilke faglige og menneskelige kvalifikationer trækker du på i dit arbejde som coach? (kort) - Hvilken funktion tænker du coaching kan have i et forandringsforløb? - hvordan oplever du det virker? - Hvad er forskellen på en indsats i et forandringsforløb med og uden coaching? - Beskriv relationerne mellem coaching og andre læringsaktiviteter. - Hvad skal der til for at coaching lykkes, som det er tænkt, i et forandringsforløb? - Har du oplevet det ikke lykkes - hvorfor? - Hvordan vil du beskrive din overordnede tilgang til coaching i relation til organisatoriske forandringsprocesser? (Teorier/ Grundlæggende ideer?) - Fortæl om rammerne for samtalerne i Hjørring Kommune; - Vi skal ind på - Hvem bestemmer indholdet? Hvordan bestemmes indholdet? - Hvad er succeskriterierne/læringsmålene? - Hvad med fortrolighed? - Hvad arbejder du hen imod, når du coacher? - Hvilke funktioner og roller indtager du i coachingen? - Hvilke tanker og spørgsmål tænker du over mens coachingen står på? - Hvad med i Hjørring? Hvad kan du fortælle os om de forskellige skolecentre du coacher der? - Hvordan betragter du coaching som redskab i en forandringsproces?



I konstruktionen af denne interviewguide, vurderede vi, at vi til en vis grad kunne anvende faglige termer, da konsulenterne her blev interviewet på deres professionelle hjemmebane. Det bedste redskab i interviewet med konsulenterne, viste sig at være når vi fik dem til at fortælle frit om deres praksis og overvejelser om samme. Det viste sig at være meget forskelligt, hvad denne fortælling handlede om, og i hvilket sprog den blev fortalt. Fortællingerne bevægede sig over det teoretisk diskuterende til praksisnære fortællinger og individuelle fortolkninger af de situationer de fungerede i som konsulenter. Vores rettesnor blev at få afdækket de forskellige temaer, som vi havde defineret på forhånd: Hvad er konsulentens forandringsfilosofi, taktik og redskaber?⁴

⁴ En af udfordringerne i relation til at gennemføre interviewene med konsulenterne var, at en af konsulenterne også optræder i rollen som vores egen vejleder. Her var vi opmærksomme på, at vores vejleder ikke på forhånd kendte interviewguiden, at vi var opmærksomme på nye og helt anderledes roller i form af interviewere og informant samt at vi rettede opmærksomheden mod at det allerede sagte imellem os, og dermed ved interviewets påbegyndelse fremstod som fælles viden, at den blev verbaliseret på ny.



Skolecenterledere

Grundlæggende spørgsmål:

Hvordan har skolecenterlederen oplevet forandringsprocessen?

Hvilken rolle har coachingen spillet i forandringsforløbet?

Hvordan har skolecenterlederens oplevelse af coachingen været?

Hvad tænker skolecenterlederen om coaching som redskab i processen?

Temaer	Spørgeguide
1. Overblik - Hvem er du? - Hvem er teamet? - Hvem er skolecentret? - Hvordan har du/I brugt tiden med coachen? 2. Tanker om denne forandringsproces og coaching; - Programteori – hvad gør coaching under hvilke forudsætninger? - Væsentlige temaer for jer i processen? - Væsentlige temaer for dig i processen? - Refleksioner over indsatsen generelt – konsulentbistand mv. 3. Oplevelser af coachingen; - Hvad gør coachingen (nytte)? Hvorfor? - Roller? - Afgrænsning af indhold/fokus? - Hvad kan en coach? - Hvad går bedre med coaching? 4. Hvad har flyttet dig? - Oplevelse af nyttige aktiviteter?	1. Måske du vil starte med at præsentere dig selv? vi ved jo kun du er skolecenter leder her i... 2. Vil du prøve at beskrive sammensætningen af lederteamet? 3. Hvordan har du oplevet denne forandringsproces, hvor I er blevet et skolecenter? 4. Hvad har din rolle været i forandringsprocessen? 5. Hvordan har du oplevet at blive skolecenterleder? 6. Hvad har jeres primære udfordringer været i denne proces? (Har der været nogen temaer?) 7. Hvad har hjulpet jer på vej i processen? 8. Hvad har dine udfordringer været? 9. Hvad vil du fremhæve som noget nyttigt i processen? (Vi ved der er gjort forskellige indsatser) 10. Tror du, det her kan lykkes, med den indsats der bliver gjort? (hvorfor? hvorfor ikke?) 11. Hvad bruger du coachingen til? 12. Hvordan har I brugt tiden? 13. Det der coaching – flytter det noget? - Hvorfor/hvorfor ikke? - Hvordan virker det? - Hvad skal der til for at det virker? Ikke virker? - Hvordan har det været nyttigt? Kan du give eksempler? 14. I coachingen: Hvilken rolle har du og hvilken rolle har coachen? 15. Hvad kan en coach som du ikke kan? 16. Hvordan tror du dette forløb ville have været uden coaching? 17. Vi ved, at I både har haft individuel- og teamcoaching – hvordan oplever du de to?



• Oplevelse af konsulentindsatsen?	18. Vi kan forstå, at der er en proces med at beslutte hvad coachingen skal handle om – vil du fortælle lidt om det? 19. Hvad tænkte du, da du hørte coachingen var en del af det her forløb? Hvad tænker du om det nu?
---	---

Selv om det er coachingen vi primært er interesseret i, giver vi først og fremmest informanterne lov til at berette om de emner, der står klarest i deres bevidsthed. Vi spørger eksempelvis bredt: "Hvad har hjulpet Jer på vej i processen?" – og spørger først senere til coachingens bidrag i processen. Det gør vi for at undgå at give coachingen en kunstig plads i deres bevidsthed ved, at spørge ind til dette med det samme. Dette viste sig frugtbart i interviewene, hvor det var meget forskelligt, hvad der lå øverst i interviewpersonernes bevidsthed, som hjælpsomt i deres lærings- og forandringsproces.

Problemformuleringen fokuserer på coaching, men vi er i interviewene lige opmærksomme på andre forhold i forandringsprocessen (udfordringer, andre læringsindsatser etc.), da disse kan have indflydelse på coaching og oplevelserne af denne. Derfor har vi i interviewene været interesseret i alle de parametre, der måtte være interessante i forhold til forandringsprocessen, dernæst de forskellige læringsindsatser og endeligt sætter vi særligt fokus på coaching-møderne.

Faglige ledere – gruppeinterview

Grundlæggende spørgsmål:

Hvordan har informanterne hver især og teamet oplevet forandringsprocessen?

Hvilken rolle har coachingen spillet i forandringsforløbet?

Hvordan har deres oplevelse af coachingen været?

Temaer	Spørgeguide
1. Tanker om denne forandringsproces og coachingen; • Programteori – hvad gør coaching under hvilke forudsætninger? • Væsentlige temaer for jer i processen? • Væsentlige temaer for dig i processen? • Refleksioner over indsatsen generelt – konsulentbistand mv.	1. Vil I hver især starte med at præsentere Jer selv – vi ved jo kun du/I er faglig leder her i... (karrieremæssig vej) 2. Vil I fortælle kort hver især om jeres lederroller i Skolecenteret? 3. Hvordan har du /I oplevet denne proces, hvor I er blevet et skolecenter? 4. Hvad har din/Jeres rolle været i forandringsprocessen? 5. Hvordan har du/I oplevet at blive faglig leder i den nye ledelsesstruktur? 6. Hvad har hjulpet jer på vej i processen? 7. Hvad har <i>dine</i> udfordringer været? 8. Hvad har <i>teamets</i> udfordringer været? Hvordan har I oplevet det at etablere og opbygge et team? Hvor er I henne i denne proces? 9. Hvad vil du fremhæve som noget nyttigt i processen? (vi ved der er gjort forskellige indsatser) 10. Hvad har I brugt coachingen til? 11. Det der coaching – flytter det noget? a. Hvorfor/hvorfor ikke? b. Hvordan virker det? c. Hvad skal der til for det virker? Ikke virker? d. Hvordan har det været nyttigt? Kan du/I give eksempler? 12. Hvordan oplever du/I teamcoaching? 13. I coachingen: Hvilke roller har I og hvilken rolle har coachen? 14. Hvordan tror I dette forløb ville have været uden coaching? 15. Hvordan bliver det fastlagt hvad der skal foregå coaching-møderne? 16. Hvad tænkte du/I, da du hørte coachingen var en del af
2. Oplevelser af coachingen; • Hvad gør coachingen (nytte)? Hvorfor? • Roller? • Afgrænsning? • Hvad kan en coach? • Hvad går bedre med coaching?	
3. Hvad har flyttet dig/Jer? • Oplevelse af nyttige aktiviteter • Oplevelse af konsulentindsatsen	



	det her forløb? Hvad tænker du/ om det nu? 17. Tror du, det her kan lykkes, med de indsatser der bliver gjort? (hvorfor? hvorfor ikke?)
--	---

Blandt de faglige ledere spørger vi i mindre grad ind til deres tanker om coachings rolle i processen, da de ikke på samme måde har ansvar for at lede forandringsprocessen, men deltager i den fra et mere individuelt og operationelt perspektiv. Skolecenterlederne derimod, som er ledere på et strategisk niveau i forandringsprocessen, forventede vi havde nogle refleksioner om hvad coachingen kunne gøre som redskab i processerne. Dette blev bekræftet i interviewene, da vi oplevede at de faglige ledere var meget tøvende med at reflektere generelt over coachings funktion, men holdt sig til at berette om deres personlige oplevelser. Skolecenterlederne var anderledes bevidste om de forskellige tiltag til ledelsesudvikling, som eksempelvis coaching, og hvordan de så deres funktion i det store billede.

Gennemførelse af interviews

De ni interviews blev gennemført over en periode på tre uger i marts måned. Konsulentindsatsen, havde på dette tidspunkt foregået over en periode på omkring 8 måneder, og var således halvvejs i det planlagte forløb på omkring halvandet år. Et eksempel herpå var, at der var planlagt coaching seks gang i forløbet, og tre af disse møder var gennemført.

Konsulenterne blev interviewet først på lokationer som konsulenterne selv valgte – i deres private hjem. Udvælgelsen af skolecentre til interviews skete på baggrund af de data, som konsulenterne (og vores tidligere research) kunne bibringe os. Herefter blev der planlagt interviews med skolecenterledere og faglige ledere, der alle udviste stor samarbejdsvilje til at få interviews planlagt og gennemført⁵. Alle tre skolecenterledere og teams inviterede os til at møde dem på en af skolerne i centeret.

Før gennemførelsen af interviewet, diskuterede vi indbyrdes, hvad vi ville sigte efter i interviewsituationen. Her lagde vi vægt på at være gode lyttere, så vi skabte optimale forhold for informanternes fortælling (Kvale 2004:139). Her sigtede vi mod, at være aktive lyttere ved eksempelvis løbende at give lyttetilkendegivelser, stille uddybende spørgsmål, gentage det sagte og have et lyttende kropssprog. I enkelte situationer i gruppeinterviewene, gav informanterne også hinanden denne opmærksomhed, der gav god grobund for at åbne op og fortælle.

⁵ Det skal i denne sammenhæng nævnes, at vi i denne forbindelse fremlagde vores idé om specialet og om vores behov for deres hjælp på et seminar for skolecenterledere og forvaltningen i Rebild. Dette var tilrettelagt af den ledende konsulent, som også er vores vejleder. Der ud over kom han til at fungere som 'døråbner' i vores vej til feltet og den ønskede empiriske kontekst. Qua denne relation oplevede vi, at vi hurtigt opnåede en legitimitet blandt skolecenterlederne i Hjørring kommune.



Vi oplevede ofte at informanterne lod tankerækken fortsætte, og fortalte om emner, vi endnu ikke havde spurgt til. På denne måde blev spørgsmål fra guiden overflødige, og vi blev bekræftet i relevansen af vores spørgsmål. Interviewguiden viste sig altså at have en god sammenhæng, da emnerne naturligt overlappede hinanden for interviewpersonerne.

Vi deltog alle tre i samtlige interviews, med henblik på alle at få et indtryk af interviewpersonerne, og for at støtte hinanden i at gennemføre interviewene på bedst mulig vis. Inden hvert interview fordelte vi roller og ansvarsområder imellem os, så en person var primær interviewer, en anden holdt øje med om de ønskede temaer blev belyst og en tredje havde ansvar for tidtagning og elektronisk optagelse af interviewet. Den primære interviewer førte ordet, mens de andre bød ind med spørgsmål når de fandt det relevant. Vi overvejede inden om det ville være overvældende for interviewpersonen at sidde foran tre personer, men valgte alle at deltage, for samtlige at få et indtryk og en opfattelse af interviewsituationen og det fortalte. Bagefter kunne vi diskutere det sagte og det set, som fx den indbyrdes placering, stemningen under interviewet, kropssprog etc. Disse diskussioner på baggrund af interviewene, blev også en del af vores forståelse og dermed data til grundlag for analysen, om end en mere uformel karakter. På denne måde oplevede vi i høj grad, at være forskningsinstrumenter på en personlig vis. Ved at iagttage og observere – og ofte iagttage og observere noget forskelligt – kunne vi i fællesskab danne et forholdsvis nuanceret billede af interviewet som supplement til de konkrete udsagn på optagelsen.

For at imødegå de problemstillinger, som tre interviewpersoner kunne give, valgte vi overfor interviewpersonerne at være eksplicitte om vores interne roller og funktioner inden interviewet gik i gang. Samtidig var vi opmærksomme på muligheden for at ”melde os ud” af samtalen, hvis vi fornemmede at interviewpersonen følte sig overrumplet af tre interesserede piger. Det gjorde vi eksempelvis ved at fokusere på at tage noter, så informanten udelukkende måtte holde kontakt med én eller to personer, frem for tre. Det gjaldt om at finde en balance, hvor interviewpersonen oplevede at være i et rum af sand interesse, men ikke følte sig omklamret og ”truet” i en overrumplende situation. Vi observerede dog at mange af informanterne sagtens kunne navigere i en situation med mange personer om bordet.

Opsamlende kan vi sige, at vi gjorde en del overvejelser og tiltag for at komme hjem med de data, vi havde brug for til besvarelsen af vores problemformulering, og samtidig sikre os at samme data havde den fornødne kvalitet. Da vi havde en klar hensigt med, hvilke temaer vi ønskede at få afdækket gennem interviewet, kunne vi løbende sikre os at få god data med hjem ved at eliminere flertydigheder ved eksempelvis at spørge; ”Du siger a, men du siger også b. Vil du prøve at uddybe det?”. Vi arbejdede på at afklare meninger ved at spørge; ”hvad mener du, når du siger...?”. På den måde har vi arbejdet på at øge pålideligheden i interviewet (Kvale 2004:136).



Som en introduktion til interviewet informerede vi informanterne om den aftale fortrolighed i projektet⁶. Vi forsøgte dermed at give en generel introduktion til vores projekt og interviewets rolle deri, uden dog at blive for specifikke om formålet med interviewet. Dette skete for at interviewguiden kunne komme til sin ret som den var tænkt, og for at informanterne kunne fortælle frit ud fra deres associationer til spørgsmålene, og ikke ud fra en bestemt dagsorden. Dette mislykkedes i et enkelt tilfælde, hvor vi pludselig blev spurgt hvad projektets formål og problemformulering var. Det forsøgte vi at besvare, men det virker på os som om det fik den utilsigtede konsekvens, at en af informanterne fik en forkert opfattelse af sin og vores rolle i projektet. Han fik en opfattelse af, at han gennem os kunne evaluere konsulenternes indsats og det betød at hans udsagn fik karakter af evaluering frem for oplevelser, opfattelser og forståelser.

Udfordringen i at gennemføre en sådan række interviews på forholdsvis kort tid, var en overhængende fare for at blive træt, og dermed ikke kunne give hvert enkelt interview den opmærksomhed og energi, som det fordrede. Vi søgte at imødekomme dette, ved at skifte roller fra gang til gang. En anden udfordring var, at vi som dataindsamlingen skred frem blev mere og mere vidende om forandringsprocessen, og dermed måtte koncentrere os om, at være udforskende på hver enkelt informant, så vi ikke forventede lignende beretninger fra andre informanter i det aktuelle interview.

Samtidig var det en konkret udfordring at holde styr på, hvem der havde sagt hvad, især når man gennemførte to interviews på samme dag. Vi refererede i vores spørgsmål ved lejlighed til tidligere udsagn i interviewet, og her var det selvsagt vigtigt, at vi refererede til noget den aktuelle informant havde sagt. I et tilfælde blev vi senere opmærksomme på, at vi stillede et ret konkret spørgsmål på baggrund af noget en anden informant havde sagt. Med dette (menneskelige) fejltrin trådte vi ud af interviewets fænomenologiske gang, og kom til at lægge informanterne nogle begreber i munden, som de ikke selv havde bragt på bane.

En anden udfordring var at interviewe vores vejleder som informant. Her måtte vi søge at træde ud af de vante roller og relationer, som vejleder og studerende og oprette et nyt forum, som forskere og informant. En konkret udfordring, i denne relation, var at vi tidligere havde diskuteret såvel vores problemstilling som casen. Dermed havde vi en fælles viden og forforståelse, der kunne refereres til, men som samtidig også godt kunne forblive usagt. Vi søgte at få disse informationer og fortolkninger med i interviewet, ved at bede informanten "fortælle forfra" og løbende være opmærksom på at gentage det allerede sagte. Samtidig tillod vi os at spørge til udsagn, som vi havde hørt i forudgående samtaler, for at få disse med i datamaterialet.

Lad os her vende tilbage til de indledende betragtninger om, at vi intervenserer med feltet når vi anvender kvalitative interviews, som metode, hvor empirien udvikler sig i dialog med feltet. Vi har en fornemmelse af, at vi med vores fokus på forandringsprocessen og nysgerrige spørgsmål, satte spotlight på nogle fortolkninger, tanker og i visse tilfælde følelser hos informanterne. Dermed skabtes et

⁶ At Hjørring Kommune blev nævnt ved navn, men ingen personer eller stednavne blev nævnt. Alle ville fremstå med deres stillingsbetegnelse, men uden navn. De forskellige interviews ville ikke blive offentliggjort i deres fulde længde. Kontrakten med forvaltningen kan ses i bilag 6.



rum for refleksion og omtanke, og vi har en fornemmelse af, at vi nok forstærkede de fortolkninger og refleksioner den enkelte havde om processen og coachingen. Det betød fx at folk der stod i læreprocesser, blev mere klare på, hvad der foregik omkring dem, ved at blive interviewet om situationen. Folk der var utilfredse risikerede, at blive mere utilfredse, fordi vi spurgte ind til deres utilfredshed etc. Vi kan altså ikke afvise, at vi har interveneret på en (i nogle tilfælde) ikke-hensigtsmæssig måde, der kan have betydning for det fremtidige forløb. Hvis det er tilfældet, beklager vi.

Opsamling

Resultatet er således et omfattende og varieret datamateriale, med 13 personers tanker, oplevelser og refleksioner over forandringsprocesser og coaching, som redskab i samme. Idet vi i foretog interviewene midt i et længere forløb, får vi adgang til nogle perspektiver på coaching fra mange forskellige positioner og perspektiver. Nogle har netop gjort sig de første erfaringer med coaching, nogle har tidligere gjort sig erfaringer, nogle har taget kurser i coaching, nogle har coaching som en del af deres hverv. Fælles for dem alle er, at de står midt i et coachingforløb, som de både kan se tilbage på og se frem til fortsat. At coachingen ikke kun betragtes retrospektivt, giver en umiddelbarhed som bagklogskabens klare lys let kunne viske ud.

Det ideelle undersøgelsesdesign, ville måske supplere med interviews tidligere og senere i processen. Ud fra de gennemførte interviews finder vi dog rigeligt materiale til, at fortsætte vores arbejde på, at konstruere bud, der fortæller om hvordan coaching kan bruges på konstruktiv vis i forandringsprocesser. Vi fik senere anledning til at observere grupperne i team-interaktion, hvilket var et glimrende supplement til den primære empiri, som disse interviews udgør.

Behandling af data

Efter gennemførelsen af de ni interviews, valgte vi at transskribere samtlige interviews i deres fulde længde. Det gjorde vi af flere årsager, for det første var det vigtigt for os at bibeholde bredden i materialet så længe vi ikke havde skærpet problemformuleringen. Vi vidste med andre ord ikke hvad vi helt specifikt søgte efter på dette tidspunkt. Derfor var det vigtigt ikke, at bortsortere noget materiale, før det var afgjort, hvad der var relevant og irrelevant.

Interview transkriptionen er dog en forenklingsproces, hvor man forsimples samtalen med de mange facetter til et skriftligt materiale. Man kan sige, at det er en kunstig overførsel fra en type data til en anden (Kvale 2004:163). At lave en skriftlig fremstilling af den verbaliserede interaktion, er at lave en fortolkningsmæssig konstruktion, som ikke kan betragtes som en kopi af virkeligheden (ibid.:166). Det må dog betragtes som værende meget nyttigt, at transskribere interviewene, da det giver os nogle andre muligheder. Skriftligt materiale er nemmere at overskue og håndtere i den analytiske proces. Derfor har vi valgt at transskribere.

Samtidig er transskriberingsprocessen helt klart en erkendelsesproces. Ved at transskribere materialet gennemlever skribenten samtalen, igen, i et langsomt tempo og får derved et dybt kendskab til empirien. Dette kendskab er afgørende for at kunne skabe en fænomenologisk analyse, hvor man søger at afdække informanternes måde at konstruere mening – ikke blot enkelte fritstående citater.



Et grundigt kendskab giver en god grobund for forståelse. Kvale kalder da også transskriberingsprocessen for en fortolkningsproces i sig selv (Kvale 2004:161).

Med sigte på, at vi alle tre kunne opnå så dybt et kendskab til det empiriske materiale som muligt, delte vi materialet imellem os. Vi arrangerede det sådan, at vi hver især fik berøring med forskellige typer og dele af empiri og at vi ikke transskriberede de interviews, hvor vi selv havde været primær interviewer. Det er tydeligt i vores arbejde med empirien, at vi hver især har det mest nuancerede kendskab til de interviews, vi selv transskriberede, hvorfor denne proces må karakteriseres som værende af høj betydning. Vi transskriberede ordret, dog udelod vi småord og vores løbende små bekræftelser ("ja", "okay" "aha" etc.). Vi noterede også latter, lange tænkepauser mv. Vi valgte altså *ikke* at lade transkribenten kondensere materialet, netop fordi problemstillingen var åben, og endnu ikke var skærpet på daværende tidspunkt.

Som nævnt opnåede vi hver især det dybeste og mest nuancerede kendskab til de interviews, vi selv transskriberede. Derfor var det vigtigt for os i det indledende arbejde med empirien, at gennemlæse samtlige interviewudskrifter, som grundlag for det videre arbejde.

Anonymisering og fortrolighed

Efter aftale med forvaltningen i Hjørring kommune (bilag 10) og de enkelte informanter fremstår skolecentre og informanter uden person- og stednavne. Alle står angivet med deres arbejdsmæssige titel/profession. Det vil dog være muligt for læsere med kendskab til organisationen, at identificere hvilke skolecentre og måske til dels enkelt informanter, der deltager i undersøgelsen – en præmis, som alle involverede aktører er indforstået med. Interviewene vil i deres fulde længde være af fortrolig karakter, og dermed ikke tilgængelige for andre end censor og vejleder.

Praktisk tildeles hvert skolecenter og hver informant derfor en kode, eksempelvis SCL A (skolecenterleder, skolecenter A), FB1 (Faglig leder nummer 1, skolecenter B) og KC (konsulent tilknyttet skolecenter C). De skrevne interviews tildeles desuden paragrafnumre, hvilke der refereres til i analysen. Referencen FC2 27 henviser altså til et citat af faglig leder nummer 2 fra skolecenter C, noteret i paragraf 27 i interviewudskriftet. (Alle de transskriberede interviews findes i bilag 11-19)

Indledende kodning

I henhold til vores eksplorative tilgang, hvor det var vigtigt at empirien lægger grundlaget for valget af den skærpede problemstilling, indledte vi det empiriske arbejde med en induktiv kodningsproces – det vil sige en tematisering og kategorisering af hvert enkelt udsagn. Denne proces var helt central for vores arbejde og måde at bedrive videnskabelig arbejde på. Derfor lagde vi vægt på at foretage dette indledende kodningsarbejde i fællesskab. Vi havde haft tre forskellige roller i interviewene og havde transskriberet forskellige interviews. Det forskelligartede kendskab til empirien skulle udnyttes på bedste vis, hvorfor vi valgte at kode samtlige interviews fælles. Kodningsprocessen blev dermed endnu en vandring gennem empirien hvor vi kunne gøre brug af vore forskellige oplevelser og forståelser af det empiriske materiale.



Kodningen skete som en læse- og kodeproces, hvor vi ved hvert udsagn spurgte os selv: "Hvad fortæller det os noget om?" "Hvad fortæller det os om vores problemstilling?", "Hvad er det for hændelser der beskrives?", "Hvilke processer fremstår som vigtige for informanterne?" (Guvå og Hylander 2005:41f). Vi forsøger dermed på en og samme tid at lade empirien være det, den er, men samtidig begynder vi også at konstruere fortolkninger gennem kategorisering og tematisering. Eksempelvis: "Det her udsagn siger noget om den måde, hvor på teamet håndterer forandringsprocessen på" – der oprettedes derfor kategorier som "forandringsledelse" og "indstilling til forandring".

Kodningsprocessen genererer idéer. Ved at gennemgå materialet på den måde fremstår fortolkningsmuligheder i vores samtale, idet vi kan identificere mønstre og sammenhænge i det empiriske materiale (ibid.). Kognitivt kan vi med andre ord ikke lade være med at tematisere materialet og søge mening med det sagte. Samtidig dukker der også en masse undren op. Vi undrer os over, hvordan de enkelte informanter konstruerer mening og hvorfor de navigerer i forandringen, som de gør? Vi spørger os selv, hvorfor de handler, som de gør? Hvorfor tager de det perspektiv? Hvordan kan vi forstå det, der sker her? Det er denne undren, der driver os videre i skærpelsen af problemformuleringen og det videre analysearbejde.

Vi bliver i processen klogere på, hvad der betyder noget for informanterne og hvad der fylder noget i deres virkelighed. Gennem den induktive kodningsproces kan vi kvantitativt danne os et billede af, hvad de taler meget om, hvilke temaer og kategorier de vender tilbage til igen og igen samt hvor mange, der finder enkelte temaer mere eller mindre relevante.

Praktisk foregik det indledende kodningsarbejde ved brug af softwareprogrammet "Nvivo". Nvivo er et program, hvori kvalitativt datamateriale af forskellige karakter kan håndteres. Det kan overordnet beskrives som elektroniske overstregningstuscher. Hvert enkelt udsagn kan overstreges med flere forskellige elektroniske tuscher, hvis et udsagn, fx både fortalte noget om hvilke udfordringer et team havde oplevet og hvilke indsatser der havde været nyttige til at komme videre med disse, kunne vi gøre brug af disse. Nye kategorier kunne oprettes løbende, og efterfølgende sorteres og slås sammen som vi fandt det gavnligt. Til sidst kunne vi udtrække informationer som "Hvad siger informanterne om beslutningsprocesserne omkring indholdet på coaching-møderne?" "Hvad siger konsulentene om deres rolle i processen?" og "hvad nævner teamene som de væsentligste udfordringer i denne forandringsproces?" Disse grupperinger af udsagn findes i bilag 20-89.

Med disse kategorier blev datamaterialet gjort mere overskueligt og lettere for os, at navigere i. Samtidig var det nemt at se, hvilke temaer der fremstod som helt centrale i de forskellige interviews; eksempelvis temaet om det, at etableres og udvikles som et team.

Opsamling

Og hvis casen er kompleks, så er vores indledende analysearbejde lige så kompleks. Den helt store gevinst ved processen, har været et dybt og bredt kendskab til empirien og de løbende diskussioner internt i gruppen om, hvad der reelt siges? Hvad det udtrykker om forandringsprocessen og om coaching samt effekten heraf? Det har betydet, at vi kender vores empiri og har mulighed for at



diskutere de forskellige informanternes oplevelse, erfaring og mening i forhold til hinanden på en god og saglig vis, da vi kan huske hvad de hver især har sagt og repræsenterer. Vores empiri bevæger sig ud i mange afkroge, som ikke i sig selv er nødvendige for at svare på vores problemformulering. På den anden side vil disse mange perspektiver på forandringsprocessen gøre os klogere på den, og ikke mindst på vores udvælgelseskriterier, i det vi efterfølgende skærper problemformuleringen.

Observationsstudier af teamprocesser

To måneder efter gennemførelsen af de kvalitative interview samledes alle lederne i den nye struktur på et to-dages internat, der blev ledt af de tre tilknyttede eksterne konsulenter. Det var det tredje internat, hvor en del af programmet handlede om at "tage temperaturen" på det enkelte team. Formålet var ikke en evaluering, men at give grobund for en udviklende samtale i de enkelte teams. Netop denne samtale fandt vi interessant og relevant som supplement til vores primære empiri – de kvalitative interviews.

Denne team-øvelse – "tjek på teamet" – gav os en unik mulighed for at observere hele teamet sammen, og dermed møde alle teammedlemmerne og opleve deres indbyrdes interaktion. Desuden gav det os mulighed for at udfordre vores egne foreløbige forståelser og fortolkninger af det enkelte team og dets medlemmer, med udgangspunkt i de kvalitative interviews og den indledende analyse. Samtidig var emnet for øvelsen, at arbejde med teamstrukturen og teamprocesserne for at reflektere over, hvordan man arbejdede sammen som team og sammen identificere fokuspunkter til forbedring. Emnet var således meget relevant i forhold til vores skærpede problemformulering (som præsenteres senere). Det gav os mulighed for at uddybe vores empiriske data på de områder vi havde valgt at fokusere på. Dataindsamlingen gennem observationsstudierne var altså noget mere fokuseret end den forholdsvis eksplorative tilgang vi tog i de kvalitative interviews.

Vi fik adgang til at observere processerne ved at lave en aftale med konsulenterne og derefter kontakte de tre skolecenterledere for de teams, vi allerede havde interviewet medlemmer fra. Det lykkedes os at få tilladelse til at observere i alle tre teams. Vi ønskede så vidt muligt at lave observation uden deltagelse (Kristiansen & Krogstrup 2004:54f), og forberedte derfor skolecenterlederne på at vi ønskede at være "en flue på væggen". Vi ønskede om muligt at se teamets naturlige samspil, for at få et billede af hvordan de arbejdede, som supplement til deres refleksioner over samme, som vi havde fra de kvalitative interviews. Vi havde ingen intention om at evaluere eller falsificere tidligere udsagn, men vi ønskede at supplere vores forståelse af det at være et team, og de læreprocesser, som de gennemgår.

Vi forberedte en observationsguide på baggrund af det materiale, som de skulle arbejde med i enkelte teams (Molly-Søholm 2005). Her kunne vi se de spørgsmål som de skulle forholde sig til individuelt og på team-niveau. Materialet "tjek på teamet" var udarbejdet af en af de konsulenter der er tilknyttet forløbet. Denne konsulent forestod øvelsen på dagen. Observationsguiden kan ses i bilag 90.



Vi ankom til konferencecentret for at deltage som observatører, og fik her at vide af den ledende konsulent, at vi ikke kunne få adgang til at observere det ene team (Skolecenter C). Teamet havde en særlig problemstilling der skulle på dagsordenen i stedet for den udvalgte øvelse, og det var ikke hensigtsmæssigt at vi deltog som observatører. Vi blev i stedet tilkoblet et fjerde team, som vi kunne observere i stedet. Dette team udmærkede sig ved, at være væsentligt større end de andre teams. Da vi samtidig ikke havde interviewet medlemmer af teamet, valgte vi, at observationer fra dette teams arbejde kunne indgå i de samlede betragtninger men ikke som enkeltstående observationer. Observatøren af dette team tog sig derfor den frihed at træde ud af observatørrollen og deltage, fx ved at interviewe teammedlemmer i pausen og byde ind med faglig sparring i teamdialogen.

Øvelsen bestod af flere dele, hvor vi primært var interesseret i teamets dialog og interaktion:

1. Introduktion af øvelsen.
2. Individuel besvarelse af 30 vurderings-spørgsmål i 6 kategorier: Mål, samarbejde, styring, læringskultur, relation til nærmeste leder og resultater.
3. Beregning af individuel score, team-gennemsnit, samt visuel kortlægning af besvarelsener. Herefter skulle teamet udvælge to af kategorierne som de ville arbejde særligt med.
4. Team-dialog om udvalgte emner med henblik på beslutninger og konkret fremadrettet handling.
5. Fremlæggelse af beslutninger for et andet team med mulighed for spørgsmål.

Vi fulgte teamet gennem hele øvelsen, men vi var særligt interesserede i at observere team-dialogen (punkt 4). Rent praktisk fulgte vi et team hver i løbet af formiddagen. Vi sad med rundt om bordet da øvelsen blev introduceret. Senere, da dialogen i teamet blev af reflekterende karakter, satte vi os udenfor cirklen. Vi blev indledende præsenteret som studerende fra Aalborg Universitet og hilste pænt på folk rundt om bordet – både dem vi tidligere havde interviewet, og dem der ikke havde set os før.

Vi noterede hele vejen igennem øvelsen. Notaterne var af forskellig karakter:

- Observation om stemninger, handlinger og forskellige indtryk.
- Citater af udsagn.
- Notater om roller og interaktionsformer (fx hvem er passive, hvem er aktive og hvem gør hvad?).
- Notater om vores foreløbige forståelse og tolkninger af situationerne (fx Jeg kan se de står i et dilemma omkring ... og ...).

Observationsnoterne (som de er renskrevet på baggrund af notaterne) forefindes i bilag 91-93.

Efterfølgende havde vi en samtale om hver vores oplevelser, fornemmelser og observationer. Disse synteser blev til nogle generelle betragtninger og fortolkninger af hvad der var på spil. Noget, der eksempelvis overraskede os var, hvor vanskeligt det var at have en frugtbar og struktureret teamdialog. Dette var en fælles fortolkning på baggrund af vores individuelle observationer.



Det var en særlig situation at sidde som observatører af nogle folk, vi indledende havde interviewet. Her blev vi udfordret på vores forståelser af de enkelte teams og dets medlemmer, og der kom nuancer på de forskellige personer. Vi havde ved tidspunktet for observationsstudiet skabt egne forståelser af de enkelte teams, af medlemmerne heri og af de enkelte skolecentre. Sådanne fortolkninger og forståelser må også betragtes som empiri, og observationsstudiet gav os mulighed for at blive udfordret på disse. Her så vi personer i deres rette element – ikke i en kunstig setting, som interviewsituationen kan betragtes som. Samtidig var det tydeligt, at der var passeret to måneder siden interviewene fandt sted. De enkelte teams havde udviklet sig, og der var nye temaer i spil i deres dialog.

Vi må altså konkludere, at vi med den givne empiri har nogle nedslag i de forskellige teams liv. Empirien kan ikke give et dækkende billede af deres læreprocesser men indikerer nogle temaer, problemstillinger og nyttige indsatser i de forskellige teams udvikling.

Den primære funktion af denne observationsempiri vil være, at bidrage til vores forståelse og billede af forandringsprocessen generelt og teamsamarbejdet mere specifikt. Det vil altså særligt være i den fænomenologiske analyse, at vi vil trække på den information vi fik gennem observationerne. Observationerne betragtes som sekundær empiri og vil indgå i analysearbejdet, hvor det findes relevant.



Præanalyse – skærpelse af problemformulering

For at få overblik over den specifikke læringssituation, vi vil undersøge med dette speciale, vil vi besvare fire spørgsmål (med inspiration fra Engeström 2009:82). Vi har valgt at arbejde ud fra disse spørgsmål for indledende, at folde casen ud og derefter efterfølgende afgrænse fokus for vores undersøgelse - folde casen ind. På denne vis skærpes problemformuleringen. Indsamlingen af empirien og den indledende kvalitative kodningsproces⁷ har tilvejebragt den viden, hvormed de fire spørgsmål besvares.

Hvem er det, der lærer?

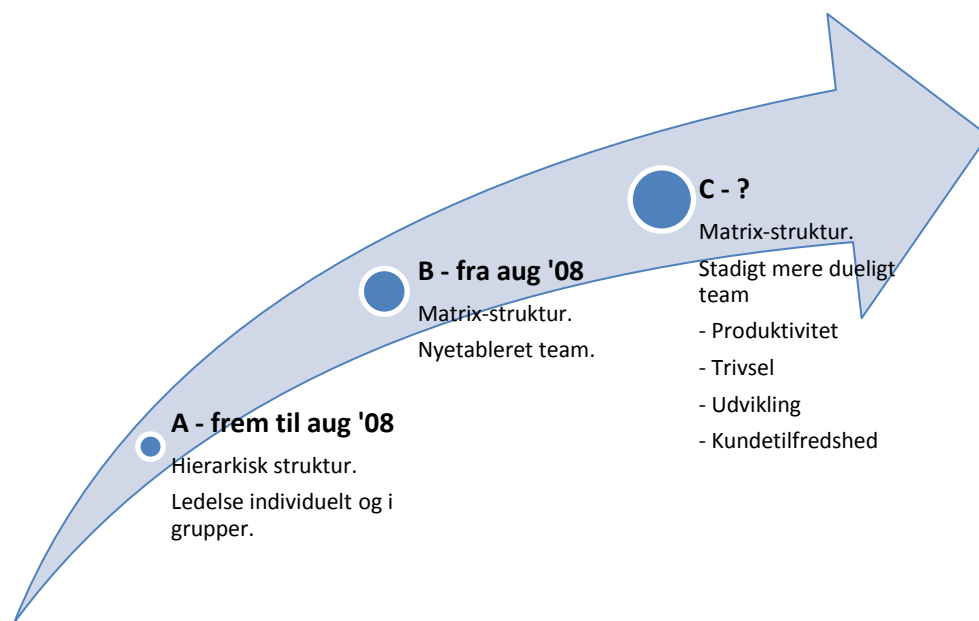
- I casen er der flere forskellige aktører og enheder, der bevæger sig og lærer. Skolevæsenet i Hjørring Kommune som en overordnet enhed, de enkelte skolecentre som helheder, de faglige lederteams i skolecentrene, de faglige ledere som individer og skolecenterlederne som individer. Dertil kommer konsulenterne, der også udvikler sig i arbejdet med casen.
- **Vi vælger at fokusere på teamet og dets udvikling som den primære analyseenhed.** Skolecenterledere og de faglige ledere er en del af disse teams, og dermed også aktører. Konsulenterne er hjælpere for teamet i denne udvikling. Hermed målrettes analysen mod teamets læring og udvikling i det at lære at blive et stadigt mere dueligt team.

Hvad lærer de?

- Forandringsprocessen i Hjørring Kommune rummer flere forandringer. Den overordnede ændring af organisationsstrukturen, der går fra en hierarkisk ledelse af den individuelle skole til en matrixorganiseret ledelse af grupper af skoler i skolecentre. Der ledes i teams, og den enkelte leder får en ny position og funktion. Samarbejdsformen og beslutningsvejen ændres radikalt. Der arbejdes hen imod politisk definerede mål med krav om øget effektivitet og kvalitet. Teamet arbejder desuden imod en velfungerende teamstruktur, der giver et funktionelt og effektivt teamsamarbejde der er præget af trivsel, udvikling og opnåelse af høj kundetilfredshed (Storch & Molly-Søholm 2005:75ff).
- Vi kan illustrere bevægelsen for teammedlemmerne på følgende måde:

⁷ Nvivo kategorierne og kodningerne knyttet dertil kan ses i bilag 20-89





Figur 5: Fremstilling af den forandningsproces, som gennemføres i Hjørring kommune med fokus på ændringer for ledelsen, der bevæger sig fra en hierarkisk struktur til en teamorganiseret matrix-struktur.

- Bevægelsen fra A til B - fra en hierarkisk struktur til en matrixorganiseret struktur med lederteams, er både en forandring i ledelsens organisering og i ledelsesstilen. Forandringen er politisk vedtaget og designes og gennemføres af forvaltningen. De enkelte medlemmer i teamet har altså begrænset indflydelse på denne forandring. I de nyetablerede teams er de dog til dels ansvarlige for at fordele roller og ansvarsområder.
- Bevægelsen fra B til C er i høj grad op til de enkelte teams. Her må de sammen arbejde hen mod et velfungerende samarbejde. Denne bevægelse er altså ikke ligesom bevægelsen fra A til B en påtvunget forandring. Målet er at udvikle samarbejdet i en positiv retning.
- **Vi vælger at fokusere på bevægelse fra et nyetableret team frem mod et stadig mere dueligt team defineret som et team præget af produktivitet, trivsel, udvikling og kundetilfredshed (bevægelsen fra B til C).**

Hvorfor lærer de? (Hvad får dem til at mobilisere den nødvendige energi?)

- Forandringen fra A til B kendetegnes ved at være motiveret af politisk nødvendighed. Aktørerne *skal* forandre sig for at fungere i det nyetablerede team, hvis de vil blive i deres jobs. Enkelte vælger også at forlade deres job. Overgangen er planlagt med en dato. Forandningsprocessen er lettere for den enkelte hvis de formår at se fordelene ved forandringen.
- Forandringen fra B til C kendetegnes ved at være drevet af teamets egen motivation til at udvikle sig og blive bedre til at løse opgaverne som et team. Teamet og teammedlemmerne *kan* altså forandre sig, og kan dermed opnå succes, trivsel og arbejdsglæde i et stadig mere effektivt team-



samarbejde. Denne forandring er i høj grad en proces og har ikke et defineret start- eller sluttidspunkt. Det er i høj grad op til teamet om de vil gennemgå denne forandringsproces (selv om der i organisationsstrukturen er en klar forventning om dette).

- **Vi vælger at fokusere på teamets egen-motiverede bevægelse fra at være et nyetableret team frem mod at blive et stadigt mere dueligt team – bevægelsen fra B til C.**

Hvordan lærer de?

- Som hjælp i disse processer indsættes konsulenterne til at igangsætte og understøtte målrettede læringsaktiviteter. Der indsættes med tre typer af indsatser: Seminarer for skolecenterlederne, internater for samtlige faglige ledere og skolecenterledere, samt coaching-møder i de enkelte skolecentre. Skolecenterlederen må selv fordele tiden mellem individuel coaching (af SCL) og teamcoaching, og der er en overvægt af teamcoaching i fordelingen.
- Skolecenterlederne indtager selv den væsentligste rolle som leder i forandringsprocessen. Skolecenterlederne arbejder hen mod disse lærings- og udviklingsmål med struktureret arbejde i teamet som den primære indsats. Dette gøres på forskellig vis.
- **Vi vælger at fokusere på hvordan den eksterne coaching kan understøtte de nævnte forandringsprocesser.** Vi er samtidig opmærksomme på, at coachingen ikke kan udskilles som en isoleret indsats i processerne men må ses i sammenhæng med de andre indsatser.

Dette leder os til følgende problemformulering, der vil guide vores videre arbejde med empirien og det analytiske arbejde:

Hvordan kan ekstern coaching hjælpe et nyetableret team i læreprocesserne frem mod at blive et stadigt mere dueligt team?

Det vi vil undersøge er, hvordan ekstern coaching kan hjælpe teamet på vej fra at være nyetableret til at blive stadigt mere dueligt. Vi vil altså undersøge, hvordan det, der sker i coachingen kan understøtte teammedlemmerne i at bruge det potentiale, der findes i lederteamet, sådan at de lærer og bevæger sig mod et stadig mere dueligt teamsamarbejde.

Begrebsdefinition

På baggrund af problemformuleringen er der behov for at definere de følgende begreber: *ekstern coaching*, *team*, *bevægelsen fra nyetableret team til dueligt team*, samt *læreprocesser*. Qua den eksplorative induktive tilgang, som vi har anlagt, er den aktuelle problemformulering konstrueret med afsæt i empirien, forskellige teoretiske (for)forståelser og egne interesser. De følgende begrebsdefinitioner vil derfor være at betragte som en syntese af de tre perspektiver og forståelser.

Hensigten er både at skabe en forståelse omkring problemformuleringen, hvor vi vil tydeliggøre, hvordan vi som 'forskere' netop forstår og definerer de enkelte begreber i relation til vores undersøgelse. Definitionerne vil endvidere kvalificere vores operationalisering af problemformuleringen i de kommende analyser.



Ekstern coaching

Coachingen i denne case varetages af konsulenter, der er rekrutteret af skoleforvaltningen i Hjørring Kommune. Forvaltningen er derfor opdragsgiver og konsulenterne kan benævnes *eksterne*, fordi de kommer udefra og træder ind i organisationen. Konsulenterne er altså ikke en del af kommunens medarbejderstab, og er ikke en del af organisationen og dennes hverdag.

Her betragtes coaching overordnet som et udviklingsredskab, der har til formål at hjælpe mennesker med at skabe den refleksion, de resultater og den praksis, som de ønsker sig (Gørtz og Prehn 2008:12ff). Coaching er en art udviklingssamtale hvor coachen stiller sig til tjeneste for fokuspersonens (eller gruppens) lære- og udviklingsprocesser. Dette sker ud fra en grundlæggende tro på, at de bedste svar på fokuspersonens (eller gruppens) udfordringer er dem, der pibler frem fra – og bundfældes i – fokuspersonen selv (ibid.). Det afgørende i coachingmetoden er at følge og understøtte fokuspersonernes lære- og udviklingsprocesser og forholde sig til de målsætninger, som fokuspersonen opstiller i løbet af processen (Stelter 2002:27). Coaching handler altså om, at en coach støtter en person (eller gruppe) i, at identificere aktuelle udfordringer og finde løsningsstrategier på samme.

Det skal her nævnes, at når vi benytter termen 'klassisk coaching' så er det en betegnelse for en praksis, hvor coachen stringent følger disse anvisninger som faciliterende aktør, og eksempelvis kun stiller understøttende, åbne og neutrale spørgsmål og genspejler det fokuspersonen siger.

Projektets ærinde er ej, at undersøge hvad coaching er for en størrelse. Det er heller ikke vores ærinde, at evaluere coaching-indsatsen i Hjørring ud fra nogle normer om 'klassisk coaching'. Derimod er vores sigte, at blive klogere på hvordan aktørerne i casen forstår, oplever og praktiserer den coaching de deltager i med henblik på at blive klogere på coaching, som redskab i forandringsprocesser. Herudfra vil vi generere viden om coaching, som redskab i teamudviklingsprocesser.

Team

Team-samarbejde defineres forskelligt alt efter hvilken fagspecifik kontekst det udspiller sig i. Vi definerer overordnet et team, som en mindre organisatorisk enhed, der er sammensat af et passende antal (typisk 5-9) personer, der sammen skal varetage et bestemt opgavefelt og arbejde hen i mod realiseringen af fælles mål. Teamet har et fælles ansvar for at nå målsætningerne og belønnes kollektivt, hvis de når disse. Teammedlemmerne vil ideelt set have forskellige og komplementerende kompetencer. De er afhængige af at arbejde sammen og videndele for at løse opgaverne. Det er almindeligt at kalde teams selvstyrende, medledende og autonome, hvilket fortæller om at de har kompetence og mandat til at lede afgrænsede opgaver (Molly-Søholm & Storch 2005:10).

I forhold til at undersøge denne case findes denne definition brugbar. Det skal dog nævnes, at disse teams, i casen, har en team-leder, og dermed en flad hierarkisk struktur indlejret i teamet. Alle teammedlemmer befinder sig altså på samme niveau – undtagen centerlederen, der har ansvaret for teamets arbejde.



Fra nyetableret til dueligt team

Når begrebet team er defineret, må man anerkende at der er forskel på karakteren af et teams samarbejde, og dermed forskel på hvor mange og hvor gode resultater et team kan præstere. Man må samtidig antage at et nyetableret team må udvikle samarbejdet og lære at fungere som team, før det kan præstere gode resultater.

Derfor vælger vi at definere en bevægelse, der karakteriserer netop denne teamudviklingsproces fra et *nyetableret team* til et *stadigt mere dueligt team*. Et dueligt team vil kunne udføre sine opgaver på en mere og mere funktionel og effektivt vis, og det vil kunne ses i positive præstationer som resultater, kundetilfredshed, trivsel og et team i stadig udvikling (Molly-Søholm & Juhl 2005:76ff). Hvad denne duelighed nærmere består i, vil vi vende tilbage til i analysen.

Denne positive teamudvikling er en målsætning i lederudviklingsforløbet i denne case. I tilbuddet til skoleforvaltningen beskrives bl.a. følgende formål med den eksterne konsulentindsats:

At lederteamet udvikler samarbejdet i eget team og samtidig understøtter teamorganisering i praksis ved at skabe velfungerende, arbejdsdygtige team på skolen (Bilag 6)

Konsulenterne nævner også ”Det højtydende skolelederteam, teamorganisering og teamledelse” som en del af indholdet på de planlagte internater (ibid.).

Læreprocesser

Læreprocesser er et helt centralt omdrejningspunkt i dette speciale. Vi definerer læreprocesser, som forskelligartede delprocesser, der resulterer i erkendelse, der muliggør nye forståelser og nye handlinger for det enkelte menneske. De nye handlinger vil givetvis give nye erfaringer, og dermed initiere nye læreprocesser. Derfor er det i denne optik meningsløst, at betragte læring som et resultat man kan opnå – det er nærmere en proces man gennemlever. Denne læringsforståelse udfoldes senere i specialet, men lad os blot her slå fast, at vi betragter læreprocesser som et fænomen med både en kognitiv og en social/relationel dimension. Vi betragter altså læreprocesser som noget, der foregår i individet, men som har sit udspring i samspillet med andre mennesker. Derfor vil man også kunne observere og operere med begreber som *kollektiv læring* i dette speciale.

Hjælp til læreprocesser kan ikke forstås som en overførsel af viden, forståelser og kompetencer fra én person til en anden. Man kan påvirke andre menneskers læreprocesser, men man kan ikke forcere dem, garantere dem eller tage ansvar for dem. Læreprocesser må finde deres motivation og drivkraft i den enkelte. Denne læringsforståelse vil vi også udfolde senere i specialet.



Analyse-design

Hvordan vil vi svare på denne problemformulering?

Hvordan kan ekstern coaching hjælpe et nyetableret team i læreprocesserne frem mod at blive et stadigt mere dueligt team?

I dette afsnit er formålet at illustrere, hvordan vi vil besvare problemformuleringen. Med dette analysedesign, skulle det gerne blive klart, hvorledes de forskellige elementer i den kommende analyse spiller sammen.

Vi opbryder problemformuleringen i tre analysedele, der tilsammen skal give et billede af, hvordan vi kan svare på problemformuleringen med udgangspunkt i casen. Der er en naturlig progression i opbygningen af besvarelsen i de tre dele, hvorfor den ene analyse naturligt leder over i den næste. Dette hænger sammen med vores empiriske eksplorative tilgang på den måde, at vi i vores egen læreproces skal nå højere erkendelse gennem det analytiske arbejde. Det hænger også sammen med den videnskabsteoretiske tilgang, hvor vi bevæger os fra det fænomenologiske til det pragmatiske perspektiv.

Grundlæggende er de tre delbesvarelser af spørgsmålene om 1) Hvad sker der i casen? 2) Hvorfor sker det? og 3) Hvordan kan vi så handle på det vidensgrundlag? I det følgende formulerer vi hvad de primære spørgsmål og fokuspunkter vil være i de tre analysedele:

- 1. Hvordan opleves den aktuelle indsats med coaching i forandringsforløbet i Hjørring kommune?**
Denne del af analysen vil befinde sig på et fænomenologisk deskriptivt niveau og skal danne et overblik over, hvordan coaching tænkes og udføres som redskab i forbindelse med teamudviklingsarbejdet. Det er en grundlæggende forståelse, der er nødvendig for at arbejde videre med et mere forstående, teoretisk og designmæssigt perspektiv. Der arbejdes altså fænomenologisk i den forstand at vi her søger at tegne et billede af, hvad informanterne angiver som signifikant, og hvordan vi kan forstå det der foregår ud fra nogle "common sense" forståelser.

Tanken er, at vi i casen, har adgang til nogle aktører, der har:



- Førstehåndserfaringer med den proces, der handler om at lede et team som skolecenterleder, der er nyetableret og skal udvikle sig mod at blive et stadig mere dueligt. Skolecenterlederne kan altså give os indsigt i hvilke udfordringer, de står i, og hvilke læreprocesser, der er involveret i denne proces. Samtidig kan de fortælle os om deres erfaringer med coaching, som hjælp i denne læreproces.
- Førstehåndserfaringer med at være et nyetableret team, og skulle lære at arbejde som et sådan. De faglige ledere kan give os en indsigt i, hvordan det opleves at være i denne læreproces, og hvad de oplever der hjælper dem. Samtidig kan de fortælle os om deres erfaringer med coaching, som hjælp i denne læreproces.
- Såvel førstehåndserfaringer, som mere generelle erfaringer med, at hjælpe nyetablerede teams. Konsulenterne kan give os adgang til deres forståelse af læreprocesserne forbundet med at blive et dueligt team. De kan fortælle os, hvordan de oplever coaching, som et redskab i en sådan læreproces.

På denne måde kan en deskriptiv analyse hjælpe os med at udtrække de erfaringer og forståelser, som allerede er til stede blandt aktørerne i casen. Derfor vil vi indlede analysearbejdet med en beskrivelse af:

- a. Beskrivelse af de enkelte teams, deres proces og oplevelse:
 - a. Hvad er der foregået?
 - b. Hvordan har forløbet været?
 - c. Hvor langt er de nået?
- b. Beskrivelse af konsulenterne, deres opfattelse af forandring, coaching og organisatorisk forandring.
- c. Hvordan oplever og fortolker de forskellige aktører coaching-indsatsen, dens virkning og forudsætninger? Vi vil anvende programteori til at skabe et overblik over de opfattelser af sammenhæng, der er omkring coaching, som indsats på vej mod et stadig mere dueligt teamsamarbejde.

2. Hvordan kan vi forstå læreprocesser og coaching som redskab i disse?

Denne del af analysen skal løftes fra det deskriptive niveau til et mere forstående og teoretisk niveau. Aktørernes umiddelbare oplevelser, beskrivelser og meningskonstruktioner sættes ind i en teoretisk kontekst, der skal styrke forståelsen af det, der foregår i teamudviklingsarbejdet. Læringsteori bliver her et redskab til at forstå de fænomener og processer vi ser i casen. Det er tre meget forskellige cases og læringsteorier kan hjælpe med, at forstå disse forskelligheder og give os redskaber til at forstå det der foregår i de enkelte cases.

- a. Hvad er drivkraften i læreprocesserne? Hvorfor er der behov for at lære noget? Yrjö Engeströms virksomhedsteori kan hjælpe os med at forstå de spændinger og udfordringer, som aktørerne står i, der nødvendiggør og driver læring.



- b. Hvad lærer de? Hvilke læringsmål bevæger de sig mod? Det særlige ved disse læreprocesser er, at de ikke har et defineret mål. Læringsmålet defineres efter hånden som det opnås.
- c. Hvordan lærer de noget? Hvordan sker udviklingen? David A. Kolbs læringsteori kan hjælpe os til at forstå hvorledes forskellige processer resulterer i læring for såvel den enkelte, som det samlede team.
- d. Hvordan kan coachingen forstås som en hjælp i disse læreprocesser? Herefter kan vi betragte ekstern coaching, som et redskab til hjælp i disse læreprocesser med udgangspunkt i Kolbs og Engeströms læringsteorier. Hvad gør coaching til en effektiv facilitator for læring i denne læringsforståelse?

3. Hvordan kunne sådanne læreprocesser designmæssigt optimeres?

Nu bliver det spændende! Her vil vi på baggrund af de to indledende analysedele teoretisere over, hvordan bevægelsen fra et nyetableret team mod et stadig mere dueligt team kan understøttes af ekstern coaching i et designmæssigt perspektiv. Lige nu finder vi det meget spændende eksempelvis, at undersøge dette med udgangspunkt i Yrjö Engeströms teori om ekspansiv læring, som med sin syntese af den tredje generation af virksomhedsteori og Batesons systemiske forståelse af eksempelvis dobbeltbinding, åbner op for nogle spændende designmæssige overvejelser. Det er altså i dette tredje trin, vi håber, at kan bevæge os på et "idé-generende" niveau, og inspirere til fremtidig praksis indenfor mødet mellem ekstern konsulentbistand, i form af coaching, og teamudvikling i en matrixorganiseret struktur.

Med disse tre del-analyser har vi altså store planer om at besvare vores problemformulering. God læselyst.



Analysedel 1 – fænomenologisk deskriptiv fortolkning

Indledning

I denne indledende analysedel er det hensigten på et fænomenologisk deskriptivt niveau, at præsentere de forskellige aktører i casestudiet og deres oplevelser, forståelser og meningskonstruktioner. Dette gøres som tidligere nævnt på baggrund af undersøgelsesspørgsmålet: Hvordan opleves den aktuelle indsats med coaching i forandringsforløbet i Hjørring kommune?

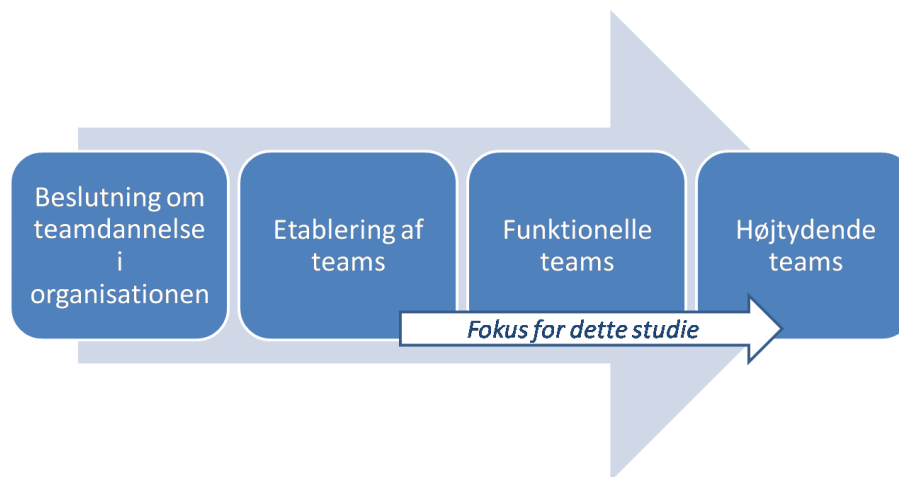
Hvordan de enkelte skolecentre, og herunder lederteams oplever og forstår forandringsprocessen og de dertil knyttede teamudviklingsprocesser. Ligeledes vil konsulenterne og deres forskellige forståelser af egen rolle i processerne præsenteres.

Ved brug af programteori vil det anskueliggøres på en systematisk vis, hvordan aktørerne forstår brugen af coaching, og de forskellige indsatser koblet hertil, som læringsaktivitet i forandringsprocessen. Disse forståelser diskuteres i forhold til teori om teamarbejde. Afsluttende præsenteres de forudsætninger, der skal være til stede, for at coaching kan betragtes som et succesfuldt læringsforløb. Afsluttende diskuteres coaching-indsatsen i et kritisk perspektiv.

...

Hvis man skal spørge sig selv, hvordan det forløber, når man beslutter at teamorganisere en ledelsesstruktur og udvikle dette teamarbejde, kan svaret hurtigt blive meget simpelt, og en anelse optimistisk:





Figur 6: En (optimistisk) model for progressionen i etablering af teams. Efter Molly-Søholm m.fl. (2007)

Først træffes beslutningen. Derefter implementeres beslutningen og teamet begynder, at udvikle sig til et stadigt mere effektivt og i sidste ende højtydende team. Vores undersøgelse betragter perioden fra etableringen af de forskellige ledelsesteams og fremad. Vi kan allerede nu afsløre, at det ikke er så simpelt og lineært at opnå gode resultater med teamsamarbejde. Forestillinger som denne kan give det indtryk, at teamudvikling forløber som en lineær og fremadskridende proces med god chance for succes. Erfaring med teams og observationer af teamprocesser viser dog et billede, der på ingen måde er så deterministisk⁸. Etablering af teams er ikke ensbetydende med fremkomsten af højtydende teams længere fremme i processen. Det må der arbejdes for. At man hyrer konsulenter til at understøtte denne proces viser også en bevidsthed om dette.

Denne fænomenologiske analyse af de tre eksempler på nyetablerede teams i udvikling, er langt hen af vejen et opgør med denne lineære tankegang. Der må mere dynamiske modeller til, for at beskrive hvad der sker i en organisation, når der etableres teambaseret ledelse.

Beskrivelse af de enkelte skolecentre og ledelsesteams

Casens tre skolecentre og teams vil her blive præsenteret. Spørgsmål om oplevelser, primære udfordringer etc. vil blive besvaret. Der er tale om inddragelse af forskellige typer empiri i disse beskrivelser, da det beror på såvel direkte udsagn og beretninger fra aktørerne, men også på vores umiddelbare tolkninger, forståelser og fornemmelser. Det er fra vores forskningsmæssige perspektiv ikke muligt at foretage 'objektive' beskrivelser, da vi som forskere står som formidlere af aktørernes forståelser og fortolkninger. Vi har været opmærksomme på 'eget filter', og det har været vores

⁸ Dette vender vi tilbage til med Katzenbach og Smiths modeller om team-udvikling.



ambition at konstruere 'ædruelige' beskrivelser. I hvilket omfang dette er lykket, kan kun være op til de beskrevne aktører at vurdere.

Skolecenter A

Dette skolecenter er dannet af to skoler, der i forvejen havde en naturlig tilknytning til hinanden (SCLA 16; FA1 108). Naturligheden i sammenlægningen beskrives af de interviewede ledere, som en historisk sammenhæng og beror grundlæggende på det forhold, at begge skoler lå i den samme kommune inden strukturreformen og etableringen af ny Hjørring kommune.

Skolerne var inden skolesammenlægningen selv sagt ikke ens, men havde haft forskellige samarbejder i stand. På skolerne var der to forskellige ledelseskulturer, men lederne "var klar til at prøve noget nyt" (SCLA 45) og derfor overvejende positivt indstillede over for de ledelsesmæssige forandringer, hvor der skabes en fælles ledelseskultur (SCLA 32).

Teamet består af en skolecenterleder, der hentes ind udefra. Tidligere besad han en anden lederstilling i kommunen, og han har derfor ikke tidligere haft sin gang på nogen af de to skoler. Der var inden skolereformen konstituerede ledere på begge skoler, og ingen i teamet oplever derfor at være blevet 'degraderet' (SCLA 10). Der ud over er der i teamet fire faglige ledere; to skoleledere og to skolefritidsordningsledere. Det er et relativt ungt team, der er på den anden side af et større generationsskifte.

Teamet har i det store hele oplevet forandringen som en gevinst: I den nye struktur er der kollegaer at sparre med og mere erfarne folk at lære af. Alle ledere i teamet får mulighed for at arbejde mest med det, de netop brænder for (FA1 87) og de betragter det som en gevinst for skolerne, at de kan nogle ting sammen i stedet for hver for sig.

Teamet fokuserer på handlekraft - at stadfæste etableringen af skolecenteret ved at sætte nogle projekter i søen. For at sikre succesoplevelser starter de med mindre projekter, der kan lykkes (FA1 50; SCLA 47). Som team er de opmærksomme på at afklare, hvilke visioner og værdier, de vil basere deres samarbejde og skolens drift på. Samtidig fokuserer de på at gøre det konkret og håndterbart (SCLA 49). Denne proces har været vanskelig og medførte at én i teamet sagde fra og forlod teamet (FA1 & FA2 76ff; SCLA 10).

Teamet påtager sig ledelsesopgaven (FA2 118; SCLA 34), og gør dette klart for medarbejderne. Der kan tolkes som et udtryk for, at de er ledelsesbare, og at de tager ledelsesansvar. Der er i teamet en ledelsesstil, hvor lederne stoler på hinanden og hinandens evne til at løse opgaver (SCLA 63) – dette gælder også i relation til medarbejderne.

Der er i de interviewede ledeses beretninger og forståelser konsensus om holdninger, fortolkninger, betydningsfulde begivenheder etc. Det er de samme historier, de fortæller og de samme ting, de lægger vægt på. Så hvor langt er teamet umiddelbart nået i deres udviklingsproces? Uden at skal påtage os en evaluerende rolle, er det tydeligt, at der i høj grad er en 'vi-identitet' i teamet (taler om



skolecenteret ikke skoler, giver det et nyt navn etc.). Teamet fremstår produktivt, teammedlemmerne trives og har fokus på næste trin i udviklingen. Udfordringen er at få alle til at tage ansvar i teamet. Nogle teammedlemmer er ikke vant til at tage lederansvar på det plan hvor teamet opererer. Det kræver altså, at de bryder med gamle handlemønstre, eksempelvis om hvem der har ansvaret for hvad, og hvordan arbejdet fordeles.

Teamet udtrykker at de er glade for coachingen, at de prioriterer det højt og får et godt udbytte af det (det vil senere i programteorien blive foldet ud, hvad der ligger i oplevelserne af og erfaringerne med netop denne indsats).

Skolecenter B

Skolecenter B er sammenlagt af tre skoler. Én af skolerne betegnes som en større skole og de andre som mindre landsbyskoler.

Teamet har syv medlemmer. Skolecenterlederen var tidligere skoleinspektør på en af de mindre skoler i teamet, inden han søgte og fik stillingen som skolecenterleder (SCLB 8). Der ud over er der i teamet tre skoleledere, én fra hver skole, hvor den ene af disse er sygemeldt på ubestemt tid. Teamets sidste tre medlemmer udgøres af henholdsvis skolefritidsordningsledere og børnehaveleder. Teamet er heterogent i alder og ledelseserfaring. Dertil er teamet præget af udskiftning på grund af pension, sygdom, omrokering, nyansættelser etc.

Modtagelsen og indstillingen til forandringsprocessen har været divers blandt teamets medlemmer. Nogle tager godt imod de nye idéer, nogle havde andre planer og nogle finder det, som en stor udfordring – disse forskellige indstillinger ses både blandt ledere, lærere og forældre (fx SCLB 70ff; FB136). Skolecenterlederen beskriver forandringsprocessen som kaotisk (SCLB 34). De enkelte teammedlemmer har en udfordring i at finde deres plads og mening med at være i teamet. Nogen oplever det som en degradering (fx FB1 36), andre som en højere grad af inddragelse i beslutningsprocesserne (FB2 65). Den løbende udskiftning i teamet gør, at det er en udfordring at etablere den indbyrdes tillid i teamet. De fortæller om, at det er svært at åbne op for hinanden etc. (FB3 78; FB2 93; SCLB 146).

Teamet fortæller at de løser opgaver sammen, og at de oplever, at de har flyttet sig. Gennem svære problemstillinger finder de frem til deres forskellige holdninger, styrker og svagheder. Det styrker teamet at løse problemstillinger sammen og det hjælper dem i deres proces om at lære hinanden at kende, og derved turde åbne op (FB1 92).

Der eksisterer blandt teamets medlemmer forskellige holdninger til eksempelvis forandringsprocessen, tolkninger og forståelser, og der lægges vægt på forskellige betydningsfulde begivenheder etc. Dette kan tyde på, at der endnu ikke er dannet en fælles referenceramme i særlig udstrakt grad. Det er vores indtryk, at der er skabt en kultur med fokus på negative fortællinger i forbindelse med ændringen i skolestrukturen, grader af forsvar i tilgangen til forandringen etc.



De interviewede faglige ledere tilskriver de forbedringer, der er sket i teamet deres egen indsats, og ikke så meget konsulentbistanden (FB1 82ff). De har nogle specifikke forventninger til konsulenterne, særligt i rollen som coach, og nogle forestillinger som de ikke finder opfyldt (FB1 & FB2 97ff). Forventningerne øges med et teammedlems coachuddannelse. Skolecenterlederen har dog fundet den personlige individuelle coaching hjælpsom i de forskellige problemstillinger, han har arbejdet med i forandringsprocessen.

Skolecenter C

Skolecenteret består af to skoler – en stor og en lille. De to skoler havde ikke tidligere tradition for at samarbejde, da de lå i hver deres kommune inden strukturreformen i 2007 (FC2 111). Dette kommer til udtryk i den generelle indstilling til det, at have et samarbejde mellem de to skoler blandt ledere og medarbejdere. Samtidig kommer det også til udtryk i nogle praktiske forhold, fx at der ikke er infrastruktur mellem de to byer i form af busser etc. Dette sætter en del bånd for samarbejde mellem skolerne, da det er svært at få det til at fungere i praksis.

Lederteamet består af 6 medlemmer: En skolecenterleder, tre skoleledere (heraf to på den store skole), en SFO-leder og en SFO- og børnehaveleder. Skolecenterlederen er her rekrutteret eksternt. Det var ikke muligt at besætte centerlederstillingen efter første interne ansættelsesrunde. Alle i teamet har altså oplevet, at skulle finde en helt ny plads i den nye ledelsesstruktur. Nogen oplever det som en forfremmelse, andre som en degradering. Et gennemgående træk i skolecenteret, er at det er udfordrende at omstille sig til den nye struktur og svært se fordelene ved forandringsprocessen.

Skolerne havde forskellig ledelsesstruktur og -kultur inden de blev lagt sammen i ét skolecenter. Det skyldtes blandt andet, at skolerne er så forskellige i størrelse. Især for den lille skole opleves forandringsprocessen som et tab. Der sker ændringer i deres økonomiske struktur, da de ikke længere er under den såkaldte landsbyordning (FC2 93). Det ændrer også på den organisatoriske struktur i skolen, der tidligere havde opbygget et særligt samarbejde mellem skole, SFO og børnehave. Dette samarbejde ændres nu med den nye struktur, og det opleves som en ændring af noget, der egentlig fungerede godt. (ibid.) Parallelt med at skolen bliver en del af et skolecenter, må der afskediges en stor gruppe medarbejdere. Dette tab bliver derfor også sammenkædet med forandringsprocessen, selvom det ville være nødvendigt under alle omstændigheder (FC2 54ff).

Den store udfordring er først og fremmest at acceptere forandringen – de nye roller, den nye chef, den nye struktur. Skolecenterlederen bliver personificeringen af forandringen, og derfor køligt modtaget. Nogen håber måske også (ubevidst) på, at forandringen og dens konsekvenser går over. Fx observerer skolecenterlederen, at lederne ikke, i tiden inden, implementeringen informerede medarbejderne om forandringen der lå forude (SCLC 24).

Dernæst er udfordringen at acceptere teamsamarbejdet og lære at fungere i den nye ledelsesform. Teamet fortæller om forbedringer i teamsamarbejdet, men stadig om store udfordringer og udvik-



lingsbehov (FC1 204, FC2 246). Processerne er til tider præget af personcentrerede konflikter og kamp om indflydelse (SCLC 78).

Coachingen bruges af skolecenterlederen, som et redskab til at arbejde med relevante udviklingspunkter i teamet. Til eksempel bruges den, som afklaring af roller, positioner og konfliktløsning. Skolecenterlederen bruger også den individuelle coaching og finder den nyttig. Selve teamcoachingen fylder dog ikke meget i bevidstheden hos interviewpersonerne fra dette skolecenter. De har svært ved at huske hvad teamcoachingen har omhandlet, og betragter det ikke som en afgørende faktor for den teamudvikling der er sket.

Teamudvikling

Gennem de forskellige teams beretninger bliver det tydeligt, at en positiv teamudvikling, ikke kan tages for givet. Der er med andre ord ingen naturlov, der sikrer at et nyetableret team vil udvikle sig til et funktionelt og efterhånden højtydende team, i en lineær forstand. Effektivitet og udbytte kræver udvikling, og udviklingen kræver indsats, læring og adfærdsændring fra den enkelte og teamet som helhed. Og der er ingen garanti for at denne udvikling sker.

Samtidig er det centralt at forstå, at teamudvikling er en kompleks størrelse. Der er mange forhold der danner grundlag for teams udvikling og arbejde. Ydre faktorer, som tidligere erfaring med samarbejde, strukturer, ressourceknaphed etc. kan spille ind, og give bedre eller dårlige betingelser for et godt teamsamarbejde.

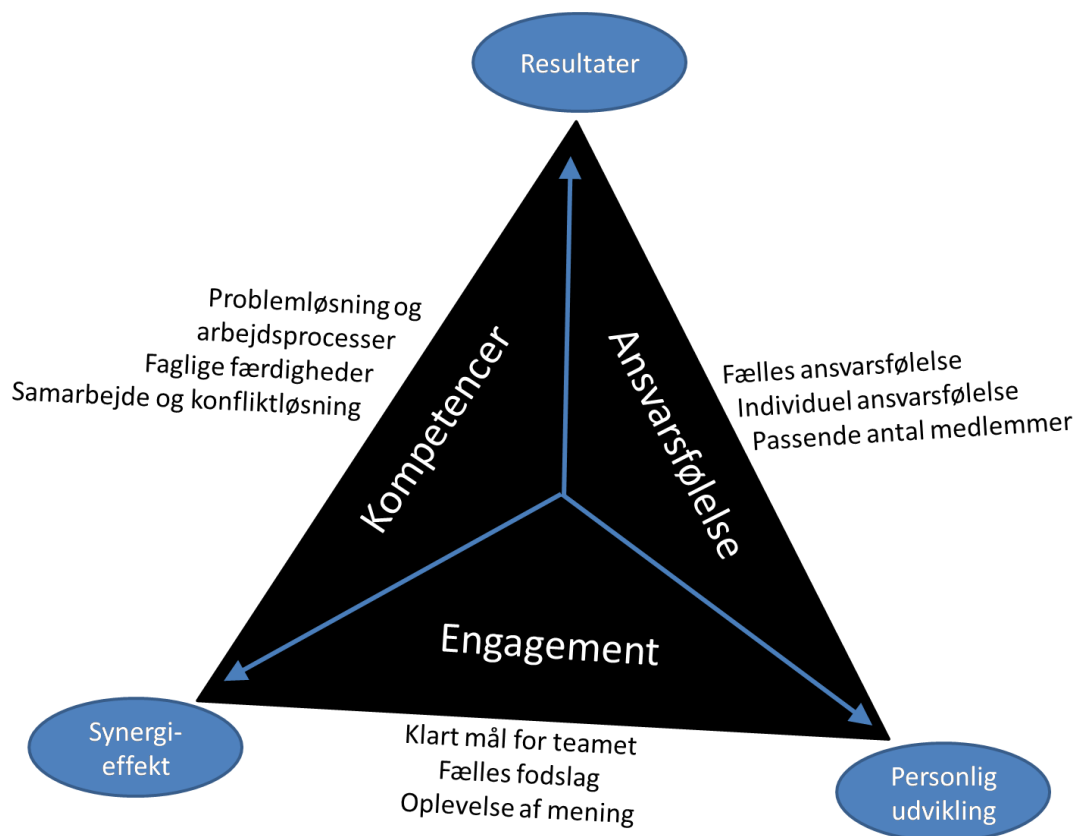
I mødet med disse tre teams finder vi beretninger om udvikling. De enkelte teams oplever, at de flytter sig og bliver mere funktionelle. På samme tid oplever de større arbejdsglæde og trivsel. Eksempelvis fortæller skolecenter B, at "det sidste møde, vi havde her forleden dag, det var simpelthen det bedste vi nogensinde har haft" (FB1 92). De fortæller, at de er blevet bedre til arbejde med en konkret problemstilling og løse den. De oplever derigennem en større tilfredsstillelse og bedre resultater af teamsamarbejdet.

I skolecenter C fortæller teammedlemmerne også om en oplevelse af udvikling (FC2 201). De fortæller om en følelse af fremskridt, og at det giver resultater. Skolecenterlederen beretter også om denne positive udvikling, men oplever også tilfælde, hvor han skuffes i sin oplevelse af fremgang (SCLC 78). Her er altså et konkret eksempel på at den positive teamudvikling ikke er garanteret. Og selvom den positive udvikling har fundet sted, er der stadig udviklingsbehov og måske ligefrem tilbagegang.

For at gå nærmere ind i disse udviklingspotentialer og -behov i teams, vil vi her inddrage Katzenbach og Smiths model over "Team Basics" (1993). Her ser vi en operationalisering af hvilke forudsætninger, der relaterer sig til et teams funktionsniveau. De forskellige kategorier er på mange måder parallelle med Molly-Søholm og Juhls (2005) operationalisering af et teams egenskaber og udviklingsområder, hvorfor vi løbende også vil inddrage deres betragtninger. Katzenbach og Smith define-



rer i modellen, at et team må besidde og udvikle visse *kompetencer*, må udvikle deres *engagement*, og deres *ansvarsfølelse*, for at det kan føre til de ønskede *resultater*, *personlig udvikling* for team-medlemmerne og en *synergi-effekt* i teamets arbejde – at $1+1+1 = 4$.



Figur 7: De grundlæggende kendetegn og udviklingspunkter for teams. Inspireret af Katzenbach og Smith 1993:8

Teamets *kompetencer* er afgørende for et effektivt og positivt samarbejde med gode resultater. Disse kompetencer fordeler sig på processuelle kompetencer – som problemløsning og arbejdsprocesser; faglige færdigheder – som ledelse og pædagogisk faglighed i et skolecenterlederteam; samt samarbejdskompetencer og konfliktløsningskompetencer. De førstnævnte processuelle kompetencer beskriver Molly-Søholm & Juhl, som vigtigheden i at teammedlemmerne har ”evnen til at indgå i teamets arbejdsprocesser, samt ideelt set at udvikle disse.” (2007:77) Teamet må besidde viden og kollektiv evne til at indgå i arbejdsprocesserne. Ideelt set har teamet en forståelse af disse arbejdsprocesser, så de kan udvikle dem, hvis det er nødvendigt. Et stadigt mere velfungerende team må være i stand til at træffe gode beslutninger af høj kvalitet, lægge strategier, arbejde målrettet og lære undervejs i processerne. Der skal være alle de nødvendige faglige kompetencer til stede i teamet, og man må udvikle denne faglighed. I et team vil det betyde, at man sammen arbejder hen



imod, at alle har en klar oplevelse af deres rolle og funktioner, og ideelt set oplever at være uundværlige. Slutteligt, har et team behov for at udvikle gode sociale arbejdsprocesser, så de mestrer konfliktløsning, og formår at transformere konflikter til udvikling (Molly-Søholm & Juhl 2007:80ff).

Teamets *ansvarsfølelse* kommer til udtryk i teamets arbejdsdisciplin. Molly-Søholm og Juhl pointerer vigtigheden af ”udvikling af en stærk og konstruktiv arbejdsdisciplin i forhold til fællesskabet” (Storch & Molly-Søholm 2007:77). Det betyder på den ene side, at den enkelte føler sig forpligtet til og motiveret til at yde sit bedste. Samtidig har et stadig mere effektivt team en fælles ansvarsfølelse, således at teamets ansvar opleves som den enkeltes ansvar og omvendt. Mottoet kan lyde: ”Hos os er man først færdige når alle er færdige.” Den fælles ansvarsfølelse giver altså et fællesskab, der kan beskrives som korpsånd. Herigennem kommer en øget motivation for at yde i teamets arbejde og dermed højere effektivitet (Ibid.) En forudsætning for denne ansvarsfølelse, er at teamet består af et passende antal medlemmer – hverken for få eller for mange (Katzenbach og Smith 1993). For få medlemmer kan give en manglende repræsentation af kompetencer, og dermed manglende dynamik i teamet. For mange teammedlemmer, kan resultere i en mangel på ansvarsfølelse, da et delt ansvar kan opleves som intet ansvar. Jo flere medlemmer i teamet, jo større er risikoen for, at det enkelte teammedlem ikke ser det som naturligt at tage ansvar og yde, da man ubevidst regner med, at det er der andre, der gør.⁹ (West 2004:21) Hermed kan teamet opleve en manglende synergi-effekt, så 1+1+1 ikke giver 4 eller 3, men snarere 2.

Et tredje kendetegn og udviklingspunkt for teams, er *engagement*. Et team må have et klart defineret mål, for at fungere. Gennem arbejdet må man oparbejde et ”fælles fodslag” og den enkelte må opleve mening med samarbejdet i teamet. Storch og Molly-Søholm beskriver nødvendigheden af ”fælles definerede ambitiøse mål og indsatsområder, værdier og prioriteter i teamet. Jo stærkere disse er defineret, desto bedre kan teamet arbejde sammen” (2007:77) Teamet må altså sammen definere visioner og mål indenfor de rammer, der er givet i organisationen, så der er en oplevelse af formål og mening med teamarbejdet. Denne oplevelse af mening og retning, som klart definerede mål tilvejebringer og bidrager en øget motivation og engagement hos den enkelte. At teamet har et fælles fodslag og at der er en oplevelse af mening med teamarbejdet, kan beskrives som en opbygning af en vis grad af konsensus omkring logikker, handlinger og fortolkninger: ”Hvad gør vi? Hvordan gør vi det? Og hvorfor gør vi det?” Denne konsensus opbygges gennem refleksioner over og forhandlinger om mening. Samtidig må den enkelte opleve en sammenhæng mellem sin person, sit generelle virke og samarbejdet i teamet – altså en personlig oplevelse af mening.

Jo højere et udviklingsniveau et team besidder på disse tre områder, *kompetencer, engagement og ansvarsfølelse*, jo højere funktionsniveau vil teamet opnå i form af *personlig udvikling, synergi-effekt og resultater*.

Den personlige udvikling sker, når teamet arbejder med de skiftende udfordringer og løsninger herpå. Teamsamarbejde betegnes som en optimal måde, at imødekomme de mange og forskelligartede

⁹ Et eksempel på dette sås i observationsstudierne, hvor et stort team havde relativt megen ”død arbejdstid”, hvor man venter på hinanden og ingen tager initiativ til næste skridt. (bilag 91)



udfordringer, som det moderne arbejdsliv giver. (Molly-Søholm og Storch 2005:9f). Teamsamarbejde har et potentiale for fleksibilitet, udvikling og læring, gennem den dynamik som de forskellige teammedlemmer bringer til bordet, og de effektive arbejdsprocesser teamet har. Her gives grobund for læring og personlig udvikling for det enkelte teammedlem ved at varetage forskellige typer opgaver, indgå i forskellige konstellationer og deltage aktivt i teamprocesserne.

Synergi-effekten opstår, når teammedlemmerne formår at realisere de enkelte teammedlemmers erfaringer og evner i deres fælles opgaveløsning, så det giver en bedre kvalitet og en større produktivitet end de kunne have opnået via andre samarbejdsformer. Det er særligt denne kvalitet man fremhæver som gevinsten ved teamsamarbejde.

Det tredje udbytte af effektivt teamsamarbejde er *resultater* i forhold til teamets målsætning. Jo bedre teamet formår at udvikle sine kompetencer, engagement og ansvarsfølelse, jo bedre præstationer vil teamet kunne fremvise i forhold til sit formål i organisationen. Et effektivt teamsamarbejde, vil altså resultere i tilfredshed omkring teamet – fra kunder, medarbejdere og overordnede.

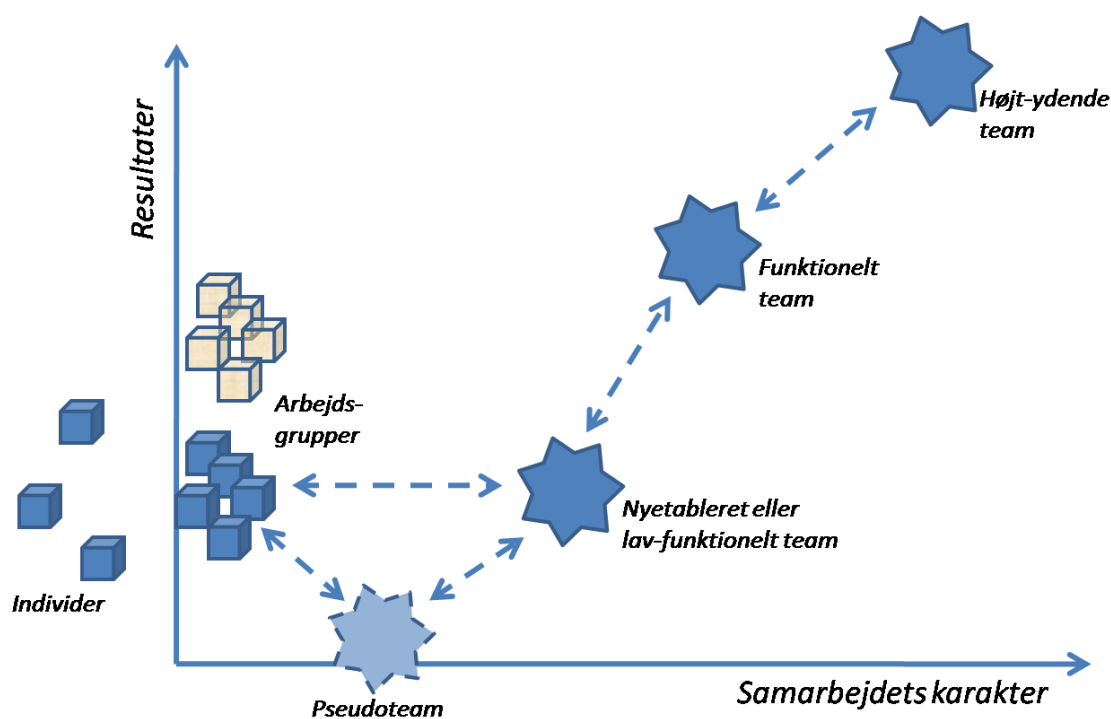
Gennem teamudvikling kan et team altså opnå større effektivitet og bedre resultater. En positiv sidegevinst for den enkelte er den arbejdsglæde og trivsel, der følger med en oplevelse af mening, effektivitet og fællesskabsfølelse i teamet.

Men det er jo ikke så nemt...

Der er altså en klar forhåbning og en klar forventning om, at nyetablerede teams vil udvikle sig til stadig mere funktionelle og effektive teams. Dette vil give bedre resultater og større arbejdsglæde. En positiv teamudvikling vil være ønskelig for alle aktører både i og udenfor teamet.

Det er her realiteterne begynder at spænde ben for idealerne. For det er åbenbart ikke selvsagt, at et nyetableret team udvikler sig til et funktionelt og i sidste ende højtydende team. Inspireret af Katzenbach og Smith har vi lavet denne anskueliggørelse af teamets bevægelser og udvikling i forhold til præstationer og effektivitet.





Figur 8: Model over udvikling i teamsamarbejde i relationen mellem samarbejdets karakter og resultater.

I midten ses det nyetablerede team, der i sine præstationer svarer til en arbejdsgruppe eller arbejdende individer. Det nyetablerede team, kan udvikle sig mod at blive et funktionelt team med større grad af effektivitet og resultater. Denne udvikling forløber ikke nødvendigvis i fred og fordragelighed. Konflikter og uoverensstemmelser i teamet er helt naturlige, og kan være god grobund for diskussioner og afklaringer i teamet, der resulterer i øget engagement. B. W. Tuckman kalder dette teamfænomen for *storming* – at teamet oplever koordineringsvanskeligheder i forhold til de indledende aftaler i teamet. Konflikter kan altså nemt opstå, når man begynder at omsætte de indledende aftaler i praksis. Denne proces kan være gavnlig for at få usagte forestillinger frem i lyset, og få diskuteret forhold der bliver taget for givet. Hermed kan der være grobund for afklaring, og der kan ske en udvikling af teamets procesfærdigheder (Molly-Søholm & Juhl 2007:85). I denne case fortæller en skolecenterleder også om hvordan det opleves, som en konstruktiv proces og en sejr når teamet formår at løse deres konflikter (SCLB 160).

Det funktionelle team har potentiale til at udvikle sig til et højt-ydende team, idet teamet bliver endnu bedre til at arbejde sammen. Men denne proces er ikke automatisk og forventelig. En del teams kan opleve at blive bremset i denne udvikling, eksempelvis hvis individerne i teamet ikke forstår meningen med teamets arbejde og at de (ubevidst) ikke yder den nødvendige indsats, fordi de ikke finder den meningsfuld (West 2001:22ff). Ligeledes kan uløste konflikter og manglende processtyringskompetencer få teamet til at opleve stilstand.



Samtidig kan man diskutere, om det kun momentvis er muligt at fungere som et højtydende team. Det at være højtydende forudsætter et helt særligt sammenfald af højt engagement, høj ansvarsfølelse, og gode kompetencer. Det er urealistisk at tro, at et sådant sammenfald kan ske 5 dage om ugen året rundt. Man må nok nærmere betragte de højtydende præstationer, som øjeblikkelige i stedet for en tilstand. Et godt team, kan i visse opgaver præstere et sandt "team-sprint" – at være højtydende for en stund. Men det er urealistisk, at tro et team kan sprinte under alle forhold og i forhold til alle opgaver. Team-præstationen vil finde et mere naturligt leje, hvorfra sprintet kan foretages, hvis de grundlæggende kompetencer, den grundlæggende ansvarsfølelse og det grundlæggende engagement er til stede i relation til den aktuelle opgave.

Hvis man ser realiteterne i øjnene i forhold til teamsamarbejde, må man erkende at nogle teams aldrig udvikler sig, så teamet oplever at være højtydende. Teamet kan støde ind i de nævnte blokeringer, og/eller teamet formår ikke (eller ønsker ikke) at udvikle sig i forhold til team-kompetencer, engagement og ansvarsfølelse. Denne mangel på udvikling er vel ofte et spørgsmål om motivation og barrierer for læring. En opnået team-effektivitet, kan også forsvinde. Et funktionelt team kan blive lavfunktionelt (fx på grund af udskiftning eller konflikter, der ikke bliver løst på en god måde.)

Ud fra denne model kan man betragte det forhold, at nogle teams aldrig bliver funktionelle. Her kan man diskutere om de ville opleve bedre resultater i en anden organisering, fx som arbejdsgruppe? Vi finder det relevant at pointere, at det er uhensigtsmæssigt at være dogmatisk i sin udklaring af teamsamarbejde, som den bedste og mest effektive samarbejdsform. Hvis de nødvendige kompetencer, engagement og ansvarsfølelse ikke er til stede, kan der opnås større effektivitet i en anden organisering. Teamsamarbejde bliver af nogle metaforisk sammenlignet med en Ferrari, på grund af sin høje ydeevne og det store behov for vedligehold. Hvis man bliver i denne metafor, kan man diskutere om det i nogle tilfælde var bedre at vælge en anden bil, hvis man ikke formår at styre og vedligeholde en sportsvogn af den kaliber?

Dette ses i Katzenbachs model i relation til bevægelsen fra team til arbejdsgruppe. Et teamsamarbejde kan ændre karakter så det reelt er en arbejdsgruppe, og det er der ikke noget galt i. En arbejdsgruppe kan også opnå resultater. Men teamsamarbejdet giver helt unikke muligheder for resultater, synergi-effekt og personlig udvikling.

I teamsamarbejdet er der altså virkelig mulighed for at brillere. I højtydende øjeblikke, kan et team gennem synergi præstere rigtig gode resultater. Det er dette potentiale, der ofte motiverer for etableringen af teams. Men et nyetableret team har også muligheden for det modsatte – at yde mindre end man kunne forvente af den enkelte hver for sig. Et dårligt fungerende teamsamarbejde kan altså være (og opleves som) spild af ressourcer, idet enkeltpersoner eller en arbejdsgruppe, ville kunne præstere mere. Forskellige kontrollerede eksperimenter om gruppe- og teamadfærd viser dette (West 2001:20ff).

Derfor er teamudviklingen et centralt fokuspunkt. At sætte fem personer sammen og kalde det et team, gør ikke arbejdet i sig selv. Teamet må besidde og udvikle kompetencer, engagement og ansvarsfølelse – ofte gennem læreprocesser. Dette forhold anerkendes i Hjørring Kommune, idet man



sætter ind med teamcoaching, som en understøttelse af de forskellige teams udvikling fra et nyetableret team og fremad.

Men hvordan ser disse konsulenter, deres rolle i denne proces?

Konsulenternes opfattelse af forandring og deres rolle i denne

I denne case møder vi tre konsulenter, der alle har erfaring med at støtte organisationer, ledere og medarbejdere i lære – og forandringsprocesser. Et af vores mål med interviewene var at få et billede af deres syn på sådanne processer og deres opfattelse af, hvilken rolle de indtager som hjælpere i disse lære- og forandringsprocesser. Her får vi altså mulighed for at betragte tre erfarne praktikeres refleksioner over coaching, som redskab i forandringsprocesser. Det må pointeres, at vi i empiriindsamlingen endnu ikke havde valgt at fokusere på teamudvikling, som et særligt tema, hvorfor vi ikke spurgte direkte til denne dimension. Men på den anden side er teamudviklingen helt central i denne forandringsproces og i teamcoachingen. Teamudvikling bliver derfor også behandlet som et tema, om end i form af mere generelle udviklingsperspektiver i forbindelse med forandringsprocesser.

De tre konsulenter samarbejder om opgaven i Hjørring Kommune, og er individuelt tilknyttet de enkelte teams som coaches. De løser opgaven i fællesskab og er grundlæggende enige om deres tilgang til konsulentbistanden (systemisk anerkendende tradition). Men de løser ikke opgaven på samme måde. De coacher på forskellig vis, og anvender i høj grad deres personlige stærke sider og kompetencer i coachingen. Derfor vælger vi at beskrive de tre konsulenter og deres tilgang til coaching hver for sig. Derefter vil vi beskrive deres betragtninger om konsulentindsatsens design, som er mere overlappende.

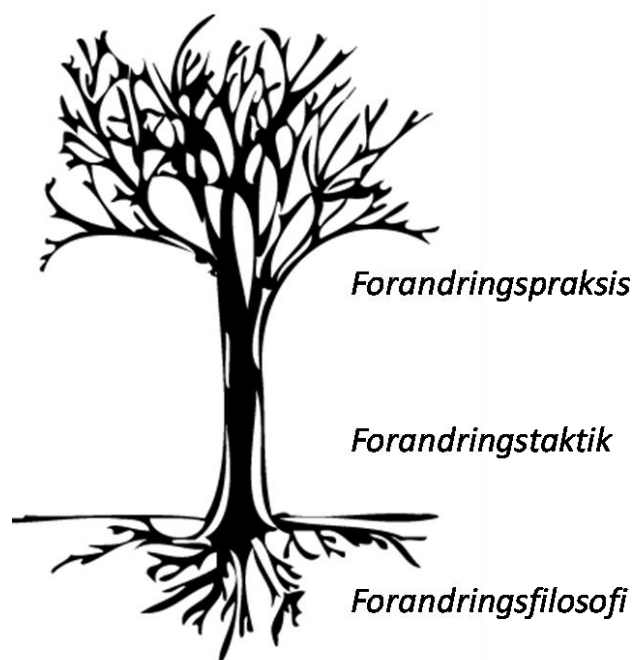
Konsulenterne reflekterer over coaching i forandringsprocesser som en faglig kompetence og praksis, og altså ikke specifikt i forhold til de enkelte teams i casen. Dette skyldes også aftaler om fortrolighed mellem teams og coach. Det betyder, at vi har kunnet interviewe teammedlemmerne om indhold og oplevelser fra coaching-møderne i Hjørring. Konsulenterne, derimod, udtalte konsulenterne sig på et mere generelt plan om deres erfaringer og praksis med coaching i denne type forandringsprocesser.

Det var en særlig oplevelse at interviewe professionelle konsulenter om deres faglige praksis. Det bevirkede, at refleksionsniveauet og abstraktionsniveauet var højt. Samtidig må vi have in mente, at en professionel fodboldspiller ikke nødvendigvis kan forklare, hvordan han spiller god fodbold i et interview på halvdanden time. Megen viden og mange færdigheder er tavs viden og internaliserede metoder. Konsulenterne gav heller ikke udtryk for, at vi stillede nemme spørgsmål. De havde ofte brug for en tænkepause. En af konsulenterne sætter ord på dette ved at kalde interviewet for en slags coaching: Vi stiller refleksionsspørgsmål, og får dem til at sætte ord på emner, de tidligere ikke har reflekteret over (KA 43). Deres erfaring sidder på ryggraden, og de forskellige udsagn fra interviewene giver ikke et dækkende billede af deres praksis og færdigheder. Men det er alligevel interes-



sant at betragte deres umiddelbare refleksioner om deres forståelse og praksis, som konsulenter i forandringsprocesser.

I beskrivelsen af konsulenternes syn på forandring og deres egen rolle som hjælper i læreprocesser, bevæger vi os på tre niveauer¹⁰:



Forandringsfilosofi – hvad er det grundlæggende syn på læring og forandring?

Forandringstaktik – hvordan designer vi forandringsprocesser? Hvilken rolle har konsulent i denne? Hvad er konsulentens målsætninger med indsatserne (og coaching især)? Hvad er succes og fiasko?

Forandringspraksis – Hvordan anvendes coaching i forandringsprocesser? Hvilken effekt har det?

Disse tre niveauer vil til sammen skabe et billede af, hvordan de enkelte konsulenter forstår, oplever og praktiserer coaching som et redskab i læreprocesser – i denne sammenhæng i teamudviklingsprocesser. De tre niveauer hænger sammen og kan metaforisk sammenlignes med et træ, hvor rødderne udgøres af forandringsfilosofien, stammen af forandringstaktikken og kronen eller blade-

ne af de konkrete forandringspraktiske tiltag. Forskellen på filosofi, taktik og praksis findes altså ofte i *synligheden* af hvad konsulenten gør og hvorfor. Filosofien er sværere at få øje på, men den er fundamentet for taktik og praksis.

Her kan det være nyttigt, at opridse en klassisk skelnen mellem forskellige måder en konsulent kan være hjælper på. Denne skelnen er opstillet af Edgar H. Schein (1999), der definerer tre forskellige positioner som konsulent.

1. Konsulenten som *ekspert*

Klienten har et problem og konsulenten agerer som hjælper ved at levere en løsning. Konsulenten får en fast defineret opgave og løser denne. Et klassisk eksempel er, at der skal bygges en bro, og man har brug for en ekspert til at fortælle, hvordan det skal gøres. I forandrings-

¹⁰ De tre niveauer er inspireret af de tre ledelsesniveauer beskrevet i Molly-Søholm m.fl. 2006. De tre niveauer udgjorde også opbygningen af interviewguiden til konsulenterne



processer, kan et eksempel på ekspertbistanden bestå i konkrete forslag til, hvordan en organisation kan implementere en beslutning om en strukturændring.

2. **Konsulenten som rådgiver / sælger af løsninger**

I denne relation er udgangspunktet, at klienten oplever at noget er galt, men ikke forstår problemet og derfor ikke formår at løse det. Konsulenten indgår her i en interaktion med klienten, hvor problemet identificeres og konsulenten som en kompetent rådgiver foreslår en løsning ud fra sin bedste overbevisning og erfaring. Et klassisk eksempel er relationen mellem læge og patient. I forhold til organisationer, kan et eksempel være lederen der oplever mistrivsel blandt sine medarbejdere. En konsulent kan i samarbejde med denne leder arbejde frem mod en identifikation af problematiske forhold og foreslå løsninger, eksempelvis nye ledelsesformer eller strukturer.

3. **Proceskonsulenten**

Her engagerer konsulenten klienten i en proces, der ender med at være nyttig for klienten. Dette kan eksempelvis være, når konsulenten opstiller rammerne for en samtale mellem flere aktører med det formål, at der vil opstå identifikation af problemer og løsninger af disse gennem dialogen. Schein beskriver dette som hjælp til selvhjælp.

Ved at opstille disse idealtyper for hjælpende relationer, får vi et redskab til at diskutere konsulenternes beskrivelser af deres indsats. Man må huske at konsulenterne indgår i flere forskellige hjælpende relationer til feltet (relation til forvaltningen, relation til centerlederne, relation til de forskellige teams). Her vil vi fokusere særligt på relationen i coachingen, altså relationen mellem konsulenten, de enkelte centerledere og de forskellige teams.

Konsulent A – coaching lige dér, hvor de er

"Altså, det er jo ikke os [konsulenterne], der driver forandringen (...) Det er udelukkende os, der støtter op om en forandringsproces, som der er andre, der driver. Jeg ser ikke mig selv som konsulent som en forandringsagent – jeg ser mig mere som en understøttende funktion i denne her proces, sådan at andre kan blive forandringsagenter." (KA 68)

Denne konsulent har en grundlæggende erkendelse af, at han som udefrakommende ikke er en del af forandringen i organisationen. Det er ikke hans rolle og opgave at drive forandringen – denne rolle tillægges aktørerne i organisationen. Coachen kan ikke indtage denne rolle, da han er 'for langt væk' fra det, der foregår i organisationen, når han blot træder ind og ud igen (KA 70). Hans grundlæggende filosofi er altså, at han ikke kan skabe forandring. Men han kan understøtte de processer, der foregår når han træder ind som coach. Og han kan som coach hjælpe folk med at blive bedre til at drive en forandring og agere i den.

Hans taktik som hjælper i forandringsprocesser er derfor at træde ind i en understøttende funktion når han møder 'forandringsagenterne' (aktørerne i organisationen) gennem coaching. Hans målsætning er at møde teamet eller fokuspersonen lige dér, hvor de befinder sig nu, og hjælpe dem videre med næste skridt. Han ser altså en lang fortløbende udviklingsproces i teamet, som han træder ind i



og understøtter for en stund. Hermed lægger han sig meget op af den idealtypiske *proceskonsultation*.

Hans blotte tilstedeværelse gør en forskel, idet den minder aktørerne om en forventning om udvikling. Det får dermed teamet til at fokusere på den ønskede udviklingsproces. Han nævner problemstillinger på to niveauer, hvor han kan understøtte processerne:

1. Den enkelte aktørs mentale omstillingsproces som følge af forandringen, altså individets læreproces som svar på de udviklingskrav, der stilles gennem forandringsprocessen. Som coach kan han understøtte denne proces.
2. Forandringsagenternes processer med at løse alle de problemstillinger, der opstår som følge af forandringen. Her har ledere en primær opgave i at få medarbejderne så smertefrit som muligt gennem transitionsperioden (KA 17). Coachen kan hjælpe her, ved at hjælpe med at finde gode løsninger og rådgive i forandringsledelse.

Succeskriteriet er, at de skal kunne gøre noget, som de ikke kunne have gjort uden coachens hjælp (KA 123). Drivet kommer altså fra teamet selv, men coachens hjælp kan støtte dem i at opnå bedre resultater.

Han lægger derfor i sin praksis vægt på nærvær, nysgerrighed og kontakt som hans vigtigste arbejdsredskaber. Han siger:

"For mig er kontakten det vigtigste. Altså hvis du ikke har kontakt, nærvær, nysgerrighed, nogle af de der sådan mere grundlæggende menneskelige kvaliteter, så er det meget meget svært at rykke nogen i en coachingsamtale." (KA 8)

Konsulenten fortæller om hvordan kontakten mellem ham og fokuspersonen er en grundlæggende forudsætning for at han kan påvirke vedkommende. Disse er *vigtigere* at mestre som coach end bestemte tilgange, metoder og teknikker. Konsulent A referer til, at han benytter forskellige spørgeteknikker og coachingmetoder, og indtager forskellige roller (ekspert, sælger/rådgiver og proceskonsulent). Han sætter i denne sammenhæng målet over midlet. Målet er at hjælpe teamet eller fokuspersonen videre i den situation de står i. Hvis en særlig tilgang, et godt råd, en model eller en spørgeteknik kan hjælpe, er det fint – også selvom den bryder med de gældende normer i coach- og konsulentbranchen, der meget centrerer sig om proceskonsultation. Han er ikke optaget af, hvad der er teoretisk plausibelt, rigtigt og forkert, men hvad der virker. (KA 214)

Han beskriver en præference i forhold til 'den løsningsorienterede tilgang' og 'den anerkendende tilgang' (Appreciative Inquiry). Den løsningsorienterede tilgang, beskriver han særligt som en tilgang til problemløsning, der ikke handler om at analysere problemet, men om at fokusere på og arbejde med løsningen. Han er opmærksom på at han som coach er med til styre hvilket fokus der er i samtalen. At anvende disse tilgange bringer de forskellige teams videre i de problemstillinger, de arbejder med. Han nævner også Karl Tomms cirkulære spørgeteknik, der kan være nyttig.



Med sit fokus på at coachingen træder ind og ud igen af en fortløbende udviklingsproces, har Konsulent A et særligt blik for coachingsamtalens før- og efterliv. Han siger, at "en coachsamtale ikke er noget isoleret set" (KA 19), men må ses i sin sammenhæng. Meget afhænger af dette før- og efterliv, hvor det før samtalen skal defineres hvilken problemstilling, der skal sættes på dagsordenen, og efter samtalen hvor dialogen, arbejdet og udviklingen fortsætter selvom coachen er taget hjem. Coachen hjælper teamet videre mens han er der, men han kan ikke selv vurdere effekten af sin indsats, når samtalen er slut. Effekten kan vurderes af fokuspersonerne over tid, idet læring tager tid og bedst observeres retrospektivt. Han ser altså primært sig selv som proceskonsulent, og processerne fortsætter når han ikke er til stede.

Konsulent B – coaching mellem organisationens og fokuspersonernes målsætninger

Konsulent B tager et andet udgangspunkt i sin beskrivelse af sit arbejde som coach. Hans grundlæggende forståelse af forandringsprocesser, er at læring og forandring sker fordi omgivelserne kræver det af aktørerne. Dette er en systemisk tanke, som konsulent B fremhæver. Der sker forstyrrelser i omgivelserne (fx gennem en organisationsændring), som får aktørerne til at handle anderledes, fordi et system altid vil forsøge at tilpasse sig omgivelserne (KB 82).

Han beskriver forandringsprocesser som lange serier af 'single loop læring' (med reference til Argyris & Schön). Det store billede formes altså at mange små skridt, hvor systemet tilpasser sig den nye situation, for at opnå balance igen. På lang sigt, kan disse små justeringer alt i alt føre til en 'double loop læring', altså en ny grundlæggende forståelse og et nyt grundlag for handling, men dette kan man ikke sigte mod (KB 58).

Hans taktik som hjælp i disse processer, er derfor at hjælpe disse små tilpasninger på vej. Han gør sig ingen forestillinger om at han som coach kan ændre på folks grundlæggende antagelser og paradigmer. Det, han kan gøre som coach, er at hjælpe aktørerne gennem disse små skridt på vejen, der får dem nærmere målet.

Han beskriver to målsætninger, som er styrende for ham i hans arbejde som coach. Den ene er teamets eller fokuspersonens målsætning – hvilke mål sigter de efter her og nu, og hvilke problemstillinger oplever de behov for at få løst. Men samtidig har coachen et blik for organisationens målsætninger:

Det vigtigste for mig, det er ikke, hvad den enkelte vil eller har lyst til. Det, der er det vigtigste for mig, er hvad er det for en organisatorisk ramme, som den enkelte skal fungere ind i? Og hvad kan jeg så gøre for at hjælpe personen til at lykkes deri? (KB 8)

Her har han en målsætning i forhold til, at han er hyret af opdragsgiver til at få organisationsændringen gennemført. Denne målsætning er hele tiden til stede som en rettesnor for, hvilken retning coachingen kan og skal bevæge sig i. Ofte vil disse to målsætninger (teamets målsætning for coachingen og hensynet til organisations mål) stemme overens, men hvis de ikke gør, vil han konfrontere teamet med det (KB 48).



Han betragter altså organisationen som et system som tilpasser sig. Konteksten ændrer sig, og derfor må organisation ændre sig. Det er de nødt til – ellers mister de deres jobs. Konsulent kan hjælpe med at gøre udfordringen og læreprocessen positiv for de involverede, ved at hjælpe med tilpasningen (KB 82ff). Der sættes og kommunikeres nogle rammer ovenfra (opdragsgiver), og det er så konsulentens rolle at hjælpe aktørerne med at lære at navigere indenfor disse rammer. Det er *ikke* konsulentens opgave at diskutere eller vurdere disse rammer (KB 42).

I den konkrete praksis betyder denne filosofi og taktik, at Konsulent B ser det som sin primære opgave at understøtte de nævnte tilpasningsprocesser. En effektiv måde at gøre det på, er at hjælpe teamet løse konkrete opgaver. Herigennem opnås løsninger på opgaverne, men samtidig vil der også ske læring, og teamet vil udvikle sig som en enhed (KB 66). De vil eksempelvis i samarbejdet opnå ny information om og fra hinanden. Konsulent B tager hermed afstand fra coaching som et refleksionsrum. De nødvendige tilpasninger kræver ikke refleksion, de kræver adfærdsændring og handling. (ibid.)

En anden filosofi, der er gennemgående for Konsulent B, er grundtanken om at man skaber den anden gennem de spørgsmål man stiller. Han siger:

”Min holdning eller forståelse af coaching er en meget socialkonstruktivistisk forståelse, hvor jeg dybest set tror på, at man som coach skaber den anden gennem de spørgsmål, som man stiller. Og det giver også en som konsulent et enormt ansvar. (...) Hvis [konsulent C] siger, at jeg oplever da masser af følelser og folk, der råber og skrider og græder – jamen, så vil jeg sige, at det oplever jeg aldrig. Det kunne være de samme mennesker, som vi arbejder med, men det er de metoder, som vi bruger, der former resultatet langt hen ad vejen. (...) De redskaber og metoder, du anvender, skal også ligne det resultat, du gerne vil skabe” (KB 16)

Med dette udgangspunkt praktiserer han altså en coaching, hvor han søger at fremme handlekraft, resultater ved at arbejde løsningsfokuseret. (ibid.) Han fokuserer på styrker frem for svagheder og succes frem for fiasko for at forme en arbejdspraksis, hvor disse kvaliteter er gældende. Han henviser her til princippet om isomorfi (ibid.).

Hans praksis beskriver han som en værktøjskasse af metoder og spørgeteknikker, hvor han løbende vurderer og evaluerer valget af værktøj for at tilvejebringe så effektiv en coaching som muligt. Han nævner narrativ metode, løsningsfokuseret metode, og den anerkendende tilgang (KB 44). Alle disse er proceskonsultative værktøjer. Undervejs i coachingen beskriver han hvordan han løbende overvejer a) Hvilket værktøj han anvender (og dermed hvad er næste skridt?) og: b) Om dette værktøj er virkningsfuldt i denne kontekst? Hvis der eksempelvis ikke er *energi* i processen, vil han overveje at skifte position (KB 50).

Han beskriver altså sig selv som en proceskonsulent, der i relation til det arbejde team hjælper dem videre, ved at designe processer. Konfronteret med muligheden for at agere ekspert eller rådgiver/sælger, slår han fast, at det kun er i relation til designet af processer, at han er ekspert (KB 144).



Konsulent C – hjælp til selvhjælp

Konsulent C har et grundlæggende syn på forandringer som naturlige processer når mennesker arbejder. Hans taktik i forhold til forandringer bliver dermed at prøve at skabe nogle gode rammer, således at disse forandringer kan være hensigtsmæssige, koordinerede og bevæge sig i forhold til de opsatte mål og succeskriterier (KC 65).

Hans tanker om denne rolle som proceskonsulent, kommer til udtryk i udsagn som dette:

"Jamen, jeg skal jo ikke påvirke dem. Jeg skal gøre det muligt for dem at påvirke sig. (...) Jeg skal sætte rammer op, hvor de kan komme til at spille sammen på nye måder eller på gamle måder, som er virksomme. Så når jeg laver rum, vi går ind i eller jeg siger, at nu skal I snakke sammen på den her måde, eller et eller andet konsulentagtigt jeg beder dem om (...), så er det jo for at (...) give dem et nyt rum, der giver nye muligheder for nye snakke og derfor mulighed for nye handlinger." (KC:148)

Hans praksis centrerer sig derfor meget omkring, at sætte nogle rammer for samspillet mellem teammedlemmerne, som gør samspillet mere virksomt. Logikken er, at ved at skabe nye samtalerum, opstår der nye muligheder for nye snakke, og dermed muligheder for ny handling. Alt i alt giver proceskonsultationen mulighed for forandring (KC 148ff).

Han er dog ikke dogmatisk i sin rolle som proceskonsulent, idet han kan se nytten af at træde ud af coachrollen. Han nævner eksempler på at han agerer som idémager, opdrager, rådgiver og ekspert i situationer, hvor han har et kvalificeret bud på problemstillingen. Han træder dog altid tilbage i proceskonsulentrollen og leder folk igennem processer, der behandler disse forslag, gode råd og ekspertvurderinger (KC 96ff). Dette sker på baggrund af en grundantagelse om, at han udefra ikke kan vurdere om en løsning er relevant eller brugbar i den konkrete situation. Denne vurdering og kvalificering af en idé eller løsning må ske indefra.

Hans grundlæggende filosofi omkring læring og forandring, er at læring sker når vi gør noget anderledes end vi gjorde før. Han fremstår derfor som meget handlingsorienteret. Hans målsætninger med coaching centrerer sig ikke om at tænke nye tanker, men om at skabe mulighed for nye handlinger. Den praksis der følger deraf centrerer sig meget om spørgeteknikker, der leder frem til beslutninger om handlinger. Gennem sine spørgsmål tager han fokuspersonen på en rejse gennem forskellige positioner, der giver grundlag for at lægge en kvalificeret plan for fremtidig handle. Han nævner her Karl Tomms cirkulære spørgeteknik som en metode han bruger i sin praksis (KC 22ff, 95).

Det er tydeligt i konsulent C's beretning, at hans primære analyseenhed er mennesket, dets historie og erfaringer. Hans primære redskab som coach er hans person, i form af en naturlig interesse for mennesker, hvad der driver dem og deres historier og praksis. Det betyder at han ikke ser en organisation med strategier og systemer, men ser en flok mennesker der interagerer i en forandringsproces. Han bruger fornavne i stedet for stillingsbetegnelser, og han eksemplificerer hele tiden sin praksis på baggrund af de personer og historier han møder i forandringsprocessen. Han kalder sig ikke



coach eller konsulent, men bruger blot sit fornavn. Han benævner det heller ikke coaching men 'at mødes for at snakke og arbejde.'

På samme måde som konsulent B, ser han en dobbelt målsætning for hans virke. Han har fra opdragsgiver en målsætning om at indfri organisationens mål, og betragter sig selv som facilitator for at organisationens forandring bliver en succes. Men samtidig træder han som coach ind i den nuværende situation som teamet står i. Konsulenterne beretter ikke om store modsætningsforhold heri. Teamet, og skolecenterlederen især, har jo også organisationens mål for øje. Konsulent C finder det dog nytteløst som konsulent at presse på med organisationsudvikling, hvis der er andre problemstillinger der er mere presente for fokuspersonerne (KC 40). Han nævner eksempelvis livskriser hos enkeltpersoner og interne konflikter i teams. Disse kan fylde så meget, at man som coach må tage fat i dette tema. Også her ser konsulent C fokuspersonerne som mennesker med et helt liv, der blandt andet sidder i en organisationsforandring (KC 42). Hvis noget andet fylder i bevidstheden, må man beskæftige sig med det – det er i sidste ende også det bedste for organisationsforandringen.

Konsulenternes design af indsatser i forandringsprocessen

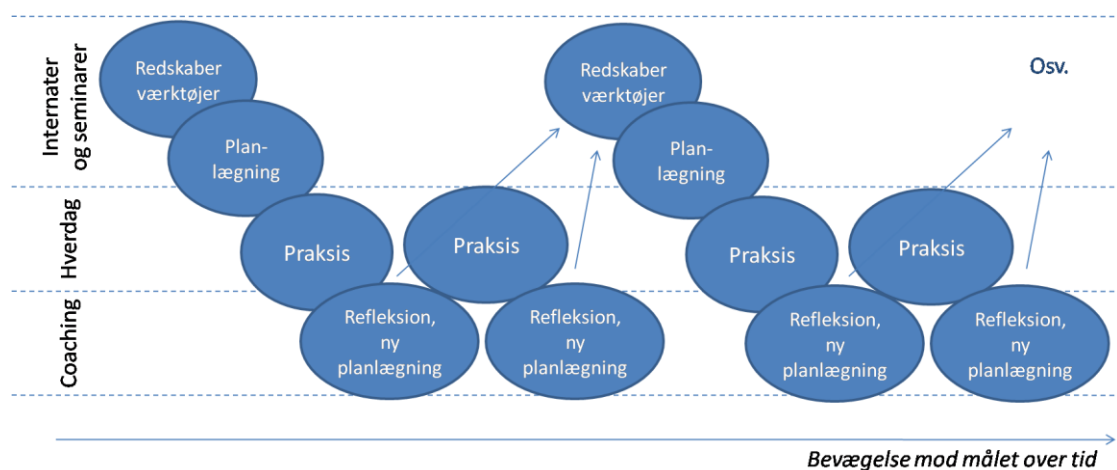
Fælles for de tre konsulenter er, at de alle referer til den systemiske tradition i deres virke og design af læreprocesser. De nævner forskellige faktorer, hvor det systemiske perspektiv (ophav hos Maturana og Varela) kommer til udtryk. Eksempelvis betegner de det som essentielt, at man sætter ind på flere niveauer i organisationen hvis man vil skabe forandring, helst dem alle. Dette begrundes med den systemiske traditions fokus på relationerne i organisationen og ikke eksempelvis kun topledelsen. I Hjørring-casen arbejdes der med alle lederniveauer, og en af konsulenterne nævner da også, at det optimale havde været, hvis også medarbejdergruppen havde været en del af indsatsen, fx i form af en indsats for en afgrænset gruppe af engagerede medarbejde (KA 34).

Den systemiske tradition lægger også begreber til konsulenternes beskrivelser af deres hjælperrolle. De involverede parter forstås som et stort system eller organisme (KB 182). Som hjælper står man på kanten af dette system, og kan ikke overføre viden eller kompetencer til det lærende system. Udefrakommende kan hjælpe ved at skabe forstyrrelser i systemernes omverden, der sætter bevægelse i systemet og skaber rum for forandring (KC 148). En anden tanke er, at der lynhurtigt opstår kommunikations- og handle-mønstre i disse systemer, og det kan være hensigtsmæssigt at bryde disse gennem forskellige processer og samtalerum for at skabe mulighed for udvikling og nye handlinger (KA 96). Denne systemiske tanke er den primære argumentation for, at de betragter proceskonsultation som den primære hjælpeform, når de interagerer med de forskellige teams.

De indtager dog også en ekspertrolle i forhold til forandringsprocessen, idet konsulenterne hyres som eksperter i at designe en proces, der letter forandringsforløbet og understøtter den læring der er behov for (KB 39). De indtager altså flere forskellige hjælperoller i relation til forskellige aktører i organisationen. I det grundlæggende design af forløbet indtager de ekspertrollen. Igennem interaktionen med aktørerne hjælper de ved at diagnosticere problemstillinger og komme med forslag til mulige løsninger. Disse løsninger præsenteres ofte på internater og seminarer i form af teoretiske



indspark, metoder og værktøjer. Konsulentene anbefaler altså disse metoder. Denne rådgiverrolle, føles op af en proceskonsulentrolle, hvor konsulenterne designer rum for at de enkelte teams kan relatere de foreslåede løsningsmodeller til deres egen praksis, og herudfra planlægge nye handlinger. I coaching-mødet med teamet efterfølgende, er det tanken at teamet kan drøfte deres erfaringer fra implementeringen i praksis, og derudfra videreudvikle deres handleplaner (KB 20, KC 36). Konsulentene indtager her en proceskonsulentrolle. På baggrund af konsulenternes interaktion med det enkelte team, kan de danne sig et overblik over læringsbehov, og dermed diagnosticere nye problemstillinger, som de i en rådgiverrolle kan give forslag til løsninger på – eksempelvis på næste internat. Dermed er aktørerne med til at definere indholdet, i en proces der er designet af konsulenterne (KB 39).



Figur 9: Visualisering af tankerne bag konsulenternes indsatser i forandringsprocessen. Coaching bliver et redskab i implementering af teori i praksis. Samtidig bruges coaching som et diagnosticeringsværktøj i forhold til behov for nye redskaber og værktøjer. Disse indspark gives på kommende seminarer og internater.

Disse tanker om designet af processen illustreres her. Konsulenterne ser altså coachingen som en opfølgning på den teori, som er blevet præsenteret. Teamet lægger selv planer for udførelsen og observerer dernæst hvad der sker, når de afprøver det i deres hverdag. Coachingen nævnes altså som et redskab i transferprocesserne (KC 36). Det beskrives som *action learning*¹¹ at der arbejdes med teoretiske indspark, planlægning, afprøvning, og refleksion over forsøget med afprøvning (KB 122).

Dette er en idealtypisk fremstilling af en ønsket sammenhæng mellem de forskellige indsatser i forandringsprocessen. Konsulenterne fortæller, at det ofte er andre temaer, der tages op i coachin-

¹¹ Overordnet er action learning principperne et forsøg på at skabe sammenhæng mellem handling og refleksion. Metoden er udviklet af Reg Revans (1998) der henter inspiration i David A. Kolbs læringsteori. Vi vil i de følgende kapitler beskæftige os med Kolbs teori.



gen, end de præsenterede teorier og deres erfaring med omsættelse i praksis. Dette opfattes dog ikke som en fiasko, da ingen af konsulenterne gør sig forestillinger om, at det altid vil forløbe så lineært. Enhver forandringsproces har sit eget liv. Konsulenterne ser en opgave i at følge med strømmen og agere hjælpere på den måde, der nu er mest relevant lige nu og her.

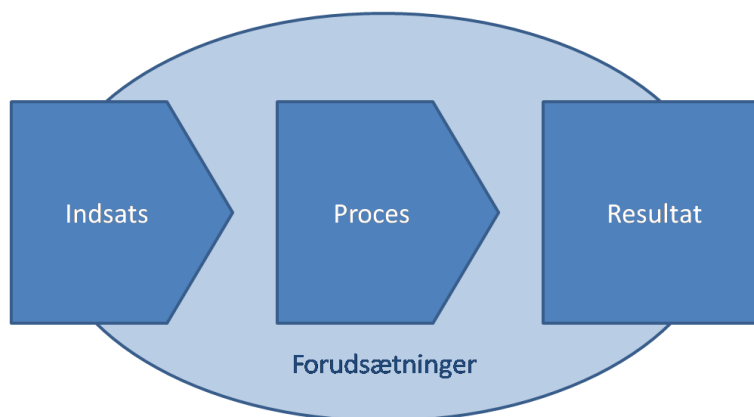
Som et led i denne tankegang ser konsulenterne en feedbackfunktion i coachingen. I den tætte interaktion med det enkelte team, kan de observere hvilke problemstillinger, der udgør de største læringsbehov nu og her. Eksempelvis fortæller konsulenterne, at de vælger at fokusere på redskaber til medarbejderinddragelse, og forandringsledelse i forhold til medarbejdere (KB20). Konsulent C fortæller opsamlende, at de sælger organisationen en struktur som giver dem en forhåbning om at komme fra A til B. Indholdet af denne indsats defineres løbende som udviklingsbehovene opstår og bliver synlige (KC 41ff). Coachingen er et redskab i denne proces.

Hvordan opleves og fortolkes coaching-indsatsen?

Konsulenterne beskriver sig selv om hjælpere i forhold til de processer, som de forskellige teams står i lige nu og her. Men hvad er det coaching kan? Vi vil zoome ind på hvad der sker i netop dette læringsrum. Et redskab i denne beskrivelse af aktørernes erfaring med, tanker om og oplevelser med coaching er *programteori*.

Analyse-redskab – programteori

Hvilke erfaringer og tanker har disse forskellige aktører så om coaching? Hvad er det, coaching kan? Hvilken effekt er det man søger at opnå – og hvilken effekt er det man oplever? Hvornår oplever aktørerne at det virker? Og hvad er der galt, når det ikke virker? Alle disse spørgsmål, kan vi finde mange svar på empirien. En måde at anskueliggøre disse opfattelser af sammenhænge mellem indsats og effekt er at opstille en såkaldt programteori. Programteori er således et analyseværktøj til at skabe overblik over hvad der bliver fortalt om coaching og den funktion i forhold til teamets udvikling (Dahler-Larsen 2004:51ff; Molly-Søholm m.fl. 2006:171ff).



Figur 10: Programteori - en anskueliggørelse af de forestillinger man har om sammenhængen mellem indsats, proces og resultater under visse forudsætninger. Her anvender vi programteori til at skabe overblik over forestillingerne om coachings indvirkning.

Programteori er metode til at bibringe et systematisk overblik over de tanker om indsatser og effekter, som ligger til grund for bestemte handlinger. Når man i Hjørring Skolevæsen har en målsætning om at indføre en ny skolestruktur med teambaseret ledelse, og derfor hyrer konsulenter til at støtte op om denne forandringsproces, så har man en forestilling om at en konsulentindsats kan øge chancen for at forandringsprocessen vil falde positivt ud. Men hvorfor egentlig det? Hvad er det, man mener en coachingindsats kan udrette, og hvad er det man vil have ud af investeringen?

Alle de involverede aktører i processen (forvaltning, konsulenter, skolecenterledere, faglige ledere) har en opfattelse og oplevelse af dette. Der er viden, forventninger og erfaringer i alle led af samar-



bejdet omkring processen. Opstillingen af en programteori kan give overblik over disse forventninger til en given indsats. Dette overblik kan danne baggrund for forventningsafstemning og for evaluering. Her vil vi anvende programteorien som et analyseredskab til at besvare delspørgsmålet om hvordan den aktuelle indsats med coaching i teamudviklingsarbejdet opleves i Hjørring Kommune – af konsulenter, skolecenterledere og faglige ledere. Hvilke tanker og forestillinger har de om coaching, og hvordan oplever de processen med coaching?

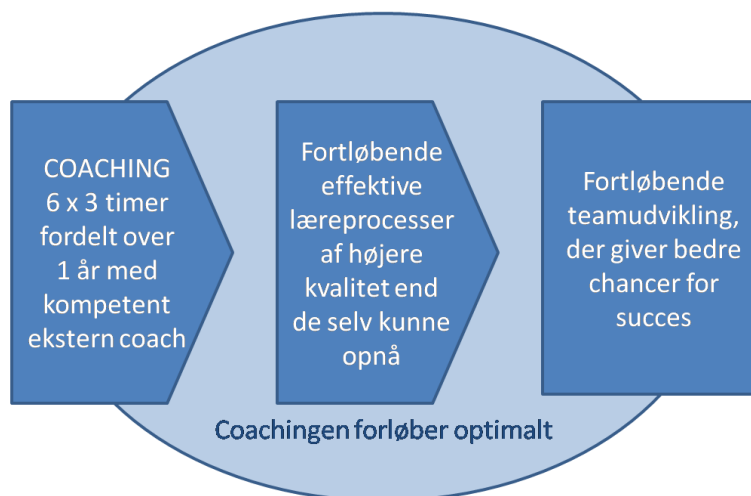
Vi afgrænser altså programteorien til at omhandle denne specifikke case i Hjørring Kommune, selvom tankerne også vil kunne relateres til andre kontekster. Vi vil kun beskæftige os med elementerne i coaching-indsatsen (så vidt det nu er muligt at afgrænse denne fra de andre indsatser i konsulentbistanden). Vi fokuserer på de effekter, informanterne (altså konsulenter, skolecenterledere og faglige ledere) mener coaching har i forhold til teamudviklingen.

Det er ikke overraskende konsulenterne, der i højeste grad har reflekteret over disse sammenhænge. Deres teoretiske baggrund og brede erfaring med coaching giver dem det største grundlag for at sætte ord på hvordan coaching virker. Teammedlemmerne udtaler sig på baggrund af deres oplevelser af at deltage i coaching, men det er også tydeligt at flere af dem kender til coaching som et teoretisk begreb. De nævner den pædagogiske diplomuddannelse, hvorfra flere af dem også har teoretisk viden om og erfaring med coaching. Konsulenternes beskrivelser er mere fyldige og præget af på den ene side, den ideelle teoretiske forestilling om coachings effekt og på den anden side deres erfaringer med hvad coaching kan, når det lykkes efter hensigten.

Denne programteori opstilles altså for at give et samlet billede af tankerne og erfaringerne med coaching, som den tænkes og opleves i denne case. Vi tager altså både udgangspunkt i konsulenternes, skolecenterledernes og de faglige lederes tanker om og erfaringer med coaching. Det er dog konsulenterne, der har mest at sige om denne sag, hvilket vi finder helt naturligt, da coaching er deres faglige praksis.

Den grundlæggende idé med coaching-indsatsen

Hvis vi overordnet skal betragte idéen med coaching-indsatsen, kan den beskrives med følgende programteori:



Figur 11: Den grundlæggende forestilling om coaching-indsatsen i Hjørring Kommune.

Der er fra alle parter en grundlæggende forventning om at coaching kan gøre en positiv forskel. Tanken er ikke, at forløbet ikke vil kunne lykkes uden coaching. Teamet vil lære, og forandring vil ske (KC 46, FC1 18f). Men coaching giver en større sandsynlighed for et positivt resultat, og øger chancen for at nå langt.

Der er altså en grundlæggende forestilling om, at konsulenten har nogle kompetencer, der i samspil med teamet, gør teamet mere dueligt. På denne måde gør coaching en positiv forskel:

"Samtalen skal sætte dem i stand til at kunne noget efterfølgende, som de ikke ville kunne, hvis jeg ikke havde været der. (...) Så det er vigtigt for mig, at de kan tage nogle andre skridt følelsesmæssigt, handlingsmæssigt osv. De kan tage nogle andre skridt sammen, som de ikke kunne have taget, hvis de ikke havde været sammen med mig. Det er succesfuld coaching for mig." (KA 123)

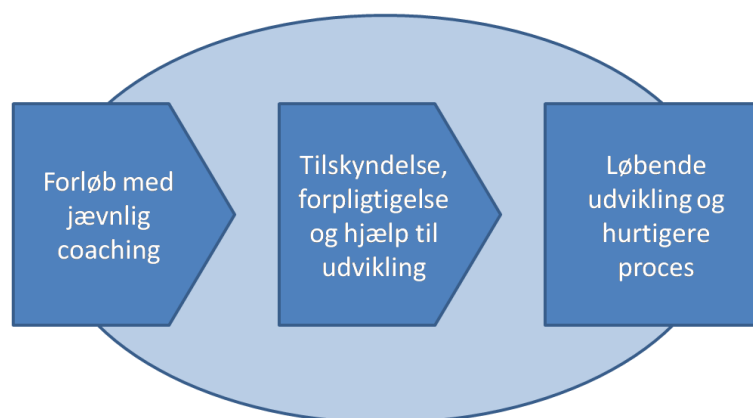
Her i denne grundlæggende programteori, er der selvsagt brug for at definere "effektive læreprocesser", "højere kvalitet" og "succes". Hvad er denne positive forskel som en coach gør? Vi vil her udspecificere de forestillinger der er om coaching i mere specificerede programteorier.



Hvad det betyder at coachingen ”forløber optimalt” skal selvfølgelig også defineres nærmere. Dette vil vi gøre afslutningsvist, da forudsætningerne for at coachingen lykkes beskrives af de involverede aktører på et mere generelt plan.

Coaching som katalysator for udvikling

En effekt af coaching-indsatsen som alle tre konsulenter fremhæver, er at jævnlige møder med en coach fastholder teamet i en stadig udvikling og læreproces. Det understreges som en helt væsentlig funktion, at coachingen tvinger de enkelte teams og teammedlemmerne til at forholde sig til forandringsprocessen og de udviklingskrav der følger heraf. Alle typer informanter nævner dette (fx FA1&2 204ff)



Figur 12: Coaching som en katalysator for udvikling.

Det er et helt centralt tema, at de gamle måder at gøre tingene på, er nemme at falde tilbage i – selvom der er etableret en ny struktur. Man er vant til og tryk ved de gamle arbejdsmønstre (SCL 169). Skolecenterlederen nævner også, at der er en fare for at ”passe den gamle virkelighed i den nye struktur” (SCLA 155). Der skal altså drivkraft til for at komme videre i udviklingen.

Et møde med en coach forpligter teamet på at udvikle sig. Selvom der stilles mange krav til lederne i den daglige drift, sikrer den jævnlige coaching at de forholder sig til de mere langsigtede organisatoriske mål:

”[Coaching] gør at vi holder fokus på det, vi er ved. Det er et sted, man går hen og bliver husket på, at vi har jo gang i det her. Fordi ved siden af organisationsforandringen har de jo en daglig drift, der skal fungere. (...) Så bare det, at der er nogen, der minder dem om, at ”nå ja, vi er jo også ved at lave organisationsforandring.” Det tror jeg sådan set er den helt store gevinst.” (KC 48)



Konsulenten nævner, at coaching på denne måde holder tankerne på sporet (KC 48). Det holder med andre ord hjulene i gang at man jævnligt mødes og tager de relevante emner op. På den ene side bliver man jævnligt mindet om, at der er behov for og krav om udvikling i forhold til teamsamarbejdet og de resultater der skal skabes. På den anden side får man tid og rum til at arbejde målrettet videre med næste skridt i læreprocessen:

"[I coaching] kan vi komme tættere på; Hvad er det lige præcis jeres team, hvad er det I bøvler med, hvad er jeres næste skridt for at I kan blive et godt skolecenter? Så det tilbyder så at sige en mulighed for at målrette indsatsen, tænker jeg." (KA 21)

Ved at sætte tid og ressourcer af gennem en coaching-møde, hvor man er samlet og fokuseret på netop denne proces, giver man de bedste betingelser for en løbende udvikling. Konsulenterne nævner også, at de nærmest bliver en personificering af en påmindelse om at arbejde med denne forandringsproces. Coachingen bliver en konstatering af, at "det ikke går over" (KC 158) og man må arbejde aktivt med processerne, uanset om det handler om at få det bedste ud af en ikke-ønsket situation, eller det opleves som et eldorado af muligheder for det enkelte teammedlem.

En konsulent nævner også muligheden for at udnytte denne effekt bedre, end de allerede gør. Ved at have mere regelmæssig coaching (eksempelvis hver måned) og hver gang lægge op til en opfølgning 14 dage efter coachingen, kan man fastholde beslutningerne og tilskynde yderligere til forandringer (KA 131).

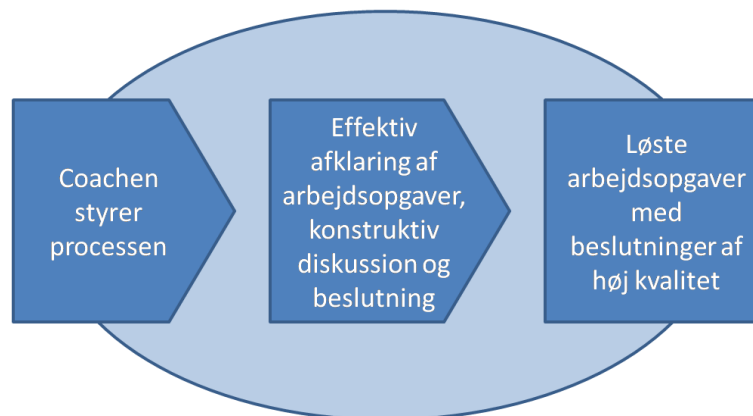
Coaching som effektiv arbejdstid

Et andet tema, som konsulenterne fremhæver, er at coaching ikke må betragtes som tid til dialog og refleksion, men snarere regulær arbejdstid. Der skal noget fra hånden. Konsulenterne er bevidste om at lederne er travle folk med mange arbejdsopgaver. De lægger vægt på at coachingen skal være en tid, hvor teamet kommer videre i deres arbejde – coachingen skal ikke lægge flere byrder og arbejdsopgaver til, eller blot udskyde arbejdet.

"(...) Det har været ekstremt vigtigt for de her folk at få noget fra hånden og komme i gang, snarere end at reflektere. Fordi man kan også vende den om og sige, at det kan godt være supertravle mennesker og vi bruger en time på at sidde sammen og reflektere og tænke luftige tanker – jamen fint nok. Så er de bare endnu mere stressede når de går derfra igen. For de har stadigvæk ti opgaver som de ikke er blevet enige om hvordan skal løses." (KB 78)

En primær opgave for lederne som team er at sætte mål og nå disse gennem planlægning, uddelegering og opfølgning. Derfor bliver en vigtig del af coachingen at arbejde målrettet med konkrete arbejdsopgaver i teamet. Coachen indgår da som en processtyrer, der målretter arbejdet ved at hjælpe med at definere opgaven, gennemgå handlemuligheder og facilitere at der træffes en beslutning i fællesskab.





Figur 13: Coaching som effektiv arbejdstid med resultater af høj kvalitet.

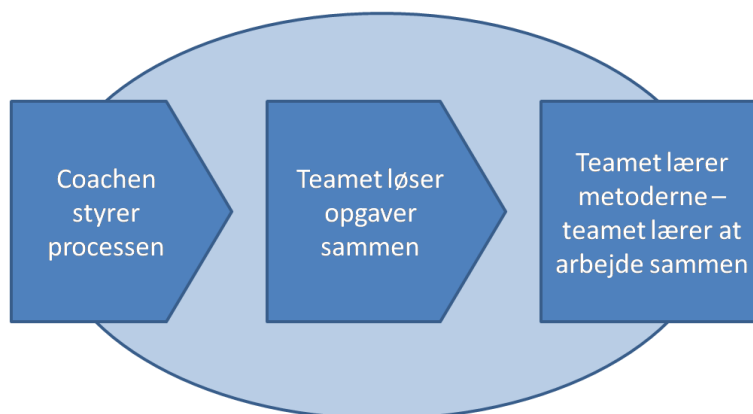
Første skridt i dette er afklaringer af problemstillinger, så de bliver muligt at arbejde med ét centralt problem af gangen i stedet for flere forskellige problemstillinger i et virvar. En konsulent beskriver i den forbindelse, hvordan hans job er som "at lege kluddermor". Folk oplever problemstillinger men kan ikke afgrænse og dermed arbejde med dem. Coachen kan hjælpe med at afklare hvad problemstillingerne eller udviklingsbehovene egentlig handler om (KA 23).

Konsulenterne beskriver derefter hvorledes de bruger spørgeteknikker og metoder i deres arbejde som coaches for at optimere dialog- og beslutningsprocesserne, så der bliver en grundig og konstruktiv faglig sparring, der fører til beslutninger af høj kvalitet i teamet. De henviser eksempelvis til etablering af tale-lytte-positioner, Karl Tomms cirkulære spørgeteknik, Cooperrider og Whitneys 4d-model og Molly-Søholm og Storchs 5f-model. De nævner i samme åndedrag forskellige tilgange eller strategier, eksempelvis den anerkendende tilgang, løsningsfokuserede tilgang og narrative tilgang (KC 32ff, KA 84,98, KB 44). Konsulenterne referer til disse metoder som effektive og konstruktive tilgange til arbejdet.

Vores observationsstudier bekræftede dette behov for en god processtyring. Vi observerede, at det var en udfordring for de forskellige teams at styre samtalen, så den ikke blot gik i ring med holdninger, argumenter og forslag, men at den blev fokuseret og resulterede i en fælles beslutning og uddelegering af ansvar for gennemførelse og opfølgning. Dette betegnes også som en særlig udfordring for teams, der består af ledere, da disse er vant til at kunne træffe beslutninger selvstændigt (Katzenbach & Smith 1993:230ff).

Dette arbejde med konkrete arbejdsopgaver i teamet understøtter opbyggelsen af et stadig mere effektivt team. Selve løsningen af arbejdsopgaverne er et mål i sig selv, men har samtidig gevinster af mere langsigtet karakter. Eksempelvis fortæller teammedlemmerne, hvordan de lærer af konsulenterne, så de selv kan anvende metoderne når coachen ikke er til stede.





Figur 14: Coachingen som træning af processtyringskompetencer og dermed teambuilding.

Ved at prøve arbejdsmetoderne og de forskellige tilgange og kommunikationsteknikker, tilegner teammedlemmerne sig disse kompetencer, så de kan anvende dem i deres eget team og overfor medarbejderne. På denne måde styrkes teamet i deres team-kompetence ved at arbejde med coachen som hjælper (FA1, FA2: 116ff samt observation af Løkken og Sindal bilag 91,93). Teamet udvikler sig altså, mens de arbejder. En konsulent beskriver også opgaveløsningen som teamudvikling:

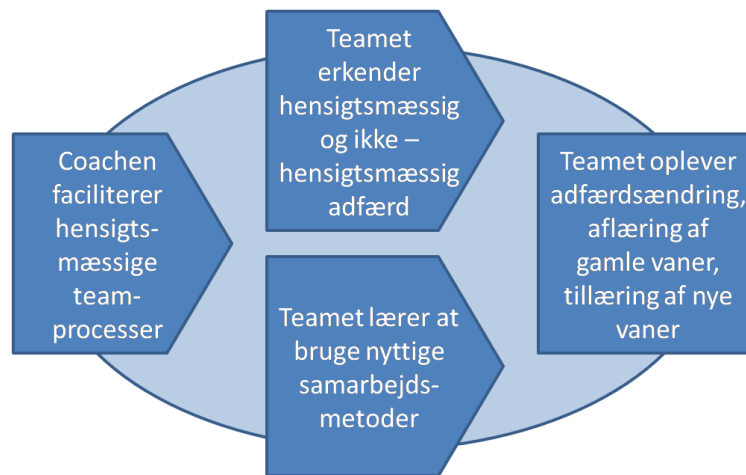
"Der er en dobbeltopgave; for det første så skal de nye teams fungere og så skal teamet løse nogle opgaver sammen. Man kan måske ikke dele det helt så skarpt op, fordi måske er den bedste måde at få et team til at fungere i virkeligheden at give dem nogle konkrete opgaver, de skal løse." (KB 72)

Coaching-indsatsen skaber altså nogle processer, hvor de forskellige teams lærer at arbejde effektivt mens de gør det. På denne måde fremmer coachingen teamets udvikling på frem mod et mere due- ligt team.

Coaching som redskab til adfærdssændring

Teamsamarbejdet er en ny samarbejdsform for de implicerede ledere. Som nævnt kan gamle arbejdsmetoder og vaner spænde ben for dem på vej mod et stadig mere dueligt og effektivt teamsamarbejde. Konsulenterne er derfor bevidste om, at de også har en nærmest "opdragende" funktion i forhold til de nyetablerede teams. De har med baggrund i deres erfaring og teoretisk ballast en holdning til og viden om, hvad der er hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige måder at arbejde sammen på i et team. Derfor holder de sig ikke tilbage i forhold til at styre processerne mod nogle idealer, og hjælpe de enkelte teams til at identificere effektive arbejdsformer og dermed skabe grundlag for at aflære gamle vaner.





Figur 15: Coaching som redskab til adfærdsændring gennem aflæring og tillæring af vaner.

Flere af teammedlemmerne fortæller om oplevelser, hvor det er blevet synligt, at teamet endnu ikke fungerer optimalt som et team, eksempelvis ved at være illoyale internt i teamet og overfor medarbejdere, eller ved at falde ud af rollen som teammedlem og tilbage i gamle roller fra den gamle hierarkiske struktur. I disse situationer bliver det synligt, at teammedlemmerne er nødt til at ændre adfærd for at få teamet til at fungere optimalt. Det er en vanskelig samtale, og det kan være svært at sætte en sådan samtale på dagsordenen og få noget konstruktivt ud af den. Coachen hjælper på flere måder i denne forbindelse; dels ved at hjælpe med den vanskelige samtale, og dels ved at komme med normative indspark om hvad der er gavnlig / ikke-gavnlig og tilladt / ikke tilladt adfærd i et team:

[Uhensigtsmæssig adfærd] er rigtig bøvlet at snakke om når [teamet] holder møder. Så nu er der et sted hvor vi kan tage hen, oppe på motellet i Hirtshals og snakke med [konsulenten]. Så forholder vi os til det: De (...) situationer hvor vi trækker tæppet væk under hinanden. Når vi bliver overhalet af gamle vaner.(...) Og det er jo sjældent, at der er ond vilje til stede, men man kommer bare til at gøre ting, der diskvalificerer den anden [i teamet]. (KC 13)

Her berører konsulentent det vanskelige ved at ændre på vaner: Det er internaliseret adfærd, som man ikke tænker over. De gamle roller og handlemønstre sidder fast, og derfor skal der ofte *arbejdes* med adfærd for at etablere nogle hensigtsmæssige nye vaner i teamet. En anledning til dette, kan være en fælles erfaring med en episode, der bliver taget op som et problem: Første skridt er at tage den vanskelige samtale om situationen: Hvad er der sket? Og hvordan har folk oplevet det hver især? Herefter må man arbejde hen i mod konsensus om en mere hensigtsmæssig adfærd fremover. Her fortæller konsulentent, at de er bevidste om at forme samtalen, og i visse tilfælde ligefrem sætte normerne for samarbejdet ved at "opdrage" på teammedlemmerne, hvis de finder samtalen uhensigtsmæssig (- et teammedlem fortæller også om dette, FC1 209). Et eksempel konsulentent næv-



ner, er når teammedlemmerne begynder at diskutere skyldsspørgsmål og analysere årsager. Denne adfærd finder konsulenterne ikke hensigtsmæssig, og her vælger de at træde ud af coachrollen og være styrende i processen:

"[Hvis teamet insisterede på at diskutere skyld] så ville jeg træde ud af en coachrolle. Altså så ville jeg suspendere coachingen og sige. "Prøv at høre her, kære venner. Jeg kan godt høre hvad det er i har gang i, og hvad der er ved at ske. Nu tilbyder jeg lige et andet blik på det." (...) Der synes jeg også, at man som coach eller konsulent (...) så skal man heller ikke blive usynlig. Man skal også have en mening om det der sker. Så hvis de begynder på sådan noget årsagsanalyserende, så vil jeg træde ud af coachrollen og kommentere på det der sker." (KA 151)

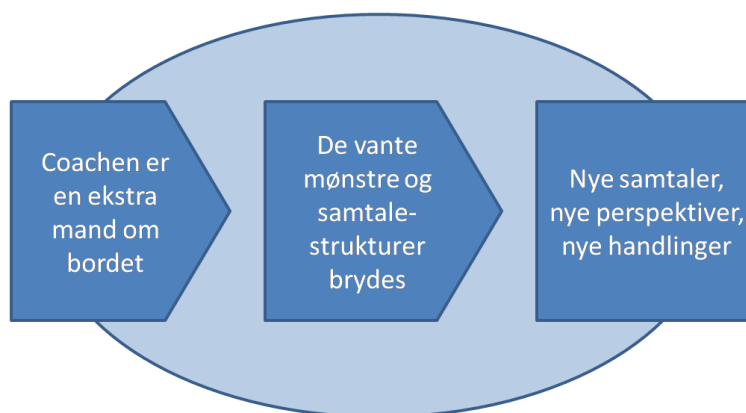
Her definerer coachen altså nogle normer for, hvad der er konstruktivt for teamet at arbejde med og hvordan det er bedst at gøre dette. Konsulenterne er her bevidste om at de træder ud af den traditionelle coachrolle, hvor det er fokuspersonen der definerer, hvilke spørgsmål, der skal arbejdes med. Konsulenterne finder denne rådgivende funktion meget vigtigt, men også svær at mestre. Konsulenternes norm er ikke slavisk at følge spillereglerne for klassisk coaching, men at indtage den rolle der nu er nødvendig, for at opnå succes i teamet. Hvis en rådgivende, eller ligefrem opdragende rolle er nyttig, indtages denne efter devisen "what ever works" (KA 159, KC 96ff).

Coachen faciliterer altså hensigtsmæssige team-processer, der muliggør læring i forhold til at ændre teammedlemmernes adfærd. Denne proces har såvel et erkendelsesmæssigt spor og et mere praktisk eller trænings-orienteret spor. Ud over de erkendelsesprocesser, som vi har beskrevet ovenfor, er konsulenterne desuden bevidste om, at de oplærer teamet i at håndtere ledelsesmæssige udfordringer på en konstruktiv vis. Der fokuseres fra konsulenternes side på en anerkendende og løsningsorienteret tilgang. De nævner principper som "at kigge ud af forruden frem for bagruden" (KC 32), at beskæftige sig med problematikker indenfor egen indflydelsessfære (bilag 7) og at fokusere på det, der virker frem for det, der ikke virker (KB 50). Dermed konstruerer konsulenterne et rum, hvor der skabes mulighed for løsninger i forhold til en konkret problemstilling her og nu, der kan føre til ønsket adfærdsændring. Men de forsøger desuden at forme en hensigtsmæssig adfærd i teamet, der på lang sigt kan støtte dem i deres arbejde og være fremmende for gode og hensigtsmæssige handle-mønstre.

I forhold til at ændre de gamle mønstre i det at indgå i en ny struktur, får coachen desuden den funktion, at han bryder de vante roller blandt teammedlemmerne. Der kommer en ekstra mand rundt om bordet, hvorfor de normale mødestrukturer brydes. Dette åbner op for muligheden for en ny samtale og nye mønstre der skaber grobund for nye handlemuligheder (KC 148). Til trods for, at det er et nyetableret team, har teammedlemmerne på forhånd kendskab til hinanden og opbygget interne relationer qua fælles fortid i den gamle hierarkiske struktur. Der er én skolecenterleder, mens resten er faglige ledere på samme niveau – dette udgør den formelle magt- og ledelsesstruktur. Men der er mange andre ting på spil såvel i et magtperspektiv, et vane-perspektiv etc. Desuden nævner konsulenterne, at der hurtigt etableres nye mønstre i en ny gruppe. Ved at sætte coachen med om



bordet kan disse mønstre brydes og han kan desuden lære teammedlemmerne selv at bryde sådanne uhensigtsmæssige mønstre. Opsamlende kan dette beskrives ved følgende programteoretiske figur:



Figur 16: Coaching som ændring af dialog-mønstre

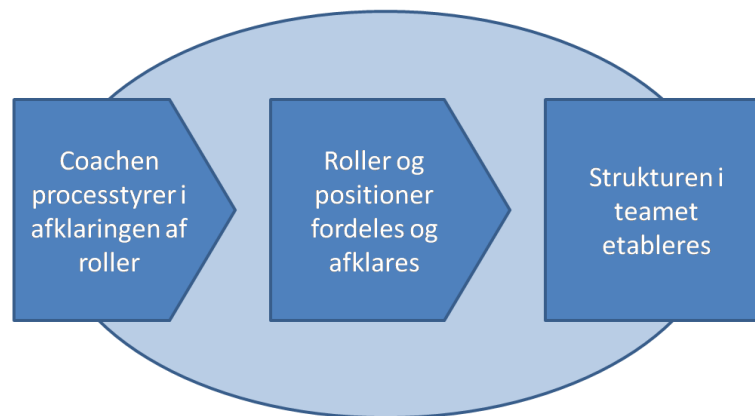
En gennemgående tanke i dette er, at den afgørende ressource, der er til stede i teamet, er dialogen. I og med, at coachen med sin tilstedeværelse og professionelle virke skaber nye muligheder for dialog, skabes der i teamet desuden nye ressourcer, som skaber grobund for det videre arbejde i teamet.

Coaching hjælper altså teamet at indføre nye vaner og handlemønstre gennem tillæring og aflæring. Det er et centralt tema i coachingen, da det for de enkelte teams kan være vanskeligt at arbejde med adfærdsændring uden "den ekstra mand om bordet".

Coaching som redskab til at definere roller og positioner

I et nyetableret team er et af de første afgørende skridt på vejen at afklare roller og positioner i forhold til de ansvarsområder, som teamet har. Heri ligger dels en diskussion og fordeling af ansvarsområder samt en afklaring af kompetencer og interesseområder, men der ligger også en helt ny måde at tænke ansvarsfordeling og organisere denne i forhold til tidligere (Fx FA1 87). Opgaverne defineres og fordeles efter en helt ny logik. Og de defineres og forhandles fortløbende. Samtlige teams nævner denne proces som væsentlig og som en proces, de har arbejdet med i forbindelse med coaching-møderne.





Figur 17: Coaching som hjælp til afklaring af roller og positioner. Her er coachen primært processtyrer.

Fordi det er en ny måde at tænke rollefordeling og ansvarsområder, er det gavnligt for de forskellige teams at have en processtyrer til stede – i dette tilfælde coachen, som hjælper dem med at få afklaret de forskellige spørgsmål i forhold til deres interne relationer og ansvarsfordeling:

"Det som [coaching] hjælper til, helt konkret, det er at folk bliver skarpe på deres roller og relationer i ledelsesteamet. Og det betyder at de står stærkere i forhold til at løse de opgaver som de skal løse. Fordi hvis man ikke ved, hvem gør egentlig hvad, så er det svært at gøre noget som helst meningsfuldt i forhold til strategien. (...) Det hjælper dem til at finde ud af, hvordan vi bruger hinanden bedst muligt i teamet – altså hvad er det for nogle ressourcer vi har, og hvordan bringer vi dem i spil i forhold til de konkrete opgaver." (KB 24)

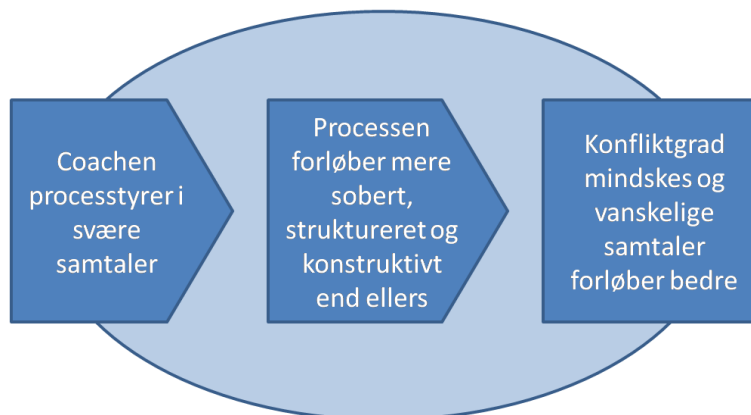
Disse processer, hvor teammedlemmerne sætter ord på deres kompetencer og interesseområder og derefter fordeler roller, styrker også den individuelle ansvarsfølelse i forhold til det kollektive ansvar og de individuelle arbejdsområder. Det bliver afklaret hvad den enkeltes rolle er, så det er nemmere for den enkelte at håndtere de forventninger og målsætninger der er i teamet. Ved at bryde det ned, bliver det håndterbart for den enkelte leder hvad deres ansvar er. Det forebygger samtidig konflikter, at der er "klare snitflader" som en skolecenterleder siger: Hvem har eksempelvis personaleansvaret? (SCLB 62) Ved at få sat ord på rollefordelingen afsluttes magtkampene, hvor der er sådanne tilstede.

Disse samtaler er endnu et eksempel på beslutninger, som de enkelte teams ville have gennemført uanset om coachen var til stede eller ej, men coachens tilstedeværelse øger chancen for en grundig, sober, struktureret og frugtbar samtale, der skaber afklaring og god grobund for det videre arbejde.



Coachen som hjælp i den svære samtale

At afklare roller og positioner, kan være en svær samtale, da der er mange ting på spil – magt, interesser, arbejdsglæde, arbejdsbyrde, arbejdsopgaver der er ”sorteper” etc. Der er andre eksempler på at coachens tilstedeværelse er værdifuld i ”de svære samtaler” i teamet, eksempelvis omkring konflikter og potentielle konflikter.



Figur 18: Coaching som støtte i vanskelige samtaler i teamet.

Coachen er med sin blotte tilstedeværelse som en udefrakommende en dæmper på potentielle konflikter. Man må forklare sine synspunkter, når der er en udefrakommende tilstede, og der må argumenteres på en legitim måde. Samtidig kan coachen styre processen, så man kommer konstruktivt igennem de måske følsomme emner.

Eksempler på svære samtaler, som vi har mødt i denne case, kan være en værdidebat, hvis der er meget modstridende holdninger internt i teamet (dette fortæller skolecenter A om, SCLA 107). Som nævnt kan diskussionen af roller og ansvarsfordeling også give anledning til konflikt. En diskussion af hvad loyal og illoyal adfærd er, teammedlemmerne imellem, er også et eksempel på en vanskelig samtale.

Her er det helt afgørende at coachen tør at bevæge sig ind på konfliktfyldte områder, og forstår at håndtere konflikter på en konstruktiv måde. Det er forskelligt, hvordan fokuspersonerne evaluerer coachens kompetence indenfor konfliktløsning. Nogen beskriver coachen som en dygtig konfliktløser (FC1 179), andre er skuffede over at coachen afslutter samtaler om konfliktfyldte emner, som de finder væsentlige (FB1&2 137ff). Teamets egne kompetencer til konfliktløsning kan altså suppleres af coachens kompetencer, så det øger chancen for en konstruktiv udgang af samtaleforløbet. En forudsætning herfor, er at coachen er kompetent til at navigere i konflikter. Disse forudsætninger for succesfuld coaching vender vi tilbage til senere.

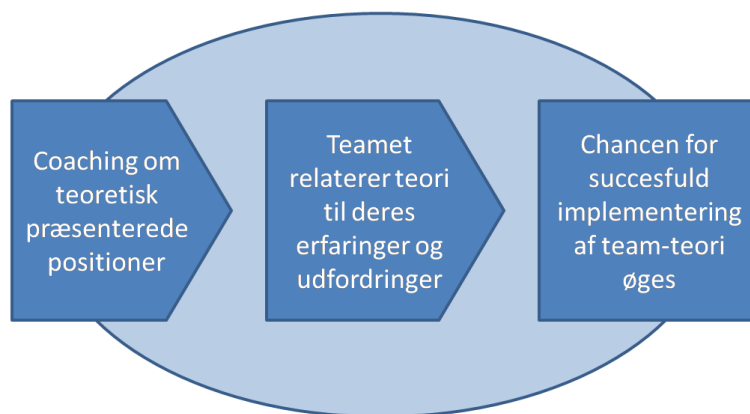


Coaching som bro mellem teori og praksis

En funktion af coaching, som konsulenterne lægger vægt på, er at coaching er et redskab til at øge chancerne for implementering af relevante teorier og metoder. Gennem seminarer og internater får teammedlemmerne kendskab til teorier om eksempelvis effektivt teamsamarbejde, forandringsledelse og en anerkendende tilgang til ledelse (bilag 7). Konsulenterne ser coaching som en oplagt anledning, til at fremme implementeringsprocessen omkring de præsenterede teorier i det enkelte team:

"Når vi så mødes med dem [i coaching], så vil det meget ofte fungere på den måde, (...) at de vil have noget opfølgende og noget sparring på – hvordan kommer vi endnu mere i dybden med det her? Fordi på seminarer lavede de planen for medarbejderinddragelse og nu har de så været ude at arbejde med den, og når vi så mødes med dem, så har de fået sig nogle erfaringer og de kunne godt tænke sig at få en refleksion over, hvad der har været let, hvad der har været svært og hvordan vi kommer videre" (KB 20)

På baggrund af de første livtag med eksempelvis forandringsledelse i praksis, kan mødet med konsulenten (der jo også står som rådgiver/sælger i Scheins terminologi af den præsenterede teori på eksempelvis internater) blive en anledning til at arbejde mere konkret med teorierne med udgangspunkt i egen praksis.



Figur 19: Coaching som bindeled mellem teori og praksis for teamet.

Konsulenterne præsenterer på seminarer og internater nogle teorier, tilgange og metoder, som de vurderer er anvendelige i teamets udvikling frem mod et stadig mere dueligt teamsamarbejde. Der er dog langt fra den teoretiske præsentation til implementering i den travle hverdag.

"Hvis vi snakker i fag-faglige termer, så er det et forsøg på at snigløbe transfer-balladen. (...) Vi laver nogle (...) seminarer hvor vi underviser og træner og så videre, og bøvlet det opstår på køreturen på vej fra seminarer og på hjem til egen praksis. [Coaching bliver et rum hvor vi kan] presse på, men det er også for at have et rum, hvor de kan tvivle og



hvor de kan komme og sige "jeg gjorde sådan der, men der skete noget andet end jeg regnede med. Hvad kan vi så finde på?" (KC 36)

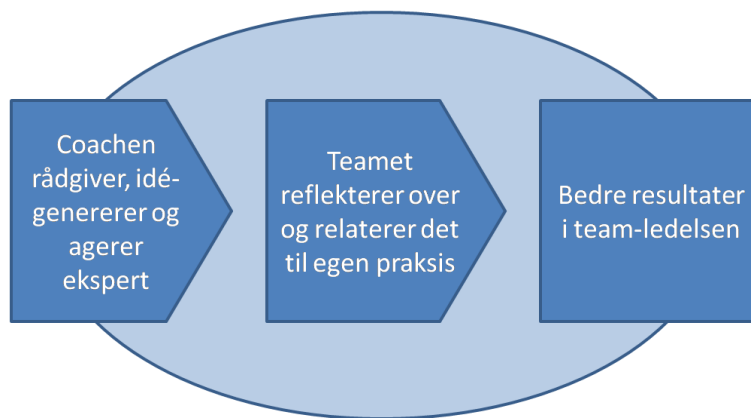
Coachingen bliver på denne måde et redskab, hvor konsulenterne kan fungere som kompetente sparringspartnere i de overvejelser som teammedlemmerne har omkring eksempelvis forandringsledelse. På denne måde øges sandsynligheden for at de præsenterede teorier og metoder finder anvendelse i de enkelte skolecentre, og at de enkelte teams dermed bliver mere duelige.

Coachen som erfaren rådgiver

Idet konsulenterne ikke blot er coaches, men har erfaring med forandringsprocesser og ledelse (KB 144), kan de også fremme teamets udvikling ved at rådgive dem med baggrund i deres erfaringer. En konsulent beskriver sine overvejelser i den forbindelse:

"Hvis jeg får coaching af én på nogen af de udfordringer jeg står i, og jeg ved at den person der coacher mig har stået i de samme udfordringer 100 gange selv før, og jeg vil give min højre arm for at få fat i noget af den viden, så jeg vil jeg da tænke: "Det er da åndssvagt hun eller han bliver ved med at sidde og stille faciliterende spørgsmål, så jeg selv skal grave... Altså kom nu på banen, ikke?" (KA 114)

Igen vurderes det fra coachens side, hvad der er god og konstruktiv hjælp for teamet, ikke ud fra teoretiske principper om forskellige typer af konsulentbistand og coaching, men ud fra principper om hvordan han hjælper teamet bedst muligt videre.



Figur 20: Coaching som anledning til rådgivning/ekspertkonsultation af teamet.

Både en ekspert-, rådgiver- og proceskonsulentrolle kan være gavnlig for teamet i deres givne situation. En forudsætning for at disse forskellige former for hjælp bliver konstruktive, er at konsulenten tydeliggør sin rolle, og fx er eksplicit om hvornår der coaches, hvornår der gives gode råd baseret på erfaring, og hvornår der tilbydes idéer til overvejelse. (KA 112f)



Det gode råd fra en erfaren rådgiver, vil ikke i sig selv gøre nogen positiv forskel for teamet. Det er den efterfølgende proces, hvor idéerne relateres til den konkrete praksis, der giver nogle gavnlige overvejelserprocesser. Her beder coachen teammedlemmet om at overveje konsekvenserne af at tage forskellige handlinger, og der er plads til nye idéer og løsningsforslag. Konsulentens råd bliver altså et led i en konstruktiv arbejdsproces, hvor teamet arbejder, idet han træder tilbage i proces-konsulentrollen efterfølgende (KC 98ff).

En konsulent beskriver det direkte som en fare, hvis fokuspersonen ukritisk og ureflekteret påtager sig konsulentens forslag, ud fra en forestilling om at konsulenten er vidende og erfaren, og derfor giver et godt forslag.

"Jeg havde en telefonsamtale med én den anden dag, hvor han stort set ringer og siger: "jeg står i den her situation og jeg ved simpelthen ikke lige hvad jeg skal gøre. Har du nogen idéer?" Og så sagde jeg en eller anden idé – jeg kan ikke engang lige huske hvad. [Jeg sagde,] "Men hvad vil der ske hvis du gør sådan der?" [Han svarede,] "Det tror jeg, jeg gør!" [Jeg svarede,] "Uuuuha, lige inden du lægger på [griner]. Lige inden du lægger på: Hvad tror du egentlig der vil ske, hvis du gør sådan her?" (KC 101¹²)

Konsulenterne giver altså ikke færdige handleanvisninger, men snarere idéer, der kan blive nyttige, når teammedlemmerne gennem refleksion og ledelsesmæssige overvejelser, transformerer og udvikler idéerne i relation til deres egen praksis.

Coaching som hjælp til meningsskabelse

Et grundlæggende behov for medlemmerne af organisationen i forandring, er at opleve mening med deres nye arbejdsituation og praksis. For at opleve engagement og personlig tilfredsstillelse i arbejdet, må den enkelte opleve en mening med organisationens struktur og egen rolle i den. En tydeliggørelse af dette behov og dets vigtighed, er informanternes referencer til kolleger, der har sagt deres job op efter strukturforandringen, fordi de ikke kunne trives i den nye struktur (Skolecenter A og C). Vi kan også se store forskelle i teammedlemmernes oplevelse af mening i deres nye arbejdsituation. Mange informanter nævner behovet for at "finde sine egne ben" i den nye struktur, eller behov for at besvare spørgsmålet om "hvor er jeg henne i alt det her?" (SCL C 78ff, KB 36, FB1 44, FC2 190ff)

Nogle teammedlemmer fortæller, at de har været igennem en længere proces, hvor de har overvejet og afklaret deres fremtidige virke i organisationen (FB1 52). I andre tilfælde, kan vi identificere, at denne meningsskabelsesproces ikke er lykkedes for informanterne endnu. Fx kæmper nogle teammedlemmer med at se fordelene ved den nye struktur, og oplever i høj grad følelser af tab i forbindelse med forandringsprocessen (FC 60ff). Et gennemgående tema er således den personlige søgen efter mening og arbejdsglæde i den nye hverdag og den nye ledelsesstruktur.

¹² Her referer konsulenten til en kort opfølgende samtale over telefonen, som altså ikke var en del af en formel coachsamtale. Men eksemplet kan alligevel relateres til (mere eller mindre) formel coaching, da konsulenten betragter den som sådan.



Denne proces med at finde mening, kan hjælpes på vej af erkendelse og refleksioner, der kan bringes på banen af en coach. En af konsulenterne reflekterer over problemstillingen således:

"Spørgsmålet kunne også være til den enkelte leder: "Du er måske ikke enig i denne her beslutning. Det er også fair, det er din demokratiske ret. Men vi er nødt til at finde ud af, hvordan du kan finde ud af at navigere i det på en måde, som er meningsfuld for dig i organisation." (KB 36)

Sådanne refleksionsspørgsmål kunne altså bane vej for erkendelsesprocesser, der afføder afklaring og meningskonstruktioner omkring arbejdssituationen (KC 38). Flere af teammedlemmerne fortæller om sådanne erkendelsesprocesser, hvor de finder deres "egen vej" i deres nye praksis. Direkte adspurgte, er der dog ingen af disse, der refererer til coaching som det afgørende sted for erkendelse og meningskonstruktion. Man kan altså identificere et teoretisk potentiale for at coaching kunne hjælpe i denne meningsdannelsesproces, men der er ingen af teammedlemmerne der har oplevet coachingen som en direkte hjælp på dette område.

Udviklingen af det personlige engagement, eksempelvis gennem en stadig større oplevelse af mening, opleves som en personlig proces, der ikke tages op i teamet eller på coaching-møderne. Den enkelte må finde sin egen måde at opleve mening i situationen. En konsulent understreger også, at de enkelte teammedlemmers personlige mål og behov (fx for at opleve mening), ikke er hensigtsmæssige at sætte i fokus i teamcoachingen, da der her må fokuseres på teamets mål og opgaver. Der styres altså i coachingen udenom disse mere personlige målsætninger og behov (KB 16). Med denne forudsætning, opfattes coaching altså ikke som et redskab i forhold til at tilvejebringe en personlig oplevelse af mening.

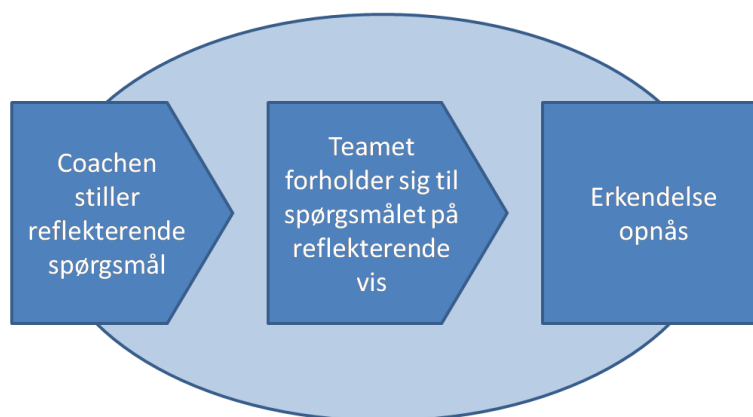
Vi kan dog identificere flere positive effekter af coachingen i interviewpersonernes udsagn, som man kunne argumentere for, havde en indirekte effekt på enkeltes konstruktion af mening. Eksempelvis lægger konsulenterne vægt på at tage en anerkendende og løsningsorienteret tilgang, der fokuserer på fordele, muligheder, styrker og succeser (KB 17, KA 177). En personlig erkendelse af disse fordele er sandsynligvis et skridt på vejen til at opleve mening. Et andet eksempel er diskussionen af roller og positioner, hvor de enkelte teammedlemmer skal relatere deres egne kompetencer og ønsker til teamarbejde som et hele. Heri er der grobund for en individuel overvejelse af ens funktion og rolle i den større sammenhæng og herunder i det teambaserede arbejde. Et tredje eksempel på, hvordan coaching indirekte kan være en hjælp på vej mod en oplevelse af mening er, at coaching generelt sætter skub i udviklingsprocesserne, således at der hurtigere opstår mønstre, struktur og orden i det kaos en forandringsproces kan skabe. Ved at sætte skub i forandringsprocesserne, forkorter coaching altså den periode, hvor den enkelte kan have svært ved at få overblik over den nye situation, og dermed finde sin egen plads og mening heri.

Coaching som erkendelsesredskab

En mere generel forestilling om effekten af coaching er også til stede blandt informanterne i denne case. Konsulenterne fortæller, hvordan de stiller spørgsmål, der får fokuspersonerne til at reflektere



og se tingene i andre perspektiver. Disse refleksionsprocesser kan føre til forskellige former for erkendelse.



Figur 21: Coaching som redskab til erkendelse.

Denne forestilling om den gavnlige effekt af faciliterende spørgsmål, er en generel, grundlæggende forestilling, der også indgår i mange af de tidligere nævnte forestillinger om effekten af coaching. Eksempelvis hører det med til konfliktløsning, at coachen får teammedlemmerne til at reflektere ved at stille spørgsmål. Coachen stiller spørgsmål, der giver en anden eller bedre erkendelse, end den man selv ville kunne opnå uden coachens tilstedeværelse. Coachen gør altså en positiv forskel gennem sine spørgsmål.

Et konkret bud på, hvad dette betyder, er at teammedlemmerne gennem coaching gennemgår en proces, hvor de selv finder løsninger på de problemstillinger som de har med sig til bordet. Coachen stiller spørgsmål, der får fokuspersonerne til at bearbejde problemstillingerne i en struktureret proces (KB 12), der giver anledning til at genere nye idéer og afprøve deres brugbarhed før en beslutning tages. At finde løsninger selv afføder en højere grad af ejerskab for den valgte løsning, og dermed større engagement i gennemførelsen af beslutningen (FC1 230ff).

Konsulenterne fortæller, at de gennem coaching skaber et refleksionsrum, hvor man kan overveje effekten af ens handlinger forud, ved at besøge fremtidige scenarier:

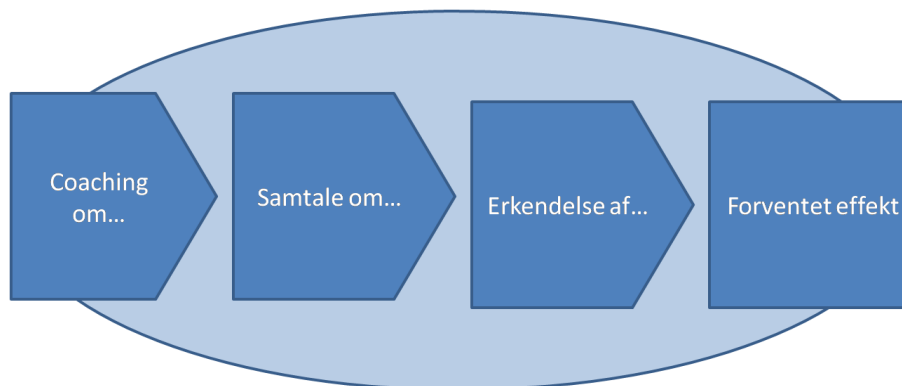
"Altså, man kan eksperimentere med tanker. Man kan sige ting, som man har svært ved at sige derhjemme. Og man kan prøve af: "Hvad mon der vil ske, hvis jeg gør sådan her? (...) Det kan godt være sådan et sted hvor man fintænker lidt inden man handler." (KC 38)

Dermed skaber coachingen grobund for bedre ledelse og kvalificerede beslutninger.



Coaching som strategisk redskab

Den sidste forestilling om coachings effekt i forhold til teamudvikling og -ledelse, som vi vil nævne her, er beskrevet af skolecenterlederne. De fortæller hvordan de som ledere tager emner op i coaching med et bestemt formål. De bruger med andre ord coachingen strategisk ud fra nogle forestillinger om, hvilken effekt en given samtale vil få.



Figur 22: Coaching som er strategisk redskab i forhold til centerlederens målsætning.

Alt efter hvilken målsætning skolecenterlederen har, kan coaching betragtes som et redskab for at nå dette mål. I stedet for at lade et ubesvaret spørgsmål være definerende for coachingen, bliver coachingen brugt som redskab til at opnå en ønsket effekt (SCL A 107, SCL C). Skolecenterlederen kan fx have en forventning om, at hvis et givent spørgsmål bliver diskuteret og perspektiveret, vil det kaste lys over endnu ikke eksponerede problemstillinger. Hvis skolecenterlederen ser en fordel (eller nødvendighed) i at få denne problemstilling frem i lyset, kan coachingen blive et redskab i denne proces.

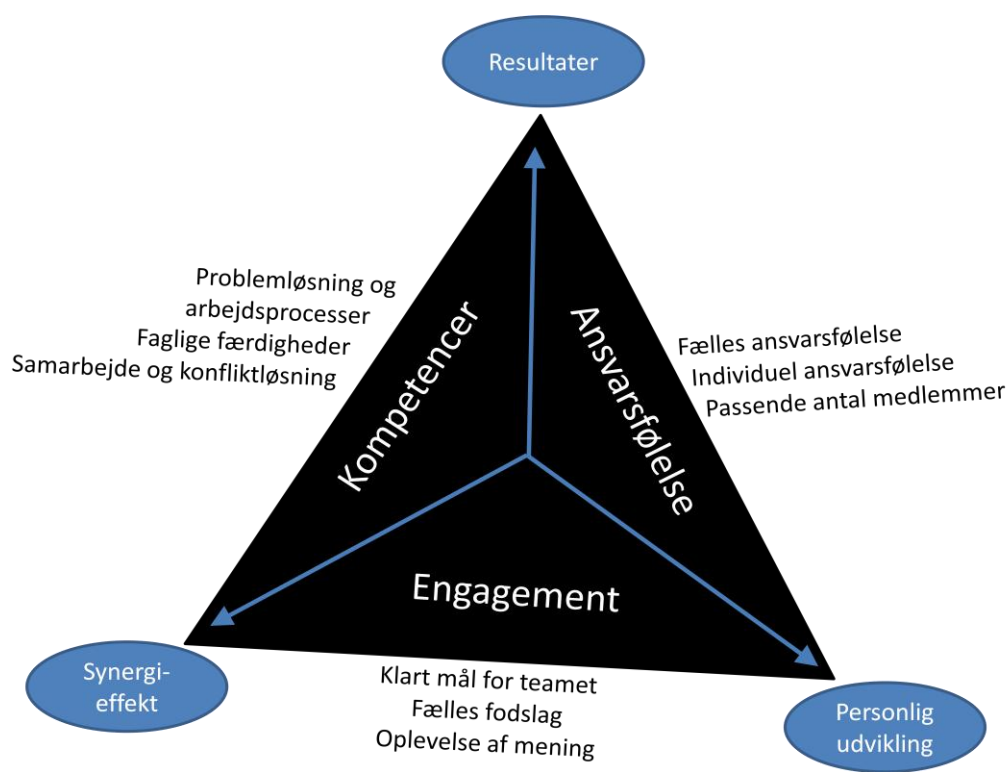
Her bruger skolecenterlederen altså coachingen som et redskab til at opnå en given effekt.

Opsamling – hvordan hjælper coaching i teamudvikling?

Nu har vi altså klarlagt en lang række effekter, som coaching opleves at have i denne case. Gennem formulering af alle disse programteorier, er det blevet synligt, hvordan coaching erfares som et nyttigt redskab i processen, fra et team er nyetableret og frem derefter i teamudviklingen.

Hvis vi skal samle op, kan vi med fordel trække Katzenbach og Smiths definition af centrale kendetegn for et team frem igen.





Figur 23: De grundlæggende kendetegn og udviklingspunkter for teams. Inspireret af Katzenbach og Smith 1993:8

Hvis vi relaterer de opstillede programteorier til de centrale kendetegn for et team, ser vi at det især er i forhold til opbygningen af kompetencer og engagement, at coachingen er nyttig i forhold teamets udvikling. Gennem coaching udvikles teamets kompetencer og der skabes grobund for et øget engagement. Med disse styrkede ressourcer (kompetencer og engagement) kan teamet bevæge sig mod bedre resultater og større synergi-effekt og personlig udvikling.

Det er en grundlæggende tanke for konsulenter og teammedlemmer, at udviklingsprocesserne ikke er betinget af konsulentbistanden, men at den hjælpes på vej af denne. Teamet udvikler altså løbende deres kompetencer, engagement og ansvarsfølelse, men coachingen hjælper disse processer på vej. Coachingen er på denne måde en katalysator for udvikling. Udviklingen af teamet sker hurtigere, og med en større chance for succes, hvis der sættes ind med coaching. Det er jo ikke selvsagt, at alle teams med tiden vil udvikle sig til højtydende teams.

Coaching er altså generelt en katalysator for udvikling i teamet. Gennem coaching får teamet også en generel mulighed for at arbejde med adfærdsændring på vej mod et stadigt mere effektivt samarbejde.



Coaching som kompetenceudvikling

Katzenbach og Smith benævner de væsentligste teamkompetencer som problemløsningskompetence, evne til effektive arbejdsprocesser, faglige færdigheder, samarbejdskompetence og konfliktløsningskompetence.

Gennem coaching kan teamet udvikle deres *problemløsningskompetencer* og deres *evne til at optimere teamets arbejdsproces*. Som et lederteam er et af de væsentligste resultater, man arbejder hen imod, løsninger og beslutninger omkring konkrete arbejdsopgaver. Problemløsningskompetencen er altså helt væsentlig. Coachen kan bistå teamet i disse arbejdsprocesser, således at de opnår resultater af god kvalitet, og samtidig opøver deres problemløsningskompetence. Coachen styrer arbejdsprocesserne, og teamet lærer gennem deres deltagelse i problemløsningen, selvstændigt at anvende konstruktive metoder, der fremmer en god arbejds- og beslutningsproces.

De *faglige færdigheder* har to sider – den pædagogisk faglige (som lærere og pædagoger) og den ledelsesfaglige (som lederteam og forandringsagenter). Det er selvsagt på det ledelsesfaglige område, at coachingen kan bidrage i kompetenceudviklingen. Coachingen bidrager til teamets omsætning af ledelsesteori til praksis. Samtidig kan coachen (i sin egenskab af organisations- og udviklingskonsulent) bidrage med råd og vejledning i situationer, hvor det er relevant. Med en kompetent coach, kan coachingen altså også udvikle teamet på det (ledelses-)faglige område.

Coachingen bidrager til at udvikle teamets *samarbejdskompetencer* ved at støtte og optimere samarbejdsprocesserne i teamet, fx ved at processtyre mens teamet arbejder. Coachen holder sig heller ikke tilbage for at vejlede teamet i samarbejdsprocesserne, hvis der observeres uhensigtsmæssig adfærd. Når teamet skal *løse konflikter*, kan coaching være nyttigt som støtte.

Coaching som styrkelse af engagement

Katzenbach og Smith udspecificerer det afgørende *engagement* i et team som *et klart mål for teamet*, enhed beskrevet som et *fælles fodslag* samt *oplevelse af mening*. Coachingen kan støtte teamet i afklaringen af mål, visioner og værdier. Dette styrker også oplevelsen af et fælles fodslag. De enkelte teams opnår en individuel oplevelse af mening med teamsamarbejdet efterhånden som de ser fordelene ved at arbejde i teams og efterhånden som de finder deres plads og rolle i samarbejdet. Coachingen kan altså indirekte understøtte den fortsatte udvikling af personligt engagement.

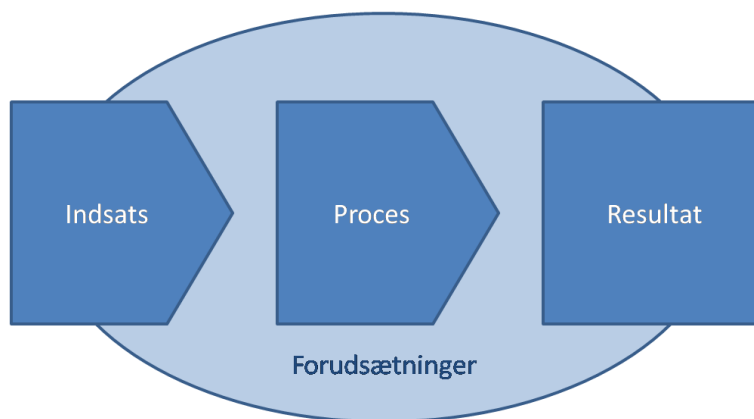
Visse af disse kendetegn og udviklingspunkter for teams, kan coachingen altså understøtte, eksempelvis problemløsning, arbejdsprocesser, ledelsesmæssige færdigheder, samarbejde og konfliktløsning. Coachingen kan også hjælpe de forskellige teams frem mod afklaring af en målsætning, et fælles fodslag og en oplevelse af mening.

Hermed skal dog ikke forstås at coachen kan tilvejebringe disse færdigheder og egenskaber, hvis de ikke er til stede i teamet. Coachingen kan understøtte disse udviklingsprocesser, som er initieret og drevet af teamet selv.



Forudsætninger for succes i coaching

Alle de indsatser, der er beskrevet i det ovenstående, kan kun opnå det tilsigtede resultat under visse forudsætninger. Konsulenterne, skolecenterlederne og de faglige ledere har alle deres forestilling om, hvad der skal til, for at coachingen kan ende med succes for de enkelte teams. Teammedlemmerne har oplevet at deltage flere gange i coachingen og har derfor gjort sig nogle erfaringer og tanker om forbedringer. Når de taler om forudsætningerne kommer det ofte til udtryk på den måde, at de fortæller, hvordan de kunne have tænkt sig, at det skulle have forløbet eller forløbe frem over. Dette forstærkes ydermere af, at flere af teammedlemmerne har teoretisk kendskab til coaching som begreb, og derfor antager et evaluerende perspektiv på konsulenternes indsats i relation til coaching forløbet i Hjørring kommune¹³. Konsulenternes bud på forskellige typer af forudsætninger er såvel erfarings- som teoretisk baserede.



Figur 24: I opfattelsen af sammenhængen mellem indsats, proces og resultat, er en underliggende opfattelse af, hvilke forudsætninger der skal være opfyldt, for at det lykkes.

Beskrivelsen af de forskellige forudsætninger vil være et fælles billede af, hvordan de forskellige aktører oplever det og forestiller sig det ideelle forløb. Alle de interviewede parter er blevet eksplicit adspurgt om disse forudsætninger og har alle haft en holdning til eller forståelse af det. På baggrund af disse oplevelser, har vi søgt at kategorisere de forskellige forudsætninger. Der er forudsætninger af en mere generel karakter, og forudsætninger der retter sig mod de forskellige deltagere i coaching-mødet. Kategorierne vil have indvirkning på hinanden, og der vil være overlap – derfor skal de læses og opfattes som en forskningsmæssig konstruktion.

¹³ Deres viden om coaching er ikke i vejen for en positiv deltagelse i sig selv, men hvis de ud fra en teoretisk viden har nogle anderledes forventninger og forforståelser af, hvad der skal ske i coachingen, kan de indtage rollen som evaluatore i stedet for deltagere i coachingen. Dette kan eksempelvis ske, hvis de har en forventning om at de skal indgå i 'klassisk coaching'.



Positiv indstilling og opbakning

En grundlæggende præmis, der er afgørende i forhold til at opnå succes med coaching, er, at der er ledelsesmæssig opbakning fra forvaltningen og at det er dem, der har igangsat coaching forløbet (KB 126). Vi vil ikke beskæftige os mere med denne relation og betydning her, men det er vigtigt at påpege, at der internt i organisationen skal være en tro på og tiltro til at coaching kan understøtte implementeringsprocessen på en fornuftig vis, og ikke mindst at medlemmerne i organisationen kan mærke denne opbakning oppefra.

En af konsulenterne siger, at "alle deltagerne i forandringsforløbet skal have en tro på, at dem der er involveret i det, de spiller positivt med i det" (KC 142). Dette kan karakteriseres som et grundlæggende vilkår, der beskriver, hvordan de forskellige aktører skal spille med i coachingen, for at sandsynligheden for succes optimeres. Dette gælder såvel forvaltning, konsulenter, skolecenterledere, faglige ledere etc. En overordnet spilleregul, som vil være afgørende i forhold til at skabe et konstruktivt og sundt udviklingsforløb, der vil resultere i velfungerende teams i den nye skolestruktur.

Kompetent coach

En afgørende forudsætning for succes er, at coachen er kompetent, og at teammedlemmerne *oplever* konsulenten som en kompetent og dygtig coach (FA2 164) med faglig relevant baggrund og erfaring. Denne oplevelse af kompetence er grundlæggende for tilliden til coachen (som også nævnes senere). Sådanne forudsætninger, der kommer til udtryk, er af relativt abstrakt karakter og siger ikke særlig meget om de kompetencer, som coachen skal besidde. Men hvad det at være en dygtig coach handler om på et mere konkret plan, er der også forskellige og flere bud på. Disse bud er af forskellig karakter – nogle er teoretisk funderede, nogle er erfaringsbaserede, nogle udspringer af tanker og idéer mens andre er opstået på baggrund af specifikke episoder og oplevelser.

Nærvær, tilstedeværelse og nysgerrighed

En tanke, vi mødte flere steder, var at coachen skulle være nærværende, tilstedeværende og generelt være nysgerrig. Nogle nævner som en forudsætning for succes, at coachen skal "gå tæt på" (FB3 112ff), forstået som sådan, at coachen skal konfrontere teamet og turde gå ind i eventuelle konflikter blandt teammedlemmerne (FB1 137ff). Det er essentielt, at teammedlemmerne ikke oplever, at coachen er berøringsangst overfor vanskeligt stof fordi det måske er personligt, følelsesladet eller der er risiko for konflikter. En grundlæggende forestilling er, at coachingen skal omhandle de væsentligste problemstillinger i teamet – også selvom disse er konfliktfyldte. At coachen 'går tæt på' vil afføde en fornemmelse af "substans" og vil imødekomme risikoen, for en oplevelse af overfladiskhed (FB1&3 118ff). Hvis ikke coachen er nærværende, kan coachingen blive overfladebehandling, hvor relevante emner og problemstillinger negligeres og ikke kommer frem i lyset. Og hvis der kommer konflikter op til overfladen, skal coachen besidde konflikt håndteringskompetence.

Coachen skal som noget af det vigtigste besidde en oprigtig nysgerrighed (KA 25), være nærværende og tilstedeværende i coachingen. Coachen skal være nysgerrigt undersøgende (KC 170) og oplagt (KA 27). Sådanne kvaliteter er vanskelige at beskrive mere end som sådan, men styres af de implicerede



parters fornemmelse og oplevelse af coachen, da disse kvaliteter kommer til udtryk gennem kropssprog, tegn på interesse og lytning. Et af teammedlemmerne udtrykker netop dette behov på følgende måde:

"Jo, [sidste gang vi havde coaching] var den første gang, hvor vi egentligt sådan kom i tale med hinanden ikke, for ellers så havde vi faktisk bare skulle udfylde nogle små gule og lyserøde sedler om, hvilken funktion vi havde og om det nu også var rigtigt om vi havde den der funktion. Vi kom slet ikke... hvor jeg tænkte, at det var spild af ressourcer. Altså, at vi har sådan en mand, der er så uddannet, ikke – så hold da op, kom dog indenfor!" (FB1 125)

Her er det tydeligt, at hun ikke betvivler coachens faglighed eller kompetencer i det hele taget, men at hun efterlyser en tilstedeværelse og et nærvær, som kræver nogle menneskelige kvalifikationer af mindre faglig karakter. At være til stede i relationen frem for at være distanceret og "professionel" (KA 150), er altså en afgørende forudsætning for succes med teamets positive udvikling gennem coaching.

En af konsulenterne påpeger desuden vigtigheden af, at han som coach ikke blot fremstår som en professionel relation, men også udtrykker menneskelighed og fejlbarlighed:

"(...) så det er også noget med at være transparent som coach, og så sige "nu ved jeg ikke, hvad vi gør" eller "hjælp mig lige lidt" – turde være fejlbarlig" (KA 148)

Dette knyttes til det ovenstående om tilstedeværelse og nærvær. Det er afgørende, at coachen er til stede som det menneske han er, og ikke optræder gennem en professionel facade uden fejlmargen. Dette hænger sammen med forudsætningen om tillid, som vi vender tilbage til.

Konsulenterne nævner her ofte, at de skal *turde* være til stede på denne måde. De nævner ofte en dygtig coach som en modig coach. Fx er det også en forudsætning for succes, at coachen har modet til at stille de rigtige og trælse spørgsmål (SCL C 99). En god coach træder altså frem når andre viger tilbage ved at deltage aktivt, handle på sine fornemmelser og træde ind i kernen af problemstillingerne eller konflikterne, hvis der er sådanne i teamet.

Bevidsthed og synlighed om coachens position og rolle

Teammedlemmer, centerledere og konsulenter fortæller også om vigtigheden af at være afklarede og eksplicite om hvilken rolle coachen indtager og ikke indtager. Denne afklaring er vigtig, fordi den gør at alle er klar over hvilken rolle de selv har (og ikke har), hvad man kan forvente af hinanden og hvad andre forventer af én i coaching-situationen.

Eksempelvis nævner konsulenterne at de selv må være bevidste om, at de påvirker de forskellige teams, når de interagerer dem. De må altså være bevidste om at de har et ansvar, og at der findes hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig adfærd i forhold til de forskellige teams. En konsulent siger eksempelvis, at man må være bevidst om, at man former virkeligheden gennem den tilgang man



tager (KB 16). Hermed følger, at det er bedre at være løsningsorienteret end problemanalyserende, og at coachen eksempelvis er afgørende for om konflikter eskalerer eller aftrappes.

Konsulenterne pointerer, at det er vigtigt der er synlighed omkring deres position når de interagerer med teamet (KB 50ff). Det skal være klart for teamet hvilken rolle coachen har, og ikke har. Og hvilken rolle konsulenten indtager hvornår (coach, rådgiver, opdrager, repræsentant for den ene eller den anden part). Hvis de fx finder det nyttigt at rådgive teamet på et bestemt område, så er det vigtigt, at de nævner for teamet, at nu giver de en holdning og/eller erfaring videre til teamet. Teamet kan så selv afgøre hvorledes de vil tage rådgivningen til efterretning. Og lige så vigtigt er det, at teamet forstår hvilken rolle han *aldrig* vil indtage – fx meddeler til forvaltningen eller lignende.

Det beskrives af en skolecenterleder, hvorledes en af konsulenterne primære opgaver er at være blikket udefra (SCLA 129). Det refererer til en forståelse af, at de ikke er aktører i teamet, men at de kan hjælpe teamet ved at fortælle dem hvad de ser, når de betragter dem udefra. Derfor er det også vigtigt, at coachen ikke har egne interesser i det, der foregår i teamet (SCLC 99). Coachen skal være villig til at følge teamet på sidelinjen, og komme med indspark herfra. Coachen skal ikke have ambitioner om hvilke beslutninger teamet skal træffe, kun at der eksempelvis *bliver* truffet beslutninger. Denne rolle som blikket udefra, må være synlig for fokuspersonerne.

Tanken om coachen i en dobbeltrolle mellem team og organisation er også til stede. Coachen har to parallelle målsætninger: At støtte teamet i den udvikling, som de finder relevant nu er og her. Og at guide teamet i dets udvikling frem mod opfyldelsen af organisationens mål. To af konsulenterne beskriver, at de opererer med denne dobbelte målsætning. Hvis der er konflikt mellem interesserne i de to sfærer, fastholder konsulenten at han vil sigte efter opfyldelsen af organisationens mål, da det er dette han er hyret til af opdragsgiver (KB 10). Denne dobbelte position, må derfor også være synlig for teamet der coaches. Konsulent A, derimod, ser sig udelukkende som en støtte for teamet i deres proces nu og her, og tillægger ansvaret for sammenhængen med organisationens mål teamlederen (KA 73f).

Det nævnes også af konsulent C, at det er vigtigt at være bevidst om at relatere coaching til praksis. Det er en faldgrube at forandringsprocesser bliver megen snak og få handlinger – derfor må coachen være bevidst om at få konkretiseret dialogen, så den får betydning for praksis (KC 170).

Kompetente fokuspersoner

Det er ikke blot konsulenten, der skal være kompetent, for at coachingen kan blive en succes. Fokuspersonerne må også formå at udfylde deres del af samspillet – ellers vil coachingen ikke medføre de resultater, som man håber på. I den forbindelse taler konsulenterne om, at man må *lære at blive coachet*. Det tager eksempelvis tid for et team at finde ud af, hvad man kan bruge en coach til (KA 56).

Vi finder det interessant (og desværre naturligt) at det er lettest for informanterne at fortælle, hvad der kræves af den anden part. Eksempelvis er det meget få af de faglige ledere og skolecenterledere,



der reflekterer over, hvordan de selv skal bidrage for at coaching-møderne munder ud i succes. Men konsulenterne fortæller altså, at de observerer en indledende periode, hvor fokuspersonerne med fordel kunne blive bedre til at få maksimalt ud af coachingen. De skal lære at blive coachet – at gøre sig coachbare.

Men hvad handler denne coachbarhed om? Først og fremmest nævner forudsætningen om motivation (KC 170). Fokuspersonerne må ville coachingen og ville udviklingen, ellers er det nytteløst (KB 32). Det nævnes også som en forudsætning at de skal have en forventning om, at de får noget ud af det (KC 170).

En anden forudsætning er, at de velforberedte inden coachingen. Eksempelvis er det optimalt, hvis de er afklarede omkring hvilken problemstilling de skal arbejde med (KA 21; SCLA 183). Dette er dog ikke altid tilfældet, og coachen kan så hjælpe dem med denne proces. Coachingen kan altså gøres mere effektiv ved at afklare hvilken problemstilling der skal arbejdes med.

Den valgte problemstilling må opleves som relevant og meningsfuld for den enkelte deltager i coachingen. Det er vigtigt, fordi det er afgørende for om man ønsker at afsætte tiden til det (KA 48), og i det hele taget ønsker at engagere sig i coachingen. Der nævnes også oplagthed. Oplagthed (KA 54) og villighed og mod til at tale om det, der er allervigtigst for teamet. Men konfliktskyhed eller overfladiskhed i teamet, kan coachen altså ikke komme til at arbejde med det der fylder (KA 54). Derfor er det vigtigt med indbyrdes tillid i teamet, så de ikke være bange for at åbne op (SCLB 148).

Synlighed, tillid og åbenhed

Tillid er et gennemgående tema, når der tales om forudsætningerne for succesfuld coaching. Vi har allerede nævnt tillid internt i teamet, men der må også etableres tillid mellem coachen og fokuspersonerne, for at samtalen kan bevæge sig om de emner, som er allermest vigtige.

Konsulenterne nævner her nogle grundlæggende spilleregler om, at der skal være en basal tillid til, at de ikke agerer meddelere overfor opdragsgiver (KC 174ff). Der må være fortrolighed og tillid i coachingen, og tillid kan ødelægges, hvis forudsætningen om fortrolighed ikke tages alvorligt. Her eksemplificeres det hvordan tillid kan brydes, men der gives også bud på hvordan tilliden opbygges og defineres:

En konsulent fortæller, at den første samtale typisk omhandler opbygningen af tillid – og det kræver at alle tør sætte noget på spil i relationen:

”Altså grundlæggende for tilliden er, at jeg risikerer noget af mig selv og at de tør at risikere noget af sig selv. Og vi kan se, at vi kan håndtere det at vi risikerer noget på en ordentlig måde sammen. Det er sådan, at tillid opstår. At man vover noget, og ser at det er fint, at jeg vover noget af mig selv.” (KA 160)



Man kan også grundlæggende beskrive tillid, som en antagelse af, at modparten vil én det godt. Hvis ikke fokuspersonerne har en formodning om at konsulenten er på deres side, kan coachingen ikke lykkes.

Der stilles i et tilfælde spørgsmålstejn ved denne tillid omkring det faktum, at skolecenterlederen coaches umiddelbart inden teamet som helhed coaches. Enkelte teammedlemmer taler om, at de bliver i tvivl om der findes underliggende og skjulte intentioner, som er styrende for teamcoachingen:

"(...) der har jo været det der lidt mystiske, at inden vi andre er kommet til, så er centerlederen blevet coachet, og der kan man jo få alle mulige paranoia forestillinger om. (...) Hvad har de snakket om inden? Hvad er det, som coachen egentligt vil med os bagefter? (...) Er der nogle underliggende dirigenter i den her seance, som vi er i, og det aner vi simpelthen ikke noget om (...)" (FB1 238)

Her sniger der sig en frygt for en skjult dagsorden ind (FB1 258). Teammedlemmerne fortæller, at de er nysgerrige omkring det, der er sket i skolecenterlederens individuelle coaching (FB3 254). Det bliver en sten i skoen for dem, der undergraver trygheden i forhold til coachen og det, der skal foregå (FB3 321).

Ejerskab over coachingens indhold

Det har været centralt hos alle de medvirkende i coachingen, at oplevelsen af ejerskab er til stede blandt teammedlemmerne. Det er altså vigtigt for teammedlemmerne at føle medbestemmelse og relevans i forhold til, hvad coachingen skal omhandle (FB1 260). Eksempelvis udtrykker ét team en oplevelse af, at det er coachen, der definerer indholdet, hvilket er problematisk i forhold til netop oplevelsen af ejerskab, og dermed også for om coachingen betragtes som en succesfuld læringsindsats eller ej.

Det er i designet lagt op til, at det er skolecenterlederen, der fører kommunikationen med coachen og dermed også har ret til at definere indhold. Skolecenterlederne gør dette forskelligt. Hvor en skolecenterleder egenrådigt definerer indholdet for den kommende coaching-runde, inddrager én anden skolecenterleder altid teamet i processen. Dette har selv sagt betydning for, i hvilken grad de enkelte teammedlemmer oplever ejerskab eller ej.

Samtidig med at indholdet for coaching-mødet skal defineres på forhånd, er en anden afgørende forudsætning, at coachen skal fange lige netop det, der er relevant for teamet den dag, den time, hvor de mødes. Dette gøres gennem den indledende kontraktforhandling, de løbende timeouts og afrunding (FB3 134; KA 27; KC 20). Oplevelsen af ejerskab kan dermed opstå forskellige steder fra eller både/og. Det kan være en inddragelse af alle teamets medlemmer i arbejdet før coachingen, hvor det handler om at sætte dagsorden for coachingen eller oplevelsen af at blive mødt af coachen i coachingen. Men det er en afgørende forudsætning, at det er teammedlemmerne, der fastlægger indholdet, da coachen ikke har formel autoritet til det (KB 30).



Indsigt i og synlighed omkring coaching forløbet

Det er synligt, at der blandt de interviewede teams eksisterer flere forskellige opfattelser og forståelser af coaching og dens forskellige indholds- og formålsdimensioner. Eksempelvis udtrykker faglige ledere fra et af de tre teams, at de ikke ved, hvordan indholdet på coachingen defineres eller af hvem (FB1 264ff). I et andet team giver de udtryk for, at indholdet er fuldstændig tilfældigt (FC1 267) og i et tredje oplever alle teammedlemmerne, at de har indflydelse på coachingforløbets gang og indhold (SC A). Disse tre beretninger er taget med for at illustrere, at der blandt lederne ikke eksisterer en entydig opfattelse af, hvilken rolle coaching indsatsen har, og hvordan den søges gennemført.

Om dette er en forudsætning, der er afgørende for succes, opleves forskelligt fra individ til individ. Ingen af konsulenterne nævner det som en afgørende forudsætning, men det opleves af nogle af teammedlemmerne som en sådant. En af de faglige ledere taler om vigtigheden af transparens; at eksplicitere "hvad det er man gør, og hvordan man gør det" (FB3 373). Sagt på en anden måde handler det om at synliggøre spillereglerne, så de aktører, der har behov for et dybtgående kendskab til præmisserne for coaching forløbet, har mulighed for at opnå dette. Det handler om som teammedlem at vide, hvad der kan forventes i coachingen, hvordan emner som fortrolighed og lignende betragtes (FB3 375).

Fysiske rammer

Det er en vigtig forudsætning, at der under coachingen er arbejdsro (FA1 & FA2 147ff) (KC 34) (SCLB 130ff) – ingen forstyrrende telefoner, fodbolde på ruden eller larm fra børn og medarbejdere. Der skal være ro og mulighed for at tænke udvikling. Derfor er det afgørende for de fleste teammedlemmer, at coaching-mødet ikke forløber på skolen i den vante og kendte kontekst. I skole-konteksten finder teammedlemmerne det let at tænke skoledrift frem for at tænke team- og centerudvikling i et større perspektiv (FA1 & FA2 15ff) – de fysiske rammer har altså betydning, idet de sætter scenen. Andre påpeger dog samtidigt, at det vil gavne, hvis møderne nogle gange fandt sted på skolens grund, for ikke at blive for distancerede fra hverdagen i teamet.

For at teammedlemmerne kan koncentrere sig om arbejdet i teamet, er det også vigtigt, at der er sørget for gode rammer. Et team vi interviewede skulle eksempelvis prøve at huske, hvad de arbejdede med under en bestemt coaching-møde. Det, der stod klarest var imidlertid: "Ja, og der var ingen kaffe. Det husker jeg tydeligt!" (FC1 269). Vi kan grine af det, men det opleves som en vigtig forudsætning, at der er styr på de fysiske rammer med alt, hvad det indebærer. Hvis teammedlemmerne irriteres over manglende kaffe, kan det være vanskeligt at udvikle sig, at lære og forandre sig i en positiv retning.

Den sidste forudsætning, vi vil medbringe under de (fysiske) rammer omhandler antallet af teammedlemmer. En af konsulenterne påpeger, at der maksimalt skal være otte i et team (KA 206f). Det bliver for komplekst med flere, efter som de relationelle forhold øges. Det kan dog være vanskeligt at fastsætte et sådant antal på baggrund af et absolut tal, da der er mange forhold, der spiller ind på dette. Eksempelvis er der forskellige organisatoriske forhold (har skolerne fx tidligere haft tradition



for samarbejde), der må formodes at være lige så, om end mere, afgørende end antallet af team-medlemmer. Men det er en forudsætning i en eller anden grad, hvilket Katzenbach (1993) også påpeger. Om det så er 8 medlemmer eller et andet antal, må være en anden diskussion.

Efter coaching

En forudsætning for positivt udbytte af coachingen er, at der arbejdes videre med de behandlede emner og problemstillinger, når coachen er taget hjem. Beslutninger må omsættes til handling, og uafklarede punkter må tages op senere, når teamet mødes.

En af konsulenterne påpeger nødvendigheden af dette, idet han mener, at den afgørende læring i forbindelse med coaching er i køreturen *til og fra* coaching (KC 48). Vi vil vende tilbage til denne diskussion senere og arbejde intensivt med før-under-efter problematikken i et designmæssigt perspektiv.

Samtidig vil de skridt, der er taget i teamcoachingen, nødvendigvis efterfølges af nye udviklingsbehov og problemstillinger, og dermed forudsættes det, at coachingen har et efterliv. Et teammedlem pointerer da også vigtigheden af at teamet selv formår at videreudvikle sig uden coachens tilstedeværelse. Dette kan eksempelvis understøttes af en kompetent person i teamet, der har øje for team-udvikling og beslutningsprocesser (FB3 180). Der foreslås på denne måde en kombination af interne og eksterne konsulenter (FB3 250).

Det forudsættes altså som en afgørende præmis, at coaching-møderne ikke betragtes som isolerede enheder, men som et element i en længerevarende og større proces.

Et skeptisk blik på coaching i lære- og forandringsprocesser

Igennem denne programteori bliver det altså klart, at der er mange gode potentialer i coaching som understøttelse af læreprocesser. Det er konsulenternes erfaring, at coaching er et effektivt redskab, når forandrings- og læreprocesser skal understøttes – også i etableringen og udviklingen af teams.

For ikke at lægge os for meget op af den tidligere nævnte *hurra*-forskning, vil vi også tage fat på de problematikker, vi ser i casen omkring coaching. Det første, der sprang os i øjnene var, at coaching ikke fyldte meget i teammedlemmernes bevidsthed. Interviewet var opbygget således, at vi først spurgte til den generelle oplevelse af forandringsprocessen, deres udfordringer forbundet herved og hvad, der har været nyttigt i disse processer. Det interessante blev, at ingen af teammedlemmerne nævnte coaching som et af de nyttige værktøjer – i stedet blev eksempelvis sommerhus-ture, løsning af vanskelige problemstillinger, teamets daglige samarbejde, pædagogisk diplomuddannelse og internater nævnt. Det usagte blev dermed det sagte – coachingen fyldte umiddelbart ikke meget i informanternes bevidsthed.

Hvordan skal eller kan vi forstå det?



Konsulenterne forudsagde denne (manglende) oplevelse af coaching som et afgørende redskab i forandringsprocessen. Én af konsulenterne siger om dette:

"Jeg tror, at det er langt fra alle, der vil sige, at det er [coachingen], der gør tricket. (intervieweren spørger: "men - vil du sige det?"). Jeg vil sige, at hvis coachingen ikke var der, så ville de ikke være kommet så langt, som de er nu. Men jeg betragter det som et succeskriterium, hvis de bagefter siger, at vi gjorde det selv! (...) Hvis de kommer og siger, at det var sindssygt givende og virkelig thought-provoking (...) og nej, hvor interessant – så har vi flyttet fokus et helt andet sted hen. Så mit succeskriterium det er, at de bagefter siger, at vi var hammergode og vi gjorde det bare! (...) Jeg vil faktisk hellere have, at de ikke er bevidste om [coachings betydning], end at de er meget bevidste om værdien ved de her samtaler." (KC 107ff)

Hermed siger konsulenten, at en dygtig coach ikke vil påberåbe sig en masse opmærksomhed. En dygtig coach sætter processer i gang i teamet, og det er ikke et mål i sig selv, at de skal forbinde succesen med coachingen.

En anden fortolkning på denne (manglende) oplevelse af coachings effekt kan være, at coachingen er et redskab blandt mange, men ikke en tungtvejende faktor for teamets oplevelse af udvikling. Når informanterne blev direkte adspurgt vedrørende coachingen og dets effekt, blev det dog tydeligt, at coachingen for nogle af informanterne har været et godt og brugbart redskab i læreprocesserne.

Afslutningen på denne diskussion må være, at coachingen skal betragtes som et redskab blandt flere. Betydningen af coaching skal ikke overvurderes, men det har absolut nogle gode potentialer i lære- og forandringsprocesser.

Delkonklusion

Når man betragter denne case i et fænomenologisk perspektiv, bliver det klart at ekstern coaching kan understøtte læreprocesserne hos et nyetableret team. Ved at interviewe konsulenter (coaches), skolecenterledere (teamledere) og faglige ledere (teammedlemmer), synliggøres deres oplevelser af coaching som et redskab til at fremme læreprocesserne i et team i udvikling.

Fordi konsulenterne er kompetente i brugen af coaching i forandringsprocesser, kan vi gennem deres erfaring betragte en slags *best practise* af coaching som et læringsredskab. Dermed er denne analyse et overblik over, hvorledes man kan anvende coaching, og hvordan det forventes at virke hos nyetablerede teams. Denne beskrivelse er et samlet billede af flere perspektiver:

- Konsulenternes faglige overvejelser og erkendelser omkring coaching
- Konsulenternes erfaring og praksis omkring coaching
- Skolecenterledernes (teamledernes) tanker om coaching som redskab i teamudvikling
- Skolecenterledernes (teamledernes) oplevelser med coaching



- De faglige lederes (teammedlemmernes) oplevelser med coaching

Da indsatsen på det tidspunkt, hvor vi betragtede den, generelt blev vurderet som værende vellykket, bliver det en fremstilling af, hvad man kan kalde *best practise*. Ikke at indsatsen ikke kunne forbedres. Men vi betragter indsatsen som værende af høj kvalitet.

Coaching-indsatsen i Hjørring, er en del af en større indsats (lederudviklingsforløb), der indeholder elementer af ekspertbistand, rådgivningsbistand og proceskonsultation. Coachingen er primært præget af proceskonsultation, og det er gennem denne hjælpende relation, at den eksterne coaching understøtter teamudviklingsprocesserne, så der er større chance for, at teamet bliver veletableret og stadig mere dueligt.

Når vi ser nærmere på de forskellige teams i denne case, kan vi se, at det er en kompleks situation som konsulenterne skal agere hjælpe i. De enkelte nyetablerede teams har et vidt forskelligt afsæt for læring. Deres historie, deres unikke sammensætning og de interne relationer har betydning for teamets udvikling. Samtidig er det meget forskelligt hvilke ledelsesmæssige udfordringer de enkelte teams er oppe imod, når de skal etableres som skolecenter og lederteam. Det er altså forskelligt, hvilken kontekst coachen skal agere hjælpe i, og hvilken indsats der er behov for. Meget afhænger af andre aktører end coachen, og måske ligefrem af andre aktører end teammedlemmerne. Der er eksterne faktorer (faldende elevtal, økonomiske udfordringer, nedskæringer, modstand i lokalsamfundet etc.) der også spiller ind. Coaching er altså én understøttende faktor blandt flere faktorer indenfor og udenfor teamet. Coaching kan øge chancen for en succesfuld teamudviklingsproces. Men man kan ikke betragte den som afgørende for succes eller fiasko i forhold til om teamet udvikler sig til et stadig mere dueligt team med gode resultater.

Konsulentindsatsen kan ikke karakteriseres som 'klassisk coaching' i gængs forstand. Den indeholder elementer af klassisk coaching, og er primært centreret omkring proceskonsultation. Men der er også elementer af en rådgivende funktion med diagnosticering og forslag til løsninger når coach og team mødes. Konsulenterne varierer deres indsats afhængigt af,

- Hvilket team de har med at gøre (interne faktorer som skolecenterets baggrund og vilkår, og de interne relationer i teamet)
- Hvortil teamet er kommet i deres unikke udviklingsproces (afklaring af roller, afklaring af visioner og mål, opbyggelse af teamkompetencer, konkret arbejde etc.)
- Hvilket mål organisationen som helhed arbejder hen imod (eksterne faktorer i organisationen, idet konsulenterne er ansat til at understøttelse af implementering af særlige mål)

Inden for disse tre pejlemærker arbejder konsulenterne for at fremme teamets udvikling. Det er afgørende, at konsulenterne kan navigere herimellem og i samspil med teamet vurdere hvad næste skridt er og hvilken indsats, der hertil skal knyttes.

Vi har identificeret flere forskellige indsatser i coachingen som understøtter teamets etablering, udvikling og arbejde. I relation til de særlige kendetegn for et team i udvikling (som beskrevet hos



Katzenbach og Smith) kan vi beskrive hvordan coaching understøtter forskellige elementer af teamets læreprocesser forbundet med det at blive og agere som et lederteam.

Helt overordnet, er coaching en katalysator for udvikling i det enkelte team. Ved jævnligt at mødes med en coach mindes teamet om forventningen om forandring og de udviklingsprocesser der er i gang. Coaching kan være et godt redskab som hjælp til adfærdssændring på de områder det er nødvendigt. Da teamet oplever mange forandringer og udviklingsbehov i deres rejse mod at blive et velfungerende lederteam, er det væsentligt at coachingen sætter skub i denne udvikling og optimerer de læreprocesser, teamet gennemgår.

Hvis et team skal være dueligt, kræver det *kompetenceudvikling* indenfor problemløsning, arbejdsprocesser, faglige færdigheder, samarbejde og konfliktløsning. Coaching kan understøtte denne kompetenceudvikling ved at være effektiv arbejdstid, hvor teamet styrkes ved at løse opgaver sammen med støtte fra en coach, og samtidig lærer selv at løse opgaver som et team. Ofte består teamets arbejde af problemløsning og beslutningsprocesser, og coaching kan understøtte disse, så resultatet er beslutninger af høj kvalitet. Teamet kan integrere coachens metoder i sit eget arbejde efterfølgende. Teamets kompetencer kan på samme måde styrkes, når coachen styrer dem gennem svære samtaler og konfliktløsning.

I lederudviklingsforløbet præsenteres teamet for redskaber og værktøjer, som de kan bruge i deres ledelsesarbejde. Coaching kan her være broen mellem teori og praksis, og konsulenten kan her agere rådgiver i de problemstillinger som teamet møder, når de implementerer løsningerne i deres egen praksiskontekst.

Hvis et team skal være dueligt, kræver det også udvikling af *engagement* i form af et fælles fodslag i teamet, en oplevelse af fælles mål og en oplevelse af mening med teamets arbejde. Også her kan coaching understøtte de nødvendige læreprocesser.

Det er særligt i etableringsprocesserne, hvor teamet skal afklare deres fælles mål, værdier, indbyrdes rollefordeling etc. at coachingen er nyttig som redskab. Coachen kan guide teamet igennem disse afklaringsprocesser, der danner grundlaget for teamets engagement i form af en bevidsthed om teamets mål, og en oplevelse af mening, når man har sin plads og rolle i teamet.

Her fortælles i denne case også om et potentiale for meningsskabelse gennem erkendelse. Coaching kan hjælpe den enkelte til at finde mening med den forandringsproces som de gennemlever i deres arbejdsliv. Mange beretter om denne erkendelsesproces, men ingen nævner specifikt coachingen som en hjælp heri, selvom konsulenterne nævner mulighed herfor.

Katzenbach og Smith nævner også behovet for udviklingen af *ansvarsfølelse* i et team, men disse udviklingsprocesser er ikke direkte noget coachingen kan understøtte.

Coaching er altså et nyttigt redskab i teamudviklingsprocesser, der på mange områder kan understøtte de nødvendige læreprocesser. Dette er under forudsætning af, at der er gode rammer for coa-



ching, at coachen er kompetent, at teamets medlemmer gør sig 'coachbare', og at der kan skabes en tillidsfuld og åben relation coach og team imellem.

Coaching som læringsredskab i forbindelse med teamudviklingsprocesser er dermed et samspil mellem mange forskellige faktorer, der skal spille sammen på en helt særlig vis. Der er ingen garanti for succes, men coaching øger sandsynligheden for denne, når ekstern coaching skal understøtte et nyetableret team i dets læreprocesser frem mod at blive et stadigt mere dueligt team.



Analysedel 2 – Hvordan kan vi forstå det, der foregår?

I denne del af analysen vil vi tage læringsteori til hjælp for om muligt at forstå de fænomener, som vi er vidne til i denne case, bedre. I den fænomenologiske analyse bevæger vi os altså fra en ren beskrivende del, der gengiver aktørernes egen forståelse, og den umiddelbare common sense prægede forklaring, til mere teoretiske tolkninger af det, vi kan observere i forandringsprocesserne i de forskellige lederteams.

Der er flere bevægelser, som vi har behov for at forstå bedre: For det første spørgsmålet om drivkraft. Hvad sætter de forskellige teams og de individuelle personer i bevægelse i denne situation? Der er taget en politisk beslutning om forandring, men hvordan bliver den omsat helt ned i personlig motivation for at lære? Hvor opstår der behov for at lære, og hvordan omsættes disse læringsbehov til personlig motivation og læring?

Dernæst må vi kaste lys over læreprocesserne. Når motivationen er til stede, hvordan kan vi så forstå læreprocesserne? Hvordan går det til at de forskellige teams og medlemmerne deri udvikler deres fælles og individuelle kompetencer, så de bliver stadig mere duelige og effektive teams? Dette er særligt vigtigt at forstå, da coachingen sættes ind som et læringsredskab i disse processer. Hvordan kan vi forstå disse læreprocesser og coachingen rolle i dem? Her vil der skabes syntese mellem den foregående programteoretiske analysedel og denne del af mere forstående og teoretisk karakter.

Tredje centrale spørgsmål i denne del af analysen, bliver altså hvorledes vi kan se coaching som et redskab i teamudviklingsprocesserne, hvor et nyetableret team bevæger sig frem mod bedre samarbejdskompetencer, et højere funktionsniveau og i sidste ende bedre resultater. Denne viden er essentiel i forhold til at forstå coaching som et redskab i forandringsprocesser og de læreprocesser, der følger med. På denne platform bliver det muligt at diskutere, hvorledes man (eventuelt) kunne forbedre indsatsen i den sidste og afsluttende analysedel 3.

Yrjö Engeström – virksomhedsteori til forståelse af læring

For at finde svar på disse spørgsmål, tager vi fat i de forståelsesredskaber som læringsteori kan give os. Vi betragter teorier som redskaber i vores søgen efter sammenhæng og forklaringskraft i arbejdet



med de fænomener, vi kan observere i casen. Vores valg af teori er her faldet på Yrjö Engeströms virksomhedsteori, fordi vi her finder en læringsteori, som kommer rundt om flere af de sider af læreprocesserne, som vi har brug for at forstå. Engeström mener grundlæggende at en læringsteori bør kunne svare på fire spørgsmål: Hvem lærer noget? Hvorfor lærer de? Hvad lærer de (indhold og resultat)? og hvordan lærer de? Her vil vi særligt gribe fat i Yrjö Engeströms redskaber til at forstå læringsmotivation – altså spørgsmålet om, hvorfor mennesker sætter sig i bevægelse i læreprocesser.

En kvalitet ved Engeströms virksomhedsteori er, at den kan håndtere komplekse læresituationer. Der er altså plads til en kompleks virkelighed i de modeller og teoretiske forklaringer, han beskæftiger sig med. Dette er en vigtig præmis eftersom vi i casen har mødt en kompleksitet, det i analytisk hen-seende nødig må simplificeres, så nuancerne forsvinder. Samtidig finder vi her en teori, der kan håndtere det kollektive, der er på spil i en læreproces. I teamsamarbejdet ser vi eksempelvis ofte, at en hel gruppe ledere har opnået en høj grad af samarbejdskompetence eller en fælles forståelse af en given situation. Denne kollektive faktor må tages med i forståelsen af, hvad der er på spil. Individuelle kognitive læringsteorier vil derfor ikke kunne matche behovet for at skabe den nødvendige forståelse for de læreprocesser vi identificerer i teams arbejde frem mod at blive et mere og mere dueligt team. Samtidig kan det kognitive ikke afskrives som ubetydeligt, men skal dog i denne optik ses i forhold til samspillet med det sociale og kulturelle. Vi vil senere vende tilbage til læreprocesser set i et mere kognitivt perspektiv.

Men vi vil her dvæle ved virksomhedsteorien, der har kollektivet som sin primære analyseenhed. Det er interessant i relation til denne undersøgelsesgenstand, da det er lederteamene, der skal udvikle sig og lære. Det er netop lederne, som de fungerer på teambasis – altså en enhed med flere aktører, der med Engeströms terminologi kan kaldes et kollektiv, der er vores primære analyseenhed. Ifølge Engeström er individets som kollektivets handlinger bestemt af det eller de virksomhedssystemer, som de er relaterede til. Særligt med inspiration fra Vygotsky søger Engeström at begribe de positioner, mekanismer og processer der er på spil, som afsæt for virksomhed eller handling.

Virksomhedsteoriens ophav

Den kulturhistoriske eller virksomhedsteoretiske tilgang¹⁴, som Engeström er inspireret af, blev udviklet af de russiske psykologer Lev S. Vygotsky og Aleksei Leontjev i 1920'erne og 30'erne (Engeström 1984:58ff). Den virksomhedsteoretiske tilgang er udviklet med afsæt i den kulturhistoriske tilgang, der har rødder i psykologien. Betegnelsen "kulturhistorisk" refererer til den grundlæggende opfattelse, at det der karakteriserer menneskeartens udvikling, er centreret om menneskets udvikling af kultur. Og at menneskets fundamentale psykiske strukturer er udviklet i samspil med kulturudviklingen. Psykologiske forhold må forstås ud fra samspillet med kulturelle omgivelser set i et historisk perspektiv – dette samspil har karakter af en genspejling, som Leontjev fortæller om:

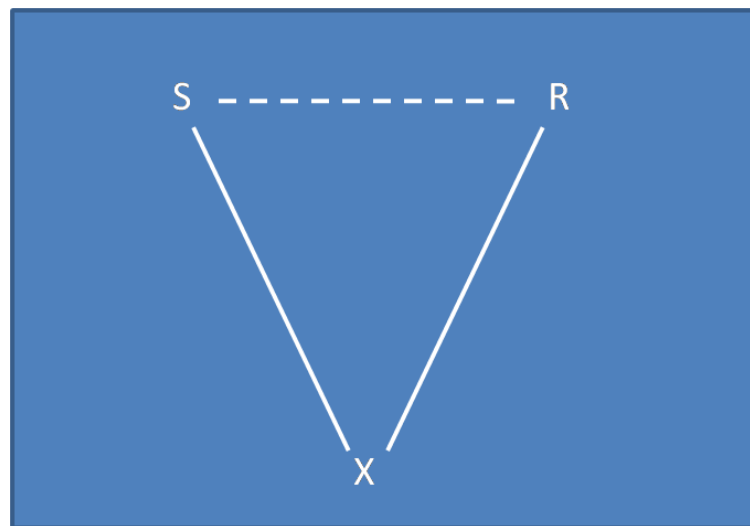
¹⁴ Begrebet 'virksomhed' henviser til i denne sammenhæng til en målrettet aktivitet og ikke en organisation



"(...) organismens tilpasning, der altid er en genspejling af egenskaber i omverdenen (...) antager form af en genspejling af de indvirkende omverdenskendetegn i deres objektive sammenhænge og forbindelser. Det er den for det psykiske specifikke form for genspejling." (Leontjev 1977:89)

Ved at lade sig inspirere af den kulturhistoriske tilgang fortæller den første generation af virksomhedsteorien om, hvordan menneskers handlinger må forstås som et udtryk for deres psykologiske udvikling. Hvor udviklingen af de psykologiske egenskaber på den ene side må relateres til den enkelte og på den anden side er et udtryk for – eller en genspejling af kulturen – som den netop tager sig ud på baggrund af dens historicitet. Samme ræsonnement gør sig gældende for de senere udgaver af virksomhedsteorier, da de stiller sig på skuldrene af den første generation og videreudvikler dette teoretiske apparat.

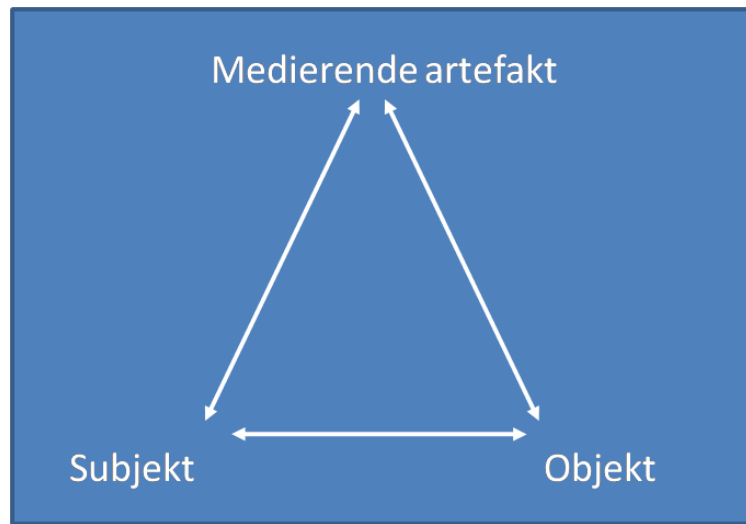
Vygotsky, der repræsenterer den første generation af virksomhedsteoretikere, udvikler ideen om *mediering*. I sin berømte trekantmodel, fortæller Vygotsky om sin forståelse af virksomhed eller handlinger, som en funktion af at der mellem den direkte og betingede forbindelse mellem stimulus og respons findes en medierende overskridelse, som han kalder for en "kompleks mellemliggende handling" (Engeström 2008:84ff).



Figur 25: Vygotskys klassiske model over stimulus, respons og 'den komplekse mellemliggende handling'.

Vygotskys forståelse af handlingernes kulturelle mediering illustreres sædvanligvis gennem triaden af subjekt, objekt og den medierende artefakt. Med reference til 'subjektet' i modellen er Vygotsky individcentreret i sin forståelse af virksomhed. Med andre ord tilbød Vygotsky med sin kulturhistoriske tilgang en forståelse, der kan beskrives som individets vertikale udvikling mod "højere psykologiske funktioner" (Engeström 2000:272).



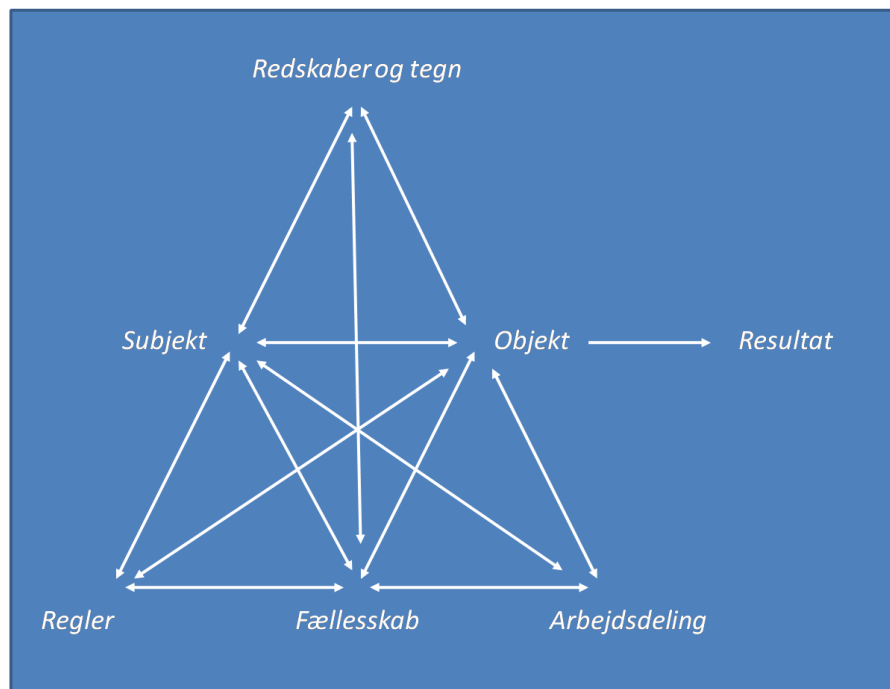


Figur 26: Vygotskys klassiske model, nu med subjekt, objekt og medierende artefakt.

Det særlige og revolutionerende ved Vygotskys forståelse af menneskers handlinger var, at den rakte ud over opsplitningen mellem det cartesiske (i overensstemmelse med den franske filosof Descartes) individ og den urørlige samfundsstruktur. Individet kunne ikke længere forstås uafhængigt af dets kulturelle sammenhænge – og samfundet kunne ej længere forstås uden menneskers handlinger, frembringelser og brug af kulturelle artefakter. Objekter blev til kulturelle størrelser og handlingers objektorientering blev nøglen til at forstå menneskers psyke (ibid.). Skolelederne, som *subjekter*, i Hjørring kommune gør med Vygotsky brug af forskellige kulturelle artefakter, når de med handlinger udfører deres lederpraksis. De anvender for eksempel de teoretisk tænkte ideologier, der ligger til grund for at gennemføre medarbejderudviklingssamtaler. Ideologier eller kulturelle artefakter, som lederen lader sig inspirere af, når han eller hun samtaler med den enkelte medarbejder, der med Vygotskys teoretiske blik kan betragtes som objektet.

Begrænsningen ved den første generation af virksomhedsteoretikere bestod i, at analyseenheden fortsat var individcentreret. Leontjev, der repræsenterer den anden generation af virksomhedsteoretikere søger at overskride denne ved at udrede den afgørende forskel mellem individuel handling og kollektiv virksomhed (Leontjev 1977:311ff). Leontjev udvidede dog aldrig Vygotskys grafiske fremstilling af virksomhed, uanset skitserer Engeström Leontjevs tanker i følgende model:





Figur 27: Yrjö Engeströms grafiske model over virksomhedssystemer med individuel handling i toppen og det social-organisatoriske lag i bunden af figuren.

Hvor den øverste del af trekanten i figuren kan forstås som ”toppen af isbjerget”, der repræsenterer individuelle og gruppehandlinger som indlejret i et kollektivt virksomhedssystem. Det særlige ved denne del af virksomhedsteorien er, at den flytter fokus til komplekse forbindelser mellem det individuelle subjekt og det fællesskab som det indgår i – som det ses i det socialorganisatoriske lag i nederst i modellen (Engeström 2008:85ff). Det betyder, at både individers som gruppers aktiviteter og handlinger er bestemt af og indlejret i mere eller mindre ekspliciterede og underliggende mekanismer. Det være sig som *regler* blandt de individer, der realiserer den konkrete virksomhed. Reglerne påvirker og styrer i en eller anden grad såvel fællesskabet, som det enkelte subjekts adfærd, som de har indflydelse på objektet ved at være rammesættende. Den anden vej rundt påvirkes reglerne relationelt af individer, den opgave som handlingerne er rettet mod og af individernes måder at interagere på. Samme ræsonnement gør sig gældende når udgangspunktet er *fællesskabet* eller *arbejdsdelingen*.

Virksomhedsteorien blev i denne anden udgave overvejende studeret i relation til leg og læring blandt børn og modsætningsforhold i virksomheden var indtil 1970’erne et følsomt tema. I sidste halvdel af halvfjerdsene præsenterer Iljenkov (1977) ideer om, hvordan *modsætningsforhold* i virksomhedsteorien kan forstås, som *drivkraften* i forandring og udvikling i virksomhedssystemer. Iljenkovs arbejde får status som vejledende princip i den empiriske forskning (Engeström 2000:272), og danner udgangspunkt for den tredje generation af virksomhedsteorien. En mangfoldighed i anven-



delsen af virksomhedsteorien begynder at vokse frem og nye virksomhedsdomæner som arbejde bliver undersøgt (ibid.). Det er denne tredje generation af virksomhedsteorien præsenteret af Engeström, som vi søger anvendt i nærværende speciale. Vi har valgt dette teoretiske perspektiv af to grunde: dels for at forstå mekanismerne i det enkelte virksomhedssystem og for at betragte den dynamik, der opstår, når minimum to virksomhedssystemer sættes sammen i et samarbejde. Denne teoretiske position og hvordan den søges anvendt præsenteres senere i denne analysedel.

Generelle principper i virksomhedsteorien

Når vi anvender Yrjö Engeström og hans teori om virksomhedsteori er der ekspliciteret fem særlige principper, som er styrende for anvendelsen. Disse fem principper beskrives nedenfor og det eksemplificeres, hvordan dette kommer til syne i dette casestudie.

Engeström opsummerer sin reformulering af virksomhedsteorien i fem principper:

1. Hos Engeström er **den primære analyse-enhed et kollektivt artefakt-medieret og objekt-orienteret virksomhedssystem**, der opfattes som en del af et netværk med andre virksomhedssystemer. Endvidere forstå Engeström målrettede individuelle og gruppe-handlinger samt automatiske operationer som relativt uafhængige sekundære analyse-enheder, som muligvis kun forstås når de tolkes i forhold til hele virksomhedssystemer. Virksomheder realiseres og reproduces ved at udvikle handlinger og operationer (Engeström 2008:87ff). En målrettet ledelsesaktivitet på en skole i Hjørring kommune må derfor tolkes som handlinger som forstås med relation til det eller de virksomhedssystemer, som et hele de er relaterede til. Med Engeströms optik kan man altså både betragte individuel og kollektiv læring, men denne skal altid forstås i forhold til det virksomhedssystem individet eller gruppen er en del af.
2. Det andet princip handler om **virksomhedssystemernes mangfoldighed af udtryk**. Et virksomhedssystem er altid en helhed af forskellige synspunkter, traditioner og interesser. Arbejdsdelingen i et virksomhedssystem skaber forskellige positioner mellem deltagerne som på en skole hvor der er skoleledere, forskellige typer medarbejdere, som lærere og rengøringspersonale, elever og forældre. De er alle præget af deres forskellige historiske baggrund, og skolen som aktivitetssystem indeholder selv forskellige historiske lag og udviklingslinjer, der er indlejret i kulturelle artefakter, regler og konventioner. Lærerne i Hjørring kommune, gør i deres undervisning brug af bestemte materielle som immaterielle artefakter som at tilrettelægge og gennemføre undervisningen ud fra specifikke pædagogiske ideer. Lærerne bruger computere og softwareprogrammer til at understøtte elevernes indlæringsprocesser. At det netop er disse artefakter der tages i anvendelse er et udtryk for en historisk udvikling inden for læregerningen. For år tilbage ville lærerne måske udelukkende benytte sig af tavleundervisning og eleverne sidde at notere med blyant på papir.
De talrige udtryk, der kan forekomme i virksomhedssystemer, mangfoldiggøres yderligere i netværk af samspillende virksomhedssystemer. Dette er en kilde til problemer og nyskabelse, der nødvendiggør forklaringer og forhandlinger (Engeström 2008:87ff).



3. Det tredje princip **omhandler historicitet**. Virksomhedssystemer tager form og forandrer sig over længerevarende tidsforløb. Deres problemer og potentialer kan udelukkende forstås i relation til deres egen historie, der må studeres som virksomhedens og dens genstandes lokalhistorie og som historien om de teorimæssige forestillinger og redskaber, der har ligget til grund for virksomheden. På den måde må skoleledelsen i Hjørring kommune analyseres i forhold til dets lokale organisering og til de ledelsesmæssige begreber, redskaber og fremgangsmåder som de er et historisk udtryk for. Det vil sige som de er blevet anvendt og har udviklet sig på den lokale skole.
4. Engeströms fjerde princip udgøres af **modsætningernes centrale rolle, som kilde til forandring og udvikling**. Modsætninger er ikke det samme som problemer eller konflikter. De er stedet historisk ophobede strukturelle spændinger inden for og mellem virksomhedssystemer. til eksempel er den primære modsætning i virksomheder inden for kapitalismen modsætningen mellem varers og tjenesteydelsers brugs- og bytteværdi. Denne modsætning præger alle dele af vores virksomhedssystemer. Virksomhed er åbne systemer. Det betyder at når skoleledelsen i Hjørring kommune skal inddrage de nye ledelsesteknologier og forståelser, der udgør ideologierne i teambaseret ledelse fører det med sandsynlighed ofte til en skærpet sekundær modsætning, hvori gamle elementer (fx regler og arbejdsdeling) støder sammen med nye. Sådanne modsætninger fører til uro og konflikter, men også til forsøg på fornyelser, der kan ændre på virksomheden.
5. Det femte princip drejer sig om **muligheden for ekspansive læringsformer i virksomhedssystemer**. Virksomhedssystemer gennemgår relativt langvarige kvalitative transformations-cykler. Når modsætningerne i et virksomhedssystem skærpes. Er der individuelle deltagere, som begynder at sætte spørgsmålstejn ved og afvige fra de etablerede normer. I nogle tilfælde udvikles der fælles visioner og en målrettet kollektiv forandringsbestræbelse. En ekspansiv transformation finder sted, når virksomhedens indhold og grundlag omformuleres, så den kan rumme en mulighedshorisont, der er radikal udvidet i forhold til den tidligere virksomhedsform. En fuldstændig ekspansiv transformationscyklus kan forstås som en kollektiv rejse gennem virksomhedens nærmeste udviklingszone. "Det er afstanden mellem individernes aktuelle hverdagshandlinger og de historisk nye former for social virksomhed, der kan udvikles kollektivt som en løsning på den dobbelthed, der potentielt er indlejret i hverdagshandlingerne" (Engeström 1987:174)

Hvorfor lærer teamet? - Spørgsmålet om drivkraft

For at forstå teamets og teammedlemmernes læring og udvikling, vil vi her tage fat i spørgsmålet om drivkraft. Hvorfor sætter teamet og dets medlemmer sig i bevægelse? Hvad får dem til at mobilisere den nødvendige energi for at lære?

Engeström finder svaret på dette spørgsmål i Batesons fokusering på *modsætninger* som den primære drivkraft til læring. Batesons berømte begreb om double-bind, beskriver hvordan mennesker kan



stå i situationer, hvor de befinder sig et spændingsfelt og ikke kan identificere den kontekst og den interaktion her indenfor, som de er en del af (Keiding & Laursen 2005:64). Der er dermed ikke en mulighed at handle meningsfuldt ud fra de alternativer, der foreligger i situationen. Bateson beskriver, hvordan det at være offer i en permanent double-bind situation kan medføre alvorlige mentale lidelser som skizofreni (ibid.:65ff). Det kan dog lykkes at bryde denne double-bind situation for den involverede og resultere i *oplysning* frem for *nedbrydning*. Det sker, når den involverede aktør formår "at foretage en grundlæggende rekontekstualisering af både interaktionen og dens kontekst" (ibid.:70). Der kræves altså læring og udvikling for at bryde double-bind situationen, hvor der må rykkes rundt på fundamentale forståelser af den situation, som aktøren indgår i.

Når Engeström beskriver double bind som kilden til drivkraft er det ikke som en permanent tilstand. Men når mennesker momentvis står i en modsætningsfyldt situation, der har nogle af de karakteristika, som double bind har, må der handles, da det ikke er muligt at være i denne situation over længere tid.

Engeström arbejder dermed double-bind situationen på en sådan måde, at netop denne modsætningsfyldte situation kan give anledning til læring af en ellers uopnåelig og omfattende karakter (ekspansiv læring). Han siger:

"Double bind may now be reformulated as a social, societally, essential dilemma, which cannot be resolved through separate individual actions alone – but in which joint co-operative actions can push a historically new form of activity into emergence" (Engeström 1987:165)

Det er centralt, at Engeström opererer med kollektive handlinger som grundlag for læring (hvilket også er ét af de fem grundlæggende principper). Det er ikke det selvstændige individ, der kan skabe læring i form af nye handlemønstre og lignende. Det kræver en kollektiv indsats for at finde løsninger eller nye måder at være i verden på, som kan gøre op med den modsætningsfyldte situation, som double-bind udgør.

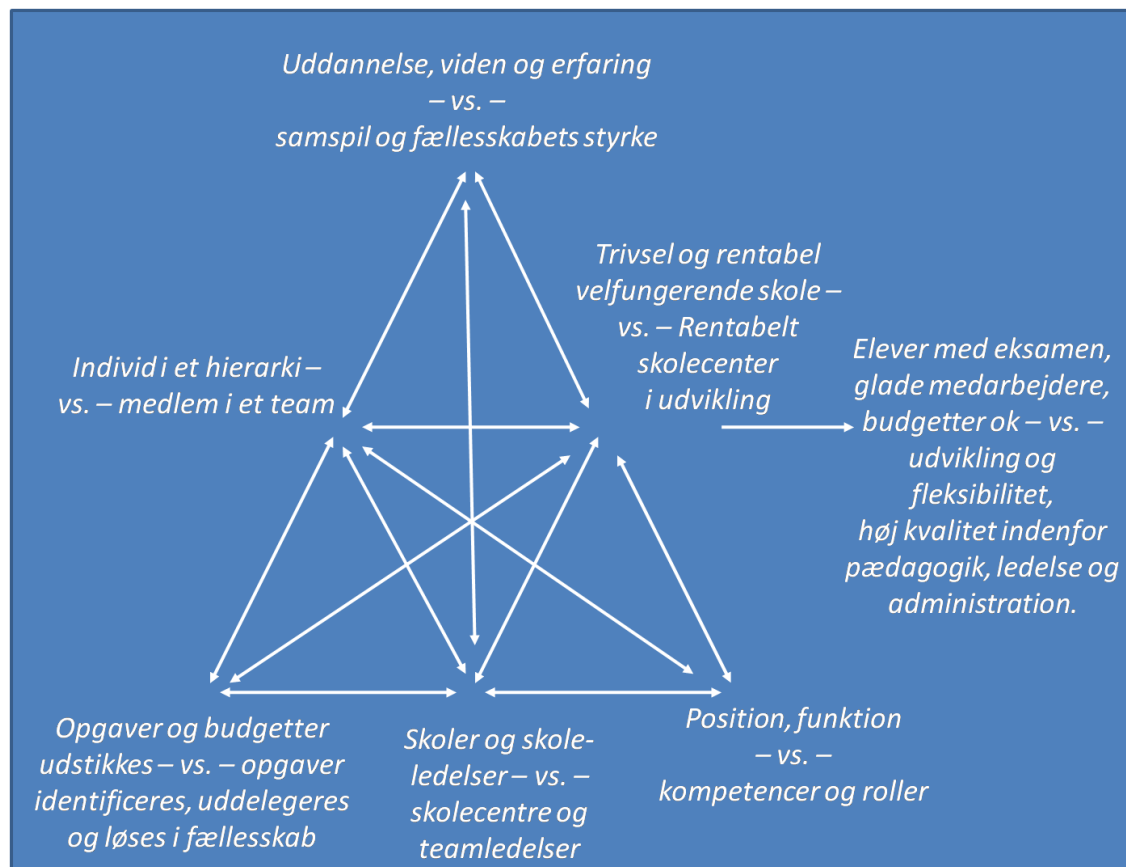
Engeströms virksomhedsmodel kan hjælpe os med at forstå, hvilke spændinger teamet og teammedlemmerne står i, som udgør det grundlæggende behov for at lære og for at udvikle nyt. Både i deres egen handlingssfære som ledere, og i deres sociale handlingssfære i skoleledelser og teams. Der er med andre ord ikke en *mulighed* for at udvikle sig som følge af denne strukturforandring i skolevæsenet – der er en *nødvendighed* for at lære. Teammedlemmerne kan ikke handle meningsfuldt ud fra deres tidligere forståelser og prioriteringer i den nye struktur, hvorfor de er nødt til at flytte sig og lære, for at kunne deltage på en meningsfuld måde i de nye fællesskaber og den nye virksomhed. Virksomhedsmodellen kan desuden illustrere, hvordan ændringer et sted i organisationen har indflydelse på alle andre områder, og derfor opleves som en gennemgribende forandring.

Drivkraft i forskellen mellem hierarki og matrix

Den første grundlæggende modsætning, som vi finder at teammedlemmerne oplever, er spændingen mellem at fungere som leder i et hierarkisk styret system og være leder i en teamorganiseret matrix-



struktur. Denne grundlæggende modsætning identificerer vi som en syntese af informanternes beretninger, teoretisk viden og vores generelle overblik over forandringsprocessen og de krav den stiller til lederne. Spændingen er illustreret i nedenstående virksomhedsmodel:



Figur 28: Illustration af den modsætning, som lederne oplever mellem den hierarkiske skolestruktur og den teamorganiserede matrixstruktur

Lederne er gennem mange års virke vant til at fungere i en hierarkisk struktur, hvor deres virksomhed (i Engeströms forstand) er fokuseret mod at arbejde for en velfungerende skole med trivsel blandt medarbejderne og en god økonomi. De redskaber, hver enkelt leder har (øverst), er uddannelse (eksempelvis læreruddannelse og pædagogisk diplomuddannelse), viden og erfaring gennem mange år som leder. Det objekt, der arbejdes på (målet, ses i midten) er at skabe gode resultater for brugerne – elever og forældre – alt imens lærerne trives på skolen og de udstukne budgetter overholdes (resultater, ses til højre). Lederne handler i denne logik i et social-organisatorisk lag kendetegnet af flere forskellige logikker (som ses i bunden af figuren). I den hierarkiske ledelse, har hver sin position og funktion. Arbejdsdelingen defineres (i grove træk) af, hvem der har hvilken position og funktion, og disse positioner fordeles på baggrund af uddannelse, viden og erfaring. Eksempelvis er det ofte den mest erfarne og veluddannede, der får posten som skoleinspektør. Fællesskabet (nederst i



midten) er defineret af skolen som lokation og organisation. Den enkelte leder i strukturen fungerer som en del af skoleledelsen med den nævnte arbejdsdeling. Rammerne for den enkelte leders arbejde udstikkes i opgaver, ansvarsområder og budgetter. Her indenfor kan lederen arbejde mod det givne mål.

Med strukturændringen indføres en ny måde at organisere arbejdet og en ny ledelsesmodel, der ændrer hele virksomhedssystemet. Nu står lederen ikke som et individ i et hierarki, men som et medlem af et team i en matrixorganiseret struktur. Objektet er ikke blot en skole, men flere skoler i et skolecenter, som skal fungere og udvikle sig. Der arbejdes mod resultater som fleksibilitet og udvikling, og høj kvalitet indenfor pædagogik, ledelse og administration. Også det socialorganisatoriske ændrer sig for lederne i den nye struktur. Nu defineres opgaverne ikke længere af en leder længere oppe i hierarkiet. Opgaverne defineres af teamet selv, der også uddelegerer blandt teammedlemmer og medlemmer, hvorefter man har et fælles ansvar for udførelse og opfølgning. Arbejdsdelingen (både internt i teamet men også i besætningen af nye stillinger) defineres ikke længere ud fra position og funktion, baseret på uddannelse og erfaring. Her er det kompetencerne der er de afgørende, og derudfra defineres de forskellige roller. Det nye fællesskab er centreret om et skolecenter og ledelsen er et team.

Men denne ændring sker jo ikke på magisk vis fra den ene dag til den anden. Lederen oplever altså ikke et 'rent' skifte fra den hierarkiske måde at fungere som leder til den teambaserede måde. Den hierarkiske ledelsesform og den logik og handlekompetence, som lederen har opbygget heri gennem mange år, kasseres ikke med indførelsen af en ny struktur. Den er stadig til stede i lederens forståelse, erfaring og vaner, men også i kollegers og medarbejders opfattelse af lederen. Et teammedlem beskriver eksempelvis:

"Det er stadigvæk en opgave, at få omgivelserne til at vænne sig til, at vi er et ledelsesteam. Det er jo sådan, at [hvis en medarbejder har en forespørgsel] så går man til skoleinspektøren, og det er der jo ikke rigtig nogen af os, der er. Nå, men så skal de lige have at vide hvem, der har hvilket ansvar." (FA2 94)

Selvom teammedlemmet har indfundet sig i den nye måde at gøre tingene på, et de stadig omgivet af den hierarkiske tænkning, regler og logik. Der er altså ikke et rent snit mellem den hierarkiske struktur og den teambaserede – snarere et spændingsfelt, hvor der aktivt må arbejdes i flere niveauer på et skifte mod en ny måde at lede skolen og skolecenteret.

Denne spænding mellem to forskellige måder at forstå og fungere som leder, kommer ikke kun til udtryk i forhold til medarbejderne. For nogle ledere, opleves skiftet som et tab og en forringelse – for deres arbejdsplads (som de har været en del af i mange år) og for dem selv i deres position som leder. Eksempler herpå er en faglig leder, der ser den nye struktur som et tab for den skole, han tidligere var skoleinspektør på:

"Og det er jo klart det skaber spændinger. (...) Vi står i en anden situation. Og det kommer mig ikke at være helt gennemtænkt. Altså, der kunne man godt have fortsat med den anden konstruktion, fordi den netop var bedre." (FC2 98)



Lederen ser altså ikke strukturændringen som en nødvendighed med nogle fordele og nogle udfordringer, men benævner det som et "skrivebordsprojekt" (FC2 298), og betragter det som et stort tab for den skole, han har været med til at opbygge gennem mange år. Denne leder står altså i et spændingsfelt, hvor han foretrækker den "gamle model" og forstår sin verden ud fra den, men er tvunget til at indgå i den nye virksomhedsmodel efter strukturændringen, og møder disse forståelser og logikker rundt omkring sig. Denne spænding skaber selvsagt noget energi. Spørgsmålet er om denne energi kanaliseres ud i en læreproces, hvor lederen finder en måde at agere meningsfuldt i spændingsfeltet, eller energien kanaliseres ud gennem modstand, der måske ender med at man melder sig ud ved at tage sin afsked. Uanset hvad, vil dette spændingsfelt skabe bevægelse og energi og bevægelse for denne leder. Han kan ikke blot handle som han plejer, og agere ud fra den vante hierarkiske logik.

En lignende oplevelse af tab, er det personlige tab, nogle ledere oplever i deres nye position.

"For mig som skoleleder, der er det virkelig blevet ekstra langt væk, fordi jeg tidligere har været vant til at sidde med ved fadet, og nu er jeg ikke det længere. Vi var til sådan et skoleledermøde i går omkring arbejdstidsaftale, hvor det var for første gang i et halvt år, jeg havde set nogle af de andre skoleledere i kommunen, fordi nu er det kun centerlederen, der holder møde med forvaltningen. Så vi får vores informationer i anden, hvilket jo ikke er sådan... og det skal jeg nok sådan lige vænne mig til." (FB1 36)

Her fortæller lederen om de goder, hun oplevede at have i den tidligere position, som hun nu har mistet. Det er forskelligt fra leder til leder, hvilke konsekvenser forandringen får, men her fortælles om et tab af indflydelse, et tab af kollegialt fællesskab og et tab af informationsstrøm. Det opleves som et tab af magt, og vanskeliggør processen med at give slip på det vante virksomhedssystem og begynde en læreproces. Andre ledere oplever det modsatte – at strukturændringen er en personlig gevinst med eksempelvis mere indflydelse, kolleger at sparre med, mulighed for at specialisere sig indenfor områder man er interesseret i, et fællesskab i teamet etc. (FC1 75;FB2 28;FA1 87). Denne personlige oplevelse af gevinst eller tab gennem forandringsprocessen afhænger af to ting: For det første hvilken position man havde i den gamle hierarkiske struktur, og om strukturændringen i denne tænkning medførte en degradering eller en forfremmelse¹⁵. Mange nævner dette tema. For det andet afhænger det af et personligt valg, om man vælger at fokusere den energi, der opstår i dette spændingsfelt, på de personlige gevinster eller de personlige tab - for alle oplever gevinster i en eller anden grad.

¹⁵ Det er en forsimpning kun at se på tanken om degradering og forfremmelse og må derfor betragtes som en forskningsmæssig abstraktion. I nogle skolecentre opleves større grader af tab gennem strukturændringen, da mange eksterne omstændigheder gør, at nogle skolecentre oplever højere grad af modstand. Hvis det fx anses som "naturligt" at sammenlægge skolecentrene, opstår der lidt eller ingen modstand, og det er dermed ikke så "hårdt" at være leder. Andre oplever megen modstand, hvis medarbejdere og lokalsamfund eksempelvis er imod eller skeptiske over for ændringen. Her kan modstanden opleves som et tab for lederne. Man kan også diskutere, om de forskellige skoleledelser var "modne til" en forandring af dette omfang. Nogle nævner at timingen var rigtig god, andre at den var katastrofal.



Et andet eksempel på dette spændingsfelt, ses i ledernes beretninger om, hvorledes de formelt er i en ny struktur, men stadig fungerer efter den tidligere strukturs logik. Her oplever de, at de ledere, der før var over- og underordnet hinanden, nu er ledere på samme niveau, med en enkelt skolecenterleder som teamleder. Teamtanken er en helt ny logik og forståelse, men det betyder ikke, at lederne kan tage denne logik til sig fra den ene dag til den anden. I dette udsagn ses det eksempelvis, hvordan en leder forholder sig til den nye struktur med termer fra den gamle hierarkiske tænkning:

”Så skulle jeg ligesom afklare med mig selv efterfølgende i min nye position, i et nyt hierarki, hvor jeg skulle acceptere at ligge under en af mine ligestillede, sådan set. Og altså, sådan på den måde og at en af mine viceinspektører i princippet også bliver en af mine ligestillede, så jeg har virkelig skullet finde ud af, hvor er jeg henne i det her magthierarki. Jamen, så har det også været roller, det har jo prøvet at få det til at hænge sammen og prøve at bruge mine ressourcer og min personlighed i det her, for at prøve at se, om vi kan få det til at løbe rundt. Så det har været på mange... både på det niveau og på det niveau. Altså vertikalt og horisontalt.” (FB1 52)

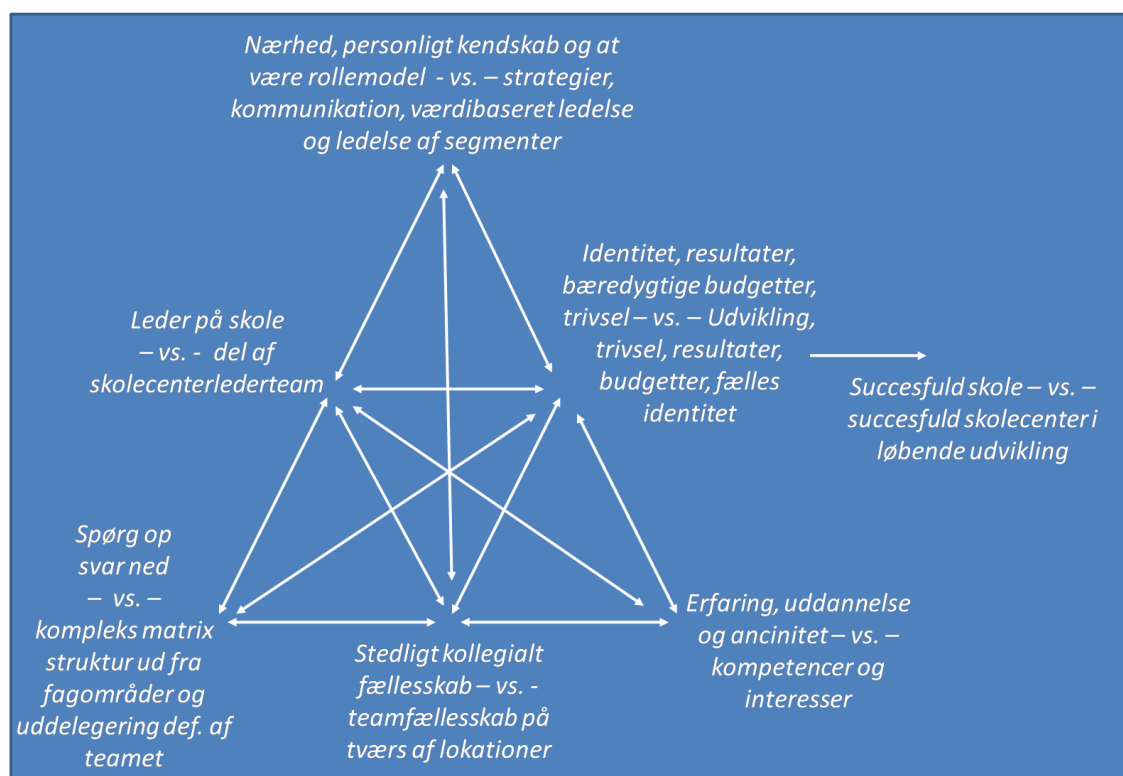
Samtidig ser vi også, hvordan denne leder er begyndt at forholde sig til den nye struktur på en søgende måde. Hun prøver at sætte sine ressourcer ind på at ”få det til at løbe rundt.” Man kan fortolke dette som et forsøg på at skabe mening i spændingsfeltet mellem det hierarkiske og teamtanken i den matrixorganiserede struktur. Ved at tænke ud af boksen og finde en måde at agere meningsfuldt i det nye på. Hun tager også et personligt ansvar i at finde en vej, da hun erkender, at hun må flytte sig i sine forståelser og handlemåder, for at kunne agere på en meningsfuld og konstruktiv måde i den nye situation.

Andre beskriver, hvorledes nivelleringen gennemføres på papiret så SFO-leder, viceinspektør og skoleinspektør nu er ligestillede i et team, men det ikke slår igennem i etableringen af en ny virksomhed – altså et hele af redskaber, logikker, handlemønstre, sprog etc. Han refererer til den klassiske forståelse om, at der er lighed i det nye system, men ”nogle er mere lige end andre” (SCL C 20). Her ses altså et eksempel, hvor spændingsfeltet mellem det hierarkiske og teamtanken udmønter sig i et – måske ubevidst – forsøg på at agere ud fra de vante logikker i den nye struktur. Dette centrale tema er også tidligere nævnt. En skolecenterleder fortæller om faren for at ”gå i en ny struktur, mens man passer den gamle virkelighed” (SCL A 155).

Drivkraft i forskellen mellem skoleleder og skolecenterleder

En anden spænding, som vi identificerer i interviewpersonernes fortællinger, er deres oplevelse af en spænding mellem det at være leder på en skole, og være leder i et skolecenter. Denne spænding har selvfølgelig mange paralleller til den førnævnte skelnen mellem hierarki og matrixorganiseret teamledelse. Men vi møder nogle særlige problemstillinger her, som er rettet mod ledernes forståelse af sig selv og deres lederskab.





Figur 29: Illustration af den modsætning som lederne oplever mellem der at være leder på en skole og leder i et skolecenter, som medlem af et lederteam.

I den tidligere struktur, var de som ledere tilknyttet én fysisk skole og ét lærer- og ledelseskollegie der. Nu er de stadig ledere på denne skole, men samtidig også en del af en teamledelse på tværs af lokationer. Og ifølge den nye struktur, er deres ansvar mere specialiseret og tværgående – samtidig med at de naturligt er tilknyttet den skole, hvor de befinder sig til hverdag. Her opstår altså en spænding mellem den klassiske ledelsesform og den nye matrixstrukturerede ledelse. I det klassiske lederskab, var lederen vant til at bruge nærhed, det personlige kendskab til personale og problemstillinger samt det at være rollemodel, som primære redskaber i sit lederskab af skolen. I den nye ledelsesform, må lederen anvende andre redskaber for at kunne lede på tværs. Der er brug for at anvende strategier og kommunikation på en helt anden måde nu, hvor man ikke kan være til stede i hverdagen på flere forskellige skoler. Der må anvendes værdibaseret ledelse for at få et ensartet ledelsesgrundlag på tværs i skolecenteret, og man må lære hver især at lede segmenter op imod en overordnet strategi, der er lagt i fællesskab.

En af konsulenterne nævner dette som en stor udfordring for lederne i den nye struktur.

”Det som sker, når de skal ind i teamet, det er at så skal de gå fra at lede ned i deres egen silo til at lede processer, der går på tværs. (...) Det der skifte fra at gå fra at interes-



sere sig for, hvordan fungerer specialundervisningen på min skole til at interessere sig for, hvordan arrangerer jeg specialundervisning på tværs af fem skoler. Og rent neurologisk, så kræver det en helt anden måde at tænke på.” (KB 60)

Det kræver altså læring at kunne fungere som leder på denne nye måde. Men samtidig kræver det også læring, blot at finde sig tilrette i denne nye ledelsesform. Et eksempel, der illustrerer dette, er, når lederne bliver indsat i den nye ledelsesstruktur, men stadig har ledelsesidealerne og redskaberne fra den vante ledelsesform med sig. En faglig leder, fortæller fx hvordan hun lægger meget vægt på nærheden i forhold til børn og personale i den SFO hun er leder for. Disse idealer er dog svære at leve op til i den nye skolecenterstruktur.

”Det er problematisk, eller jeg synes selv det er svært, det er i forhold til, at der er godt nok meget mødevirksomhed med i det her. (...) Det er bare så begrænset, hvor meget jeg er sammen med børn og personale i dagligdagen. Og det, så kan man godt miste følelsen. Og det er rigtig ærgerligt, synes jeg.” (FC1 79)

Selv om hendes ansvar er anderledes nu – hun er med i skolecenterledelsen og har ansvar på tværs i skolecenteret tillige med personaleansvaret i SFO institutionen – så har hun stadig en forståelse af godt lederskab som var passende i forhold til hendes tidligere ansvarsområder. Hermed opstår en spænding – hvad er god ledelse i denne nye situation? Hun kan enten kanalisere energien ud i frustration, som hun gør nu, eller hun kan bruge energien som en drivkraft i læreprocesser, så hun opbygger nye måder at forstå sit lederskab, sin rolle og sine redskaber. En leder der har været igennem en sådan læreproces fortæller:

”Altså for mig selv har da det da også været en stor omvæltning at være sådan splittet i tre. Bare det at skulle være fysisk tre steder. (...) Så føler man, der er sket en masse ting hvert sted, mens man ikke har været der. Og det er noget med den ændring, jeg har fået i min rolle. (...) Det kræver en hel del tilvænnning, at man ikke skal være inde i alt hvad der sker alle tre steder. (...) Det var noget af det, jeg brugte efteråret på at vænne mig til.” (SCL B 20)

Denne skolecenterleder, der tidligere var skoleinspektør, havde altså også idealer om nærhed og et dybdegående kendskab til hverdagen i sit lederskab. Dette var ikke muligt i den nye rolle, og det oplevedes som en frustration. Frustrationen satte skub i en læreproces, hvorefter han nu forstår, at han har en anden rolle, og derfor ikke kan definere sin præstation som leder ud fra sådanne idealer. Skolecenterlederen konstruerer altså løbende det virksomhedssystem, som han er en del af, så der er sammenhæng mellem hans indsats, hans mål og de redskaber han har. Samtidig må der være sammenhæng med hans socialorganisatoriske omgivelser. Hans måde at forstå og agere på, må være sammenhængende med det fællesskab, de regler og den arbejdsdeling, der er i det virksomhedssystem, han er en del af. Det er med andre ord ikke nok, at han ændrer forventningerne til sig selv som leder i sin nye rolle. Medarbejdere og kolleger må også ændre deres forventninger til ham, for at der kan være et meningsfuldt forhold mellem ledere og ledte.



Det er en hård proces at være i, denne læreproces, også fordi det ikke er givet på forhånd "hvad det er man skal lære" for at finde en duelig måde at indgå og fungere i det spændingsfelt man befinder sig. Dette spørgsmål om læringens indhold, vender vi tilbage til.

En væsentlig udfordring for lederne i denne spænding mellem at være leder på en skole og være leder i et skolecenter, er objektet for deres virksomhed: Før var det målet at skabe en velfungerende skole med en klar identitet, gode resultater og trivsel for medarbejderne. Nu er målet bredere, mere ambitiøst og samtidig også mere abstrakt: At skabe et sammenhængende skolecenter i løbende udvikling.

Dette skifte i oplevelse af identitet er et tema for nogle af lederne, og det opleves meget forskelligt. En leder fra skolecenter C, oplever denne spænding mellem skole og skolecenter, som et tab af identitet:

"[Vi har haft] sådan en markant profil, så det bliver lidt sværere. (...) Fordi [skole2] har jo en helt anden profil. Og de skal jo ledes sammen. Og hvad betyder det? Så det er klart at den der... Ja man kan næsten sige identitet for skolen, den har fået sådan et skud for oven. (...) Og når man så samtidig har det, sådan som vi desværre havde det, at vi havde elevtilbagegang og en økonomi der er båret op på hver enkelt elev. Altså, det er sådan, at vi får... Jamen så bliver vi svage og sårbare." (FC2 50)

Her kan også bemærkes, at ordet "vi" bruges om skolen som enhed – ikke skolecenteret. Lederens identitet er altså stadig forankret i den skole, han er leder for. Og selvom spændingsfeltet er meget nærværende og frustrerende, ser det ikke ud som om oplevelsen af identitet vil ændre sig, før end lederen finder en anden måde at navigere i problemstillingen. Der er altså et læringsbehov her, før der kan komme mening og tilfredsstillelse i hans ledergerning.

Lederne fra skolecenter A derimod, er på ved med at udvikle en fælles identitet. De pointerer selv, at de har valgt at markere denne fælles identitet ved at navngive skolecenteret:

"Vi har valgt et nyt navn. Et helt nyt navn. (...) For at markere, at det har en betydning. (...) Det er ikke bare noget, der kommer til at hedde [skole1]-[skole2]-skolecenter, fordi det er sådan lidt: "Hvad er forskellen?" Det er fordi, at centeret jo egentlig er det vigtigste i det. (...) Vi vil markere, at vi er et center." (FA1 64ff)

Lederne her bruger altså betegnelsen "vi" om skolecenteret – ikke den enkelte skole.¹⁶ Selv om de også giver udtryk for udfordringer, fx i medarbejdernes tilgang til forandringen, så har de langt hen af vejen fundet en måde at navigere i den nye situation, så de kan handle meningsfuldt og succesfuldt i deres nye lederrolle. De har defineret et nyt objekt for deres arbejde (skolecenteret) og har fundet

¹⁶ Under internatet, hvor vi foretog observationsstudier, var teamets bord markeret med et skilt, hvorpå der stod ["skole 1"]. Dette skilt blev rettet af teamet, så der stod skolecentrets fælles navn, samt navnene på begge skoler i centeret. Også her kom altså den fælles identitet og bevidstheden om denne til udtryk.



redskaber som de finder brugbare. De har altså været igennem nogle læreprocesser, hvorigennem de har udviklet deres egen måde at være skolecenter på, og har fundet deres egne ben i det som ledere.

Et kendetegn for medlemmerne i dette team på skolecenter A er, at de formår at stille sig udenfor de problemstillinger, de forholder sig til - at se dem udefra og reflektere over dem. De kan dermed se potentialerne og faldgruberne, både for deres personlige lederskab og for teamet som gruppe. Samtidig er de bevidste om at rette energien i spændingsfelterne mod aktiv læring. De er bevidste om at være løsningsorienterede og fokusere på den positive udvikling. Selv problemstillinger, som de ikke har set løsninger på endnu, ser de som positive udfordringer og læringspotentiale.

Opsamling

Disse visualiseringer (inspireret af Yrjö Engeström) af de spændinger, der er til stede i ledernes hverdag og praksis besvarer spørgsmålet om læringsdrivkraften for de forskellige teams og lederne i dem. Når det ridses op, hvilke modstridende paradigmer lederne befinder sig imellem, bliver det synligt, hvorfor lederne ikke kan undgå udvikling og dermed læring. Hvis de ønsker at vende tilbage til den vante måde at lede på, er dette ikke muligt. Og selvom de ønsker at gå fremad og være aktive medspillere i en ny struktur og arbejdsform, så bliver de stadig påvirket af de vante logikker og forståelse, der er til stede i deres egne vaner og erfaring, medarbejdernes forestillinger og forventninger, kolleger og brugere etc.

Man må ikke betragte dette udviklingsbehov, som at bevæge sig fra en "gammel" måde at tænke på til en "ny" og bedre forståelse. For det første er denne normative opstilling for simpel – forandringer er jo ikke nødvendigvis bedre, blot fordi de er nye. Samtidig er det ikke muligt blot at skifte fra det ene paradigme til det andet. Lederne må nærmere skabe en syntese, der gør dem i stand til at være ledere i en organisation, der trods alt har været hierarkisk opbygget, så længe det huskes før august 2008. Det klassiske ledelsesparadigme er dybt internaliseret gennem mange års erfaringer – både i lederne selv og i deres omgivelser. Lederne kan derfor ikke betragtes som mekaniske fagpersoner, der som en anden computer kan formateres og sættes op med et nyt operativsystem. I spændingen mellem de to ledelsesforståelser og strukturer, må lederne finde en vej frem, der giver mening – både i forhold til deres erfaringer og historie og i forhold til de nye krav, forventninger, målsætninger og redskaber i den nye struktur.

Lederne befinder sig altså i et spændingsfelt, hvor det syder af energi. Denne energi kan komme til udtryk på megen forskellig vis: modstand, frustration, forvirring, målrettethed, personlig og kollektiv udvikling og læring. Ledernes oplevelser i dette spændingsfelt kan være og er meget forskellige: der er eksempler på alt fra en uoverkommelig frustration, der fører til fratrædelse; positive udfordringer, der fører til dynamik og spændende udvikling; til en oplevelse af kaos, der udvikler sig til et mere og mere overkommeligt og meningsfuldt virke som leder.

Med i Yrjö Engeströms betragtninger hører, at man ikke kan betragte disse virksomhedssystemer isoleret i tid og autonomi. De enkelte aktører kan ikke betragtes som helt værende herre over deres oplevelser og situationens udfald. Historicitet er en afgørende faktor her, hvorfor de enkelte aktører



og systemers baggrund må tages med i betragtningerne. Det betyder noget for udfordringernes omfang og spændingernes intensitet om forandringen er et naturligt skridt i en lang historisk proces, eller det er et politisk forceret projekt, der har svære omstændigheder. De enkelte aktører og de forskellige teams har indflydelse på deres egen udvikling, men de skaber ikke selv forudsætningerne, som de må agere i. Derfor vil det være forsimplet at sige, at nogle er mere kompetente i disse udviklingsprocesser end andre, fordi det er lykkedes dem at skabe sammenhæng, mening og udvikle sig som team. Forudsætningerne for de forskellige lederteams er meget forskellige, og det er lederne også bevidste om. Nogle bruger termer som at "have vinden i ryggen" (SCL A 45) mens andre fortæller om en historie om forskelligheder (fx med baggrund i forskellige kommuner før strukturreformen i 2007) (fx FC2 111), der gør det vanskeligt for dem at skabe en enhed i skolecenteret – en enhed, der kan beskrives som et sammenhængende virksomhedssystem.

Når Engeström beskriver modsætninger som den primære kilde til forandring og udvikling (Engeström 2008:87f), så ser vi altså i de nyetablerede teams klare modsætninger, som tvinger de implicerede ledere til at lære. De skal lære og udvikle sig for at kunne handle meningsfuldt i den situation, som strukturförändringen sætter dem i. Her finder vi motivationen for at lære – de kan simpelthen ikke andet.

Hvad lærer teamet? - Spørgsmålet om indhold

Hvad er det de enkelte teams skal lære, når de skal lære at blive et mere og mere dueligt team? Og hvad er det, de skal lære i det at blive et skolecenter i stedet for selvstændige skoler? Det er det, denne del af analysen vil beskæftige sig med og det gælder spørgsmålet om læringens indhold.

Læring mod et ukendt mål

Yrjö Engeström gør i sin teori op med en forståelse af læring, hvor der altid læres mod et fastdefineret mål (Engeström 1984:2ff). Der er i flere situationer ikke en kompetent 'lærer', der med sin brede indsigt og viden til det ønskede læringsmål, kan guide de lærende mod dette fastdefinerede mål. Denne læringsbetragtning finder vi relevant i forhold til Hjørring casen. Det er tydeligt, at teammedlemmerne ikke erhverver kundskaber og færdigheder, fordi der er en kompetent konsulent, der ved, hvad der skal læres. Konsulenten agerer ikke rollemodel ved at besidde de kompetencer, som teamet skal opøve. Men hvad er det så, de lærer?

Som beskrevet, lærer teamet og dets medlemmer, fordi de ikke kan handle meningsfuldt i den situation, de står i (modsætningerne som drivkraft) og derfor må finde nye forståelser og handlemuligheder (Engeström 2008:88f). Engeström skaber en parallel til Batesons læringsniveauer I, II og III og han eksemplificerer niveauerne med en skoleelev. Når en skoleelev lærer det rigtige svar på et givent spørgsmål, er der tale om læring I. Når samme skoleelev lærer at lære og eksempelvis evner at finde svar og stille nye spørgsmål, er der tale om læring II. Når skoleeleven, der nu er blevet studerende, bryder ud af skolestrukturen fordi han ikke længere kan agere meningsfuldt i den og derfor begynder



at omformere den (som fx i studenteroprøret i 1960'erne), så er der tale om læring III (Engeström 2002).

Det er Engeströms pointe, at ingen kan fortælle studenten i studenteroprøret, hvorledes han i fællesskab med andre skal eller kan skabe 'det nye'. Læring III benævnes som ekspansiv læring, netop fordi der læres mod et ukendt mål, hvor læringsindholdet defineres sideløbende med læreprocessen. Og ekspansiv fordi 'det sprænger rammene', er omfattende og rokerer ved grundlæggende forståelser og antagelser. Ekspansiv læring er altså en videreudvikling af Batesons læring III, der kan karakteriseres som *ikke* velbeskrevet og udbygget. Centralt er det, at ekspansiv læring eller læring III for såvel Engeström som Bateson forstås som et kollektivt anliggende og som en læring, der berører grundlæggende kulturelle værdier, antagelser og den praksis dette medfører. Engeström siger om denne form for læring, at:

"Når et virksomhedssystem – fx en arbejdsplads – gennemgår en sådan reorganisering [grundet de skærpede modsætninger] og opbygger en historisk ny form for praksis for sig selv lærer den noget der ikke var der før, noget som ingen autoritet var i stand til at overføre den eller lære den. Dette er kollektiv læring hvor internalisering og eksternalisering, tilegnelse og nyskabelse, rutinisering og innovation finder sted som parallelle og sammenflettende processer." (Engeström 2000:275).

Af citatet fremkommer der nogle centrale pointer om ekspansiv læring. I denne type læreprocesser udvikles en ny praksis, ikke fordi en autoritet kender og viser vejen, men fordi det lærende system ikke kan forblive, som det var. Han beskriver den ekspansive læring som et flow af forskellige processer, hvor der læres noget, der ikke var der før. Resultatet er innovation – nye handle måder, forståelser, antagelser og metoder, der danner en funktionel helhed – et nyt virksomhedssystem.

"I forbindelse med vigtige transformationer i vores personlige liv og organisatoriske praksis må vi lære nye og ukendte former for virksomhed" (Engeström 2008:89) og "ekspansiv læring frembringer nye kulturelle virksomhedsmønstre" (ibid.:90)

Denne forståelse af læring er spændende i forhold til casen om forandringsprocessen i Hjørring kommunes skolevæsen. Der er fra forvaltningens side designet nogle overordnede organisatoriske rammer, som det så er op til de enkelte skolecentre og skolelederteamet at fylde ud. Der læres mod det, der kan karakteriseres som et ukendt læringsmål og med en type af læring, hvor ingen andre end virksomhedssystemet selv, kan opnå den nødvendige læring. Der er derfor for de enkelte teams og dets medlemmer ikke en egentlig rettesnor for, hvordan de opbygger organisationen og deres samarbejde på en enten 'rigtig' eller 'forkert' måde. De må selv udvikle en ny praksis, der lever op til målsætningen om et skolecenter i udvikling og fungerer i hverdagen. Der læres altså mod et udefineret mål. Ingen (hverken konsulenter, forvaltning eller politikere) kan fortælle dem, hvordan de skal udfylde rollen som skolecenter. Det må de selv finde ud af.

Når dette er sagt, skal det ikke betragtes som sådan, at de enkelte skolecentre er helt på bar bund i denne læreproces. De støttes af forskellige teorier om eksempelvis teamudvikling og forandringsle-

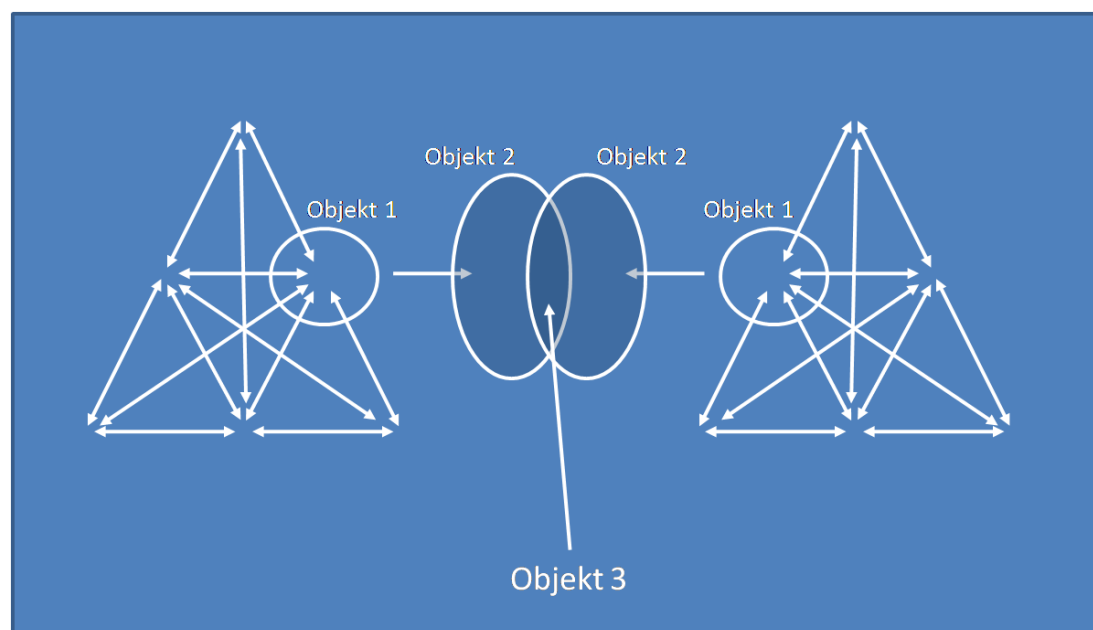


delse og konsulenterne bistår som kompetente sparringspartnere i processen. Men hvordan netop deres skolecenter skal forme sig hver især, og hvordan de som team ønsker at udfylde de udstukne rammer, er op til dem selv.

Det sker i mødet mellem virksomhedssystemer

Engeström beskriver det som en forudsætning for ekspansiv læring at forskellige virksomhedssystemer støder sammen og skaber energien til udvikling. Det er kun i mødet mellem minimum to virksomhedssystemer, at der kan opstå mulighed for læring af denne ekspansive karakter. Med andre ord finder et enkelt virksomhedssystem i ro og balance ikke på at reorganisere og redefinere sig selv. Den nødvendige energi til ekspansiv læring opstår i spændinger *mellem* virksomhedssystemer.

Denne teori om samspillet mellem virksomhedssystemer defineres i virksomhedsteoriens tredje generation. Denne teori giver værktøjer til at forstå den dialog og de forskelligartede perspektiver, der opstår mellem virksomhedssystemer i samspil. I den forbindelse udvikles der ideer om virksomheds-netværk, hvor der tænkes ud over den klassiske virksomhedsteori – deraf navnet tredje generation (Engeström 2008:86). I dette videnskabelige arbejde skabes der en grundlæggende model, der opererer med minimum to virksomhedssystemer, der interagerer og lærer mod et på forhånd ikke defineret mål.



Figur 30: Virksomhedsteoriens tredje generation, hvor forskellige virksomhedssystemer mødes i udviklingen af et tredje fælles objekt.

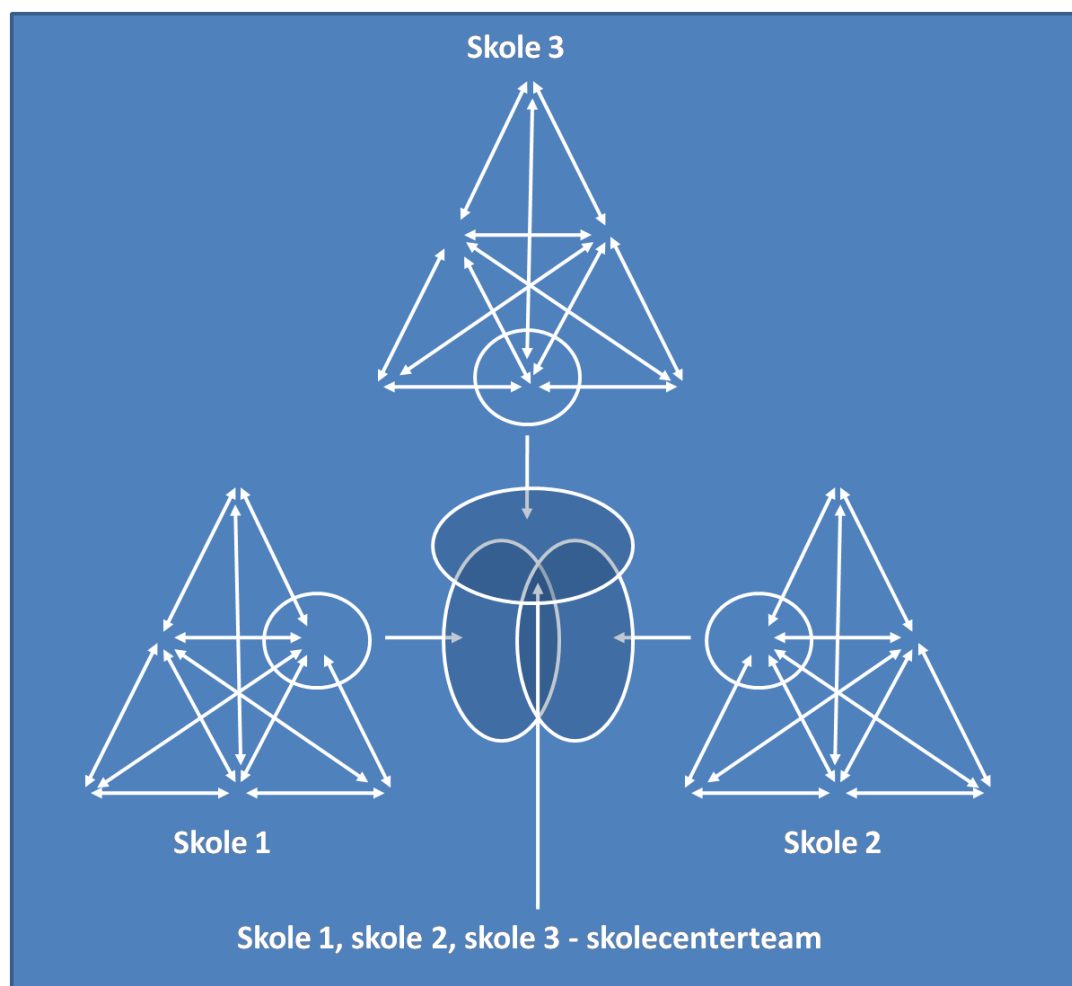


Det ses hvordan mødet mellem forskellige virksomhedssystemer skaber muligheden for dannelsen af et helt nyt tredje objekt. Et objekt som ingen af de to systemer kunne have opnået hver for sig. Dette møde centrerer sig om et vist overlap i form af et fælles objekt. Eksempelvis har skoler, børnehaver og skolefritidsordninger børn som et fælles objekt, om end de arbejder mod forskellige resultater (objekt 2). I mødet er der mulighed for at skabe nogle helt nye resultater, for eksempel et sammenhængende skolecenter med unikke muligheder og vækstvilkår for børnene. I mødet mellem virksomhedssystemerne kan de enkelte systemer ikke være ureflekterede og indforståede med, hvordan de handler og hvorfor. Den proces, som fremkommer i sammenstødet skaber nye muligheder: det tredje objekt, som ingen af virksomhedssystemerne selv kunne have skabt.

Når denne teori skal søges eksemplificeret med baggrund i casen, kan det overordnet forstås som følgende: I den oprindelige ledelsesstruktur i Hjørring kommune blev den enkelte skole ledet i en hierarkisk ledelsesstruktur på en relativ ureflekteret vis – *objekt 1*. Forandringskravet til skolerne om at organisere og lede i teambaseret i skolecentre, påvirker det enkelte virksomhedssystem eller den enkelte skole til at reflektere over ledelse i relation til de nye rammer – teambaseret ledelse – *objekt 2*. De enkelte skoler skal i den nye struktur, danne et skolecenter flere skoler imellem. Den teambaserede ledelse skal praktiseres i en matrixorganisering, hvilket betyder, at ledelsesopgaverne går på tværs af de enkelte skolecentre. Qua forandringskravene udgør skolelederne fra de enkelte skoler et ledelsesteam. Læringsmålet er, at ledelsesteamet gerne skal bevæge sig fra at være nyetableret til at være mere og mere duelige og effektive. For at blive funktionsdygtige må lederne fra de enkelte skoler i samarbejde i en fortløbende proces, italesætte og praktisere en fælles forståelse af det at lede teambaseret i en matrixorganisering – *objekt 3*. Dette er blot et eksempel på, hvordan den tredje generation af virksomhedsteori kan anvendes i forhold til undersøgelsens case.

Denne tredje generation af virksomhedsteorien, som den er reformuleret af Engeström, formår at begribe hvad det er der sker, når to eller flere virksomhedssystemer må arbejde sammen om at skabe en fælles forståelse og virkelighed. Teorien begriber de forskellige mekanismer og processer, der er på spil, når flere systemer arbejder sammen, fordi den forklarer de komplekse og gensidige relationer i det enkelte virksomhedssystem. Det betyder, at på hver skole i Hjørring kommune, der skal indgå i et skolecenter, findes der fællesskab, formelle som uformelle regler, en særlig arbejdsdeling etc. Afhængigt af antallet af skoler, kan der være op til flere forskellige typer fællesskaber, regler for adfærd som måder at dele arbejdet, der har indflydelse på, hvordan det tredje objekt – teamsamarbejdet og skolecenteret som helhed – etableres og videreudvikles.





Figur 31: Et eksempel på mødet mellem flere systemer og det medfølgende udviklingspotentiale. Når forskellige virksomhedssystemer mødes omkring et fælles objekt, er der stort udviklingspotentiale. Men også megen kompleksitet.

I denne model tydeliggøres det, at det at blive ét skolecenter eller ét team er en kompliceret proces. Såvel skole 1, skole 2 som skole 3 har hver deres måde at agere på ud fra de definerede elementer i virksomhedsmodellen. Hvert deres fællesskab, regler, måder at dele arbejdet på og brugen af forskellige redskaber etc. betyder, at de bygger deres lederskab på forskellig vis. Det de skal lære er altså i fællesskab at skabe et fælles tredje objekt, hvori alle føler sig tilpas, imødekommet og trives som ledere.

Med afsæt i vores case og med relation til Engeström er det derfor et godt udgangspunkt at to eller flere virksomhedssystemer mødes. I forandringen af skolevæsenet i Hjørring kommune sker dette både i mødet mellem flere skoler, som virksomhedssystemer, der skal fusionere til et skolecenter –



altså en proces, der handler om at den enkelte skole går fra at være ét virksomhedssystem i sig selv til at blive en del af et større virksomhedssystem sammen med andre skoler. Endvidere mødes flere virksomhedssystemer i det lederne fra de enkelte skoler skal bevæge sig fra at lede hierarkisk til at lede teambaseret på tværs i et skolecenter. Møderne mellem disse virksomhedssystemer afføder modsætninger og spændinger fordi der findes grundliggende og afgørende forskelle i at være leder i de to forskellige ledelses og organisationsformer. Endvidere kan man sige, at disse virksomhedssystemer mødes fordi forvaltningen påtvinger dem at mødes i det de igangsætter forandringsprocessen indførelsen af den nye ledelses og organisationsstruktur. Samtidig mødes systemerne under de særlige vilkår som de eksterne konsulenter tilbyder og søger at facilitere med deres bistand og herunder forskellige læringsaktiviteter, som seminarer, internater og coaching.

Der er altså et stort udviklingspotentiale i fusioneringen af flere skoler til ét skolecenter, men det er samtidig forbundet med megen kompleksitet. Der er ingen garanti for, at dette udviklingspotentiale vil folde sig ud i nye produktive handlemåder og innovative processer. Der er meget energi i mødet mellem virksomhedssystemerne, men denne energi kan også få et andet udtryk. En naturlig reaktion, når to virksomhedssystemer støder sammen omkring et fælles objekt, er at de begynder at kæmpe for deres ret til at definere det nye fælles system, så det stemmer overens med deres gældende praksis. Her kan den kraftfulde energi blive udmøntet i modstand, interne konflikter og argumentationer. Der er altså et stort udviklingspotentiale, men det er ikke selvsagt at denne positive udvikling sker. Engeström giver et bud på, hvorledes man kan øge chancerne for innovation ved at skabe et særligt rum for forandring. Dette vender vi tilbage til i analysedel 3. Men lad os blot her fastslå, at der kan komme meget godt ud af at sætte forskellige systemer sammen. Men der kan desværre også opstå problemer.

Kamp eller innovation?

Engeström påpeger denne fare, når systemer mødes. Den megen energi der opstår mellem virksomheder, giver muligheder for en 'kamp' om, hvordan praksis skal eller burde være – *eller* – kreative løsninger og innovative læreprocesser (Engeström 2000:281). Denne kan virke polariseret, og der er selvfølgelig forskellige grader af modstand, og grader af innovation. Men der er en grundlæggende idé om at energi kan komme til udtryk i enten konstruktiv eller destruktiv energi. Bruges energien destruktivt, gælder det om at få vendt skuden. Engeström giver forskellige bud på, hvordan dette kan gøres (hvilket vi vender tilbage til i analysedel 3).

En parallel til denne betragtning, finder vi i David A. Kolbs læringsteori (som vi senere vil benytte til at besvare spørgsmålet om, *hvordan* der læres). Kolb betragter læring som erkendelse, der bygger på erfaring. Hans betragtninger resonerer med Engeström, idet han også beskriver læring som et flow af forskelligartede processer, der til sammen skaber udvikling, nye handlemåder og forståelser. Kolb lader sig inspirere af Jean Piaget, der identificerer to mekanismer hvormed den lærende tilegner sig nye ideer – integration og substitution (Kolb 2000:55). Altså integrerer eller erstatter den lærende de nye ideer og forståelser i eksisterende erkendelses og forståelsesformer. Men Kolb beskæftiger sig også med spørgsmålet om, hvorfor læring *ikke* sker. Her anvender Kolb Argyris og Schöns forståelser



af mekanismer der fremmer og hæmmer læring. I forbindelse med en undersøgelse om effektiviteten på en erhvervsrettet uddannelse fortæller Argyris og Schön:

”Vi antog at de problemer folk har med at lære nye teorier måske ikke stammer så meget fra de nye teories iboende vanskeligheder som fra de teorier folk allerede har og bruger i praksis. Vi betegner deres fungerende teorier for handling som teorier-i-brug for at skelne dem fra de udtalte teorier der bruges til at beskrive og legitimere adfærd. Man ikke vanskeligheden ved at lære nye handlingsteorier knytter sig til en tilbøjelighed til at beskytte de gamle teorier-i-brug.” (Argyris og Schön 1974, som oversat i Kolb 2000:56)

Selvom der er læringspotentiale, er det altså ikke givet at dette potentiale foldes ud, fordi det falder mennesket naturligt at opretholde den fungerende orden. Når den lærende har en vis tilbøjelighed til at beskytte de gamle omverdens og handlingsforståelser, er det ifølge Argyris og Schön vanskeligt at lære nyt. I den erfaringsbaserede læringsforståelse som Kolb repræsenterer, relaterer læring sig gennem assimilative eller akkomodative processer til allerede eksisterende kognitive skemaer, der er skabt på baggrund af objektive som subjektive erfaringer og bevidstgørelser. Med henblik på at optimere læreprocesser, er det ifølge Kolb derfor centralt, at bevidstgøre sig om de gamle forståelser i relation til de nye, hvilket kan fortælle om hvilken tillærte forståelser og handlemuligheder, der er hensigtsmæssigt at aflære. Med andre ord handler læring hos Kolb ikke udelukkende om at lære nye forståelser og redskaber til at agere i verden på, men endvidere om at aflære sig gamle vaner, forståelser og begreber. I skolevæsenet i Hjørring er det med Kolb centralt at de enkelte skolelederteams undersøger hvilken *aflæring*, der er hensigtsmæssig for at de kan realisere læreprocesser, som kan give meningsfulde omverdensforståelser og handleredskaber til at imødekomme forandringskravene om at lede teambaseret i ét skolecenter.

Engeström ville beskrive samme problemstilling med begreber som, at virksomhedssystemet må opleve nødvendigheden af at udvikle sig, og må give slip på nogle af de gamle mønstre og sammenhænge, for at kunne indgå i skabelsen af et tredje objekt.

Læring som ekspansion gennem syntese og innovation

Skabelsen af det tredje objekt, sker ikke udelukkende gennem aflæring og innovation. Den kompleksitet, der opstår i mødet mellem forskellige virksomhedssystemer, gør aflæring og innovation nødvendig, men der er samtidig også store potentialer i at anvende allerede eksisterende virksomhedsmønstre og skabe synteser. Ekspansionen sker altså som en vekselvirkning mellem at man lærer af hinanden, nyskaber nye handlemåder sammen, genbruger velfungerende mønstre fra tidligere og innoverer nye mønstre og strukturer.

Engeström giver et eksempel på denne udviklingsproces i den klassiske transferproblematik mellem uddannelse og erhvervsliv:

”Fra virksomhedsteoriens synspunkt kan ”transfer” måske gendefineres som samarbejde og konflikterende kampe og forhandlinger mellem kulturelt forskellige virksomhedskon-



tekster – fx [uddannelsesinstitutioner] og arbejdspladser. Sådanne kampe og forhandlinger negerer eller validerer ikke kun de redskaber den nyankomne medbringer. De mest interessante tilfælde er dem hvor sammenstød mellem de nyankomne og den etablerede praksis, eller mellem [uddannelsesinstitutionen] og arbejdspladsen, fører til nye ideer og løsninger. I denne betydning kan transfer betragtes som spændingsladet udvikling af begreber og praktikker.” (Engeström 2000:281).

Med afsæt i Engeströms ræsonnement om potentialerne i *transfer* er det muligt at drage en parallel til mødet mellem to eller flere virksomhedssystemer. I det to eller flere virksomhedssystemer mødes gennem strukturændringen i Hjørring kommune, opstår der eksempler på mødet mellem en etableret praksis og en nyankommen overalt i organisationen. I mødet opstår forhandlinger om retten til at definere den nye praksis. Her spiller spørgsmålene om magt og legitimitet selvfølgelig også ind.

Sammenstødet umuliggør overførslen af gammel praksis til den nye virkelighed. Derfor kommer meget op til forhandling og der kan forekomme 'kampe' om retten til at definere de nye regler, rollefordeling, redskaber, fællesskaber etc. Disse forhandlinger og processer kan blive kreative og nyskabende processer. Systemerne kan med afsæt i de praksisser og omverdensforståelser, som de allerede er defineret af, i mødet og *sammenstødet* med hinanden og i efterfølgende processer¹⁷, ideelt set skabe helt nye ideer og løsninger til nye virksomhedsmønstre – heri findes den ekspansive læring og innovation. Der oprettes et nyt virksomhedssystem gennem eksperimenter, lån fra gamle systemer og 'erobring' af eksempelvis gamle redskaber/artefakter. Det nye virksomhedssystem er altså mere og andet end "summen" af transferen eller forflytningen og sammensmeltningen af etablerede praksisser og ideer.

Opsamling

Det teamet lærer, er altså ikke et klart defineret læringsindhold. Teamet udvikler sig og lærer frem mod et delvist udefineret læringsmål. Indenfor nogle rammer skal de lære at være et team, og de skal sammen udvikle et skolecenter, som ikke kan opbygges over nogen skabelon, og som de ikke kunne opbygge hver for sig. Drivkraften og byggestenene til denne innovationsproces stammer fra forskelligheden i de virksomhedssystemer der mødes. Der fremkommer en masse energi i sammenstødet, der kan udmønte sig i destruktive og konstruktive processer. Men der er ingen tvivl om, at der er stort udviklingspotentiale i at bringe systemer sammen, når læringssituationen betragtes med Engeströms briller. På spørgsmålet om *hvad* teamet skal lære, kan vi altså svare, at de både skal aflære og tillære, og at de selv skal definere læringsindhold og mål (indenfor visse rammer). Denne læring og udvikling sker som en syntese af gammelt og nyt, velkendt og fremmed, reproduktion og innovation.

¹⁷ Sådanne processer kan med Engeström italesættes og understøttes af principperne i *Forandringslaboratorium* metodologien. Dette vender vi tilbage til i analysedel 3.



Hvordan lærer teamet?

I vores forsøg på at forstå de læreprocesser, vi kan iagttage i casen, vil vi nu fokusere på at karakterisere *hvorledes* de forskellige teams lærer. Vi har identificeret drivkraften til udvikling, og vi har karakteriseret den samspilskontekst, som læringen foregår i, og det ukendte mål som læringen er rettet mod. Nu vil vi se nærmere på selve læreprocesserne – hvordan sker denne udvikling frem mod et stadig mere dueligt team, og et velfungerende skolecenter? I henhold til vores problemformulering, vil vi fokusere på læreprocesserne frem mod at blive et stadig mere dueligt team.

Vi har tidligere nævnt vores betragtning af teorier som redskaber til forståelse. I denne kontekst finder vi David A. Kolbs teorier (2000) om erfaringsbaseret læring nyttig, idet den fint rummer de forskelligartede processer, vi finder eksempler på i casen samtidig med, at den danner et helhedsbillede af, hvordan læring og udvikling sker og kan forstås.

Kolbs teori er først og fremmest præget af syntese. Han finder i teorier om læring, læreprocesser og kognition visse sammenfald, hvorudfra han skaber en samlet model for erfaringsbaseret læring som han karakteriserer som holistisk. Holistisk på den måde, at den integrerer betragtninger om erfaring, perception, kognition og adfærd. Kolb lægger her afstand til teorier, der betragter læring som rationel idealistisk erkendelse, eller blot et udtryk for behaviorisme. Han samler derfor Piagets betragtninger om kognitiv udvikling og læringsstile, Lewins tanker om erfaringsbaserede læreprocesser fra forskningsverdenen og Deweys læringsteori, der tager udgangspunkt i læring som en dialektisk proces. Ved at samle disse teorier får Kolb skabt en holistisk model, der kan beskrive læreprocesser som en dynamisk proces præget af erfaring og observation, såvel som refleksion, begrebsdannelse, målsætning og handling. Han får beskrevet læring som en divers proces, der kræver forskellige kompetencer i samspil.

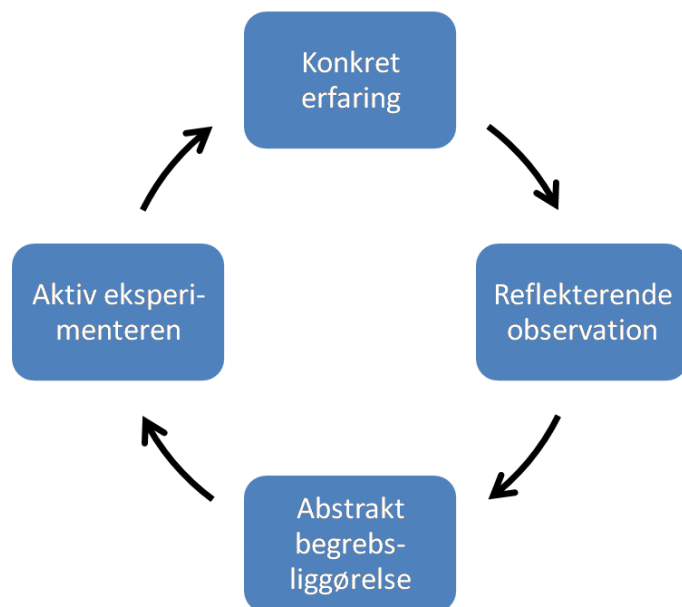
Kolb beskriver læring som en individuel proces, der sker i et samspil. Han refererer her til Deweys samspils-begreb. Dewey pointerer at individet i sin færden indgår i en endeløs række af situationer. Disse situationer kan defineres som samspil. Det er disse situationer, der giver anledning til læring. Hermed åbnes op for en bred forståelse af læring: Det er individet der gennemgår læreprocesser. Men disse læreprocesser får næring i de situationer individet løbende befinder sig i. Hermed kan vi forstå samspil, som fælles situationer der giver anledning til fælles læring. Vi kan beskrive læring som en individuel proces, der baserer sig på erfaring. Denne erfaring sker i situationer, i samspil med andre. Den enkelte har en unik række af erfaringer, og dermed også en unik læreproces. Men de fælles erfaringer og dialoger giver anledning til parallelle læringsforløb, så eksempelvis et team udvikler deres samarbejdsevne i fællesskab.

Kolbs forklaring af drivkraft i læring går fint i spænd med Engeström betragtninger om modsætninger. Kolb beskriver læring som en holistisk tilpasningsproces. Når der opleves konflikter mellem modsatrettede måder at håndtere verden på, sker der en udvikling hen mod en løsning. Hans eksempler på modsatrettede handlemåder, er dog ikke (som hos Engeström) virksomheder, men fx akkomodation og assimilation og observation og handling. I spændingsfelterne mellem disse opstår læring som en stor tilpasningsproces, der kombinerer erfaring, gennem handling og observation,



med refleksion og begrebsliggørelse. Dermed beskrives læring som en spændings- og konfliktfyldt proces. Forskellige former for erfaringsbaseret udvikling danner en proces, der tilsammen udgør en konfrontation og udvikling mod nye erkendelser, færdigheder eller holdninger.

De fire elementer i en læreproces, som Kolb sætter i spil i sin læringscirkel er:



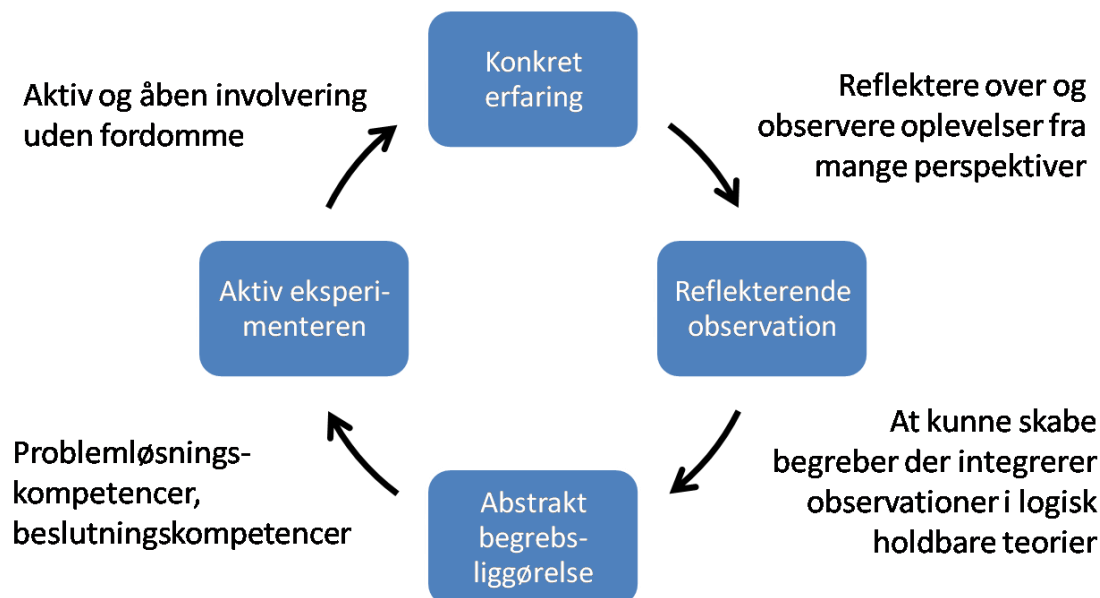
Figur 32: David Kolbs læringscirkel som illustration af erfaringsbaseret læring som en fortløbende proces der skaber erkendelse.

Læring kan altså beskrives som processer af erkendelse (knowledge). Denne erkendelse kommer gennem erfaring gennem de fire primære processer: Konkret erfaring, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren, der fører til nye konkrete erfaringer. Læring bliver på denne måde betegnet som en proces, frem for et produkt. Læring er en fortløbende proces gennem en lang række erfaringer. Der er altså en kontinuitet i Kolbs erfaringsbegreb. Erfaring og læring i nuet kan ikke adskilles fra erfaring og læring tidligere. Læring er altså ikke en rationel tilegnelse af erkendelse, men en proces, hvor erfaringer omdannes til nye forståelser og nye handlemåder.

Drivkraftens antitese, altså hvad der hindrer læring, beskriver Kolb med Argyris' og Schöns betragtninger om inert i forhold til tidligere læreprocesser. Problemet er ikke at opnå ny erkendelse. Det er snarere et problem at bevæge sig væk fra tidligere erkendelse. Der synes at være en iboende tendens til at beskytte de begreber og teorier, man nu engang har dannet og taget i brug (Argyris & Schön 1974).



Kolb beskriver (med baggrund i Piagets læringstyper) de forskellige læringskompetencer, der må i spil for at optimere læreprocesserne. For at udvikle nye forståelser, holdninger og teorier, må den lærende besidde flere forskellige kompetencer, der supplerer hinanden i læreprocessen.



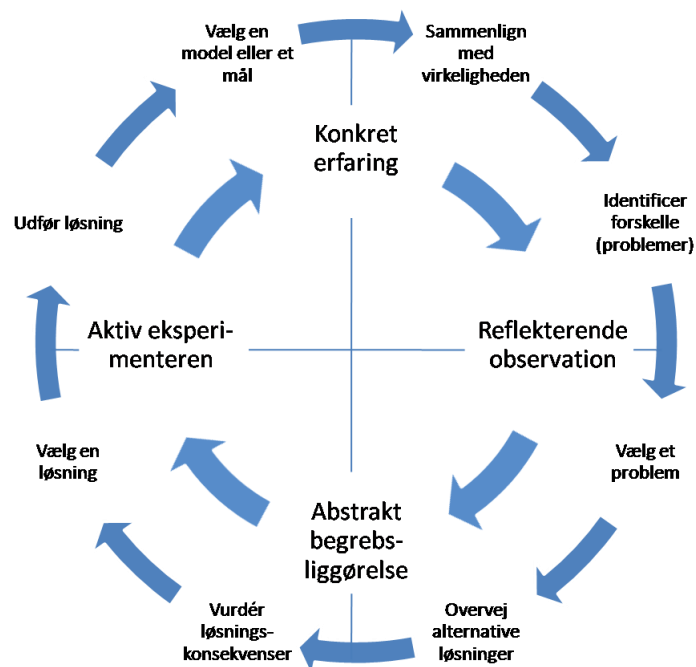
Figur 33: Kolbs læringscirkel med angivelse af de nødvendige læringskompetencer i processen.

En pointe er, at de færreste er stærke på alle disse områder. Ofte vil forskellige mennesker bidrage med forskellige kompetencer, og kan dermed støtte og hjælpe hinanden i læreprocesserne. Dermed bliver dialog og samspil omkring læring essentielt, og man kan forstå teams som et dynamisk læringsmiljø, hvor de enkelte teammedlemmer kan bidrage med netop deres styrker hver især – ikke kun fagligt, men også i forhold til læring. Teamsamarbejdet giver dermed tilstedeværelse af flere kompetencer i en fælles læreproces.

Problemløsning som en læreproces

Kolb (2000:59ff) opstiller paralleller mellem forskellige udviklingsprocesser, som han alle betegner som forskellige læreprocesser. Det være sig forskningsprocesser, kreative processer, beslutningstagings- og problemløsningsprocesser. Som en uddybning af, hvordan de fire grundstene (konkret erfaring reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse, aktiv eksperimenteren) kan se ud i forskellige kontekster, udarbejder Kolb altså flere læringshjul, hvor fx en problemløsningsproces samtidig bliver en læreproces:





Figur 34: Kolbs læringscirkel sammenholdt med en problemløsningsproces (yderst).
(Kolb 2000:60)

Her bliver læringscirklen mere konkret, idet den sammenholdes med en problemløsningsproces. Cirklen er ikke et afsluttet tidsforløb, men disse processer hænger i en spiral-lignende bevægelse sammen med tidligere problemløsningscirkler og lærecirkler. De impliceredes tidligere erfaringer, begreber, refleksioner og observationer er med i cirklen som en slags ballast. Denne etablerede læring er en stor faktor i, hvorledes den aktuelle proces forløber. I teamets konkrete erfaringer med hverdagen identificerer de nogle problemer, som de som ledere vurderer, er vigtige at få løst. Et eksempel kan være en usikkerhed omkring den interne ansvarsfordeling i teamet – hvem gør hvad? På et teammøde vælges en problemstilling, der skal arbejdes med, for at finde en løsning. Teammedlemmerne indgår nu i en proces, hvor de overvejer alternative løsninger i en abstrakt proces. Hvordan kan vi fordele ansvaret? Her kommer deres tidligere begrebsapparat hver især i spil, som deres umiddelbare forslag til løsninger. Samtidig kan de også blive inspireret til nye løsninger udefra, fx i forvaltningen oplæg til matrixorganisering. Endelig kan der opstå helt nye løsningsformer i dialogen. Processen fortsætter med en vurdering af konsekvensen af de forskellige løsningsforslag. Hvad sker der, hvis vi vælger denne model? Hvordan vil det hænge sammen, hvis du tager dette ansvar, og jeg tager dette? På baggrund af denne idé-generering og idé-vurdering tages der en beslutning. Denne beslutning sættes i værk som en del af den hverdag og de beslutninger, der allerede er i funktion. Her har lederne et mål der arbejdes hen imod, og de kan i denne fortsatte proces sammenligne den nye arbejdsform og nye arbejdsdeling med disse mål. Var det en hensigtsmæssig måde at gøre det på?



Fungerer det i praksis? Var der nogle utilsigtede konsekvenser? Hvilke problemer har nu brug for ledelsesteamets opmærksomhed.

På samme måde som det er en arbejdsproces for lederne, er det samtidig en læreproces. I det fortsatte arbejde med at identificere problemer (eller forskelle mellem ideal og virkelighed) og løsningen af disse, udvikler lederne fortsat nye måder at arbejde sammen og udvikle skolecenteret. Undervejs lærer de altså, hvorledes de er et team, og hvorledes de er et skolecenter.

Dette er selvsagt en ideel beskrivelse af et teams arbejde med problemer. Ofte kan processerne gå i stå, så der ikke sker læring og problemstillingerne ikke bliver løst:

- Hvis der ikke er overskud til at sammenligne mål og virkelighed på grund af for stort arbejds-pres.
- Hvis teamet ikke formår at beslutte sig for et enkelt problem at arbejde fokuseret med.
- Hvis teamet ikke formår at have en frugtbar dialog med generering af gode løsningsforslag.
- Hvis teamet ikke formår at tage de forskellige løsningsforslag gennem en vurderings- og beslutningsproces.
- Hvis teamet ikke får sat den valgte beslutning i værk.
- Hvis teamet ikke har et klart mål at arbejde hen imod.

Det kræver altså tid og overskud at træde ind i denne cirkel. Kolb har en pointe om, at læring fordrer tid mellem impuls og handling, således at der er tid til refleksion, abstraktion og konstruktivt arbejde med handlingen. Hvis en leder bliver presset til at springe fra oplevelsen af et problem og direkte til handling, levnes der ikke rum til læring i forløbet. Dette er et velkendt problem for ledere. Det kan beskrives med et begreb som "handletvang": Der må handles før der opnås en afklaring.

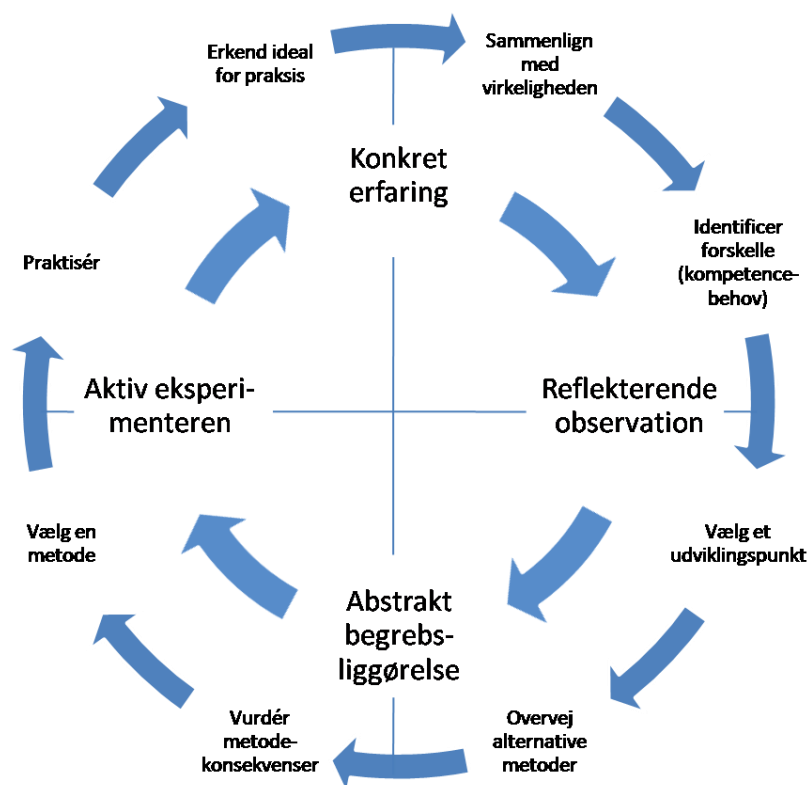
Samtidig kræver det forskellige kompetencer at nå hele vejen rundt i cirklen. I vores observationer af de forskellige teams i arbejde, så vi eksempler på disse kompetencer (og mangel på samme). Eksempelvis kunne en hæmsko være manglende evne i teamet til at beslutte, hvad der skulle være genstand for teamets arbejde. Der blev diskuteret spørgsmål som "hvad er det relevant at få med på vores dagsorden?" Dette bunder i at teamet ikke har opnået enighed og klarhed om deres fælles mål og formål. Men denne manglende kompetence til at "vælge et problem" at arbejde med, satte læreprocessen og problemløsningsprocessen i stå.

En anden observation var at forskellige teammedlemmer havde forskellig forkærlighed for enkelte elementer i processen. Eksempelvis var der i et team en spænding mellem at forblive i bunden af cirklen (de abstrakte processer, hvor der arbejdes med idé-generering og vurdering) og fortsætte mod de mere konkrete beslutningsprægende processer, hvor der bliver taget en beslutning og der tages skridt mod en aktiv praksis. Der hørtes spørgsmål som: "Okay, men hvad beslutter vi så?" og "Vent lige lidt. Har vi været hele vejen rundt om problemet?" (Bilag 93) Begge kompetencer er essentielle i processerne, men det kan være en udfordring at få det bedste ud af begge kompetencer i en konstruktiv lære- og beslutningsproces.



Kompetenceudvikling som en læreproces

Vi har tidligere pointeret, at coaching især hjælper de enkelte teams på vej i deres udvikling af teamkompetencer. En central teamkompetence, er problemløsningskompetence, som studeret ovenfor. Her vil vi tage fat i en kompetenceudviklingsproces, og se den som en læreproces ved at sammenstille den med Kolbs læringscirkel:



Figur 35: Kolbs læringscirkel sammenholdt med en kompetenceudviklingsproces (yderst)
(Kolb 2000:60)

Et eksempel på teammedlemmernes opbygning af kommunikationskompetence i form af evnen til at føre konstruktive dialoger i grupper. Nogle teammedlemmer, fortæller eksempelvis at de *erkender et ideal for praksis*, hvor det ikke bør være "dem der råber højest, der bliver hørt" (FA2 118). Deres konkrete erfaringer som ledere for en lærergruppe identificerer dog et *mismatch mellem ideal og virkelighed*. Her identificerer de altså et *udviklingsbehov*: De ønsker at blive mere kompetente til at lede en god gruppedialog ud fra disse idealer. I deres overvejelser af alternative metoder, finder de inspiration fra konsulenternes måde at lede gruppedialog. Deres egne erfaringer fra teamet kommer i spil her, da de har oplevet forskellen mellem en 'klassisk rundbordssnak' og en 'konstruktivt ledet dialog', hvor der anvendes forskellige dialogværktøjer. I deres overvejelser af konsekvenserne forud-



ser de, at medarbejderne vil undre sig over metoden, men at de samtidig vil opleve dem som konstruktive. De vælger altså at praktisere metoden, og generer her nye erfaringer.

Her ses kompetenceudvikling som en læreproces. Andre kompetencer, der kan udvikles gennem lignende læreprocesser kan være konflikthåndteringskompetencer, samarbejdskompetencer og de ovennævnte problemløsningskompetencer.

Kolbs cirkulære proces, skal selvfølgelig betragtes som en idealtypisk læreproces. I den empiriske virkelighed, vil man finde få eksemplariske tilfælde af læreprocesser der pænt følger hinanden som angivet i modellen. Men i en effektiv erkendelsesproces, vil de forskellige elementer være til stede. I eksemplet med de dialogiske kompetencer, overvejes konsekvenserne af beslutningen nærmere retrospektivt – altså *efter* handlingen i stedet for *før*. Men overvejelserne er til stede, og de forskellige elementer i læreprocessen er til stede i deres kompetenceudvikling. Man kan altså med fordel se ud over tidsdimensionen og i stedet fokusere på komplementariteten i de forskellige læreprocesser. Erkendelse afhænger ikke af om struktureret proces i den 'rigtige' rækkefølge, men om en divers proces, hvor der veksles mellem observation, refleksion, begrebsliggørelse og eksperimenteren.

Opsamling – læring er en proces ikke et produkt

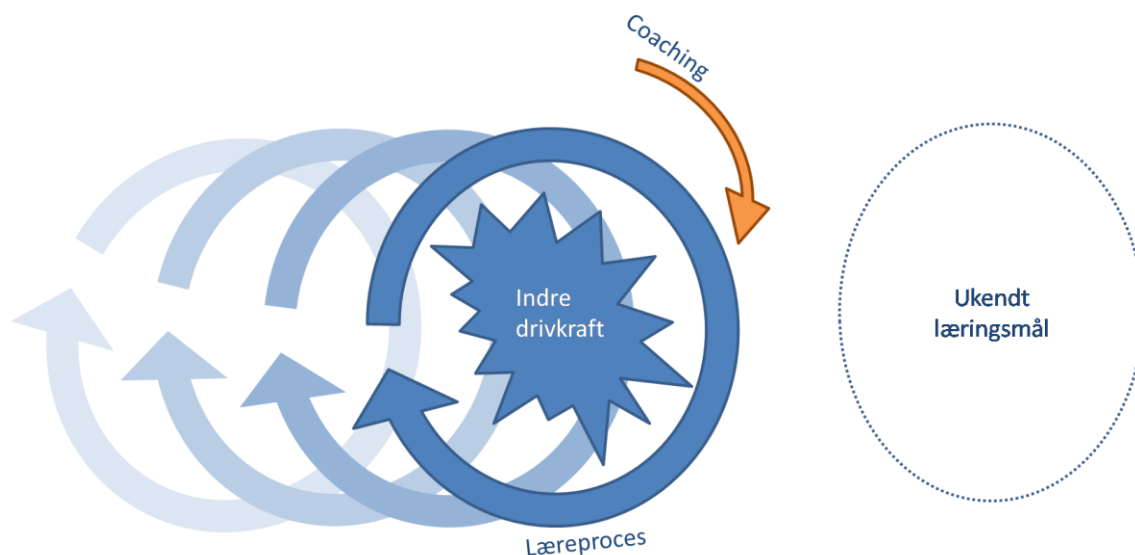
Kolb beskriver altså læring som en proces, ikke et produkt. Det springende punkt er ikke hvilke konkrete resultater eller kompetencer, de enkelte teams opnår. Det afgørende er, om de formår at være i disse læreprocesser og optimere dem. Deraf kommer resultaterne – både målbare resultater og kompetencer. Disse produkter af læring er ikke det styrende i processen – de flytter sig hele tiden, og er langt hen af vejen ukendte for teamet. De definerer, hvad de arbejder hen imod som team efterhånden som de arbejder. Behovet er derfor at blive bedre og bedre til de forskellige processer – at lære at lære. I det konkrete arbejde med at drive skole, er der selvfølgelig nogle mål, de sigter efter. Men *hvordan* de opnår disse mål udvikles gennem team-arbejdet og læreprocesserne, hvor igennem de udvikler sig som team. Dette kom til udtryk i teammedlemmernes beretninger. De beretter ikke om "hvad de har lært". Men de beretter om at de "har flyttet sig". De fortæller at de "bliver bedre og bedre til det." Processerne er altså i centrum for deres læring.

Coaching som hjælp i læreprocesser

I vores forsøg på at forstå de processer vi observerer i casen, har vi nu beskæftiget os med spørgsmålet om drivkraft, spørgsmålet om indhold og læringsmål og spørgsmålet om læreprocessers forløb. Nu er spørgsmålet, hvordan coaching kan hjælpe i disse processer? Hvordan kan coaching være et redskab i en læreproces, og hvilken rolle spiller coaching i teams udvikling frem mod et stadig mere dueligt team?

Med denne model søger vi at skitsere læreprocesserne, og coachings rolle i disse:





Figur 36: Teamets læreproces frem mod et mere dueligt team og succesfuldt skolecenter. Drivkraften kommer indefra som et udtryk for spændinger, der fordrer læring. Udviklings mål defineres efterhånden som udviklingen sker. Coachingen assisterer udefra ved at sætte skub i processerne.

I spørgsmålet om læring bliver man let indhentet af den klassiske forestilling om lærer og elev. Når målet er læring, får man let den opfattelse at en duelig mester (fx en konsulent) skal lære en ikke-duelig aspirant (fx en leder i en organisation) hvorledes man gør dette eller hint (fx arbejder i teams). Læreren underviser altså eleven frem mod et for læreren kendt mål.

Denne klassiske tankegang lægger både Kolbs og Engeströms læringsforståelse afstand til, idet læring ikke opstår som en påvirkning af noget udefra – fx en læremester – men som en udvikling indefra baseret på erfaringer, deriblandt også en erfaring af et udviklingsbehov. Læring forgår dog ikke som en isoleret forandring i et individ. Samspilsprocesser nærer dels de indre spændinger, der giver drivkraft til læreprocesserne, og samtidig giver samspillet muligheden for at optimere den enkeltes læreproces. Vi skal se nærmere på dette samspil her – særligt samspillet mellem coachen og de enkelte teams og teammedlemmer.

Mange af disse refleksioner over læreprocesserne deles af konsulenterne. En konsulent gør det klart, at han ikke ser sig selv som forandringsagent (altså en primær drivkraft i forandringen), men han har en understøttende funktion, sådan at andre kan blive forandringsagenter (KA 68). Konsulenten reflekterer altså over det forhold, at det er teammedlemmerne, der lærer og dermed driver udviklingen fremad. Han understøtter blot disse processer. En anden konsulent beskriver, hvordan han ikke ser det som sin rolle at påvirke dem, men at gøre det muligt for dem "at påvirke sig" (KC 148). Coachingen understøtter altså nogle processer, som teammedlemmerne selv er det absolut vigtigste aktører i. Dette har en helt særlig betydning for hvordan coachingen udspiller sig i praksis.



Konsulenterne fortæller, at de møder forventninger om en anden rolle og et andet bidrag fra coachen. Eksempelvis kan teammedlemmerne forvente, at coachen kan fortælle dem, "hvordan tingene skal gøres" ud fra en forventning om at coachen er "vældig klog" (KC 101). Her ses en forventning om læring som en overførsel af viden. Dette er en opfattelse coachen tager afstand fra, for han ser ikke gode resultater af den. De lærende må selv tage fat i problemstillingerne og behandle dem med de forskellige læreprocesser (observation, refleksion, begrebsliggørelse, eksperimenteren). Coachen kan i denne proces højst bidrage med en idé til videre refleksion. Hvis rollen som rådgiver indtages, er det altså vigtigt at konsulenten efterfølgende indtager proceskonsulentrollen igen.

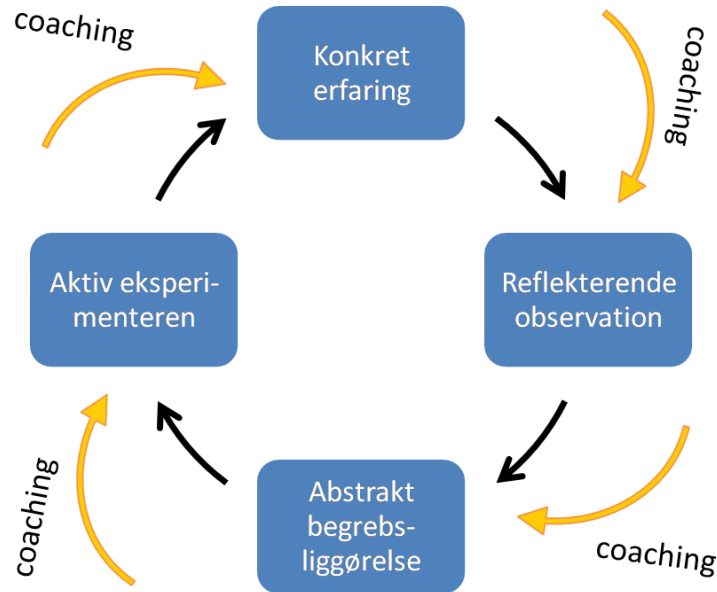
En anden forventning som også kan gå på tværs af konsulenternes opfattelse af deres bidrag og rolle, er opfattelsen af coachen som en klassisk coach, der bruger nogle klart definerede arbejdsteknikker, og holder sig indenfor en bestemt ramme, ved eksempelvis kun at stille faciliterende spørgsmål. Dette kan skabe nogle uopfyldte forventninger, da konsulenterne ikke definerer deres rolle ud fra nogle klassiske principper som coaching, men ud fra det behov de observerer hos de folk de arbejder med. Hvis konsulenten ser et behov for klassisk coaching, vil konsulenten anvende dette som et understøttende redskab. Men hvis konsulenten ser et andet behov, eksempelvis for at være processtyrer i en arbejdsproces, eller for at være observatør og kommentator, indtager konsulenten denne rolle. Målet er at understøtte de processer, der i gang i teamet, og her vælger konsulenten at anvende forskellige metoder ud fra en pragmatisk vurdering af, hvilken metode, hvilken hjælperrolle, hvilket værktøj eller hvilken tilgang, der vil være nyttig.

På grund af disse forventninger og forestillinger, ser vi i casen en nødvendighed af "at lære at blive coachet". Konsulenterne nævner denne proces (KA 56) og også teammedlemmer fortæller, at de oplever at blive bedre til at få udbytte af coachingen. Det handler om en afklaring af coachens og teammedlemmernes respektive roller. Når teammedlemmerne lærer, hvad mødet med konsulenten handler om, og hvilken del de selv har i processerne (hvilket er en ret stor del), så bliver de 'coachbare' (som tidligere beskrevet under forudsætninger for succesfuld coaching).

Coachingens indvirkning på læreprocesser

Ved at stille skarpt på coachingens understøttelse af læreprocessen, kan vi koble de fænomenologiske betragtninger af coaching i en teamudviklingsproces (programteoretisk analyse) med læringsteorien. Her bliver de forskellige indsatser sat i forhold til erkendelsesprocessen som en helhed:





Figur 37: Coaching som hjælpefunktion i læreprocesser.

En generel betragtning er, at coaching er *katalysator for udvikling*. Coachingen sætter skub i processerne idet der sættes tid af til at arbejde med de forskellige udviklingsbehov som forandringsprocessen tilvejebringer:

*Jævnlig coaching -> Tilskyndelse, forpligtelse og hjælp til udvikling
-> Løbende udvikling og hurtigere proces*

Coachen gør altså en indsats, der hvor teamet befinder sig i deres læreproces. Hermed undgår man stagnation, og de igangværende processer forløber hurtigere og mere effektivt. Processerne afhænger altså ikke af coachen. Teamet driver selv udviklingsprocessen, som en cyklist der driver cyklen. Men coachen kan give lidt medvind så turen går lidt 'bedre, nemmere og sjovere'.

Coachens rolle er at identificere (eller fornemme), hvad teamets næste skridt er, og derefter sætte ind, således at der er større chance for, at teamet tager dette skridt. Hermed er der mindre risiko for, at læreprocesserne ikke finder sted, eksempelvis ved at der er en livlig debat, men ikke tages beslutning om handling. Coachen har som et af sine primære fokuspunkter, at der skal ske fremskridt. Ved at betragte teamet, og hjælpe dem videre der hvor de er, optimeres læreprocessen. Både konsulenter og teammedlemmer nævner, at coaching gør teamarbejdet "mere struktureret" og "mindre tilfældigt". Den nævnte struktur kan sættes i forhold til erkendelsesprocesserne. Konsulenten sørger for, at der bliver svaret på spørgsmål som: Hvor er det et godt sted at starte? Hvad skal vi også have med i vores betragtninger? Hvordan kan vi bedst afslutte dette, så vi fortsætter processen frem mod vores mål? Coachen kan i sin understøttende rolle, betragte processen udefra og vurdere, hvilke



skridt, der vil være hensigtsmæssige at tage, eksempelvis i en god beslutningsproces. Et typisk eksempel er coachens spørgsmål om, hvilke konkrete handlingsskridt (*aktiv eksperimenteren*), teamet vil definere, i kølvandet på en diskussion og beslutningsproces (*abstrakt begrebsliggørelse*).

Coachingens helt specifikke indsats i erkendelsesprocesserne, kan ses når vi betragter, de forskellige lærekompetencer, der er nødvendige i en optimal lære- og erkendelsesproces. Kolbs betragtning om de forskellige læringskompetencer der supplerer hinanden, gør de tydeligt hvordan en kompetent coach kan optimere læreprocesser ved at sætte ind, hvor teamet er svagest. Hvis et team eksempelvis har tendens til at fokusere på den aktive eksperimenteren ved hurtigt at træffe en beslutning og uddelegere ansvar, kan coachen opmuntre teamet til at blive i den abstrakte begrebsliggørelse, hvor man leger med forskellige scenarier, og besøger fremtidige situationer. Et andet eksempel kan være, at teamet har mange erfaringer og fornemmelser, men har svært ved at reflektere over observationerne på en måde, så de får afklaret hvad problemet drejer sig om, så de kan bevæge sig videre mod en problemløsning. Ved at sætte ind, hvor teamet er svagest med processtyring og faciliterende spørgsmål, kan coachen altså støtte teamet i deres udviklingsproces, hvor de selv er svagest i forhold til lærekompetencer.

Coachene kan altså med en viden om læreprocesser, beslutningsprocesser, problemløsningsprocesser, innovations- og kompetenceudviklingsprocesser (der alle kan ses som varianter af læreprocesser) understøtte teamet i de processer, de befinder sig i ved at støtte dem frem mod næste skridt. Denne viden om processer vil ofte være til stede som internaliseret viden – altså viden der 'sidder på ryggen'. Konsulenten tænker ikke i skemaer og idealtypiske processer, men kan betragte teamets interaktion udefra og fornemme hvor teamet er stærkest og svagest, og hvor det ville være nyttigt at sætte ind i den aktuelle situation for at skabe fremdrift.

Disse processer er selvfølgelig ikke begrænsede til coachingen. Coachingen er fokuseret arbejde med processerne, og megen udvikling sker i coachingens før- og efterliv, og når teamet arbejder alene uden coachens hjælp. I en fortløbende udvikling gennemgår teamet disse forskellige læreprocesser mere eller mindre effektivt. Udfordringen er at fuldende cirklerne: Der skal ikke blot identificeres kompetenceudviklingsbehov, der skal også overvejes hvilke metoder der kunne være anvendelige, vælges en metode og metoden skal praktiseres for at der sker udvikling i teamet på det givne område. Coachen kan hjælpe dem et stykke undervejs i selve coachingen, men processen fortsætter når coachingen er slut. Her nævner en konsulent, at det kunne være nyttigt i højere grad at følge op på coachingen, eksempelvis via mail. En anden konsulent trækker efter-perspektivet ind i samtalen ved at 'true' med at ringe op efter coachingen, og dermed spørge teamet, hvilke handlinger de gerne vil kunne berette om 'når han ringer'.

Dette perspektiv på coaching, læner sig i høj grad op af proceskonsulentrollen. Et andet perspektiv, er at betragte coachen som en hjælper for teamet i den nærmeste udviklingszone. Engeström refererer til Lev Vygotskys begreb om den nærmeste udviklingszone, som defineres som følger:

"It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem



solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (Vygotsky 1978:86.)

Zonen for nærmeste udvikling, er altså det man formår, når man har en hjælper i forhold til det man formår på egen hånd. Man kan beskrive det som 'knopperne' til de evner der vil modnes og springe ud senere. Dette fænomen ses hele overalt i menneskers udvikling – at de formår mere kollektivt end individuelt (Vygotsky 1978:88).

Med læring som en bevægelse mod noget ukendt, må man definere hjælperen som en der hjælper den lærende ind i zonen for nærmeste udvikling, men ikke med sine egne kompetencer for øje.

"Therefore the only good kind of instruction is that which marches ahead of development and leads it; it must be aimed not so much at the ripe as the ripening functions. (...) instruction must be oriented toward the future, not the past." (Vygotsky 1962:104.)

"Adult wisdom does not provide a teleology for child development. Social organization and leading activities provide a gap within which the child can develop novel creative analysis. (...) a Zo-ped is a dialogue between the child and his future; it is not a dialogue between the child and an adult's past." (Griffin & Cole 1984:62.)

Zonen for nærmeste udvikling, er et fint billede på, hvorledes en coach kan hjælpe et team i udvikling. Coachen kan ikke med et trylleslag give et team problemløsningskompetence eller facilitere innovative processer. Men som hjælper, kan coachen understøtte, så teamet kan træde ind i zonen for nærmeste udvikling. Her kan coachen hjælpe deres kompetenceudvikling, så de eksempelvis selv formår at styre teamprocesserne – også når coachen ikke er til stede.

Grundet de nye udfordringer i teambaseret ledelse, og den nye struktur er lederne nødt til at erhverve sig nye måder at gøre tingene på. Faren er at sidde fast i de gamle mønstre. En skolecenterleder fortæller:

"Man kan godt være tilbøjelig til at sige, at jeg gør sgu som jeg plejer at gøre. Fordi dels ved jeg, at det virker og det er nemt, og det involverer ingen andre end mig selv. Og så gør jeg det bare selv. Men her bliver vi (...) kastet ud i (...) at udvikle på det her. Vi kommer ud på noget utrygt farvand, som vi ikke kender, og bølgerne kan også være lidt høje. Men vi må hjælpe hinanden med at holde den her skude i søen. Og det synes jeg er det spændende ved det." (SCL A 17)

Coachen kan hjælpe med disse processer, hvor teamet er tvunget til at bevæge sig rundt i læringscirklen for at finde nye handlemåder, forståelser, logikker og strukturer, der kan fungere i den nye virkelighed, som forandringsprocessen har placeret dem i. I dette perspektiv er coachens vigtigste opgave – udover at understøtte de processer som teamet befinder sig i – at lære teamet at lære.



Ved at styre teamet igennem forskellige læreprocesser (problemløsningsprocesser, beslutningsprocesser, innovationsprocesser, kompetenceudviklingsprocesser) kan coachen lære dem at gå denne vej selv, så de også uden coachens hjælp kan arbejde fokuseret og udvikle sig som team.

Delkonklusion

Denne analysedel søger en mere teoretisk forståelse for de fænomener, vi observerer i Hjørring. Vi studerer de forskellige teams læreprocesser fra at være et nyetableret team til at fungere som et dueligt team. Heri er teamudviklingen central, men der er også andre lære- og udviklingsprocesser involveret, idet teamet samtidig skal udvikle en ny praksis som skolecenter – en praksis der ikke eksisterede tidligere.

På spørgsmålet om hvorfor teamet lærer, kan vi med Engeströms læringsteori slå fast, at teamet og dets medlemmer lærer fordi de ikke har mulighed for at lade være. De må enten udvikle sig som team og enkeltpersoner, eller også må de forlade deres post i den nye organisation. Denne udvikling er nødvendig, fordi forandringsprocessen ændrer så meget på de logikker, handlemønstre og metoder som de opererer efter som ledere, at der opstår spændinger mellem det tidligere vante virksomhedssystem (som stadig er tilstede i deres erfaring, forståelser og vante adfærd) og det nye virksomhedssystem der opererer efter andre logikker. For at kunne handle meningsfuldt som leder i den nye skolestruktur, er det nødvendigt at lære for at opbygge en ny og endnu ikke kendt praksis. Coachingen funktion bliver i dette spændingsfelt at hjælpe teamet med at kanalisere denne drivkraft ud i noget konstruktivt i form af læreprocesser, der gør dem i stand til at udvikle en meningsfuld praksis mellem deres erfaring og den nye struktur.

Når vi taler om læringens indhold, er det centralt at slå fast, at teamet lærer mod et mål som ingen autoritet kan guide dem frem mod. Der udstikkes nogle rammer for den struktur de skal opbygge af forvaltningen (eksempelvis teamorganisering, værdibaseret ledelse, matrixorganisering etc.), og der gives fra konsulenternes side nogle forslag til nogle forståelse og metoder de kan bruge i deres opbygning af den nye praksis (eksempelvis principper for teamarbejde, god ledelse etc.). Men indenfor disse rammer og ud fra disse perspektiver skal teamet selv definere målet løbende i deres læreproces. De definerer deres ledelsespraksis samtidig med de lærer at implementere den. Og de definerer hvordan deres skolecenter skal se ud, samtidig med at det formes. Dette forhold giver coachingen nogle særlige forhold at operere indenfor, idet konsulenten hermed kun i begrænset omfang kan gøre sig nyttig i en rådgiverrolle, men først og fremmest må understøtte de processer som teamet selv driver. Ingen udenfor teamet (hverken en formel autoritet i forvaltningen eller en ekstern konsulent) kan fortælle dem, hvorledes de skal operere som et dueligt team og hvordan de skal opbygge det skolecenter, de leder. Den nødvendige udvikling sker som en syntese af velfungerende elementer fra den tidligere praksis og innovation af nye forståelser og ny praksis. Den eksterne coach kan her hjælpe ved at understøtte disse syntese- og innovationsprocesser.

Disse syntese- og innovationsprocesser kan betragtes som læreprocesser, der forløber som vekslen mellem handling og refleksion, observation og abstrakt begrebsliggørelse. En effektiv læreproces



fordrer at der sker en bevægelse mellem alle disse elementer, så ingen af dem står alene. Eksempelvis vil handling alene ikke resultere i udvikling. Et team kan være mere eller mindre kompetent indenfor de forskellige processer, og kan i højere eller mindre grad formå at komme videre (og hele vejen rundt) i den klassiske læringscirkel: Konkret erfaring, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren. Coachen kan hjælpe teamet ved at identificere næste skridt i den proces som teamet befinder sig i (det være sig en problemløsnings-, beslutnings- eller en innovationsproces) og hjælpe teamet med at tage dette skridt. Gennem disse processer har teamet mulighed for selv at lære, hvorledes de kan bevæge sig fremad og dermed lære at lære. Resultatet af disse processer, er at teamet opøver bedre kompetencer til at agere som team og dermed bliver stadig mere dueligt.

Analysedel 3

Designmæssige overvejelser i et pragmatisk perspektiv

I denne sidste analysedel bevæger vi os væk fra det fænomenologiske perspektiv til en pragmatisk tilgang med fokus på at optimere den allerede eksisterende praksis, som vi har mødt i casestudiet. Dette gøres med udgangspunkt i tre del-besvarelser:

1. Forslag til forbedringer

Her diskuteres mulighederne for at justere på praksis i et mindre omfang. På baggrund af den beskrevne praksis i Hjørring Kommune (som den er beskrevet i programteorien i analysedel 1), identificeres mulige udviklingsbehov og forbedringer i konsulentindsatsen. Disse centrerer sig særligt om kommunikationen omkring coaching som læringsaktivitet, og der gives et konkret bud på, hvordan sådanne forbedringer kunne kanaliseres i praksis på en relativ simpel og ikke-ressourcekrævende vis.

2. Forslag til fornyelser

De teoretiske positioner, vi tidligere har anvendt i analysen af en mere forstående karakter, sættes i spil i et designmæssigt perspektiv. Her er spørgsmålet altså, hvordan læring i relationen mellem konsulent og team kan faciliteres fra perspektiver inspireret fra David A. Kolb & Yrjö Engeström. Fornyelserne vil være et bud på, hvordan særligt Yrjö Engeströms teori om læring kan operationaliseres, så den kan anvendes didaktisk til at facilitere læring.

3. Nyt forslag

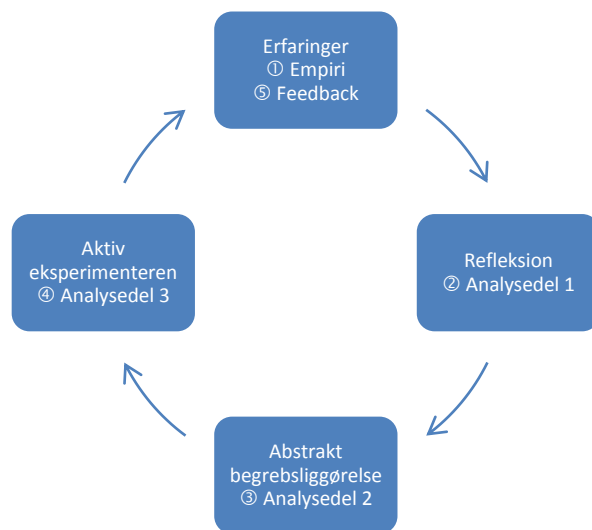
Her fremlægges et nyt forslag, som er opstået på baggrund af vores møde med de forskellige teams, mødet mellem teams og coach samt vores umiddelbare undren forbundet derved. Her forsøger vi at integrere de velfungerende elementer ved coachingen til teamets daglige praksis (bl.a. team-møder), så de kan kvalificere denne praksis frem mod at blive et stadigt mere dueligt team.

Den empiri, der sættes i spil i denne del af analysen, er af en anden karakter end i de foregående analyser, da vi vil vove springet og sætte os selv som 'forskere' og vores iagttagelser i spil i et vurderende perspektiv. Qua den pragmatisk tilgang (som beskrevet i det videnskabsteoretiske afsnit) er det essentielt, at denne undersøgelses resultater er relevant i praksis og om muligt, at resultaterne vil gøre en forskel og dermed være i stand til at kvalificere en allerede eksisterende praksis. Det kræver mod – at vove springet - vel vidende at vi kan bevæge os ud på ret usikker grund.



Den fænomenologiske analyse udgør dog et solidt fundament for disse pragmatiske forslag til designmæssige fornyelser. Dermed sagt, at vi genererer ideer om forbedringer, fornyelser og nye forslag på baggrund af det indledende arbejde, der har givet os et unikt og dybt indblik i de processer, der er til stede, når et team skal lære gennem læringsaktiviteten, kaldet coaching. Disse idéer kommer ikke ud af det blå, men stammer fra den sidste form for empiri, der sættes i spil, nemlig vores egne observationer, diskussioner, tolkninger og forståelser.

Hvis vi et øjeblik træder ud af specialeskrivningen og betragter egen proces og læring ud fra et Kolbsk læringsperspektiv, sker der noget spændende. Vi har foretaget observationer og gjort os konkrete erfaringer. Vi har reflekteret over disse observationer, erfaringer og arbejdet med dem i et abstrakt begrebsliggørelses-perspektiv. Næste skridt i den erfaringsbaserede læreproces er at relatere disse abstrakte begreber til praksis og omsætte disse til (forslag til) konkret handling. Gennem vores interaktion med feltet, kan vi indgå i en dialog om relevansen og anvendeligheden af disse forslag. Vi vil melde tilbage til feltet gennem dette skriftlige produkt (specialet), den faglige artikel, eksamen og et mundtligt oplæg i Hjørring Kommune. Gennem denne interaktion og dialog fortsætter vores erfaringsbaserede læreproces.



Figur 38: Denne specialeproces sammenholdt med Kolbs læringscirkel. De tidligere analysedele har haft observerende og begrebsliggørende karakter. Nu fortsætter vi til en mere eksperimenterende del, hvor vi konkretiserer processen.

Forslag til forbedringer

I denne del af den pragmatisk design-orienterede analyse vil vi forsøge at komme med forslag til, hvordan coaching-indsatsen i teamudviklingen kan optimeres, så muligheden for bedre og mere succesfulde læreprocesser i teamudviklingen opstår. Disse forslag til forbedringer er opstået på



baggrund af de empiriske beretninger, men ikke mindst af vores iagttagelser, forståelser og fortolkninger af situationen.

I overvejelserne af hvilke forslag til forbedringer, der kunne være relevante, har vi lagt vægt på at være realistiske. Det ville selvsagt forbedre indsatsen, hvis budgettet blev fordoblet, så der kunne gøres en mere omfangsrig indsats, eksempelvis ved at indsætte coaching oftere. Dette er dog ikke realistisk, hvorfor vi har taget udgangspunkt i den indsats, der gøres. Vores spørgsmål bliver altså: Hvorledes kunne man, med de ressourcer og de kompetencer, der er til stede i casen, optimere indsatsen, så man øger chancen for succes?

Overordnet betragtet er vores opfattelse af coaching-indsatsen, der gøres i forbindelse med teamudviklingen i Hjørring kommune, positiv. Ydelsen er af høj kvalitet, og der er en generel tilfredshed blandt lederne. Det er kompetente konsulenter, der udfører gerningen, og det er et ambitiøst design med gode og velfunderede overvejelser – men selvfølgelig med plads til forbedringer. Vi er med andre ord ydmyge over for en praksis, der virker ret godt.

Men! Med udgangspunkt i den fænomenologisk orienterede analyse, vil vi diskutere om der er forskellige elementer, der med fordel kan forbedres for på den måde at imødekomme nogle af de 'uheldige' oplevelser af indsatsen eller forestillinger om indsatsen, som nogle af informanterne har givet udtryk for. Udgangspunktet vil være en opfølgende diskussion af, hvilke forudsætninger¹⁸ der skal være til stede, for at opnå et optimalt udbytte af coaching-møderne, så teamet har de bedste betingelser for at lære og udvikle sig i en positiv retning. De fleste af disse forudsætninger er opfyldt, hvorfor vi generelt betragter denne case som et udtryk for best practise. Spørgsmålet er, om der er områder hvor den gode indsats kan blive endnu bedre?

Vi vil her præsentere nogle udviklingsbehov og muligheder for forbedringer med baggrund i den viden, vi har opbygget gennem tilblivelsen af undersøgelsen. Hvor er der for eksempel utilsigtede og ikke hensigtsmæssige konsekvenser? Hvilke 'historier' om coaching eksisterer blandt teammedlemmerne? Etc. I første omgang vil disse udviklingsbehov og muligheder for forbedringer blive præsenteret og diskuteret.

Afsluttende vil vi komme med et konkret og håndgribeligt bud på, hvordan man med fordel kunne forbedre kommunikationen omkring indsatsen, for at imødekomme disse forbedrings- og udviklingsområder for denne konsulentindsats med coaching som hjælp i teamudvikling¹⁹. Dette sker i form af reformulering af indsatsen, og et konkret forslag til hvordan man kan præsentere coaching i forbindelse med understøttning af teamudviklingsprocesser. Her vil vi altså integrere de observerede forbedrings- og udviklingsområder i praksis, så denne kvalificeres og videreudvikles.

¹⁸ Som diskuteret sidst i analysedel 1, hvor vi kortlægger de forudsætninger, der fra de forskellige aktørers perspektiv, skal være til stede, for at coaching kan betragtes som succesfuld.

¹⁹ Da denne specifikke case på samme tid er et unikt tilfælde og et eksempel på lignende situationer, kan disse forslag altså umiddelbart overføres til Hjørring-casen, og samtidig anvendes som inspiration til fremtidige lignende lederudviklingsforløb.



Forestillinger om coaching som begreb

Én ting, vi ønsker at gribe fat i her, er de forskellige forestillinger om coaching, der eksisterer hos de involverede aktører. Det er tydeligt, at flere af teammedlemmerne gennem forskellig uddannelse (fx pædagogisk diplomuddannelse, coach uddannelse) og almen naturlig interesse, har kendskab til coaching som begreb og værktøj i læreprocesser. Det er samtidig tydeligt, at dette kendskab oftest beror på det, man kan benævne 'klassisk coaching', hvor coachen indgår som neutral og faciliterende gennem en bestemt type af spørgsmål, der stilles. Nogle af teammedlemmerne har derfor opbygget en klar forestilling om, hvad der skal ske på de coaching-møder, der gennemføres i forbindelse med forandringsprojektet i Hjørring. Dette har betydning for kvaliteten af coachingen, forstået som (u)overensstemmelse mellem det, der forventes og det, der modtages.

Som de foregående analyser illustrerer, er der fra konsulenternes perspektiv ikke en forestilling om, at coaching *skal* udføres i den 'klassiske' udgave. De bevæger sig mellem forskellige positioner efter mottoet "what ever works!". Til tider former deres praksis sig efter principperne fra den 'klassiske coaching' og til tider ikke. Konsulenten eller coachen bevæger sig mellem forskellige roller fra proceskonsulent, til ekspert og 'opdrager'.

Her tydeliggøres det, at der kan opstå et mismatch mellem konsulenternes forestilling om det, der skal foregå når konsulent og team mødes, og nogle af teammedlemmernes forestilling om samme. Et mismatch, der ikke er ønskeligt og som betyder, at de coachede kan have en tendens til at antage en evaluerende rolle og vurdere coachen og coachingen ud fra nogle på forhånd opstillede kriterier for, hvad 'god coaching' er, i stedet for at gøre sig 'coachbare' og parate til at indgå i de læreprocesser, som mødet afføder. Som det ofte er skitseret kræver det en åbenhed og en velvillighed at lære, i dette tilfælde at gøre sig coachbar, hvilket må være ikke-foreneligt med en evaluerende og vurderende rolle.

Hvis teammedlemmet skuffes i sin forventning til coachingen, må det betragtes som problematisk, da det har betydning for graden af succes for coachingen. Derfor må sådanne forventninger overvejes i design-øjemed og om muligt imødekomme sådanne skuffelser, ved som coach/konsulent at tage skridt mod en fælles referenceramme og forståelse for alle de involverede aktører i coachingen.

Sideløbende med de aktører, som har en klar forestilling om coaching og dets funktion i lære- og udviklingsprocesserne, er der andre teammedlemmer, der ikke har opbygget noget teoretisk fundament eller har nogen forestilling om, hvad 'det der coaching er for noget!'. Nogle af teammedlemmerne kender altså kun perifert eller intet til begrebet ved coachings påbegyndelse. Forestillingerne om, hvad der skal foregå på coaching-møderne er da ganske vag, og der kan opstå nervøsitet, usikkerhed, forventningsglæde etc. som følge af denne manglende viden om coaching.

Udfordringen for coachen eller konsulenten er derfor i denne henseende at skabe et udgangspunkt for coachingen, der samler de mange forskellige aktører og deres forestillinger om coaching på en sådan måde, så der ikke opstår uindfriede forventninger og altoverskyggende skuffelser. Her er det vigtigt, at konsulenten konstruerer en måde, hvor såvel de aktører, der har dybt teoretisk kendskab



til begrebet, og de aktører, der intet kender til det, alle oplever, at de informeres på en sådan måde, at der skabes nogenlunde ens forestillinger om coachingen.

Konsulenterne beretter også om denne problemstilling: At det tager tid før de forskellige teams lærer at bruge coachingen konstruktiv. De bruger ofte de første møder, på at lære hvad det drejer sig om, hvorledes de bedst kan forbedre sig, hvilke problemstillinger der egner sig til coaching etc. Man kan problematisere dette, idet coach og team kun mødes seks gange. Hvis teammedlemmet skal bruge de første to-tre gange på at lære, hvordan et godt udbytte ud af teamcoachingen opnås, så er det en relativ lang oplæringsproces. Spørgsmålet er, om man fra konsulentens perspektiv med fordel kunne angribe den førnævnte 'forventningsafstemning' og kunne foregribe processen, hvor de forskellige teams 'opdager' hvad coachingen handler om, og hvordan de kan bruge denne ressource i deres arbejde? Det mener vi, ville være en fordel, og vi har et par bud på, hvorledes det kunne gøres.

Et af vores bud er, at konsulenterne eksempelvis kan benævne det, der forgår når konsulent og team mødes, med et andet ord end 'coaching'. Betegnelsen 'coaching' kan give et billede af hvad der skal foregå, men dette billede er meget forskelligt fra person til person, alt efter hvilken uddannelse, erfaring eller overleveret erfaring teammedlemmerne har med coaching. Coaching begrebet er et omdiskuteret begreb, som hos de fleste genkalder bestemte associationer, som er vanskelige at 'se ud over' – også selv om det italesættes og defineres på en helt særlig vis i en specifik kontekst (fx i Hjørring casen). Det er vores antagelse, at det didaktisk vil være fordelagtigt at bringe et nyt begreb på banen, som ikke umiddelbart vil skabe forestillinger om møderne på forhånd.²⁰ På den måde, vil det være muligt som konsulent at have indflydelse på, hvordan de enkelte aktørers forestillinger om det der skal foregå, når team og konsulent mødes for at lære nyt og udvikle teamet i en positiv retning, konstrueres. Samtidig stiller det krav til kommunikationen omkring møderne mellem team og konsulent, da kvaliteten af disse i høj grad af afhænger af om teammedlemmerne 'kender spillereglerne' og at de har en lyst og vilje til at deltage, til at lære og til at udvikle sig som individ og som team. Et krav, der vil gøre op med (nogle af de) de udtalte forventninger til møderne fra såvel konsulenterne som teammedlemmernes perspektiv og dermed skabe gode betingelser for læring i situationen.

Vores bud er, at disse spilleregler for relationen mellem konsulent og team, nedfældes i et skriftligt materiale, som aktørerne i mødet kan få udleveret ved forløbets påbegyndelse. I dette dokument integreres denne idé om et andet navn og definitionen af dette – hvordan et sådant kan udformes vil blive præsenteret afsluttende i kapitlet. Først vil vi diskutere andre forhold, som vi finder vigtige at berøre, forbedre og udvikle på og som også søges integreret i det skriftlige materiale.

²⁰ Didaktiske overvejelser omhandler design af læreprocesser i overvejelser om sammenhængen mellem indhold metode og den lærende. (Jank & Meyer 2009) Dette tiltag handler om at styrke relationen mellem metoden ('coaching') og den lærende ('fokuspersoner') således at der skabes klarhed om hvilken læringsaktivitet der er tale om, og hvorledes den skal forløbe.



Definition af roller

I kølvandet af diskussionen om de forskelligartede forestillinger om coaching som begreb og konsekvenserne af dette, ser vi ligeledes en nødvendighed af at klargøre rollerne i relationen mellem coach, skolecenterleder, det enkelte teammedlem og teamet som helhed. Hvad forventes der af hvem?

Vi mener at man med fordel kunne kommunikere om, hvad man kan forvente af konsulenten i situationen og hvad man ikke kan forvente. Konsulenterne har nogle ret klare begreber om, hvad deres rolle er – og ikke er. Men samtidig tager det teammedlemmerne tid at føle sig frem til en brugbar forestilling om, hvad der er deres rolle, og hvad der er konsulentens rolle, således at de kan tage aktivt del i samspillet.

Eksempelvis er der en klar forestilling om, at der opnås bedst resultater, hvis der arbejdes med en afgrænset problemstilling, som opleves som relevant for teamet. Det er bedst, om der arbejdes med noget, som der er 'energi i' – altså en problemstilling som teammedlemmerne oplever som nærværende og vigtig. Helst den *vigtigste* problemstilling. Det næste skridt.

Det er teamet der skal afklare dette fokus for mødet, hvad enten skolecenterlederen påtager sig denne opgave alene, eller teamet løser den i fællesskab. Hvis formålet med mødet ikke afklares på forhånd (hvad er problemet? Hvad skal være afklaret før vi er færdige? etc.) er der et vagt udgangspunkt for coachingen. Men det kan tage tid for teamet at lære at identificere og udvælge en relevant problemstilling at arbejde med. Man kunne med fordel hjælpe de forskellige teams på vej i denne proces.

Gennemsigtighed

I arbejdet med det empiriske materiale er det synligt, at der eksisterer flere divergerende opfattelser og forståelser af, hvilken rolle coaching-møderne spiller både som enkeltstående møde og i et helhedsperspektiv. Et eksempel på dette er uklarheden omkring, hvordan indholdet i coachingen defineres – forstås det sådant, at det er skolecenterlederen, der definerer dette? Er det konsulenterne, der definerer indhold på baggrund af et koordineret koncept dem imellem? Eller er det en tilfældighed, hvad indholdet i møderne bliver? Disse er alle eksempler hentet fra informanternes beretninger, og illustrerer nødvendigheden af det, vi vil kalde gennemsigtighed.

Gennemsigtighed forstået på den måde, at det skal være klart, hvad formålet med coaching-møderne er. Og det skal være klart, hvad der kan forventes af aktørerne i coachingen. Eksempler på dette, er nævnt ovenfor: Det er vigtigt, at aktørerne ved, det er dem som team, der afgør hvad coachingen skal dreje sig om.

Når man taler om gennemsigtighed, er det ligeledes relevant at inddrage etiske perspektiver omkring fortrolighed, ærlighed etc., som er relevante for de implicerede parter. Konsulenterne lægger meget vægt på dette, så det er kommunikeret klart til de forskellige parter, at mødet mellem konsulenter og teams er fortrolige, og derfor et trygt rum at tale i.



Gennemsigtigheden omhandler også det særlige forhold mellem skolecenterleder-coaching, team-coaching og relationen mellem disse. Der skal sættes ord på, når der er individuel coaching til skolecenterlederen og det skal synliggøres hvad formålet med dette er. Hvad er de konkrete spilleregler? Dette eksempel pointerer nødvendigheden af gennemsigtighed, for på den måde at dæmme op for nogle af de 'uheldige' historier, der cirkulerer i organisationen. Som nævnt kan der skabes forestillinger om, at coach og skolecenterleder udarbejder snedige planer i fællesskab, som i den umiddelbart følgende team-coaching så forsøges integreret i mødet, så det er muligt på bedste manipulerende vis at lede teammedlemmerne i ønsket retning. Det er klart, at sådanne historier ikke er fremmede for teamets læring og udvikling. De sætter tilliden over styr.

Én måde, hvor på sådanne historier kan hindres i at opstå er gennemsigtighed. Centerledere og konsulenter må spille med åbne kort i forhold til den individuelle coaching. Teammedlemmerne må vide, at centerlederen tilbydes coaching for at have et rum at drøfte konkrete problemstillinger i sit arbejde som centerleder. En mulighed er kort at fortælle, hvad centerlederen har brugt sin tid med konsulenten til. Så er teammedlemmerne fri for at gætte på, hvad der er foregået for lukkede døre.

Mistroen kan også forebygges ved at diskutere og beslutte fokus og indhold for team-mødet i fællesskab. Når centerlederen egenhændigt beslutter, hvad dagsordenen skal indeholde, kan der opstå mistro omkring 'skjulte dagsordener' – især hvis coach og centerleder mødes umiddelbart inden team-mødet.

En tredje måde at afvæbne konspirations-teorierne, er med humor. Ved at omtale historier om manipulation og skjulte dagsordener i en humoristisk tone, afvæbnes rygterne langt bedre end ved at benægte dem. En benægtelse ville blot være påstand mod påstand. Det kan gøres ved at omtale rygterne direkte. Man må blot huske ikke at rette humor-angrebet mod enkeltpersoner, men omtale selve det at smede rygter og lave konspirationsteorier som urealistisk og overdrevet. Man kan eksempelvis bruge et begreb som paranoia til en humoristisk at beskrive forestillingerne om en skjult dagsorden. (Denning 2005)

Før-under-efter

Som en af konsulenterne påpeger, må coaching-mødet betragtes som en begivenhed med et liv før og efter. Coachingen er små led i en langt fortløbende proces, og man må altså tale om coachingen på en mere helhedsorienteret måde, så man forstår dens understøttende funktion i forhold til teamets lære- og udviklingsprocesser. Denne forståelse af coaching indsatsen finder vi vigtig at formidle til aktørerne i processen, så alle opnår en forståelse af forløbet som en helhed.

Van Hauen og Denager (2006) refererer også til vigtigheden af læringsaktiviteters før- og efterliv. Deres påstand er at vigtigheden af læringsaktiviteters "før-, under- og efter" i forhold til udbytte i praksis må beskrives som 40% - 20% - 40%. Det betyder at forberedelserne før en læringsaktivitet og opfølgningen efter en læringsaktivitet er langt vigtige og mere krævende end selve aktiviteten, når det gælder om at få et læringsudbytte i form af nye kompetencer og handlemuligheder (og i sidste ende udbytte i forhold til investeringen i aktiviteten).



Ved at gribe fat i *før-under-efter* tematikken er det ligeledes muligt at explicitere, hvad der foregår i de forskellige tidsrum i coachingforløbet. Hvad skal teammedlemmerne gøre *før* selve coaching-mødet? Hvad kan der forventes af selve coaching-mødet? Og hvordan skal teamet og dets medlemmer arbejde med coachingen *efter* den ophører i tid og rum?

Det er i de empiriske beretninger, der vidner om, at der eksisterer flere forskellige forståelser af forløbet *før-under-efter* coaching. Dette er i sig selv ikke mærkeligt, efter som hvert enkelt individ i en socialkonstruktivistisk forståelse konstruerer netop hver deres forståelse af den samme virkelighed, som de alle indgår i. Alligevel må det være hensigtsmæssigt at arbejde med og italesætte en mere holistisk forståelse af læringsindsatsen, ikke kun i et didaktisk perspektiv fra konsulenterne som en helhed mellem de forskellige typer af læringsindsatser, men også over for teamet og dets medlemmer som et billede af den læreproces, de er en del af.

Derfor vil vi bygge det skriftlige materiale op omkring en *før-under-efter* struktur, som skal synliggøre dette helhedsperspektiv.

Team-Fokus – tid til arbejde, dialog og udvikling

Vi møder altså nogle udviklingsbehov og ser nogle muligheder for forbedringer i indsatsen fra konsulenternes side. For at imødekomme disse (og generelt forbedre kommunikationen om indsatsen) foreslår vi en ny måde at italesætte og kommunikere omkring 'coaching-indsatsen' i Hjørring Kommune. Det sker under overskriften "*Team-Fokus – tid til arbejde, dialog og udvikling.*" Konceptet er udviklet på baggrund af vores observationer, fortolkninger og forståelser, som et forsøg på at imødekomme de observerede problemstillinger omkring skuffede forventninger og behov for bedre forbedelse og opfølgning. Samtidig er det et forsøg på at optimere læreprocesserne i Hjørring på baggrund af den omtalte 40-20-40-model.

Begrebet Team-Fokus²¹ (det navn, vi forestiller os, der skal bruges i daglig tale) skal først og fremmest gøre op med brugen af begrebet 'coaching', der som nævnt afføder særlige associationer hos de implicerede aktører. Der opstår derfor en risiko for, at succes af coachingen ikke afhænger af selve det, der foregår på møderne, men af om det lever op til de mange forskelligartede forestillinger om samme. Ved at præsentere begrebet Team-Fokus for de implicerede aktører åbnes der op for en mulighed for, fra konsulenternes side, at være med til at skabe forestillingerne om det, der skal foregå i Team-Fokus møderne. Ordet *fokus* er valgt for på den måde at illustrere, at der i Team-Fokus fokuseres eller stilles skarpt på teamets lærings- og udviklingsbehov. Det er ikke blot endnu et møde i rækken eller endnu en rum tid til at arbejde i, det er samtidig en mulighed for at fokusere på en særlig vis og stille skarpt på netop det område, der for teamet er vigtig.

²¹ Navnet Team-fokus er udviklet på baggrund af en kreativ proces, hvor flere navne var i spil. Vi valgte netop navnet *team-fokus* for at illustrere det koncentrerede arbejde i tiden med konsulenten. Her skabes rum for at fokusere i en grad, som det er vanskeligt at gøre i hverdagspraksis.



Det har umiddelbart også nogle ulemper tilknyttet ved ikke at benævne læringsaktiviteten coaching, men Team-Fokus. Coaching er nok et omdiskuteret og af nogle et kritiseret begreb, men det er ret velkendt og derfor også anerkendt som læringsaktivitet. Opdragsgiveren, i dette tilfælde forvaltningen, har købt coaching, fordi de netop forventer noget særligt af denne type aktivitet i relation til de andre aktiviteter. Pointen er her, at konsulenterne stadig vil kunne sælge ydelsen som coaching, men over for de lærende anvende begrebet Team-Fokus. Opdragsgiverne er ikke selv aktører i coaching-møderne og det er derfor relativt ligegyldigt, hvilke forestillinger de har om disse – de er som opdragsgivere interesserede i resultatet frem for processen. Fungerer de enkelte skolecenter teams og kan de skabe resultater i den ønskede matrix-struktur? På denne vis vil det være muligt at indfri forventninger fra opdragsgiver ligesom gevinsten ved at benævne det Team-Fokus overfor de lærende vil opnås. Altså: "Vi [konsulenterne] designer en række samtaler, der benytter sig af en række coachingtilgange- og teknikker, der hjælper lederteamet med at fokusere på deres samarbejde og opgave – og som i dette koncept benævnes Team-Fokus".

Team-Fokus konceptet følges af en undertitel: "*Tid til arbejde, dialog og udvikling.*" Vi har valgt disse tre ord som kendetegnende for det, der foregår på møderne. Det vil altså være nyttigt at forme deltagernes forventninger omkring disse tre ord:

Arbejde nævnes af konsulenterne som et centralt begreb. "Vi mødes og så arbejder vi," er grundtanken. At benævne Team-Fokus som arbejde, understreger det forhold, at tiden ikke må betragtes som endnu en arbejdsbyrde for de enkelte teams, men som et arbejdsredskab. De får noget fra hånden under Team-Fokus. For lederne i teamet er dette netop centralt, da de hver især er travle mennesker og må prioritere tid og ressourcer konstant. Det kan være svært at afsætte tid og mental energi til en aktivitet, hvis den ikke opfattes som et reelt stykke arbejde for lederne. Team-Fokus må ikke, og skal ikke, være endnu en arbejdsopgave, men derimod skal teamet opleve, at der arbejdes med konkrete problemstillinger og at disse løses på konstruktiv vis. Gennem det fokuserede arbejde kommer teamet videre mod målet.

Begrebet *dialog* understreger samspillet i teamet som det vigtigste aktiv – også i Team-Fokus. Dialog sættes hermed som den primære metode, der anvendes til at opnå udvikling og resultater. Team-Fokus handler på mange måder om at skabe nyttige dialogrum, hvor samtalen sætter os i stand til at gøre noget, vi ikke kunne før. Konsulenterne nævner det som en af deres primære opgaver, at sætte rammerne for en god og målrettet dialog. Dialogen er redskabet, hvor med teamet arbejder, da det netop er i dialogen, at alle teamets kompetencer, viden og alsidighed kan komme i spil. Med dette begreb fjernes forventningerne fra konsulenten som hovedperson også. Det er teamet, der er hovedperson i processerne.

Begrebet *udvikling* understreger læringen i Team-Fokus, og sætter formålet med denne mødeform i centrum. Uanset om der arbejdes med konkrete arbejdsopgaver, teambuilding, fordeling af roller eller konfliktløsning, er målet at styrke og støtte teamets udvikling. Udvikling som team, og udvikling af skolecenteret (deres arbejdsopgave). Team-Fokus kan kort beskrives som at identificere og koncentrere arbejdet omkring næste skridt i teamets udvikling. Disse skridt kan relatere sig til behov i forandringsprocessen, i teamet som social enhed, eller konkret i teamets arbejde med ledelse. Team-



Fokus sætter rammen for at teamet identificerer næste skridt, arbejder målrettet med det, og dermed kommer videre i deres udvikling.

Denne folder er et forsøg på at præsentere vores ideer i et materiale, som kan udleveres til teammedlemmerne (I sin konkrete og fysiske udformning – det vil sige i en printet og læsevenlig udgave – fungerer den første side som folderens for- og bagside). Den anden side udgør folderens midtersider):



Hvad kan I forvente af konsulent under Team-Fokus?

- En engageret, nysgerrig og nærværende medspiller og modspiller.
- Et fremmed blik på jeres arbejde, der kan gøre jer skarpere på hvad I gør og hvorfor.
- En dygtig processtyrer, der kan coache, skabe dialog, interviewe og styre processerne alt efter behov.
- En erfaren rådgiver omkring forandringsledelse, team-samarbejde og organisations-udvikling.

Forvent ikke...

- Forvent ikke en systematisk coach, der altid følger reglerne. Konsulenten bruger forskellige værktøjer – herunder coaching – som de egner sig.
- Forvent ikke et 'wildcard', der kan identificere problemer og skabe løsninger med sin blotte tilstedeværelse. Konsulenten understøtter de processer der allerede foregår i teamet. Hvis der ikke er vilje og bevægelse i teamet, kan konsulenten *ikke* skabe det.
- Forvent ikke en ekspert, der har svar på alle dine spørgsmål. I er eksperterne i jeres praksis. Konsulenten kan byde ind med værktøjer og erfaring – ikke færdige løsninger.

Team-Fokus stiller skarpt på næste skridt i teamets udvikling og arbejde. Når det bruges rigtigt, kan det skabe god grobund for vækst og resultater.

Med venlig hilsen:
Konsulent Konsultansen
Konsulentvej 22
1234 Konsulentstrup
Tlf: 12 34 12 34
Email: konsulent@huset.dk



Team-Fokus

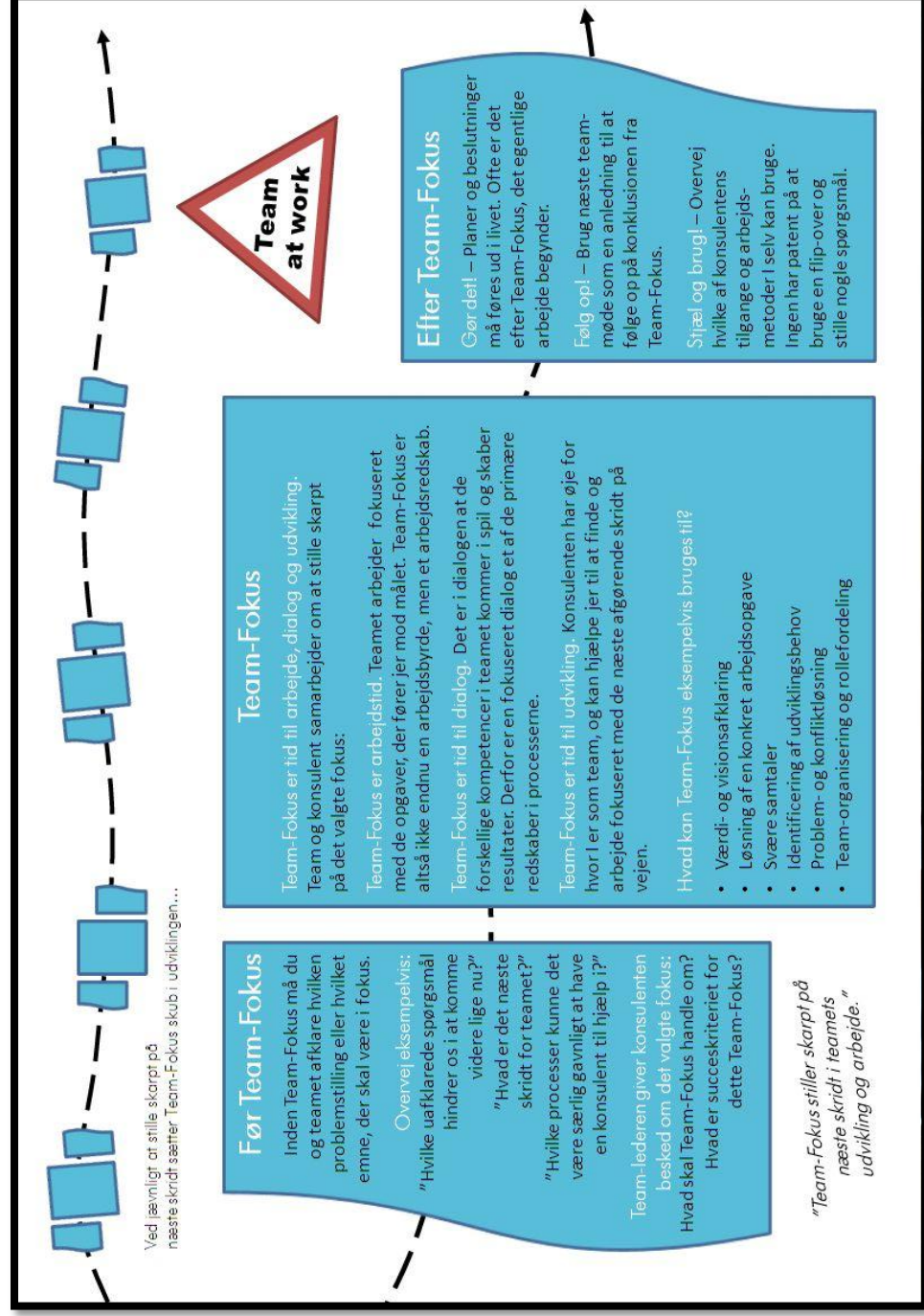
Tid til arbejde,
dialog og
udvikling

*Når team og konsulent mødes for at
stille skarpt på det næste skridt...*

Logo 1

Logo 2

Logo 2



Opbygning og brug af Team-Fokus folder

Vi har valgt at præsentere vores ideer i en *folder* som fysisk form. Netop folderen som fysisk kommunikationsmedie tilbyder en form, hvor indholdet og budskaberne må præsenteres på en kort og præcis vis. En form vi tænker hensigtsmæssig i relation til dens målgruppe af flere årsager.

Folderen og forforståelser

Først og fremmest er den overordnede tanke med folderen, at den skal fungere som et stykke fysisk inspirationsmateriale, der på en kondenseret og anvisende vis har til hensigt at fortælle om, hvad Team-Fokus er.

Den dybere mening med folderen er at imødekomme de tematikker vi indleder dette afsnit med; "Forestillinger om coaching som begreb", "Definition af roller", "Gennemsigtighed" og "Før, Under og Efter". Med andre ord er målet, at de budskaber og anvisninger, som er præsenteret i folderen ideelt set skal påvirke målgruppens forforståelser om coaching ved at fortælle om indholdet og målsætningerne i Team-Fokus aktiviteterne.

I den forbindelse er folderen at foretrække, fordi den med sine meget korte budskaber og anvisninger forøger chancerne for at teammedlemmerne opnår 'ens' forforståelser. Denne didaktiske vurdering er en afstemning af indhold, metode og modtager (Jank & Meyer 2009). Formen levner ikke plads til at underbygge kommunikationen med teoretiske og empiriske diskussioner og undersøgelser. Derved formindskes på den ene side kompleksiteten i kommunikationen og forståelsen. På den anden side kan netop en sådan kommunikation øge tvivl og mængden af spørgsmål hos nogen i målgruppen. Uanset mener vi, at formen er hensigtsmæssig fordi den på en samlet og overskuelig vis fortæller om aktiviteterne og er egnet til at hænge på en opslagstavle og tage fat i, når behovet for at orientere sig, banker på døren. Eventuelle spørgsmål som folderen giver anledning til, kan tages op og debatteres med konsulenten.

Det er centralt, at alle teammedlemmer orienterer sig i folderen for eksempel inden aktiviteterne igangsættes. I en socialkonstruktivistisk forståelse vil behovet for at orientere sig være individuelt alt efter den enkeltes oplevelser og forståelser af aktiviteterne. Uagtet mener vi dog, at det er afgørende, at alle teammedlemmerne til tider, sammen og hver for sig forholder sig til og debatterer budskaberne og anvisningerne med henblik på løbende at arbejde hen imod en fælles referenceramme. Både med sigte på at opnå fælles referenceramme, men også for at understøtte teamets arbejdsprocesser generelt, er det afgørende at teamet opbygger en 'kommunikativ undersøgelseskultur'. Her må de enkelte teammedlemmer være nysgerrigt spørgende i forhold til de andre medlemmers forståelser af dette og hint.

En pointe er, at folderen ej kan stå alene men må understøttes af, at konsulenterne på verbal vis kommunikerer om mål, indhold, metodiske tilgange og roller i *før*, *under* og *efter* Team-Fokus, når de igangsætter, gennemfører og for den sags skyld evaluerer aktiviteterne i samarbejde med målgruppen.



Folderens grafiske udtryk

Med et visuelt blik på folderen vises, at der allerøverst på midtersiderne er tegnet en stiplet pil, hvorpå der med mellemrum findes 'klumper' med tre firkanter. Denne visuelle fremstilling skal overordnet symbolisere hvordan Team-Fokus er en aktivitet, der har til hensigt at understøtte en længerevarende læreproces. Endvidere symboliserer de tre samlede firkanter *før-under-efter* livet af Team-Fokus. Den visuelle fremstilling af den første og den sidste firkant er mindre end den midterste – ikke fordi at før- og efterlivet har en mindre væsentlig betydning end selve mødet mellem konsulent og team. Blot fordi at selve Team-Fokus aktiviteten har det største fokus i relationen mellem konsulent og de lærende.

Form, sprog og målgruppe

Som sagt er folderen opbygget efter *før-under-efter* tematikken (Van Hauen & Denager 2006), i det den kan kaldes en salgspregt terminologi, der fungerer som et kondenseret og pragmatisk udtryk for vores tanker og ideer om, hvordan det er muligt at optimere coaching-møder som læringsaktiviteter i et længerevarende forløb.

Den sproglige fremstilling er relateret til en folder som kommunikationsmedie. Det betyder at fremstillingen af indholdet er tilpasset sådan, at budskaberne videregives ved at anvende forholdsvis få ord, sætninger og formuleringer. Sproget er kort, præcist og de konkrete formuleringer er kreeret med tanke på målgruppen.

Endvidere er hensigten med folderen, at den sproglige fremstilling skal fortælle om aktiviteterne og ideerne bag Team-Fokus ved, at bevæge sig på både et generelt, som et konkret plan. Eksempelvis bevæger formuleringen; *Team-Fokus er tid til arbejde, dialog og udvikling* sig på et mere alment plan. Samtidig indeholder folderen mere konkrete beskrivelser af aktiviteterne, som eksempelvis de forskellige anvendelsesmuligheder vi beskriver i den punkopstilling, der svarer på; *Hvad kan Team-Fokus eksempelvis bruges til?* - som værdi og visionsafklaring, og svære samtaler. For både de generelle som mere specifikke formuleringer, gælder, at kommunikationen er søgt gjort nærværende og vedkommende for teammedlemmerne ved, at aktivere mulige behov. Vores identifikation af behov i denne sammenhæng tager, som sagt, afsæt i den viden om coaching og teamudviklingsprocesser som vi har opnået gennem den fænomenologiske analyse.

Folderen er tilpasset den bestemte målgruppe, der i generelle vendinger kan beskrives som teams som helhed og teammedlemmer som enkelt individer, og i relation til vores case udgøres af skolelederne i Hjørring kommune. Med afsæt i vores undersøgelsesresultater og med relation til generaliserbarheden og validiteten af samme (der diskuteres senere i specialet) mener vi at indholdet i folderen er vedkommende for alle teams, der skal lære og udvikle sig igennem deltagelse i drypvis coaching.

Budskab og indhold

Det betyder, at vi har søgt at eksplícitere de overordnede målsætninger, som vi tænker der findes i at deltage i Team-Fokus, så det giver mening i forhold til forandringskravet om at lede teambaseret.



Nemlig, at aktiviteterne; *Før Team-Fokus*, *Team-Fokus* og *Efter Team-Fokus* kan understøtte læreprocesser, der handler om at udvikle teamet.

Hvor selve *Team-Fokus* aktiviteten – altså *under* – er et rum hvor teamet mødes med en konsulent, og der stilles skarpt på næste skridt i teamudviklingen. I folderen søger vi at konkretisere hvordan en *Team-Fokus* aktivitet kan tage sig ud. Herunder hvordan *arbejdstid*, *tid til dialog* og *tid til udvikling* er de tre væsentlige tematikker.

Før Team-Fokus er tænkt som nogle konkrete redskaber, der kan anvendes i det teamet arbejder med at identificere næste skridt i på deres udviklingsvej. Spørgsmålene er konstrueret på en måde hvor de ideelt set igangsætter refleksioner af en sådan art hos teamet og dets medlemmer, at den vigtigste problemstilling eller udfordring kortlægges.

Pragmatisk set er det ej tanken, at spørgsmålene skal følges stringent, men tænkes som inspiration. Det er dog væsentligt at teamet stiller sig refleksionsspørgsmål, der holder sig til den tematik, vi opstiller i *Før Team-Fokus*, fordi temaerne indrammer områder, der er centrale at forholde sig til, når teamet forbereder deres deltagelse i *Team-Fokus* ved at undersøge nærmeste udviklingsbehov. Med andre ord er tanken, at refleksionsspørgsmål inspireret af de opstillede temaer ideelt set orienterer teammedlemmernes overvejelser, tanker og diskussioner på en måde, der gør teammedlemmerne *coachbare*. Netop ved at forholde sig reflektivt til bestemte dele af deres ledelsespraksis, lærer teammedlemmerne at identificere udviklingsbehov på deres vej mod at blive et mere og mere due- ligt og effektivt team.

Den sidste pointe, i "*Før Team-Fokus*" handler om at *Team-lederen* har ansvaret for at give konsulent- ten besked om det valgte fokus og succeskriterier for næste *Team-Fokus* hvorfor budskabet får en rolleafklarende funktion. I vores optik er definitionen af succeskriteriet en del af teamets undersøgelse af udviklingsbehov.

Efter Team-Fokus er bygget op om de tre udsagn; "*Gør det!*", "*Følg op!*" og "*Stjæl og brug*". Hvor "*Gør det!*", drejer sig om at det er i efterlivet af *Team-Fokus*, at det egentlige arbejde med at udvikle sig som team befinder sig. Pointen er, at de temaer, udfordringer, problemstillinger og konkrete løsningsforslag, som teamet har arbejdet med på *Team-Fokus* med hjælp fra konsulenten, skal implementeres i teamets arbejdspraksis *efter Team-Fokus*.

"*Gør det!*" indikerer en pragmatisk dimension i efterlivet, der ganske enkelt handler om at udføre ideer og konkrete forslag i handling. Når teamet arbejder med at omsætte den læring og udvikling, de har opnået i *Team-Fokus* i deres teambaserede ledelsespraksis, tematiseres det som konsulent C kalder for *transferballaden* (KC 36). I sin læringsteori arbejder Gregory Bateson med at begribe transformation af læring fra en kontekst til en anden ved hjælp fra hans ideer om kontekstmarkører (Keiding & Laursen 2005:88ff). Her kan man bruge kontekstmarkørerne; tid, sted, indhold og relation. Det betyder, at det er muligt, at imødekomme udfordringer forbundet med, at omsætte eller transformere læring opnået i en kontekst til en anden, ved at italesætte og konkretisere hvordan den opnåede læring kan omsættes i handlinger i relation til kontekstmarkørerne. Det er derfor afgøren-



de, at teamet i samarbejde med konsulenten, under Team-Fokus, arbejder på at konkretisere *hvor-*
dan teamet skal arbejde videre med løsningsforslag, ideer og tanker. Der kan til eksempel bestem-
mes og konkretiseres hvornår, hvor, hvordan og af hvem, aftalerne implementeres i teambaserede
ledelsespraksis.

”Følg op!” – handler om at implementeringsprocesserne kan understøttes ved at teamet følger op på
deres ’transfer-arbejde’. Kun kreativiteten sætter grænser for hvordan teamet kan arbejde med at
følge op. Vi foreslår at opfølgninger sker forholdsvis struktureret og med jævne mellemrum som på
hvert teammøde. Tanken er at det er muligt, at ’holde liv’ i implementeringsprocesserne ved at tage
dem op til overvejelse og stille sig spørgsmål som; hvordan forløber arbejdet? Giver den nye praksis
mening? Skal vi foretage ændringer? Etc.

”Stjæl og brug!” – er en opfordring til at teamet observerer konsulenternes metoder til at arbejde
med udviklingsprocesser gennem dialog. Når teamet oplever at konsulenternes metoder ’virker’ på
dem, kan det tænkes at de fremadrettet på deres egne møder og generelt i deres ledelsespraksis kan
drage nytte af, samme metoder. Vores budskab til teamet er, at de ’aflurer’ konsulenternes metoder
og bruger de, der giver mening i egen praksis.

Roller og relationer

En af målsætningerne med folderen er, at den skal kommunikere klart om roller og relationer i *Før*,
Under og *Efter* Team-Fokus. Bagsiden søger at varetage denne kommunikation ved eksplicit at sætte
ord på såvel konsulentens som team- og teammedlemmernes rolle. Særligt konsulentens rolle søges
italesat ved at vi skitserer, hvad der er muligt at forvente, og hvad det ej er muligt at forvente af
vedkommende. En tilsigtet konsekvens af denne kommunikation er, at teamet og dets medlemmers
rolle bliver klarere. Rolleafklaringen for team og teammedlemmer findes på mere eksplicit vis i be-
skrivelserne og anvisningerne til *før*, *under* og *efter* Team-Fokus, hvor vi italesætter disse på forskellig
vis. Særligt ekspliciterer vi forskellige spørgsmål og opgaver, som teamet må forholde sig til.

At lære at blive coachet

Folderen søger at imødekomme en af de pointer vi udleder af specialets undersøgelse; nemlig at
coaching i højere grad kan understøtte teamets udviklingsprocesser hvis teammedlemmerne lærer at
gøre sig ’coachbare’. Vi sigter særligt på at imødekomme denne viden i vores budskaber og anvisnin-
ger i *før* Team-Fokus og *efter* Team-Fokus, på brochurens midtersider. Både ved budskaberne af
mere generel karakter som ved de konkrete handleanvisninger, er det hensigten med disse, at de
ideelt set understøtter teammedlemmernes læreprocesser om at blive coachet. Det gør de ved at
styre teammedlemmernes adfærd, refleksioner og diskussioner på en måde, der optimerer deres
forberedelse. Den rette forberedelse gør teamet skarpe på deres vigtigste udviklingsbehov. Det
største udbytte af Team-Fokus opnår teamet netop når de arbejder med de centrale udfordringer,
for dem som team, fordi de derved udvikler sig mod at blive mere og mere duelige og effektive. *Efter*
Team-Fokus giver nogle konkrete og specifikke bud på hvordan teamet kan arbejde videre efter
Team-Fokus. Igen søger vi at understøtte teamets læreprocesser ved at påvirke deres adfærd be-
stemte retninger – her handler det bare om at opøve teamets kompetencer i at implementere det de
har lært på Team-Fokus i deres ledelsespraksis.



På samme tid fortæller folderen om hvad teamet kan forvente, hvad der forventes af dem og i den forbindelse om rollefordelingen team og konsulent imellem. Disse forhåbentligt afklarende informationer leder, ideelt set, teamets forventninger på en bestemt kurs hvilket hjælper deres bevægelser mod højere grad af 'coachbarhed'.

Kritisk blik på vore designmæssige udsigelser

Den altoverskyggende udfordring for os, som 'forskere' og forfattere af dette speciale, er at vi med vores relationer til casen, nærmest er at betragte som en del af den. Det betyder, at vi trods vores metarefleksive tilgang til casen sideløbende hermed er blevet godt og grundigt 'sovset' ind de forskellige tematikker og udfordringer, der findes i casen. Vores designmæssige udsigelser, som de kommer til udtryk i ovenstående folder vil derfor være præget heraf sådan, at de ej kan antage en objektiv form, hvilket heller ikke har været målet.

Den del af folderens indhold, der er udformet som konkrete spørgsmål og anvisninger giver kan siges, at udgøre en faldgrube. Det er netop ikke for alle teams og teammedlemmer at netop disse er meningsfulde. Nogle har måske afprøvet lignende styringsredskaber med dårlige erfaringer og resultater. I sådanne tilfælde kan folderen have den modsatte effekt end som tænkt, fordi den vil bidrage til modstand hos målgruppen da folderen 'minder' dem om tidligere oplevelser, der har præget deres forforståelser i en negativ retning.

En af vores overordnede målsætninger med folderen er netop at den skal hjælpe teams og teammedlemmer i deres læreprocesser om deltagelse i coaching. Samtidig kan vi med kritiske øjne på folderen konstatere at de forskellige handlinger, tanker og adfærd der er forbundet med at gøre brug af brochurens anvisninger i sig selv må betragtes, som læreprocesser, for teamet. Læreprocesser, der størrelsesmæssigt er relateret til teamets erfaringer hermed. For nogle teams vil de processer, som folderen søger at italesætte og understøtte blot fungere som en skriftliggørelse af en allerede eksisterende praksis. Andre teams vil opleve informationerne og de efterfølgende arbejdsprocesser som vældig frustrerende og forvirrende på grund af manglende eller negative erfaringer hermed.

Endeligt er det værd at bemærke, at den konkrete coaching indsats i Hjørring kommune blot udgør én type læringsaktivitet blandt andre. Man kan derfor sige, at vores relativt snævre fokus på udelukkende denne indsats på logisk vis har en afsmittende effekt på disse designmæssige bud. En målsætning med folderen er som sagt at understøtte de læreprocesser i teamet og hos dets medlemmer, der skal gøre dem 'coachbare'. I en kritisk optik kan vi problematisere om det er fyldestgørende at optimere de læreprocesser som vi har valgt ud? Om det er i virkeligheden vil være langt bedre læringsmæssige 'investeringer' at sætte ind andre steder i konsulentindsatsen?



Fornyelse - Kolb og Engeström som inspiration til design

I denne del-analyse, vil vi stille os på skuldrene af den teoretiske analyse, som vi tidligere har anvendt til at forstå de læreprocesser, som vi observerer i de forskellige teams. Målet er at fortsætte, hvor den teoretiske forståelse slipper og omsætte denne viden til konkrete forslag, der kan øge kvaliteten af indsatsen. Vores mål bliver derfor at se, hvorledes Engeström og Kolb kan inspirere til fornyelse i designet af konsulentindsatsen.

Hvad har vi lært af Kolb og Engeström?

I analysedel 2 har Yrjö Engeström med sine tanker om læring hjulpet os med at forstå, hvorfor de modsætningsforhold og spændinger, der kan findes mellem den tidligere og den nuværende organisations- og ledelsesstruktur kan fungere som drivkraft til læring. Det er altså spændinger mellem det at være skoleledelse på en enkelt skole i en hierarkisk organisationsstruktur og være teambaseret skoleledelse i en matrixorganiseret struktur, der kan fungere som energi og drivkraft til at udvikle nye forståelser og handlemuligheder. Endvidere har vi fundet Engeström anvendelig til at forklare, hvordan skolelederne eller teammedlemmerne lærer mod et udefineret og ikke bestemt mål. Det er netop et kendetegn ved den læring som forandringsprocessen i skolevæsenet fordrer, at den inden for nogle bestemte rammer – at lede teambaseret i en matrixorganisation – at ledelsesteamet på de enkelte skolecentre gennem læreprocesser fortløbende definerer teamet og dets handlinger.

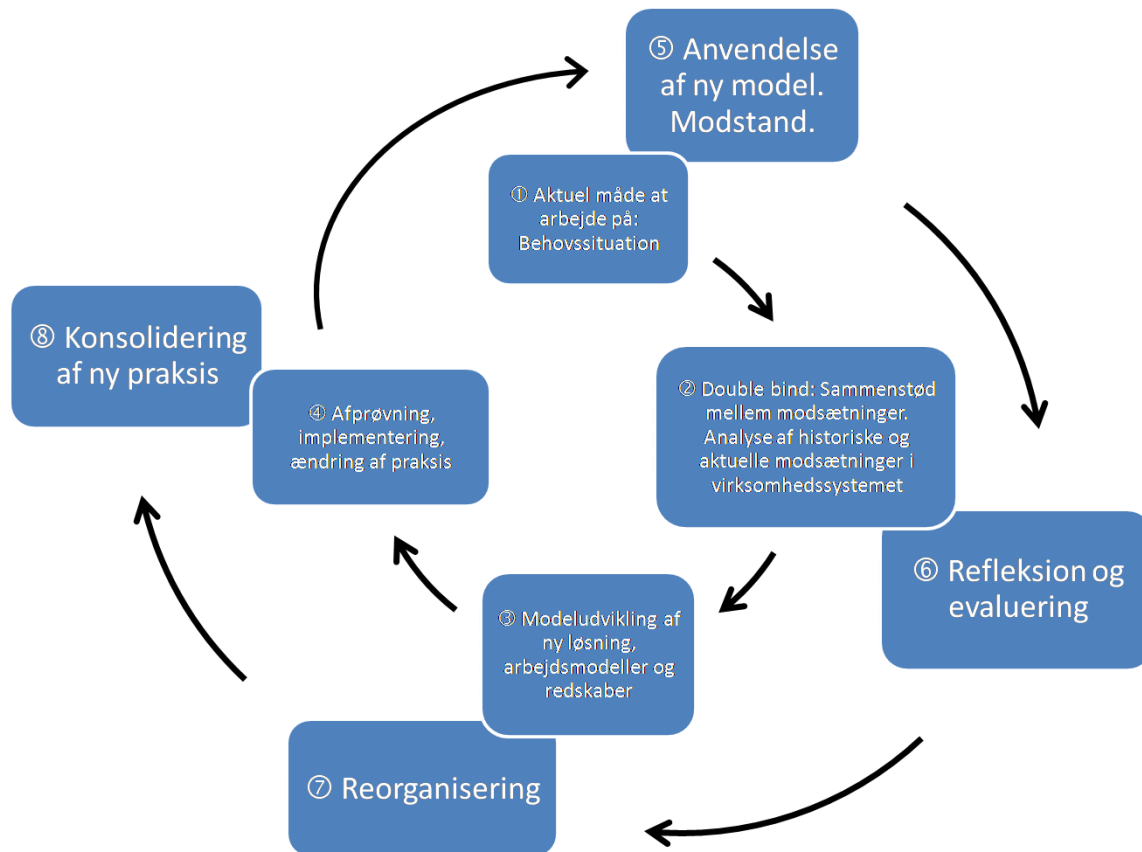
David A. Kolbs erfaringsbaserede og overvejende individorienterede læringsforståelse har vi brugt til at forstå hvordan teammedlemmernes læring foregår som en cirkulær proces. Heri bevæger teammedlemmerne sig gennem aktiviteterne og processerne; konkret erfaring, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren. Teammedlemmerne befinder sig i sådanne læringscykluser og vi har diskuteret, hvordan coaching kan "sparke ind" og understøtte teamets udviklingsprocesser ved "at møde teamet hvor det er" i læringscirklen og efterfølgende søge at hjælpe teamet videre i cirklen med henblik på at opnå den nødvendige læring for at teamet kan udvikle sig som mere og mere duelige og effektive.

Med hjælp fra Kolb og Engeström har vi altså karakteriseret nogle af de lære- og innovationsprocesser, som de forskellige teams gennemgår. De lærer hver især, hvordan de meningsfuldt kan fungere i den nye praksis. Og de skaber i fællesskab et nyt virksomhedssystem i form af et mere og mere dueligt ledelsesteam og skolecenter. Her vil vi fokusere på, hvordan man som ekstern konsulent kan hjælpe disse processer på vej.

Engeströms teori om ekspansiv læring og forandringslaboratoriet

Engeström beskriver, hvordan virksomhedssystemer, der oplever store modsætningsforhold, må udvikle helt nye strategier, handlemuligheder og virksomhedssystemer for at kunne fungere. Dette betegner han som *Ekspansiv læring*. I Engeströms beskrivelse af den ekspansive læringscyklus, finder vi paralleller til Kolbs læringscirkel, som illustreret nedenfor i denne figur.





Figur 39: Engeströms cyklus for ekspansiv læring, her modificeret så processen kan sammenlignes med Kolbs læringscirkel med konkret erfaring øverst og dernæst reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren.
(Engeström 2000:277 og 2007:105)

Som vi nævner tidligere findes der paralleller mellem Engeström og Kolbs læringsforståelse ved at de begge forstår læring som en proces bevægende sig mod målsætninger og resultater, der ej er mulige at forudbestemme. Læring udspringer derimod, hos begge, ud fra en indre drivkraft hos den enkelte eller i det kollektive virksomhedssystems indre liv. Den indre drivkraft hos Engeström handler som sagt om modsætningsforhold og spændinger. Dette udgangspunkt giver anledning til at anvende de to i et samspil hvilket vi vil gøre ved at lade Engeströms ideer om et *Forandrings-laboratorium* fungere som metodisk inspiration til hvordan det er muligt at optimere de enkelte lederteams udviklingsprocesser, som de begribes med Kolbs erfaringsbaserede læringsteori.

Engeström tager med sit forandringslaboratorium fat i problemstillingen om, at mange identificerer behov for læring og innovation, men få gør noget ved det – underforstået at der findes få bud på,



hvorledes man kan tilrettelægge og designe processer, der skaber gode betingelser for innovation. Med den løbende udvikling og afprøvning af sine idéer om et forandringslaboratorium giver Engeström (mere eller mindre) konkrete bud på hvorledes man kan understøtte processer, hvor eksempelvis organisationer har problemstillinger og udviklingsbehov.

Engeström tegner et billede af virksomhedssystemer, som oplever forandringer i systemet (fx organisatoriske forandringer). Disse forandringer ændrer hele systemet på grund af de indre relationer mellem de forskellige elementer i systemet. Når man påvirker ét element, giver det dønninger i hele systemet. Ændringerne i systemet afføder spændinger, og virksomhedssystemet må udvikle sig for at imødekomme disse ændringer og finde en ny måde at agere virksomhed på – nye måder at handle på. Denne udviklings- eller innovationsproces er nødvendig, og hvis den ikke finder sted kan systemet opleve alt fra interne konflikter og stridigheder til endog et kollaps.

I skolevæsenet i Hjørring kan vi genkende denne proces. Strukturændringen i skoleledelserne ændrer hele virksomhedssystemet, således at lederne ikke kan handle ud fra deres gamle handlemønstre. Strukturændringen bliver dermed et forandringskrav. Modsætningen mellem det nye og det gamle virksomhedssystem, sætter lederne i en position hvor de må udvikle sig. De må sammen som ledere finde en måde at konstruere et nyt virksomhedssystem, som kan imødekomme forandringskravene og samtidig kan rumme dem, som ledere. I den proces, kan det vel tænkes at både forandringskravene, der er italesat og igangsat af forvaltningen, og lederne selv må ændre sig, for at skabe et sammenhængende virksomhedssystem, der er funktionelt. Spørgsmålet er, hvorledes man bedst kan understøtte denne innovationsproces, der kan føre til læring for alle involverede, udvikling af nye strukturer, opfindelse af nye redskaber, forandring af arbejdsdeling etc.? I Hjørring Kommune har man valgt, at inddrage de eksterne konsulenter for at understøtte denne proces. Samtidig lægges det ud til hvert enkelt team at opfinde, etablere og udvikle deres eget skolecenter, og herunder deres måde at drive ledelse i centeret. Med virksomheds-terminologien sparker forvaltningen nogle strukturer, regler og rammer ind, men det er op til teamet, at kreere virksomhedssystemet som en helhed.

Hvis vi skal sammenligne Engeströms forandringslaboratorium og forandringsprocessen i Hjørring, kan vi se at Engeström lægger vægt på at designe læringsaktiviteter med innovation og organisationsudvikling som formål. Disse aktiviteter skal samle ressourcer fra flere forskellige virksomhedssystemer (fx politikere, skoleledere, lærere og forældre). Vi observerer i Hjørring at der sker innovative processer, men disse foregår ikke i læringsaktiviteter designet hertil. Disse elementer, der kan sammenlignes med Engeström forandringslaboratorium, foregår i hverdagens team- og coaching-møder etc. Derfor vil vi også relatere Engeströms teori til disse mødeformer.

Hvis vi betragter konsulentindsatsen i Engeströms optik, kan vi finde inspiration i forandringslaboratoriet til at udvikle konsulentindsatsen, så den yderligere understøtter de nødvendige processer. Engeström beskriver nogle principper for og elementer i etablering af et effektivt innovationsgrundlag i hans idéer om forandringslaboratoriet. Man kunne ønske sig, at Engeström ville være mere konkret i sine beskrivelser af, hvilke redskaber han anvender og hvordan. Hans beskrivelse af labora-



toriet er nærmere nogle principper, og de må så konkretiseres og udvikles i den forandringskontekst hvor de skal bruges. Nogle af Engeströms principper kan beskrives som følger:

- **Ekspansiv læring og innovation sker i mødet mellem forskellige virksomhedssystemer.** Man fremmer altså grundlaget for læring ved at bringe forskellige systemer sammen.
- **Ekspansiv læring bygger på en erkendelse af hvilke modsætninger, der er tilstede i det eksisterende virksomhedssystem.** Ved at forstå og erkende, der spændinger man agerer i, etableres grundlaget for at kunne bevæge sig ud over disse spændinger og etablere en ny praksis.
- **Ekspansiv læring sker i erkendelsesprocesser, der bevæger sig mellem fortid, nutid og fremtid.** De oplevede modsætninger erkendes ved at reflektere over den fortid man bevæger sig fra, og den nutid man befinder sig i. Når den erkendelse er opnået kan man orientere sig mod en ny fremtid.
- **Ekspansiv læring sker i erkendelsesprocesser, der tilvejebringes af et *spejl*.** Når et virksomhedssystem kan spejle sig selv og sin praksis, skabes der grundlag for erkendelse og drivkraft for innovation og læring.

Engeström er som sagt ikke videre konkret om hvordan disse principper skal realiseres i praksis, men det er tydeligt, at han med disse principper skaber en platform for læring. Det primære formål er at fokusere energien, der er til stede, ved at skabe erkendelse af udviklingsbehov, så aktørerne selv går i gang med at lære og nyskabe deres virksomhedssystem. På denne måde bliver energien til læringsmotivation.

Konsulentindsatsen i Hjørring Kommune og de tanker der ligger bag den, stemmer godt overens med Kolbs betragtninger om erfaring, som grundlaget for erkendelse. De forskellige indsatser i coachingen understøtter fint de forskellige faser i læreprocesserne. Men Engeströms betragtninger om læreprocesser og hans idéer om hvordan man kan understøtte læring, kan inspirere til helt nye tilgange i den eksisterende praksis. Vi vil her relatere Engeströms idéer til den konkrete praksis – igen ud fra et realistisk perspektiv, hvor vi tager de eksisterende ressourcer i betragtning. Engeström beskriver, hvordan han designer omfangsrige processer, der forløber over et år med mange aktører og hjælpere involveret, og dette er selvsagt urealistisk at inkludere i konsulenternes indsats. Her vil vi forsøge at konkretisere, hvorledes man kunne implementere Engeströms principper for lærings- og innovationsprocesser i den anvendte konsulentindsats.

Fornyelse af konsulentindsatsen med inspiration fra forandringslaboratoriet

Lad os her se nærmere på, hvordan vi kan designe en konsulentindsats, der bruger Engeströms redskaber i praksis. Konsulenterne fortæller, hvordan de har en omfattende 'værktøjskasse' af metoder og tilgange, som de anvender når de finder det anvendeligt i arbejdet med de forskellige teams. Vi vil her konstruere nogle nye redskaber og tilgange at anvende med udgangspunkt i Engeströms principper:



Ekspansiv læring og innovation sker i mødet mellem forskellige virksomhedssystemer.

Et grundlæggende princip i forandringslaboratoriet er, at man skaber de bedste betingelser for innovation og ekspansiv læring i mødet mellem forskellige virksomhedssystemer. Ved at møde et fremmed virksomhedssystem, skabes der muligheder for at lære noget, som man ikke kan lære på egen hånd indenfor sit eget virksomhedssystem. Der er altså en idé i at bringe forskellige parter med forskellige funktioner og ét fælles objekt sammen for at udvikle nye måder, at handle på og udvikle et nyt fælles tredje objekt – en ny og bedre måde at være organisation på.

Dette møde mellem forskellige systemer, ser vi mange steder i casen. De forskellige fusioner af skoler til skolecentre, kan betragtes som møder mellem to eller flere virksomhedssystemer (skoleorganisationer). Ligeledes kan man betragte sammensætningen af lærere og pædagoger i de faglige teams, som et møde mellem forskellige systemer, med forskellige redskaber, sprog og anderledes målsætninger i forhold til det fælles objekt (børnene). Indførslen af teamstruktur i stedet for hierarkisk struktur er også et sammenstød mellem systemer. Det betyder, at allerede inden de eksterne konsulenter sætter ind med læringsaktiviteter, er der skabt en god platform for læring i form af en masse sammenstød mellem forskellige systemer. Disse sammenstød skaber modsætningsforhold, spændinger og energi.

Denne energi er tydelig i de nyetablerede teams. Konsulenter, skolecenterledere, og faglige ledere fortæller om oplevelser med møde, konfrontationer, modsætninger og spændinger i processen. Nogle teams er fulde af idéer og ambitioner og lyst til forandring. Konsulenten beskriver det som et team der vil "ud over stepperne" (KA). Der fortælles også om tilfælde med en masse "bøvl" (KC). Det er forskellige udtryk for hvordan energien fra de mange spændinger kan give udslag i så forskellige fænomener som konflikter, innovation, samarbejdsudfordringer, modstand mod forandring og positiv udvikling.

Tuckman (1965) beskriver også disse fænomener i team-samarbejde. Han beskriver faser præget af *forming, storming, norming og performing*. Vi vil ikke diskutere hans meget anvendte model her, men blot fremhæve de forskellige bevægelser han observerer i teams: *Forming* kan beskrives som en art hvedebrødsfase, hvor teammedlemmerne oplever en art beruselse eller opstemthed i relation til de forandringer, der handler om den nye teamsammensætning og alt det nye der skal ske. *Storming* er præget af konflikter, polarisering og interpersonelle sammenstød, når teamet i deres arbejdspraksis oplever modsætningsforhold. *Norming* er præget af en fremkomst af nye fælles måder at agere og handle på gennem udviklingen af fælles regler og normer. *Performing* beskriver hvordan teamet herefter kan anvende energien udadrettet (mod objektet som Engeström ville sige) til eksempelvis opgaveløsning, resultater og innovation.

I forandringsprocesser observeres også udtryk for denne energi. I al litteratur om emnet berettes om forandringsmodstand (Nielsen 2007 og Kotter 1996), altså at folk mobiliserer energi til at gå *imod* forandringer i stedet for at arbejde på at etablere dem.'

Engeström finder denne energi og de bevægelser, der opstår heraf, helt essentiel i design af læreprocesser. Når systemer mødes og modsætninger opstår, fremkommer spændinger, der kan kanaliseres



ud i konstruktive læreprocesser og innovation. Men denne energi kan desværre også kanaliseres ud i modstand, interne konflikter og frustration. Han refererer til Batesons ekstreme eksempel på, at et meget spændingsfyldt *double bind* enten kan føre til mentalt sammenbrud *eller* til oplysning – altså helt nye mentale tankemåder (Keiding og Laursen 2004:65ff).

Konsulentens fornemste opgave er altså at hjælpe de lærende med at kanalisere al denne energi ud i noget konstruktivt, der kan føre til kreative processer. I et effektivt læringsrum kan de forskellige systemer hjælpes til at identificere modsætningerne og overvinde dem med nye måder at handle på. Konsulenterne i denne case har et sæt af redskaber til at facilitere disse konstruktive lærings- og arbejdsrum. Med inspiration fra Engeström vil vi her give nogle forslag til, hvordan man ydermere kan indfange energien i modsætninger og kanalisere den ud i noget positivt: Motivation, erkendelse, læring og innovation.

Ekspansiv læring bygger på en erkendelse af hvilke modsætninger, der er til stede i det eksisterende virksomhedssystem.

Engeström finder det helt centralt i læreprocesser, at de lærende opnår *erkendelse* af de modsætningsforhold de befinder sig i. Når aktørerne kan se de modstridende krav, logikker og målsætninger, der er omkring dem og i de systemer, de er en del af, går det op for dem hvorfor de oplever spændinger, og hvorfor de ikke blot kan navigere ud fra deres vante og internaliserede handlemønstre – simpelthen fordi disse ikke slår til. Hermed opstår en erkendelse af et behov for læring og udvikling. Denne erkendelse finder Engeström helt central, fordi den danner grundlaget for motivation og dermed lægger fundamentet for at de lærende begynder at ønske at forandre sig og lære. Når dette sker kanaliseres energien ud i læring, udvikling og innovation.

Lad os tage et eksempel: En tidligere skoleinspektør er blevet en del af et skolecenterlederteam. Før var han leder af en gruppe medarbejdere, som han kendte og ledte ud fra principper og nærhed, føling med organisationen ("jeg ved hvad der foregår") og det gode eksempel (at være rollemodel). Nu sidder han som faglig leder i et team, der leder tre skoler i et skolecenter. Her er der andre krav til hans lederskab og han må benytte andre strategier for at lede på tværs mellem tre skoler. Når han *erkender*, at det ikke er ham *muligt* at være en 'god leder' ud fra hans gamle forståelse, skabes en platform for læring. Når han kan se konflikten mellem det gamle og det nye, kan han begynde at nyorientere sig, og finde en måde at fungere på i det nye system. Hvis han ikke opnår denne erkendelse, vil energien være til stede, men den vil i stedet komme til udtryk som en frustration over ikke at kunne leve op til sine idealer om at være en 'god leder'. Han vil måske også (u)bevidst begynde at modarbejde forandringen. Vi ser andre eksempler i empirien på disse spændinger, som i høj grad er til stede, men som ikke er kendt af de involverede selv. Denne erkendelse kan ikke komme udefra. Men man kan give redskaber til refleksion, og dermed opnå erkendelse.

Det afgørende er altså en erkendelse af behovet for udvikling og læring. Forandringsguruen John P. Kotter (1996) bruger også begrebet om, at der må være "en brændende platform" der får folk til at indse, at udvikling og nytænkning er nødvendig. Aktørerne må se, at de er *nødt til* at finde nye måder at agere på. På grund af spændingerne vil der ske forandring. Men der skal en konstruktiv



erkendelse til, for at denne forandring kan være positiv. Det er jo også forandring, at man bliver sygemeldt eller finder et andet job.

Hvordan kan konsulenterne understøtte denne erkendelse? Med inspiration fra både Engeström og Kolb er det muligt for de eksterne konsulenter at facilitere aktiviteter og dialog, der har til hensigt at understøtte identificeringen af modsætninger og spændinger. Denne erkendelse af modsætningsforhold, kan bruges konstruktivt i læreprocesser, som motivation for at finde nye handlemåder, strukturer, redskaber etc. Sker dette i en sådan grad, at systemet helt ændrer karakter, kan man karakterisere det som *ekspansiv læring* med Engeströms terminologi.

I designet af sådanne erkendelsesprocesser, er det vigtigt at have for øje, at målet for en sådan proces, *ikke* er at finde løsninger på de spændinger, der er til stede i systemet. Målet er, for en overgang, at dvæle ved modsætningerne og spændingerne i sig selv, for at aktørerne selv kan identificere dem og forstå, hvilken situation de står i. Synliggørelsen af det tilsyneladende kaos, kan være vendepunktet, hvor energien kanaliseres ud i et aktivt forsøg på læring og innovation, frem for passiv frustration og modstand. Når man sidder i situationen, kan det være vanskeligt at se udviklingsbehovet, hvorfor man blot prøver at svømme så godt man kan. Erkendelsen kan gøre, at man ser situationen fra oven, og får blik for den pool, man svømmer i. Blikket ovenfra, kan give anledning til at man ikke blot svømmer på må og få, men overvejer at udvide eller ombygge poolen i stedet.

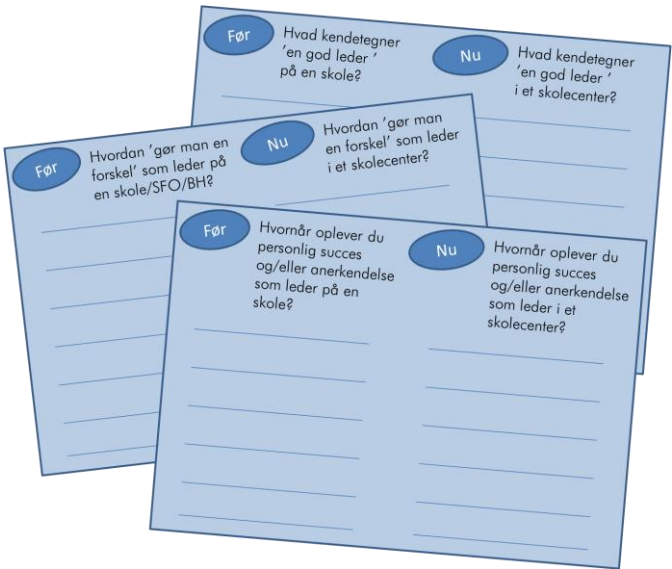
En anden sidegevinst ved erkendelsen, er, at den giver aktørerne mulighed for at se, på hvilke områder der er brug for aflæring. Kolb påpeger, at en sådan bevidstgørelsesproces er nyttig i relation til at *aflære* u hensigtsmæssige omverdensforståelser og praksisser. En aflæring skaber rum for *tillæring* af nye, relevante og hensigtsmæssige forståelser og redskaber.

Engeström beretter, hvordan han i forandringslaboratoriet guider de lærende i at optegne deres virksomhedsmodel, med de indre modsætningsforhold, der er til stede. I dette tilfælde ville det svare til, at aktørerne selv (med hjælp) skulle gennemføre modsætningsanalysen, som vi gjorde det i analysedel 2. Dette vurderer vi, er for komplekst et arbejdsredskab, da modellen ikke er operationaliseret, så den kan anvendes i didaktisk design af læreprocesser. Til det formål er den for kompleks. Men det kunne være konstruktivt, at lade sig inspirere af modsætningsanalysen i designet af refleksions- og erkendelsesværktøjer. Et sådant værktøj kunne være denne læringsaktivitet:



Modsatninger mødes...

Teamet sidder sammen om bordet. Der udliveres trykte kort med påtrykte spørgsmål og blanke linjer. De instrueres i at svare i stikord, der karakteriserer den virkelighed, de fungerede i "før" og "nu".
Eksempler på spørgsmål:



Før:	Nu:	
Hvad kendetegner 'en god leder' på en skole/SFO/BH?	Hvad kendetegner 'en god leder' i et skolecenter?	
Hvordan 'gør man en forskel' som leder på en skole/SFO/BH?	Hvordan 'gør man en forskel' som leder i et skolecenter?	
Hvornår oplever du personlig succes og/eller anerkendelse som leder på en skole/SFO/BH?	Hvornår oplever du personlig succes og/eller anerkendelse som leder i et skolecenter?	
Hvad er målet for mit arbejde som leder på en skole/SFO/BH?	Hvad er målet for mit arbejde som leder på en skole/SFO/BH?	
Hvordan fordeles arbejdet mellem de forskellige ledere på en skole/SFO/BH?	Hvordan fordeles arbejdet mellem de forskellige ledere i et skolecenter?	*
Hvilke kommunikationsveje bruger ledere internt på en skole/SFO/BH?	Hvilke kommunikationsveje bruger ledere internt i et skolecenter?	*
Hvordan træffes beslutninger på en skole/SFO/BH?	Hvordan træffes beslutninger i et skolecenter?	*
Etc.	Etc.	

Spørgsmålene lægger op til at identificere forskelle mellem før og nu. Ved at svare på disse spørgsmål, får lederne sat ord på nogle ting, de har taget for givet gennem mange år som ledere i et klassisk hierarkisk ledelsessystem. Disse forhold danner ikke længere norm i ledernes hverdag. Der er kommet et konkurrerende paradigme. Så på den ene side, vil det blive klart hvilke forhold der er forandret. Men på den anden side, vil lederne også erkende at situationen "Før" stadig er til stede – i deres tænkning, vaner, idealer, hverdagspraksis etc.

Teammedlemmerne udfylder kortene individuelt, da de har haft forskellige roller, har forskellige erfaringsgrundlag, personligheder etc. Det formodes, med andre ord, at være forskelligt, hvordan to team-medlemmer, der har arbejdet på samme skole tidligere, og sidder i samme centerteam nu, vil svare på samme spørgsmål.

Samtidig kan det være nyttigt, at teammedlemmerne kan se hinandens kort og hente inspiration. Der kan eventuelt skabes en proces, hvor kortene cirkulerer mellem teammedlemmerne. Enkelte kort, vil med fordel også kunne udfyldes i fællesskab. Disse er markeret med *. Det er nogle strukturer, der er dannet eller skal dannes i fællesskab mellem lederne. De mere individuelle spørgsmål hænger i høj grad sammen med den enkeltes idealer og personlige værdier.

Konsulenten kan vurdere, hvornår i processen og i hvilken sammenhæng, det er nyttigt at bruge dette redskab (når samarbejdet i teamet skal defineres, når der opleves konflikter, i coaching, i workshops etc.) Det er selvfølgelig også muligt, blot at optegne de to spalter og relevante spørgsmål på en flip eller lignende. Det er refleksionen, dialogen og erkendelsen, der er det vigtige her.

En pointe, man kan formode vil fremkomme, er diskussionen om at det beskrevne "Nu" ikke afløser det, der lå "Før". Det er snarere tilfældet, at begge virksomhedssystemer er til stede i ledernes hverdag. De gamle normer og vaner er der stadigvæk, selvom der også er tilføjet nye med indførelsen af den nye skolecenterstruktur. Denne refleksion er nyttig som erkendelse af, at der er behov for nytænkning, læring og udvikling. Tanken er, at det herefter er naturligt for teamet og den enkelte, at bruge energien på at finde løsninger, modeller, idealer og handlemønstre, der kan rumme begge dele i etableringen af et nyt virksomhedssystem²². Ideen er, at den faglige leder vil tænke "Aha! Det er derfor, det er så svært. Hvad gør jeg nu?"

Herefter kan arbejdet mod nye løsninger, modeller, idealer og handlemønstre begynde.

Ekspansiv læring sker i erkendelsesprocesser, der bevæger sig mellem fortid, nutid og fremtid.

Når erkendelsen er til stede, er der et godt udgangspunkt for at arbejde konstruktivt frem mod skabelsen af et nyt virksomhedssystem. Motivationen gør, at man med vinden i ryggen kan sætte scenen for at skabe velfungerende løsninger, modeller, idealer og handlemønstre på flere niveauer. Hele vejen rundt i virksomhedssystemet, må man skabe en praksis der fungerer:

- Hvordan kan den enkelte leder navigere meningsfuldt og opleve succes i dette spændingsfelt? (subjekt)
- Hvordan kan teamet skabe en fælles samarbejdsplatform, der fungerer? (fællesskab, arbejdsdeling)
- Hvordan kan lederne skabe et succesfuldt skolecenter i udvikling? (objekt, resultater)
- Hvilke (uformelle og formelle) regler kan sætte en god ramme om ledernes arbejde? (regler)

²² Vi anbefaler ikke, at man bruger Engeströms term "virksomhedssystem" i arbejdet med teamet, da den er meget abstrakt. Men vi tillader os at bruge termen her.



- Hvilke redskaber og metoder har vi brug for, for at få alt dette til at fungere? (redskaber og tegn)

Det er Engeströms pointe, at denne innovationsproces bedst fungerer som en syntese mellem *fortid, nutid og fremtid*. Han beskriver, hvordan virksomhedssystemer i udvikling bevæger sig frem og tilbage i denne tids-dimension.

Disse løsninger, modeller, idealer og handlemønstre udspringer som synteser og nyskabelse ud fra den baggage de forskellige virksomhedssystemer bringer med sig. Det er nyttigt at spørge de forskellige systemer: Hvordan har I gjort dette tidligere? Hvordan kunne dette fungere i den nye ramme? Kunne vi forestille os andre løsninger? På baggrund af vores erfaring: Hvordan tænker vi, denne løsning ville fungere?

Engeström beskriver altså lærings- og innovationsprocesser som en konstant bevægelse mellem at genbruge anvendelige elementer fra fortiden, redesigne og omformulere når det er nødvendigt, nyskabe fra bunden af, når intet af det gamle fungerer, bruge erfaringer fra fortiden til at vurdere, hvordan nyskabelser ville fungere i fremtidige scenarier etc.

Det er særligt når virksomhedssystemerne mødes at disse kreative processer opstår. I denne bevægelse mellem fortid (erfaring), nutid (erkendelse af spændinger) og fremtid (muligheder og løsningsforslag), kan teammedlemmerne sammen danne et *fremtidigt* tredje objekt. Igen er det for Engeström helt centralt at man skal bringe forskellige virksomhedssystemer sammen for at fremme innovationen.

Konsulenterne beretter om at de binder fortid, nutid og fremtid sammen ved brugen af eksempelvis Karl Tomms cirkulære spørgeteknik. De bekender sig også til Appreciative Inquiry, hvor fokus er på at transformere best practise (altså erfaringer fra fortid og nutid) i handleplaner for fremtiden (bilag 7). På denne vis anvendes fortiden og nutiden i formningen af fremtiden. Men konsulenterne beretter også om, hvordan de bevidst undgår at fokusere på fortiden ud fra et princip om, at 'det er bedre at kigge ud af forruden, end at kigge ud af bagruden'. Det er selvfølgelig ikke ønskeligt, at en overdreven fokusering på fortiden fører til inertie og forandringsmodstand. Konsulenterne fortæller også, at de betragter det som spild af tid at diskutere fortidens synder og spørgsmål om skyld. Men der må findes en konstruktiv balance.

Engeström påpeger det nyttige i at bruge fortiden til at forstå nutidens spændinger og forme fremtiden på en meningsfuld og kvalificeret vis. Man kan altså med fordel inddrage historiciteten i det løsningsorienterede arbejde. På denne måde kan identifikation og bevidstgørelse af både fortidige og nutidige handlinger, forståelses- og tankemønstre danne afsæt for udvikling af fremtidig adfærd og forståelser, så denne kvalificeres og optimeres.

Ekspansiv læring sker i erkendelsesprocesser, der tilvejebringes af et 'spejl'.

Et sidste redskab, som Engeström introducerer i forandringslaboratoriet, er idéen om at opstille et *spejl* for de lærende i udviklingsprocessen (Engeström 2000:277ff).



Formålet med at opstille et spejl er at 'kunne se sig selv gennem andres øjne'. Spejlet er altså et redskab i innovationsprocesser til at få feedback fra forskellige relevante aktører. Spejlet som metode kan betragtes som en understøttende funktion til teammedlemmernes erkendelser om deres ledelsespraksis, da feedback fra aktører, der påvirkes af deres ledelsespraksis kan bidrage med et billede på, hvordan deres lederskab 'virker' og opleves. Spejlet kan også ses som en alternativ måde at bringe forskellige virksomhedssystemer sammen. Et spejl kan altså skabe nye kreative sammenstød mellem forskellige systemer.

Engeström giver et eksempel, hvor en gruppe læger og sygehuspersonale, der vil udvikle deres praksis, får opstillet et spejl ved at høre, hvorledes patienterne oplever at være under behandling, og dermed være objektet for deres virke. Ved at høre patienternes beretninger om mere eller mindre succesfuld behandling, og mere eller mindre usammenhængende patientforløb, får de et spejl på deres praksis som virksomhedssystem. Rent praktisk faciliteres spejlet ved at vise video-interviews med patienter i forandringslaboratoriet, eller ved at invitere pårørende ind i laboratoriet til interview eller dialog.

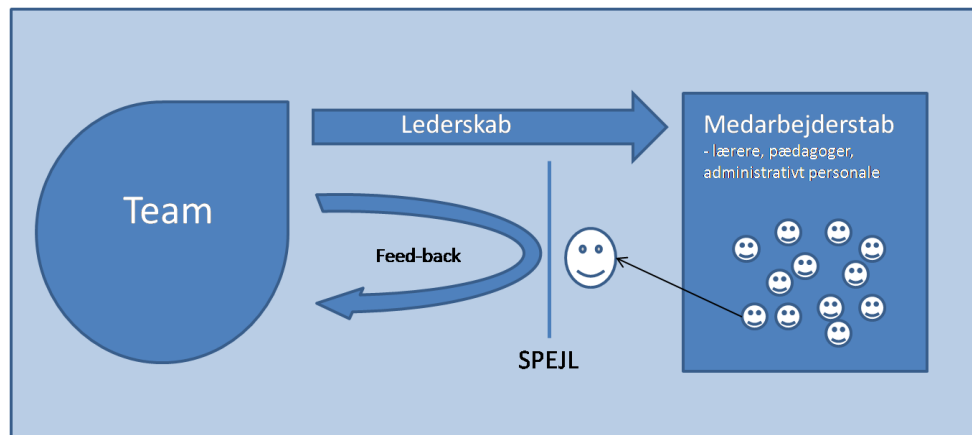
Dette spejl kan dermed have flere effekter i udviklingsarbejdet: Det kan skabe et sammenstød med et andet eller flere systemer. Og det kan skabe erkendelse at se sin praksis i et nyt perspektiv. Men en af de vigtigste funktioner, som spejlet kan have, er, at det gør udviklingsarbejdet mere *objektorienteret*. Med fokus på objektet, kan virksomhedssystemet blive opmuntret til at fokusere på kerneydelsen.

Engeströms spejlmetodologi kan med sine feedback-mekanismer give teammedlemmerne et billede på, hvordan deres ledelse påvirker de medarbejdere, som de er ledere for. Objektet for deres ledelse er skolecenteret som helhed, og helt konkret de medarbejdere, børn og forældre, som deres ledelsespraksis i sidste ende har konsekvenser for og drejer sig om. Ved at kigge i spejlet får de lærende fokus på kerneydelsen: Hvad er det vi er her for? Hvordan påvirker det vi gør medarbejdere, børn og familier? Hermed fjernes fokus fra interne processer, der gives et helt nyt perspektiv på de diskussioner og problemstillinger, som teamet behandler. Erkendelse, der kan perspektivere arbejdet med såvel de interne processer i teamet og i løsningen af teamets arbejdsopgaver.

Den viden, der fås gennem et spejl, kan bidrage til bevidstgørelse om konsekvenserne af teamets ledelsespraksis, og hermed er det muligt at tage temperaturen på, hvor teamet er i relation til målsætningerne eller den ønskede udvikling. Heri får teamet et indspark, der lægger op til at teamet sammen kan udvikle sig og realisere (ekspansiv) læring i form af en ny ledelsespraksis. På den måde kan spejlmetodologien fungere som et redskab til at understøtte ekspansiv læring og innovationsprocesser.

Helt konkret kan man opsætte et spejl i denne forandringsproces, ved at inddrage forskellige former for feedback fra de aktører som skolelederne er relateret til. Relevant feedback kan i første omgang komme fra skolebestyrelser, lærere, pædagoger og administrativt personale. Disse er alle i direkte relation til lederteamets arbejde, og er objektet for teamets virke.





Figur 40: Opsætning af et spejl for teamet i udvikling med inspiration fra Engeströms forandringslaboratorium.

Rent metodisk kan man opsætte dette spejl ved at lade lederteamet høre et interview med en lærer. Interviewet kan optages på video eller foregå 'live'. Interviewet kan centrere sig om spørgsmål som:

- Hvordan har det ændret din hverdag som lærer at blive en del af et skolecenter?
- Hvad gør du, når du har behov for sparring med en leder på et bestemt område?
- Hvilke af dine hverdags-udfordringer håber du, at ledelsen vil tage fat i?
- Hvad tænker du, er de største uudnyttede potentialer i dette skolecenter?
- Hvad tænker du, er de største forhindringer for positiv udvikling i dette skolecenter?

Der er selvfølgelig nogle forudsætninger, der må være klarlagt, for at teamet kan få noget konstruktiv ud af denne metode. Teamet må være åben for ærlig feedback. Informanten må være tryk i at berette om sin oplevelse uden at frygte sanktioner af forskellige art. Informanten må ikke opfatte dette som en mulighed for at kritisere enkeltpersoner. Og informanten må ikke se et formål i at komme med konkrete løsningsforslag, som vedkommende mener ledelsen burde implementere. Interviewet skal bevæge sig på et oplevelsesniveau, og dette niveau defineres i høj grad af intervieweren²³ gennem de spørgsmål, der stilles og gennem den introduktion der gives til interviewet. Hvis informanten interviewes foran teamet, må teamet være villige til at lytte uden at gå i forsvar og uden at diskutere 'sandt eller falskt' i informantens udsagn. Interviewet vil være udtryk for en personlig oplevelse, og må behandles som sådan.

Andre 'spejle' kan opsættes ved at anvende videooptagelser af konkrete arbejdsituationer, eller ved at indsamle kvantitative data som besvarelser af spørgeskemaer etc.

Senere kan det være relevant at inddrage feedback fra skolecenterets brugere i form af børn og forældre. De kan eksempelvis give feedback omkring teamets værdier og visioner omsat i praksis.

²³ Intervieweren kan være konsulenten, skolecenterlederen eller en tredje person.



Netop skolens brugere kan bidrage med refleksioner om den adfærd, de oplever af skolens forskellige medarbejdere – brugernes italesatte oplevelser og tanker kan fortælle skolens ledere og medarbejdere om de praktiserer deres forskellige gerninger med relation til deres visioner og værdier. I første omgang – eller når ledelsesteamet befinder sig på de tidlige udviklingsstadier - vurderer vi det dog mest nyttigt at teamets ledelsespraksis findes forholdsvis funktionelt og meningsfuldt, af dem der ledes direkte: Lærere, pædagoger og administrativt personale.

Opsamling

Vi har her forsøgt at operationalisere Yrjö Engeströms idéer om forandringslaboratoriet fra et teoretisk niveau til et didaktisk perspektiv. Tanken er, at konsulenterne eller andre facilitatorer af læring, innovation og udvikling kan få udvidet deres 'værktøjskasse' med nye metoder, tilgange og perspektiver. Det er et bud på, hvordan man på en konstruktiv vis kan anvende den energi, der vil være til stede i virksomhedssystemer under forandring, så aktørerne i denne kan kanalisere energien ud i positiv fremdrift frem for eksempelvis modstand, inertie og frustration.



En problemstilling og et forslag til en løsning

Til slut i denne analyse, finder vi det relevant at komme med et forslag, som vi mener, kunne være nyttigt i de forskellige teams udvikling og arbejde frem mod stadigt mere funktionelle teams. I vores arbejde med denne case, har vi observeret flere udviklingspotentialer og problemstillinger, som samlet har givet os et billede af en central problemstilling i de forskellige teams omkring lederskab i teamarbejdet. Vi vil her forsøge at give et bud på en måde at imødekomme denne problemstilling.

Problemstillingen kan ridses op som en række potentialer og problemstillinger, vi har observeret gennem det empiriske arbejde med teamprocesserne:

Potentialer	Problemstillinger
På den ene side, har team-formen og team-samarbejdet et enormt potentiale i at give mulighed for et frugtbart samarbejde med synergi, gode resultater og personlig udvikling...	... På den anden side har teamsamarbejde en risiko for at indeholde megen spildtid og megen bevægelse i ring, hvis der ikke etableres en god fremadskridende proces, så de forskellige potentialer udnyttes og de forskellige problemstillinger løses og føres til dørs.
Centerlederen har her en særlig rolle, idet han kan lede disse samarbejdsprocesser i teamet. Samtidig relaterer han teamets arbejde til de udstukne mål, er strategisk leder og har overblikket i teamets ledelsesarbejde.	... Men dette er en meget omfangsrig rolle, og det kan være svært at udfylde alle aspekterne af den på én gang. Eksempelvis observerede vi eksempler på, at der gik så meget energi med at lede processen, at lederen ikke havde overskud til at bidrage med sit overblik og sin strategiske tilgang til de problemstillinger, der blev diskuteret.
Her kommer coachingen ind, idet man gennem coaching har en mulighed for at fremme samarbejdsprocesserne og dermed lette centerlederen for processtyrerrollen. Coachen styrer processerne, og centerlederen kan koncentrere sig om de andre aspekter af ledelsen: Mål, strategi, overblik etc.	... Men coachen er jo ikke til stede ved alle teamets møder. Ej heller er det hensigtsmæssigt at gøre teamet afhængig af coachens hjælp. Når coachen ikke er til stede, eller når coachindsatsen er forbi, har centerlederen igen den omfangsrige rolle som beskrevet ovenfor.



Disse potentialer og problemstillinger i teamarbejdet handler altså i høj grad om ledelse i teamarbejdet og forskellige former for ledelse. Det, vi her problematiserer, er, om der er lagt for mange funktioner ind i centerlederens rolle under teammøderne. Den perfekte teamleder, ville måske kunne løfte opgaven. Men med et realistisk blik på teamprocessen, ser vi et behov for at tænke anderledes om teammøderne. En iagttagelse, vi gjorde os i observationsstudiet, hvor det blev tydeligt, at skolecenterlederen har mange kasketter på og er særdeles optaget af at styre dialogen og processen, mens teamet arbejder. Det vil vi se nærmere på i det følgende.

Centerlederne er kompetente ledere – ingen tvivl om det. Det er tydeligt, at der i Hjørring rekrutteres ud fra nogle særlige kompetencer, når der skal findes en skolecenterleder (bilag 5). Blandt andet derfor, er der eksempler på at centerlederstillinger har været slået op, og man ikke har fundet en egnet leder blandt ansøgerne, hvorfor man har opslået stillingen igen. Der nævnes kompetencer som strategisk overblik, ledelse på tværs, evne til at begå sig i et politisk system etc. Centerlederen skal være en dygtig leder på flere forskellige planer.

Der, hvor centerlederen udmærker sig i forhold til de andre ledere i teamet er ofte overblikket, og det mere strategiske og overordnede perspektiv på problemstillingerne. Et eksempel var, når vi spurgte centerledere og faglige ledere om, hvilke udfordringer de havde oplevet i forandringsprocessen. De faglige ledere fortalte primært om problemstillinger i forhold til de daglige funktioner og drift – konkrete problemer som skulle løses. Centerlederne derimod, så forandringsprocessen i et andet perspektiv: De så de større strukturelle linjer og problemstillinger her, samt udfordringerne i at bedrive god forandringsledelse. Deres ansvar lå et andet sted. Hvor de faglige ledere typisk sagde: 'Jeg skulle finde min rolle i den nye struktur', tog centerlederne ansvar for situation og sagde typisk: 'Det har været en udfordring at få fordelt rollerne og få samarbejdet til at fungere.'

Med dette mere overordnede perspektiv på skolecenteret og ledelsen af dette, bringer centerlederen altså nogle helt særlige perspektiver og kompetencer til bordet når teamet mødes. Centerlederen er ansat til at være den, der har overblik, kan tage det strategiske ansvar og kan styre mod nogle større mål. Samtidig er centerlederen også bindeledet til forvaltningen, altså teamets overordnede. Det er centerlederen der får udstukket teamets retningslinjer ovenfra, og skal sørge for teamet opfylder og holder sig indenfor disse. Det er også centerlederen, der har kontakten med skolebestyrelserne og forretningsudvalgene.

Centerlederens viden, indsigt og overblik er altså helt unikt, når teamet samles. De andre teammedlemmer bringer også deres kompetencer og indsigt fra deres respektive ansvarsområder til bordet. Her begynder samspillet, hvor al denne viden, indsigt, kompetence og erfaring skal i spil i teamets fælles arbejdsprocesser.

Dette samspil mellem teammedlemmerne har et naturligt liv, men ikke nødvendigvis en naturlig progression. Når de forskellige ledere sætter sig sammen, opstår der helt naturligt en spændende dialog med mange forskellige perspektiver, kompetencer og former for viden i spil. De enkelte teammedlemmer er erfarne ledere, og (de fleste) er gode til at byde ind med deres bidrag i de forskellige diskussioner. Teamets samspil har altså et naturligt liv. Men dette liv fører ikke nødvendigvis



til en progression i forhold til de målsætninger teamet har. Vi observerede hvorledes samtalerne nemt kunne køre i ring, bevæge sig ud på et sidespor i forhold til emnet, forblive uafsluttede, eller mangle en afklaring i forhold til det videre konkrete arbejde med den diskuterende problemstilling. Den livlige dialog kunne også nemt mangle en indledende fælles afklaring af, hvad der er det relevante at diskutere lige nu i teamet og hvorfor. Vi observerede eksempelvis at flere teammedlemmer bragte spørgsmålet om, *hvad* der skulle på dagsordenen, og hvordan man kunne vurdere dette, på banen.

Disse eksempler viser i Kolbs terminologi, hvor svært det kan være for et team at bevæge sig videre i processerne, hvad enten det er problemløsningsprocesser, kompetenceudviklingsprocesser eller læreprocesser mere generelt. Der er en naturlig inert i at blive hvor man er, hvad enten det er i diskussionen af forskellige løsningsmuligheder, i refleksionen over hvad der er på spil i de diskuterede emner etc. Samtidig kan enkelte teammedlemmer have en forkærlighed og kompetence i en bestemt del af processen, fx idé-generering eller beslutningstagen. Der er altså en konstant udfordring for teamet i at kanalisere 'livligheden' i teamarbejdet ud i konstruktive processer, så der bliver resultater, løsninger, kompetencer og læring ud af det.

Her belyses altså et afgørende behov for processtyring. Katzenbach og Smith definerer da også samarbejds- og processtyringskompetencer som afgørende for et succesfuldt teamsamarbejde. Men hvem varetager denne processtyring når teamet mødes?

Vi observerer, at der er en naturlig opfattelse af, at det er centerlederen, der varetager denne opgave. Denne opfattelse deles af konsulenterne, der præsenterer god mødeledelse som et job for teamlederen (Bilag 8). Der bruges betegnelser som 'at sidde for enden af bordet', og det ses hvordan mange forskellige lederroller placeres hos denne person for enden af bordet – hos centerlederen. Det er centerlederen, der indkalder til møde, og skriver dagsordenen. Det er centerlederen der styrer mødet. Det er centerlederen der samler op. Samtidig er det centerlederen der har overblikket og ser skolecenteret i sin helhed. Det er centerlederen der er bindeleddet til forvaltning og bestyrelser etc.

Når coachen træder ind, deles denne rolle op i to. Der nævnes en lettelse over at 'nu skal centerlederen ikke sidde for enden af bordet'. Ikke sådan at forstå, at coachen overtager centerlederens rolle. Men centerlederens rolle deles i to, og coachen varetager det processuelle. Centerlederen kan i denne situation koncentrere sig om sine andre kerneopgaver i teamsamarbejdet, mens coachen styrer processen. Når coachen forlader teamet, falder rollen tilbage på skolecenterlederen.

Det er klart, at en 'perfekt' centerleder ville kunne løfte begge opgaver på en gang, når teamet er samlet. Men det kan ikke overraske, at det kan være svært at udfylde begge roller tilfredsstillende – også fordi rollerne er så forskellige. Det kræver nogle særlige kompetencer at være processtyrer, og det kræver nogle særlige kompetencer at være strategisk leder. Hvis man skal bestride begge roller samtidig, er det vores påstand, at der er en fare for at rollerne ikke bliver udfyldt optimalt. Det kan hænde, at centerlederen må bruge megen energi på at styre processen, og dermed ikke kommer på banen med sine input i form af overblik, retning og strategisk ledelse. Dette så vi eksempelvis tegn på i observationsstudierne. En anden fare kan være, at centerlederen har fokus på denne rolle som



strategisk leder, og dermed ikke formår at tage processtyringen i en sådan grad at teamet fungerer optimalt.

Lederen som team-chef og team-coach

De implicerede parter må afgøre, om vores påstand om skolecenterlederens dobbeltrolle opleves som sådan. Hvis vores observationer stemmer overens med det oplevede, vil her følge et forslag, der vil fritage skolecenterlederen for den processtyrende del af rollen og dermed frigøre energi i team-samarbejdsprocesserne på at være leder med fokus på retning, strategi og overblik.

Vi er ikke de første, der har identificeret denne dobbelthed i lederrollen²⁴. Molly-Søholm med flere beskriver lederen af et team som en person med en dobbelt-rolle mellem at være *leder for teamet* og *medleder i teamet* (2007:10). De betegner disse to kasketter som at være *team-chef* og være *team-coach*.

Team-chefen er opmærksom på teamets retning. Hvad er det vi arbejder hen imod? Team-chefen sørger for at der sker en afklaring af teamets vision, formål og værdier i samarbejde med teamet, samtidig med at disse holder sig indenfor de udstukne rammer, regler og formelle krav. Det er samtidig team-chefen der varetager den eksterne relation og kontakt til overordnet ledelse mv. Team-chefen har ansvaret for, at der er de relevante kompetencer til stede i teamet og at disse bliver udnyttet.

Team-coachen (som er indeholdt i samme person, men med en anden kasket på) har en anderledes medledende rolle, hvor man opererer på lige fod med de andre teammedlemmer indenfor teamets ansvarsområde. Team-coachens rolle er mere fokuseret på de interne relationer. Team-coachen inviterer de forskellige teammedlemmer til at deltage indenfor de udstukne rammer (som team-chefen har sørget for). Når banen er kridtet op, er det team-coachens opgave at få gang i spillet på en konstruktiv måde, så teamet kommer i bevægelse, og der opstår den ønskede synergi-effekt og gode resultater – at der bliver scoret mål. Team-coachens rolle er altså at være 'game-master' og skabe et fremadrettet samspil gennem gode metoder og processuelle teknikker (ibid. 12ff).

Molly-Søholm og co. identificerer altså denne dobbelthed i lederrollen i forhold til team-ledelse. Når et team er nyetableret vil der overvejende være behov for rollen som team- chef, og efterhånden som teamet udvikler sig og får klarhed over rammerne, kan team-coach-rollen være dominerende. De problematiserer også det vanskelige i at mestre denne balance mellem rollen som team-chef og team-coach (ibid. 49f).

²⁴ Nogle teorier arbejder ikke blot med en dobbelthed i lederrollen, men med en mere nuanceret opdeling (fx Digmann 2005), og dermed teoretisk mulighed for en større uddelegering af ledelsesopgave til andre ledere i teamet. Vi finder det dog relevant at arbejde videre med en opdeling mellem to roller.



Rød og grøn leder

Et andet bud på hvordan man kan opdele lederrollen i teamarbejde i to, finder vi i Kubus-konceptet udviklet af Herlau & Titzsner (2006). Kubus-konceptet er et forsøg på at skabe en effektiv team-struktur med fokus på innovative processer. Et af elementerne i konceptet er at opdele lederrollen i et team i to forskellige roller, som benævnes *rød og grøn leder*. I Kubus-konceptet er alle medlemmer ligestillet, hvorfor leder-rollerne påtages af forskellige team-medlemmer fra møde til møde.

Rød leder er karakteriseret ved at være resultat-orienteret. Rød leder har fokus på kvaliteten af innovationsproduktet, og er meget handlingsorienteret. Rød leder beskæftiger sig med spørgsmål om, hvorledes resultaterne lever op til krav om kvalitet og ligger indenfor de udstukne rammer. Det er rød leders ansvar, at der 'sker noget' og bliver 'gjort noget', og denne leder har dermed ansvar for det fremadrettede drive i gruppen med henblik på gode resultater.

Den grønne leder er mere fokuseret på kvaliteten af processen, frem for kvaliteten af produktet. Den grønne leder, er stifinderen, der tager ansvar for de enkelte skridt på vej hen mod målet ved at lede processen. Det er grøn leders ansvar at alle i teamet 'er med' og at alle forstår hvad der er blevet besluttet, og hvad deres eget bidrag og deres opgave består i. Det er Herlau & Titzsners pointe, at alle vil have en umiddelbar forkærlighed for den ene eller den anden rolle, fordi man har nogle kompetencer i forhold til den ene eller den anden leder-rolle. Men gennem øvelse og de skiftende roller vil alle kunne udvikle disse forskellige kompetencer, så man efterhånden formår at mestre begge. Når disse kompetencer styrkes vil man også blive mere ledelsesbar, dvs. bedre til at indgå og bidrage i teams processer, selvom man ikke har lederrollen.

Rød og grøn leder har sammen ansvar for at lægge en dagsorden for det møde, hvor de har lederansvaret. Her vil rød leder typisk komme med punkter til dagsordenen, der er nødvendige for at nå målet. Grøn leder vil typisk komme med indspark, der sikrer at skibet ikke kæntrer undervejs. Sammen har de ansvar for at dagsordenen gennemføres på en konstruktiv vis, der giver de bedste præmisser for innovation (som er formålet med teamprocesserne i Kubus-konceptet) (Hirlau & Titzsner 2006:28ff).

Her ser vi i Kubus en anden måde at organisere team-ledelsen, så begge vigtige områder af teamledelsen bliver varetaget tilfredsstillende. De cirkulerende roller sikrer ligestillingen i teamet i forhold til lederrollerne.

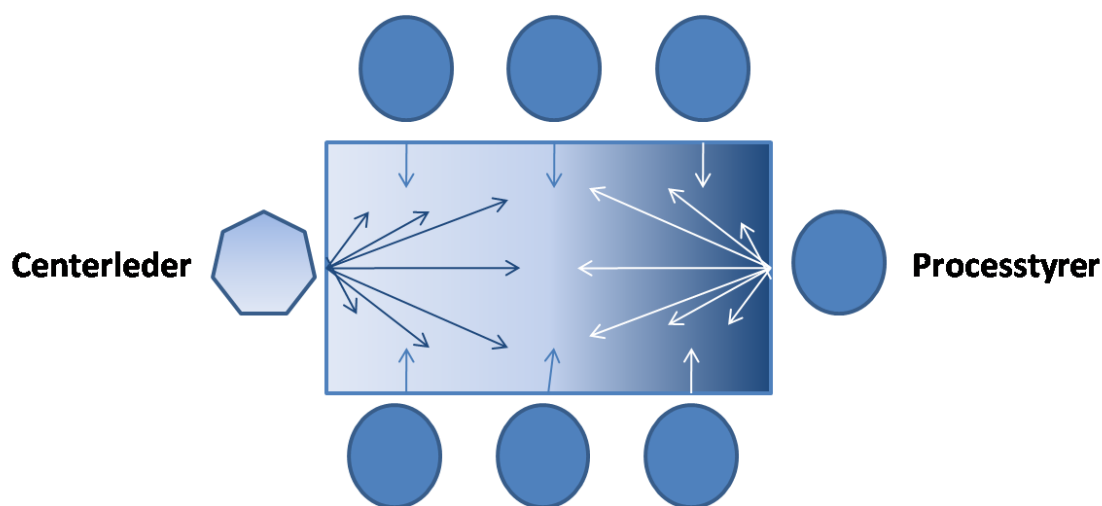
Opdeling af lederrollen i lederteams i Hjørring

Skal vi sammenstille de to opdelinger af lederrollen kan vi se visse overlap og visse forskelle. Overlappet finder vi primært imellem rollerne som *rød leder og team-chef* og mellem *grøn leder og team-coach*. Det ses at der er en dobbelthed i lederrollen, som på den ene side handler om at være målrettet, strategisk, stille krav, opfylde krav, skabe drive, kunne bevare overblik og kunne forbinde elementer fra forskellige kontekster så der skabes en helhed, og der skabes resultater. Disse kompetencer er nødvendige for en rød leder, eller en team-chef. Den anden side af leder-rollen handler om at



have øje for at skabe konstruktive processer, hvor metoden er tilpasset målet, så de nødvendige ressourcer kommer i spil med henblik på fornyelse og udvikling, samtidig med at der et positivt samarbejds miljø, hvor alle trives og konflikter løses. Begge roller er nødvendige i et team-samarbejde, men spørgsmålet er om de skal udfyldes af samme person, fx centerlederen, som det er tilfældet i skolevæsenet i Hjørring?

Vi vil her udvikle en model for team-samarbejde med øje for begge roller, men gøre op med tanken om, at disse roller begge skal bestrides af skolecenterlederen. Det interessante er, at når coachen træder ind i teamet og gennemfører coaching påtager han sig rollen som grøn leder eller teamcoach – men hvorfor ikke gøre denne rolle til en mere permanent del af det fortløbende team-samarbejde? Vores forslag er at etablere en rolle som *processtyrer*, ved at uddelegere den del af lederrollen i team-mødet, så centerlederen ikke har denne opgave:



Figur 41: Forslag til opdeling af team-møde-ledelse i en centerleder-rolle og en processtyrerrolle. Processtyrerrollen går på skift mellem teamets medlemmer, så centerlederen frigøres fra denne rolle.

Udviklingen af dette forslag henter inspiration forskellige steder fra. Vi sammenstiller de positive erfaringer med coaching, de teoretiske modeller for opdeling af lederrollen og vores observationer af de forskellige teams. Samtidig har vi opsnapet flere idéer fra empirien og vores samtaler med teammedlemmer, centerledere og konsulenter²⁵. Alt dette kombinerer vi i en model for, hvorledes man kunne optimere det daglige samarbejde i teamet gennem etableringen af en *processtyrerrolle*. Dette er altså et pragmatisk bud på at omsætte vores observationer og fornemmelser i et bud på en forbedret praksis.

²⁵ Konsulenter foreslår, at de forskellige teams selv benytter de metoder, som konsulenterne benytter. Faglige ledere pointerer vigtigheden af at uddanne interne coaches. Teams taler om nødvendigheden af bedre processtyring. Teams taler om udarbejdelse af dagsorden i fællesskab og uddelegere rollen som ordstyrer.



Denne opdeling har et dobbelt sigte: Dels frigør den centerlederen til at fokusere på sine primære opgaver når teamet mødes. Ved at uddelegere processtyringen, kan centerlederen bruge sin energi på at være centerleder i en mere strategisk forståelse. Samtidig giver opdelingen fokus på processtyringen, så denne rolle ikke nedtones på en uhensigtsmæssig måde. Hvis der ikke sker processtyring, er der stor risiko for stilstand i teamets arbejde, så møderne ikke afføder resultater i tilfredsstillende grad. På denne måde er der altså to forskellige ledere 'for enden af bordet' med hver sin rolle:

Centerleder	Processtyrer
Strategisk ledelse Øje for resultaters kvalitet Kender og udstikker rammer Relationen til forvaltning og bestyrelse Personale-ansvar for lederne i teamet Indkalder til møde og laver dagsorden → → → → →	Laver dagsorden sammen med centerleder Vælger metode og dialogform Styrer proces Har øje for progressionen i mødet Afrunder og afklarer Sikrer sig alle 'er med'

Figur 42: Fordeling af fokus og ansvar for centerleder og processtyrer under teammøder.
De enkelte teams kan med fordel klarlægge en mere detaljeret fordeling ud fra deres egen kontekst og behov.

Når coachen er til stede, er denne konstellation allerede etableret. Selvom coachen er til stede og styrer processen, er centerlederen stadig leder af teamet med alle de kompetencer, forpligtelser og ansvar der følger med. Coachen styrer blot dialogen, så der er større chance for et konstruktivt samarbejde. Men når coachen ikke er til stede, kunne et andet teammedlem, der jo også er leder, varetage denne funktion.

Rent praktisk kan centerleder og processtyrer inden mødet samarbejde om at fastlægge dagsordenen for mødet. Centerlederen kan byde ind med de punkter, han finder nødvendige i forhold til at opnå teamets mål. Processtyreren kan også bidrage med forslag, som han eller hun finder relevante, eksempelvis i forhold til teamets trivsel. Det kan også være relevante udviklingspunkter som processtyreren i sin rolle som leder kan identificere nedefra i organisationen. Centerlederen har jo relationen opad i team-hierarkiet, mens de faglige ledere, er daglige ledere i driften.

Centerlederen og processtyreren kan i samarbejde afklare, hvad der er målet for mødet: Hvad skal være afklaret før vi er færdige? Hvilke forhold skal vi særligt være opmærksomme på? Hvilke metoder kan vi bedst anvende for at nå de opsatte mål for mødet? Særligt mens processtyrerrollen er ny, kan man sparre omkring valget af metoder. Metoder fra coaching, internater, litteratur og diverse uddannelser kan bruges til inspiration.

Under mødet er det processtyrerens ansvar at styre dagsordenen og dialogen. Hvis der er optræk til afvigelser i forhold til dagsordenen, kan processtyreren afklare med gruppen, om afhopperen skal forfølges, eller man skal vende tilbage til dagsordenen. Processtyreren sørger for at alle bliver hørt, fx ved at spørge direkte i stedet for at give ordet frit. Det er processtyrerens ansvar, at problemstillingerne føres til dørs. I Kolbs terminologi gælder det altså om, at sikre en progression, så der ikke kun bliver diskuteret idéer, men også sker en vurdering af løsningsforslagene og til sidst en afgørelse med den nødvendige afklaring af uddelegering og opfølgning. Men hvad skal centerlederen så lave?

Centerlederen har her mulighed for at deltage, som den kompetente leder han er. Det strategiske blik på problemstillingerne, de mange års erfaring som leder og helhedsperspektivet kan komme til sin ret, når lederen har fokus på at deltage i ledelsesarbejdet i stedet for at agere ordstyrer. Centerlederen er også leder her. Hvor processtyreren kan invitere folk til at deltage, kan centerlederen kræve det. Hvor processtyreren kan lægge op til beslutningstagen, kan centerlederen skære igennem i uenigheder. Hvor processtyreren kan invitere til en bred idé-generering, er det centerlederens ansvar at det bliver klart, hvilke idéer der ligger indenfor og udenfor budget, rammer og regler.

Processtyrer-rollen kan med fordel gå på skift mellem teammedlemmerne. Man kan forestille sig en model, hvor de faglige ledere skal prøve at være processtyrer. Herefter kan man i teamet finde en hensigtsmæssig ordning, hvor to eller flere skiftes til at være processtyrer. Vi finder skiftet nyttigt, idet alle, der prøver at være processtyrere får en forståelse for team-processerne, og dermed også bliver bedre til at indgå i dem. Samtidig gør skiftet, at ingen 'kun' bliver processtyrer, og eksempelvis ikke ser sig nødsaget til at komme med forslag eller give sin holdning til kende som faglig leder. At forskellige teammedlemmer indtager rollen fastholder ligestillingen i teamet. Når der er coaching varetager konsulenten denne rolle.

Man kan håbe at dette fokus på processtyring i teamet, vil fremme teamets processer og give dem mod på at eksperimentere med forskellige metoder – også metoder som ikke er afprøvet tidligere. Hermed brydes de mønstre der hurtigt etableres, så der er mulighed for nye dialoger og dermed nye løsninger. Tanken er, at det kan fastholde dynamikken i teamets arbejde.

Samtidig er forventningen, at en uddelegering af rollen som processtyrer, og dermed et fokus på processtyring, kan optimere teamets arbejdsprocesser, så teammøderne giver resultater af høj kvalitet. Med god processtyring, er der højere chance for at opleve den ønskede synergi-effekt i teamet.

Men hvad er forudsætningerne for at en sådan model kan implementeres og lykkes? Først og fremmest må processtyrerne have redskaber til at være processtyrere. Her kan de trække på deres egen erfaring som ledere. Der kan også hentes erfaring fra coaching og internater. En indføring i processtyrerrollen ville også være nyttig. Man kan forestille sig en læringsaktivitet om grundlæggende processtyring af teamprocesser varetaget af konsulenterne. Det kan træne lederne i at have øje for den nødvendige fremdrift i arbejdsprocesser, så de formår at tage teamet gennem de forskellige faser i eksempelvis en problemløsningsproces. Der findes også megen anvendelig litteratur om emnet. Den primære læremester i processtyring vil dog være erfaringen og refleksionen over denne.



En anden forudsætning er at teamet aktivt ønsker at eksperimentere med denne model. Hvis centerlederen ikke ønsker at give dette ansvar fra sig, eller teammedlemmerne ikke ønsker at påtage sig opgaven med at være processtyrere, kan det ikke lykkes. Det kræver en vilje fra de implicerede.

Opsamling

Gennem etableringen af en processtyrerrolle i team-arbejdet, kan der skabes et system, der sætter fokus på gode arbejdsprocesser, og samtidig frigiver centerlederne til at varetage deres kerneopgaver. Hermed styrkes de processer, der udvikler teamet og giver gode ledelsesmæssige resultater. Konsulenterne (også i rollen som coach) kan hjælpe de forskellige teams i deres udvikling frem mod en stadig mere konstruktiv og effektiv samarbejdsform ved at foreslå etableringen af denne processtyrerrolle, og assistere i etableringen af den.

Delkonklusion

I denne case ser vi (som beskrevet i analysedel 1) et eksempel på, hvordan coaching kan understøtte teamudvikling og læring når et team er nyetableret. Vi ser her eksempler på best practise. Vi identificerer os i vores akademiske arbejde med pragmatismen, hvorfor vi ser det som en væsentlig opgave at konstruere og videreformidle viden, der kan gøre en forskel i praksis. Derfor har vi i denne sidste analysedel beskæftiget os med designmæssige overvejelser, for at omsætte den empiriske viden og den teoretiske viden til konkrete handlingsforslag.

Denne analysedel stiller sig på skuldrene af den praksis vi har betragtet i analysedel 1 og de teoretiske forståelser vi har opnået gennem analysedel 2. Her kommer vi med forbedringsforslag og fornyelsesforslag i forhold til konsulenternes praksis og forslag til ny praksis i de forskellige lederteams.

Formålet med forbedringerne er at imødekomme forudsætningerne for succesfuld coaching på en god måde ved at styrke kommunikationen omkring aktiviteterne. Ved at optimere disse forudsætninger øges chancen for succesfuld coaching i relationen mellem konsulent og team.

Formålet med fornyelserne er at styrke coachingen ved at bidrage med forskellige værktøjer, der supplerer de værktøjer som konsulenterne allerede anvender i deres arbejde med de forskellige teams. Med inspirations fra Engeströms forandringslaboratorium konstrueres nye redskaber, der skal hjælpe dem i læreprocesserne mod det ukendte læringsmål gennem erkendelse af læringsbehov og innovation.

Afslutningen er et forslag om at opdele teamlederrollen i en centerlederrolle og processtyrerrolle, for at skabe en ramme hvor centerlederens kompetencer og teams potentiale bedst kommer i spil. Centerlederen rekrutteres til at være leder for lederne i teamet. Ved at frisætte teamlederen til at lede strategisk og uddelegere processtyrerrollen skabes der på én gang fokus på den strategiske ledelse og samtidig fokus på processtyringen, der er afgørende for at teams arbejde og udvikling



bliver effektiv. Ved at styrke processtyringen i teamet, er der altså større chance for at teamet kan blive stadig mere dueligt – også når konsulenten ikke er til stede og indtager rollen som processtyrer.



Konklusion

Denne konklusion er et forsøg på at gribe alle de bolde vi har kastet op i luften i dette speciale. Nogle bolde er løbende blevet grebet i delkonklusionerne efter analysedel 1, 2 og 3. Vi har ingen intentioner om at gentage disse konklusioner, men vil her samle op på de mere generelle linjer i specialet og dermed afrunde hele processen.

Det har været vores hensigt med dette speciale, at skabe brugbar viden i forhold til problemstillinger og indsatser, der er relevante for forskellige aktører i forandringsprocesser, hvor man sætter ind med coaching-lignende læringsaktiviteter (eller overvejer at gøre det). Specialet er dermed relevant at læse for konsulenter, der designer forandringsprocesser, samtalepartnere i forandringsprocesser (interne som eksterne), forandringsagenter og de lærende i organisationen der gennemgår forandringen. Specialet giver specifikke overvejelser og anvisninger omkring etablering og udvikling af et velfungerende teamsamarbejde, men beskæftiger sig også mere overordnet med lære- og forandringsprocesser i arbejdslivet.

I denne tid hvor vi afslutter specialet, er coaching stadig et meget udbredt begreb, der ofte anvendes som en bred samlebetegnelse for samtaleteknikker af forskellig art. Vi finder det derfor relevant at stille skarpt på coachingbegrebet, dets anvendelse, funktion og effekt. Man må være klar i målet, når man påstår at anvende coaching, og man må kommunikere klart med de der skal indgå i en coachingrelation, så der er gennemsigtighed i relationen og man derved kan opnå det største udbytte. Et konkret forslag i denne sammenhæng kunne være, at droppe betegnelsen coaching og starte forfra?

Måske kan man betragte coaching-inflationen, som et udtryk for en modreaktion mod den klassiske opfattelse af læring som overførsel af viden fra en kompetent lærer til en snart-kompetent elev. Denne læringsforståelse er ikke anvendelig når der læres mod et ukendt mål, som det ofte er tilfældet i dag. Opgøret med tankpasser-pædagogikkens paradigme udviklede sig over tid, og er måske havnet i en coaching-ekstremisme hvor (for) mange problemstillinger angribes med coaching-værktøjer, og begrebet anvendes om mange forskellige samtaleaktiviteter.

Specialet er dermed et forsøg på at sætte skarpt på effekten af en coachingindsats i forandringsprocesser. Der er behov for at skærpe begrebet og forståelsen af dets anvendelse i teamudviklingspro-



cesser. Specialet giver derfor et (idealtypisk) bud på, hvorledes man kan anvende coaching, når man forsøger at lede i en forandringsproces. Coaching bliver dermed et bud på, hvorledes man kan arbejde konstruktivt med forandringsprocesser, således at forandringen ikke blot medfører forandring, men også medfører noget godt i form af positiv udvikling og konstruktiv læring.

Vi har i et fænomenologisk perspektiv identificeret 'best practice' og i et pragmatisk perspektiv 'new practice'.

Da forandringer er et grundvilkår for nutidens organisationer, formoder vi, at denne case i Hjørring Kommunes skolevæsen ikke er en enlig svale, men et godt eksempel, der kan fortælle noget om forandringsprocesser i organisationer på et mere generelt niveau. Godt nok er casen i Hjørring og den tilknyttede konsulentindsats unik, men den fortæller noget om de mekanismer der er på spil i en forandringsproces. Vi kan i denne case betragte eksempler på læring og udvikling samt hjælp i disse processer. Ved at betragte forandringsprocessen i Hjørring kan vi altså generere viden, der kan anvendes i andre lignende kontekster – eksempelvis ved at beskrive en idealtypisk forandringsproces, med de medfølgende læreprocesser og understøttelser af samme.

I et idealtypisk forandringsforløb (fx etableringen af en teambaseret ledelsesstruktur) vil de eksisterende logikker, arbejdsgange, redskaber, regler, fællesskaber og arbejdsdelingsmekanismer ændres, fordi ændringer ét sted typisk vil skabe ændringer hele vejen rundt i organisationen. Disse ændringer skaber modsætninger og spændinger, idet den 'gamle virkelighed' stadig er til stede i aktørernes bevidsthed, erfaring og handlemønstre. Disse spændinger mellem det nye og det gamle skaber energi, der kan komme til udtryk på forskellige måder. Det kan være alt fra frustration, modstand, interne konflikter, begejstring, læring og innovation. En konsulentindsats i en forandringsproces kan ses som et forsøg på at kanalisere denne energi ud i konstruktive processer, der medfører den læring og den udvikling, der er nødvendig for at skabe en ny virkelighed i organisationen, der er sammenhængende og velfungerende såvel på det overordnede plan, som for den enkelte aktør. Denne nye virkelighed er en syntese af brugbare elementer fra tidligere og innovation af nye strukturer, redskaber og handlemuligheder.

Coaching fungerer i denne proces som en katalysator for udvikling. Ved at sætte ind med coaching i forløbet øges chancen for at energien kanaliseres i den nødvendige innovation og læring. Og hvorfor nu det? En kompetent coach i en tillidsbaseret coachingrelation, har muligheden for at træde ind i forandringsprocesser og støtte aktørerne heri - i de processer de befinder sig i. Coachen kan i et samspil med de lærende identificere 'næste skridt' og øge chancen for at næste skridt bliver taget. Næste skridt kan være identificering af udviklingsbehov, løsning af konkrete problemstillinger, afklaring af interne relationer, identificering af mål og visioner, strategisk planlægning etc. I denne case, hvor forandringen indbefatter etablering og udvikling af lederteams kan næste skridt være et udvikle teamets samarbejdskompetencer, så det løbende kan udføre sin opgave på en god måde.

Coachen har dog en dobbelt målsætning her. De træder ikke blot ind for at hjælpe med næste skridt mod opfyldelsen af organisationens mål. De arbejder samtidig med at opbygge aktørernes kompetencer til selvstændigt at identificere og foretage 'det næste skridt'. For et team betyder det, at



coachen arbejder med teamet for at lære dem at lære, hvordan de kan fungere som team og udvikle sig som team i den opgave de har (i denne case en ledelsesopgave).

Coaching må ses i samspil med andre indsatser, hvor konsulenten indtager andre hjælperoller, eksempelvis rådgiver eller ekspertkonsulent. En kompetent konsulent kan med udgangspunkt i sine erfaringer med forandringsprocesser og sin løbende interaktion med de involverede aktører identificere problemstillinger og læringsbehov, og anbefale måder at håndtere disse på. Gennem kursuslignende aktiviteter, kan en konsulent præsentere relevante metoder, værktøjer og forståelser, som konsulenten vurderer, er relevant for aktørerne i forandringsprocessen. Et eksempel kan være forandringsledelse og medarbejderinddragelse i teori og praksis. Denne rådgivende rolle kan konsulenten tage med sig ind i mødet med de enkelte aktører, når det er relevant. Proceskonsultationen må dog altid være den overordnede tilgang for at fremme læring i form af erkendelse gennem refleksion, begrebsliggørelse og konkret handling. Når disse elementer finder vej ind i mødet mellem konsulent og de lærende, kan man overveje om det er hensigtsmæssigt, at kalde det coaching. Hvis begrebet coaching skaber forventninger og forforståelser, der ikke matcher denne mere pragmatiske konsulent-praksis, kan det være problematisk for fokuspersonen(erne) tillidsfuldt at deltage i relationen, fordi de forventer noget særligt af 'coachingen'.

Konsulentens vigtigste redskab i denne konstruktive relation er ham selv som menneske. En god hjælper i forandringsprocesser besidder menneskelige egenskaber som nysgerrighed, indlevelse og oprigtighed. Disse er basale for etableringen af kontakt, der muliggør læring. Når denne kontakt er etableret er der brug for konsulentens 'sjette sans' der i nuet kan analysere eller fornemme, hvor aktøren eller gruppen befinder sig, for derefter at hjælpe dem videre derfra. Denne sans og evne kan udvikles gennem uddannelse, viden om og erfaring med læreprocesser, beslutningsprocesser, innovationsprocesser og lignende, men afhænger også af konsulentens overblik, mod til at interagere aktivt og handlekraft i situationen.

Der ligger altså en stor opgave og ansvar hos konsulenten, men den primære drivkraft og forudsætning for udvikling ligger hos de lærende aktører. Det er aktørerne i forandringen, der selv må drive, skabe og realisere den udvikling og læring der er nødvendig for at genskabe balance i en organisation under forandring. 'Coaching' må ses som et indspark i fortløbende processer, og altså ikke som enkeltstående læringsseancer. Hvis 'coachingen' skal være succesfuld, må konsulentens hjælp integreres i aktørernes løbende proces, ved at arbejde med 'coachingen' før og efter konsulenten er på besøg.

For at de lærende i organisationen kan være kompetente lærende, der får det optimale ud af mødet med en konsulent, fordres at de kender spillereglerne og forstår deres egen rolle i processen. Derfor må der kommunikeres klart om 'coachingen' og man kan spørge om det ikke var bedre at give det en anden betegnelse for at kunne kommunikere klart omkring det? Uanset om der benyttes betegnelsen 'coaching', må man tilstræbe gennemsigtighed om begrebet og hvad der lægges i det.

Uagtet hvilke teoretiske ståsteder og metoder konsulenter læner sig op ad i deres coaching, er det ikke for meget at sige, at et gennemgående karakteristika handler om, at coachingen søger at under-



støtte fokuspersonens(ernes) udviklings- og erkendelsesprocesser – også gennem deres konkrete arbejde som team. Disse læreprocesser, kan optimeres ved at arbejde mere eksplicit, struktureret og konkret i tidslommerne *før* og *efter* coachingen. Man kan med fordel øge gennemsigtigheden omkring dette forhold ved at integrere refleksions- og implementeringsspørgsmål når der kommunikeres om coachingen.

Coaching er et særdeles nyttigt redskab når teams skal etableres og udvikle sig fordi den formår at være undersøgende på, italesætte og understøtte læreprocesser, der relaterer sig hertil. Når teamet befinder sig forskellige steder i den erfaringsbaserede læringscirkel, som Kolb opererer med i sin læringsforståelse, kan coaching være et redskab til at kaste lys over, hvor teamet befinder sig og hvordan de bevæger sig videre. Ved at gøre brug af refleksions- og implementeringsspørgsmål før og efter coaching-møderne understøtter konsulenterne fokuspersonen(erne)s identificerings- og erkendelsesprocesser herom.

Det ses hele vejen igennem, at drivkraften, læringsindholdet og resultaterne har rod i og fremkommer hos fokuspersonerne selv. Teamudvikling og succesfulde forandringsprocesser er altså ikke afhængig af eksempelvis ekstern coaching. Men samspillet med en erfaren og kompetent konsulent, kan hjælpe eksempelvis et nyetableret team på vej ved at understøtte teamprocesserne og hjælpe med at fokusere arbejdet, så der bliver resultater, og der hurtigere opnås balance og trivsel efter de 'rystelser' som en forandringsproces giver.

Som et svar på den megen fokus på coaching, kan man se dette speciale som et udtryk for, at bølgen er toppet og er ved at finde et passende leje. Coaching er et godt redskab i forandringsprocesser – men det er et redskab blandt mange. Ved at nuancere brugen af begrebet, og anerkende at en coachingindsats ikke gør værket i sig selv, kan vi måske finde en mere brugbar og holdbar brug af coaching i forandringsprocesser. En sådan brug ses eksemplificeret i dette case-studie.



Litteratur

Andersen, Vibeke; Clematide, Bruno & Steen Høyrup (red.) (2006) [2004]: *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. Learning Lab Denmark. Roskilde Universitetsforlag

Antoft, Rasmus; Jacobsen, Michael Hviid; Jørgensen, Anja & Søren Kristiansen (red.) (2007): *Håndværk & Horisonter – Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk Universitetsforlag

Antoft, Rasmus & Heidi Houlberg Salomonsen (2007): "Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi", i Antoft, Rasmus; Jacobsen, Michael Hviid; Jørgensen, Anja & Søren Kristiansen (red.) (2007): *Håndværk & Horisonter – Tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk Universitetsforlag

Argyris, Chris & Donald A. Schön (1974): *Theory in Practise – Increasing Professional Effectiveness*. Jossey-Bass

Argyris, Chris (1999) [1992]: *On Organizational Learning – Second Edition*. Blackwell Business

Berg, Kim Insoo & Peter Szabó (2007): *Løsningsfokuseret coaching*. Hans Reitzels Forlag

Bitsch Olsen, Poul (2004): "Organisering" i Fuglsang, Lars & Poul Bitch Olsen (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag

Brinckmann, Svend (2006): *John Dewey – En introduktion*. Gyldendals Bogklubber

Campbell, David m.fl. (1998): *Systemisk konsultation – med bidrag fra deltagerne i danske seminarer*. Munksgaard

Cole, M. & Griffin, P. (1980): "Cultural amplifiers reconsidered", i Olson (red.) (1980): *The social foundations of language and thought*. Norton Press

Costa, Arthur L. & Robert J. Garmston (2002): *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools – Second Edition*. Christopher-Gordons Publishers, Inc.



Curren, Randall (red.) (2007): *Philosophy of Education*. Blackwell Philosophy Anthologies. Blackwell Publishing

Dahl, Poul Nørgård; Jørgensen, Kenneth Mølberg; Laursen, Erik; Rasmussen, Jørgen Gulddahl & Palle Rasmussen (2005): *Organisatorisk læring – resultater fra Center for Organisatorisk Læring*. Aalborg Universitetsforlag

Dahler-Larsen, Peter & Hanne Kathrine Krogstrup (2004): *Nye veje i Evaluering*. Systime Academic

De Jong, Peter & Insoo Kim Berg (2006): *Løsningsfokuserede samtaler*. Hans Reitzels Forlag

Denning, Stephen (2005): *The leadersguide to Storytelling –Mastering the art and disciplineof business narrative*. Forlag: Jossey-bass

Digmann, Annemette (2004): *Ledelse med vilje – offentlig ledelse i et nyt perspektiv*. Børsen Forlag

Elkjær, Bente & Anne-Grete Lysgaard (1998): *Med læreprocessens blik – en undersøgelse af konsulentprojekter i mindre virksomheder*. Samfundslitteratur

Elkjær, Bente (2005): *Når læring går på arbejde – et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Forlaget Samfundslitteratur

Engeström, Yrjö (1987): *Learning by expanding – An Activity-theoretical approach to development research*. Orienta-Konsultit Oy, Helsinki 1987

Engeström, Yrjö (1994): *Training for Change: New approach to instruction and learning in working life*. International Labour Office - Geneva

Engeström, Yrjö (2000): "Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning", i Illeris, Knud (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag

Engeström, Yrjö (2002): "An Interview with Yrjö Engeström", CSALT, Lancaster Universitet, UK. Downloadet 25.06.2009 - <http://csalt.lancs.ac.uk/alt/engestrom/>

Engeström, Yrjö (2005): *Development Work Research – Expanding Activity Theory in Practice, volume 12*. IHCS – International Cultural-historical Human Sciences. Lehmanns Media

Engeström, Yrjö (2007): "Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang", i Illeris, Knud (red.) (2007) m.fl.: *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag

Engeström, Yrjö (2008): *From Teams to Knots – Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge University Press

French, Wendell L. & Cecil H. Bell, JR. (1995): *Organization development – behavioral interventions for organization improvement – fifth edition*. Prentice Hall International, INC.



Fuglsang, Lars & Poul Bitch Olsen (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag

Gilje & Grimen (2002): *Samfundsvidenskabernes forudsætninger – Indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsfilosofi*. Hans Reitzels Forlag

Glaser, Barney (1992): *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley: Sociology Press

Guvå, Gunilla og Ingrid Hylander (2005): *Grounded Theory - et teorigenererende forskningsprojekt*. København, Hans Reitzels Forlag

Gørtz, Kim (2008): "Længe leve hurra-forskning? – om metoder til måling og vurdering af coaching," i Gørtz, Kim & Anette Prehn (red.): *Coaching i Perspektiv – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag

Gørtz, Kim & Anette Prehn (red.) (2008): *Coaching i Perspektiv – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag

Halkier, Bente (2002): *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag

Hansen-Skovmoes, Peter & Gert Rosenkvist (2002): "coaching i organisationer", i Stelter, Reinhard (red.): *Coaching – læring og udvikling*. Erhvervspsykologiserien – Dansk Psykologisk Forlag

Herlau, Henrik & Helge Tetzschner (2006): *Kubuskonceptet – prejektledelse og innovation*. Forlaget Samfundslitteratur

Hunt, James M. & Joseph R. Weintraub (2007): *The Coaching Organization – A Strategy for Developing Leaders*. SAGE Publications

Høyrup, Steen & Christian Kjærsgaard (1998): *Nye læringsformer i arbejdslivet – konsulentens opgaver og kvalificering i USR-projektet*. 1. Delrapport fra forskningsprojektet *Nye læringsformer i arbejdslivet*. 66 / 98 i Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen

Illeris, Knud (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (2006): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud (red.) (2007) m.fl.: *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag

Jank, Werner & Hilbert Meyer (2009): *Didaktiske modeller – grundbog i didaktik*. Gyldendals lærerbibliotek

Juhl, Andreas Granhof & Kristian Dahl (2008): "Den professionelle proceskonsulent", i ERHVERVSPSYKOLOGI, volume 6, nr. 2, maj 2008

Jørgensen, Esben Torpe & Mads Møller Andersen (2008): "Coaching – en del af HRM-bølgen?", i Gørtz, Kim & Anette Prehn (red.): *Coaching i Perspektiv – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag



Katzenbach, Jon R. & Douglas K. Smith (1993): *The Wisdom of Teams – creating the high-performance Organization*. McGraw-Hill Companies, Harward Business School Press

Keiding, Tina Bering & Erik Laursen (2005): *Interaktion og læring – Gregory Batesons bidrag*. Serien "Konstruktivistiske byggesten", Unge Pædagogers serie nr. B 79

Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey

Kolb, David A. (2000): "Den erfaringsbaserede læreproces", i Illeris, Knud (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag

Kotter, John P. (1996): *Leading Change*. Harward Business School Press

Kvale, Steinar (1984): "Om tolkning af kvalitative forskningsinterview", in *Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*. Nr. 3-4, årg. 4.

Kvale, Steinar (2004) [1997]: *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag

Lenstrup, Birgitte (2007): "Der er gået inflation i coaching", i nyhedsmailen *Forstår du udviklingen?* Konsulenthuset Mannaz (tidligere Dieu) - (downloadet 1. juli 2009).
<http://www.mannaz.com/Mail.asp?MailID=151&TopicID=1661>

Leontjev, Aleksei N. (1977) [1959]: *Problemer i det psykiskes udvikling*. København: Rhodos.

Maaløe, Erik (1996): *Case-studier – af og om mennesker i organisationer*. Akademisk Forlag

Molly Søholm, Thorkil & Andreas Juhl (2005): "Udvikling af det højtydende team", i Storch, Jacob & Thorkil Molly Søholm (red.) (2005): *Teambaserede organisationer i praksis – ledelse og udvikling af team*. Erhvervs psykologiserien, Dansk Psykologisk Forlag

Molly Søholm, Thorkil; Storch, Jacob; Juhl, Andreas; Dahl, Kristian & Asbjørn Molly (2006): *Ledelses-baseret Coaching*. Børsens Forlag

Molly Søholm, Thorkil; Juhl, Andreas; Nørlem, Jacob; Storch, Jacob & Asbjørn Molly-Søholm (2007): *Lederen som teamcoach*. Børsens Forlag

Nielsen, Kit Sanne (2007): "Ledelse gennem forandringer: eller kunsten at mobilisere andre til virke for fælles ambitioner", i *Psykologisk pædagogisk rådgivning – Årg. 44, nr. 5/6*

Nielsen, Kit Sanne (2009): "Forandringer gør os sårbare", i *Kom Magasinet, nr. 37, feb. 2009*

Nielsen, Lise Render (2009): *Den reflektive medarbejder – en analyse af relationen mellem ledelses-baseret coaching og organisatorisk læring. Speciale*: Institut for kommunikation, Psykologi – Aalborg Universitet



- Oestrich, Irene H. & Frank Johansen (2008): *Kognitiv coaching*. Dansk Psykologisk Forlag
- Revans, Reg W. (1998): *ABC of action learning*. London, Lemos and Crane.
- Risbjerg, Mikkel & Peter Triantafillou (2008): "Not time for losers' Coaching og det konkurrencedygtige selv", i Tidsskrift for Arbejdsliv, nr. 1, 2008, side 10-24
- Rogers, Jenny (2004): *Coaching Skills: A Handbook*. GBR: McGrawHill Education
- Rogers, Jenny (2007): *Adults Learning – fifth Edition*. McGrawHill – Open University Press
- Rønn, Carsten (2006): *Almen videnskabsteori – for professionsuddannelserne*. Serien *Læringsarenaer*. Aliena Egmont
- Schein, Edgar H. (1999): *Process Consultation Revisited – Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley
- Senge, Peter M. (1999) [1990]: *Den femte disciplin – Den lærende organisations teori og praksis*. Forlaget Klim
- Stelter, Reinhard (red.) (2002): *Coaching – læring og udvikling*. Erhvervspsykologiserien – Dansk Psykologisk Forlag
- Stelter, Reinhard & Morten Bertelsen (red.) (2005): *Team – udvikling og læring*. Erhvervspsykologiserien – Dansk Psykologisk Forlag
- Storch, Jacob & Thorkil Molly Sørholm (2005): *Teambaserede organisationer i praksis – ledelse og udvikling af team*. Erhvervs psykologiserien, Dansk Psykologisk Forlag
- Sørensen, Niels Henrik & Søren Skov (2008): "Narrativ coaching – historien har en betydning", i Gørtz, Kim & Anette Prehn (red.): *Coaching i Perspektiv – en grundbog*. Hans Reitzels Forlag
- Tuckman, Bruce W. (1965): "Developmental sequence in small groups", i Psychological Bulletin.
- Van Hauen, Finn & Mette Denager (2006): *Læring med bundlinjeeffekt – ledelse af læreprocesser*. Børsens Forlag
- Wahlgren, Bjarne; Høyrup, Steen; Pedersen, Kim & Pernille Rattleff (2002): *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. Samfundslitteratur
- Whitmore, John (1996): *Coaching på jobbet – en praktisk vejledning i at udvikle dine egne og dine medarbejderes færdigheder*. Industriens Forlag
- Vygotsky, Lev (1962): *Thought and language*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.



Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society - The development of higher psychological processes*. Harward University Press

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber – læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag

West, Michael A. (2001): *Teamwork – metoder til effektivt samarbejde*. Erhvervspsykologiserien, Psykologisk Forlag



Resume

How does coaching support the learning processes that follow change in an organization?

This thesis is a case-study of an organization of public schools undergoing changes that affect several layers in the organization. A new structure rearranges the lines of authority and the way things are settled as school managements are merged and leaders are reorganized in teams.

To support the change process, consultants are hired to assist in the process. They design a process of management training to meet the needs of an organization in change. One of the efforts is regular team coaching for the newly established management teams.

This thesis looks at the coaching and the change process from a perspective of learning. Using qualitative methods, interviewing and observing consultants and leaders on different levels, this thesis shows how the persons involved perceive and experience the process in general and coaching in particular by describing best practice. The focus is how coaching can support a new established team in the leaning processes towards a more functional team.

The leaders who were being coached generally painted a picture of the coaching as being helpful in the different challenges they were facing as a new established team. They did not report coaching as being a significant factor in the progress they experienced, but they did find that coaching was helpful as it put speed to the process, helped them in the team dialogue and generally helped them to move on with the next step in the process of each team.

Using learning theory, it is explained how one can understand the learning processes of organizational change. Yrjö Engeströms activity theory and David Kolbs learning theory is used to understand *why* members of an organization mobilize energy to learn, *what* they have to learn and *how* they learn.

The motivation for leaning is found in the need for development as changes produce inherent contradictions between the well known and the new 'team' way of being a leader. These contradictions make it impossible *not* to learn as the leaders cannot act as they are used to. How to lead instead is an open question. The leaders must develop the answer for their organization and their challenges themselves. Only the framework of the new organization is given – within these frames they must



develop the new activity system with new methods, understandings, rules, objectives and so on. This learning process is a diverse cycle of knowledge based on experience. The leaders set goals, compare reality to them (experience), identify problems (reflection), look for solutions (conceptualization), choose and carry out their common decisions (experimentation).

The consultants can support these learning processes through team coaching. Meeting regularly, the team and coach can work on a current problem and/or develop the team competences to solve problems themselves. In team development, it becomes clear that coaching can support a newly established team through the development of basic team competences (cooperation, decision making, problem solving and conflict resolution) and through the establishment of team commitment (a sense of meaning, common goal and a united approach).

Engeström's ideas of the change laboratory are used to enhance the best practice observed. His ideas stress the importance of directing the energy from the inherent contradictions of an organization in change into learning and innovation, by encouraging the awareness of these contradictions. The use of a 'mirror' as a help in the learning process is also suggested.

To support the leaders' active engagement in the coaching available, a suggestion is made of how to communicate better about the specific team coaching offered. This is done to underline the importance of the before- and afterlife of a coaching session. A written folder is made to guide the teams being coached.

This way, 'Coaching processes of change – how coaching can support learning processes and team development in newly established teams' uses phenomenology and pragmatism in the quest for knowledge about coaching in the field of learning.



Bilag

Bemærk: Rapportens bilag er fortrolige i henhold til aftale med specialets informanter.







AALBORG UNIVERSITET