

# Indholdsfortegnelse

<b>KAPITEL 1.....</b>	<b>4</b>
<b>INDLEDNING.....</b>	<b>4</b>
LEDELSE OG VÆRDIBASERET LEDELSE.....	4
COACHING.....	5
GRUNDLÆGGENDE PARADOKS.....	6
AFGRÆNSNING OG PRIMÆR FORSKNINGSINTERESSE.....	7
PROBLEMFORMULERING.....	8
SPECIALETS OPBYGNING.....	9
<b>KAPITEL 2.....</b>	<b>11</b>
<b>VIDENSKABSTEORI.....</b>	<b>11</b>
SOCIALKONSTRUKTIONISME.....	11
Et relationelt forhold mellem individ og samfund.....	13
Sproget.....	14
<b>KAPITEL 3.....</b>	<b>15</b>
<b>SPECIALETS FOKUS.....</b>	<b>15</b>
COACHING.....	15
Fra idrætsverdenen til erhvervslivet.....	15
En søgen efter en definition på coaching.....	17
COACHING – ET LEDELSESVÆRKTØJ.....	18
Den formelle og den uformelle coachingsamtale.....	18
Fastlagt coachingsamtale.....	19
Coachende ledelsesstil.....	19
OPSAMLING.....	20
IDENTITET.....	20
Forskellige forståelser af identitet.....	20
Socialkonstruktionismens syn på diskurs og identitet.....	21
Konversationsanalyse og identitet.....	22
OPSAMLING OG SPECIALETS IDENTITETSPERSPEKTIV.....	23
<b>KAPITEL 4.....</b>	<b>23</b>
<b>TEORI OG METODE.....</b>	<b>23</b>
KONVERSATIONSANALYSE.....	24
En definition.....	25
Et konversationsanalytisk perspektiv på identitetsdannelse.....	27
Principper til analyse af identitet.....	27
Kategorier.....	27
Indeksikalitet.....	28
Relevans.....	28

Identiteter sker som følge af interaktion.....	28
OPSUMERINGER .....	29
Opsummeringer som konversationsobjekter .....	29
Specialets fokus på opsummeringer.....	31

## **KAPITEL 5..... 31**

<b>CASEBESKRIVELSE .....</b>	<b>31</b>
VIBORG KOMMUNE SOM ORGANISATION .....	32
KOMMUNIKATIONSPOLITIK.....	32
VÆRDIBASERET LEDELSE.....	33
LEDELSESRUNDLAG .....	34
VIBORG LEDELSE.....	34
LEDERE I FORVALTNINGEN BØRN & UNGE .....	35
OPSAMLING.....	36

## **KAPITEL 6..... 37**

<b>EMPIRI .....</b>	<b>37</b>
INDUKTIV FORSKNINGSMETODE .....	37
EMPIRIPRODUKTION.....	38
REKRUTTERING AF LEDERE.....	38
Observationer af samtaler .....	38
Observatørpåvirkning .....	39
Undersøgelserdesign .....	39
Transskribering.....	40
Transskriptionskonventioner .....	41
INTERVIEW.....	41
Undersøgelserdesign .....	41
Fordele og ulemper ved interviews.....	42
FREMGANGSMÅDE VED ANALYSE.....	43

## **KAPITEL 7..... 45**

<b>ANALYSE .....</b>	<b>45</b>
ANALYSE AF SAMTALE 1 .....	45
Uddrag 1.....	46
Uddrag 2.....	47
Uddrag 3.....	48
Uddrag 4.....	50
Uddrag 5.....	51
Uddrag 6.....	52
Uddrag 7.....	54
Uddrag 8.....	56
DELKONKLUSION PÅ SAMTALE 1 .....	58
Opsummeringer.....	58
Identiteter .....	59
Samtaletype.....	59

ANALYSE AF SAMTALE 2.....	60
Uddrag 1 .....	60
Uddrag 2 .....	61
Uddrag 3 .....	62
Uddrag 4 .....	63
Uddrag 5 .....	65
Uddrag 6 .....	66
Uddrag 7 .....	67
Uddrag 8 .....	68
DELKONKLUSION PÅ SAMTALE 2.....	69
Opsummeringer .....	70
Identiteter.....	70
Samtaletype .....	71
ANALYSE AF SAMTALE 3.....	72
Uddrag 1 .....	72
Uddrag 2 .....	74
Uddrag 3 .....	75
Uddrag 4 .....	76
Uddrag 5 .....	77
Uddrag 6 .....	79
Uddrag 7 .....	80
DELKONKLUSION PÅ SAMTALE 3.....	81
Opsummeringer .....	82
Identiteter.....	82
Samtaletype .....	82
<b><u>KAPITEL 8.....</u></b>	<b>84</b>
<b>DISKUSSION .....</b>	<b>84</b>
<b>KOMMUNIKATIONSTRÆNING .....</b>	<b>86</b>
<b><u>KAPITEL 9.....</u></b>	<b>87</b>
<b>KONKLUSION.....</b>	<b>87</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>89</b>
<b>BØGER .....</b>	<b>89</b>
<b>WEBSITES.....</b>	<b>93</b>
<b>OVERSIGT OVER INDHOLD PÅ VEDLAGTE CD-ROM .....</b>	<b>93</b>

## Kapitel 1

### Indledning

"*Samtalen er lederskabets hjerte*"  
(Achen, 2007: 7).

Med de ord er de første spæde skridt taget i retningen af nærværende speciales ærinde, idet ledelseskompentencen, der her er genstand for opmærksomhed, er den dialogiske samtaleform *coaching*. Omdrejningspunktet for specialet er anvendelsen af en coachende tilgang til værdibaseret ledelse, og fokus er på den coachende leder og de kompetencer lederen bringer i anvendelse for at få medarbejderen til at reflektere og arbejde med egne faglige udfordringer og problemstillinger.

### Ledelse og værdibaseret ledelse

Hvad betyder *ledelse*? Tidligere handlede ledelse om resultatskabelse *gennem* andre mennesker, men i dag handler ledelse i langt højere grad om resultatopnåelse *sammen* med andre mennesker (Elling, 2007: 7). Forståelsen af ledelsesbegrebet har i høj grad ændret karakter fra at være et mål/middelredskab til at være en social kompetence med fokus på helhed, og hvor menneskelige faktorer vægtes højt – at være leder er blevet "(...) *en balancegang mellem det forretningsmæssige og det menneskelige*" (Dissing & Laursen, 2002: 10).

Ordet *værdi* har fået ny mening i organisationer. Førhen var værdi lig med profit, hvor værdi i dag mere handler om menneskelige værdier i form af etik og holdninger. Årsagerne til denne ændring er mange, bl.a. at samfundet har bevæget sig fra at være et industrisamfund til et vidensamfund. Rundt omkring i de fleste danske organisationer har man bevæget sig fra hierarkiske strukturer med kontrol og ringe grad af informationsadgang og medindflydelse til en mere funktionsopdelt struktur, hvor den enkelte medarbejder tager et ansvar i takt med at informationsadgangen og medindflydelsen nu er langt højere end tidligere (Søholm et al., 2006: 18) (Elling, 2007: 64) (Hildebrandt, 2005: 15). Værdier er derfor anvisninger til, hvordan den enkelte og fællesskabet kan arbejde mod egne såvel som fælles mål. Mange betragter fejlagtigt værdier som et redskab, hvor værdier mere skal anses som et fælles etisk, moralsk og holdningsmæssigt grundlag, der dels styrer og regulerer medarbejdernes adfærd i det daglige, bl.a. i forhold til selvledelse, beslutninger og konfliktløsning etc. (van Hauen et al., 2006) (Beyer, 2006).

Arbejdet med værdier begrundes vores handlinger, og værdier har betydning for, hvordan vi tænker om og forstår andre mennesker og omvendt, hvordan andre opfatter os. Kendetegnene ved værdibaseret ledelse er bl.a. samarbejde, motivation og en høj grad af dialog, hvilket er medvirkende til at såvel ledere som medarbejdere langt tydeligere ser deres rolle i helheden end tidligere (van Hauen et al., 2006) (Beyer, 2006).

Professor i organisations- og ledelsesteori Steen Hildebrandt tilføjer til debatten om ledelse, at "(...) *ledelse drejer sig om at lede i sin tid. Og derfor kan ledelse ikke være upåvirket af sin tids begreber, holdninger, spørgsmål, udviklingstendenser m.m. Ledelse er også et tidsaktuelt begreb*" (Hildebrandt, 2005: 16). Denne forståelse stiller nødvendigvis krav til nutidens ledere om at være omstillingsparate og turde gå ind i lederrollen med hele deres personlighed, samtidig med at ledere skal have sans for at "tune sig ind" på medarbejderes forskellige perspektiver samt de forandringer og skift, der sker i organisationen og dens omverden.

## Coaching

Én af de udviklingstendenser, som Hildebrandt meget vel kan tænkes at referere til, er det meget populære og omdiskuteret coaching. I de senere år har coaching vundet mere og mere frem som en eftertragtet ledelsesdisciplin og – kompetence i danske organisationer. En kompetence der først og fremmest skal udvikle lederes evne til at udvikle og udnytte sine medarbejderes fulde potentialer for i sidste ende at skabe stærkere forretningsresultater samt en mere målrettet og energifyldt organisation. Coaching bliver derfor et mere og mere centralt punkt på stadig flere lederes dagsorden og fremlægges såvel i pressen som i populærlitteraturen som en af nøglerne til fremtidig succes, når der tales om organisations-, medarbejder- og ledelsesudvikling. I bogen "Executive coaching" skriver forfatterne bl.a., at med coaching kan lederen "(...) *mobilisere og forstærke sine kvaliteter og kompetencer og bruge dem som udgangspunkt for at styrke lederskabet*" (Blichmann & Kjerulf, 2004: bagsiden). Til den debat tilføjer forfatterne til "Coaching – læring og udvikling", hvordan coaching "(...) *er meget velegnet som metode til kompetenceudvikling og læring for medarbejdere og ledere i erhvervslivet*" (Stelter, 2002: bagsiden).

## Grundlæggende paradoks

Én af problematikkerne ved at indføre coaching som en ledelseskompetence er bl.a., at "*der tales utrolig meget om coaching blandt ledere, men det praktiseres kun i meget begrænset omfang.*" (Olesen & Hansen-Skovmoes, 2003). Årsagerne kan være mange, bl.a. manglende kompetencer til at coache, manglende tid og erfaring, besværligheder ved at omstille sig til nye "toner" eller en faglig leder, der har alle svarene på medarbejderens bønner. Det overordnede formål med specialet er da at skabe en bevidstgørelse og synliggørelse, individuelt såvel som kollektivt, om at der kan være dilemmaer forbundet med en coachende ledelsestilgang. Dilemmaer hvis tilstedeværelse det kan være nyttigt at være opmærksom på og metakommunikere om, hvis organisationen bl.a. vha. en coachende tilgang skal få det bedste frem i medarbejderne, således at det i sidste ende er til fordel for organisationens bundlinje.

I sin rene form anses coaching, uanset teoretisk udgangspunkt, som en frivillig og ligeværdig hjælpesamtale, hvor coachen vha. spørgsmål får *coachee*<sup>1</sup> til at reflektere over egen situation og derved får skabt selvindsigt i egne ressourcer, således at coachee bliver i stand til at løse egne problemer, opnå mål eller nå frem til en afklaring på eller erkendelse i forhold til en given problemstilling (Achen, 2007: 23). Det siger sig selv, at der derfor stilles store krav til nutidens ledere og deres kompetencer, når de indtager rollen som coach for deres medarbejdere. Ved et blik i populærlitteraturen omkring coaching, stilles der da også spørgsmål ved, hvorvidt det overhovedet er muligt at bringe en samtaleform som coaching ind i en organisatorisk kontekst. Der er derfor i de senere år fremkommet flere bud på, hvorvidt coaching lader sig praktisere i organisationer<sup>2</sup> (Søholm et al., 2006) (Blichmann & Kjerulf, 2004).

---

<sup>1</sup> *Coachee* er den person der coaches. Andre betegnelser for det samme er *klienten*, *kunden*, *fokuspersonen* etc. (Kastberg & Videriksen, 2007: 11).

<sup>2</sup> En diskussion som det vil være spændende og relevant at tage op, men ikke i denne omgang, da specialets fokus ligger andetsteds.

## Afgrænsning og primær forskningsinteresse

Konteksten for specialet er Viborg Kommune, der arbejder med coaching som et led i en værdibaseret tilgang til ledelse<sup>3</sup>. HR-afdelingen i kommunen udbyder interne lederkurser i coaching, idet lederne i kommunen generelt opfordres til at have en coachende tilgang til medarbejderne<sup>4</sup>. Endvidere har der fra lederne side været en stigende efterspørgsel efter en introduktion til og træning i coaching<sup>5</sup>.

Nærværende speciale skal ses som en udvidelse af arbejdsfeltet i mit 9. semesterprojekt, hvor jeg rent teoretisk beskæftigede mig med paradokset om, hvorvidt en leder overhovedet kan være medarbejderens coach, magtforholdet taget i betragtning (Sundvall, 2008). Specialet bevæger sig ud i praksisfeltet for nærmere at undersøge, hvordan en coachende tilgang til ledelse lader sig praktisere i en organisatorisk kontekst. Fokus er ikke på magten i samtalen, om end jeg erkender, at der er og altid vil være et asymmetrisk magtforhold mellem leder og medarbejder. I stedet har jeg valgt at anskue organisationen på mikroniveau, hvor aktuelle coachende samtaler mellem ledere og medarbejdere analyseres med henblik på at undersøge, hvad der foregår her-og-nu i interaktionen mellem parterne, samt hvilken betydning parternes kommunikation har for deres samspil. På dette niveau laver jeg således følgeforskning for at undersøge, hvordan enkelte coachingteknikker anvendes og med hvilken effekt.

Jeg er bevidst om alt det omkringliggende, dvs. Viborg Kommune som kontekst for samtalerne samt det omkringliggende samfund, der ligeledes har indflydelse derpå. Jeg har dog ikke et ønske om at se på coaching i det større perspektiv, og jeg afgrænser mig derved fra de mere eksterne kræfter, der kan tænkes at have indflydelse på de coachende samtaler mellem ledere og medarbejdere. Af samme årsag har jeg fravalgt at inddrage teori om bl.a. magt og virksomhedskultur, selvom disse to har stor indflydelse på samtalerne i kommunen.

Specialet tager sit videnskabsteoretiske afsæt i socialkonstruktionismen, der henter centrale dele af sit tankegods fra systemteorien, idet fokus er på sociale interaktion og sproglige skabelse af virkeligheden. Coaching som specialets genstandsfelt er netop en bevidst italesættelse og dermed sproglig konstrueret virkelighed, der påvirker de interagerende parter, samtalen og organisationen. Jeg har valgt at anvende

---

<sup>3</sup> Coaching er blot et blandt flere ledelsesværktøjer, lederne bringer i anvendelse i den daglige dialog med medarbejderne. Se kapitel 5 *Casebeskrivelse* for uddybning af Viborg Kommune som case.

<sup>4</sup> [www.viborg.dk](http://www.viborg.dk)

<sup>5</sup> Bilag 1 - Evaluering af "Viborg Ledelse" ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk)).

konversationsanalyse, som socialkonstruktionistisk teori og metode, i min betragtning af lederne italesættelser som en sociale aktivitet. Efter endt empiriindsamling har det vist sig, at lederne alle var meget aktive i forhold til at opsummere, hvorfor analysen derfor er af den konkrete anvendelse af *opsummeringer* (*opsummeringer* sidestilles med *formulations*) (Heritage & Watson, 1979) blandt tre ledere inden for Børn & Unge i Viborg Kommune, samt hvilken indflydelse opsummeringerne har på samtalerne og konstruktionen af identiteter. Jeg antager derved en interaktionel tilgang til den kommunikative handlen blandt ledere i kommunen, og interessen er således prosaisk, idet der fokuseres på mekanismer ved identitetskonstruktion.

Anvendelsen af *opsummeringer* er en typisk kommunikativ kompetence (Hymes, 1974), der anvendes ved coaching og som bl.a. skal være medvirkende til at klarlægge coachees perspektiv og øge forståelsen mellem coach og coachee (Stelter, 2004: 238). Opsummeringer virker forskelligt, alt efter i hvilken samtaletype de anvendes. Hvis man f.eks. som leder og bevidst anvender dem som én teknik fra coaching, men rent faktisk anvender dem anderledes (bevidst eller ubevidst) end retningslinjer for gode coachegenskaber foreskriver (Se fx Stelter, 2004: 238-239), kan opsummeringerne have en anden virkning og indflydelse på samtalen end tiltænkt. Jeg finder det derfor interessant at undersøge, hvordan denne praksis af opsummeringer virker i tre coachende samtaler og er medvirkende til identitetsdannelse, og fokus vil primært være rettet imod lederne opsummeringer. Min interesse går ikke på at vurdere, hvorvidt det der foregår i samtalerne er rigtigt eller forkert, men det er snarere en nysgerrighed efter at undersøge, hvilken effekt lederne opsummeringer og øvrig kommunikation har på samtalerne og deres videre forløb.

Ovenstående interessefelt og afgrænsning har ført til følgende problemformulering:

## **Problemformulering**

**Hvilke identiteter konstruerer lederne i de coachende samtaler gennem anvendelsen af opsummeringer (*formulations*), samt hvilken funktion og indflydelse (om nogen) har disse identitetskonstruktioner og opsummeringer som teknik i interaktionen mellem lederne og medarbejderne?**



Undersøgelsesmetoden er induktiv, og jeg har, som traditionen foreskriver ved konversationsanalyse, valgt at anvende videooptagelser til at observere ledere i deres praksis samt at benytte mig af semistrukturerede kvalitative forskningsinterviews med henblik på at blive klogere på selvsamme ledesers anvendelse af coaching ved en værdibaseret tilgang til ledelse.

## Specialets opbygning

I dette indledende kapitel har jeg redegjort for specialets interessefelt og afgrænsning, og en problemformulering er præsenteret.

**Kapitel 2, *Videnskabsteori***, indeholder en redegørelse for specialets videnskabsteoretiske position.

**Kapitel 3, *Specialets fokus***, præsenterer coaching som disciplin. Desuden fremstilles forskellige antagelser om identitet samt identitet i forhold til specialets interessefelt.

**Kapitel 4, *Teori og metode***, definerer og gennemgår udvalgte aspekter af Harvey Sacks', Emanuel Schegloffs og Gail Jeffersons konversationsanalyse, som danner fundamentet for den øvrige teori der inddrages i specialet. Desuden præsenteres Charles Antakis og Sue Widdicombes fremstilling af identitet med henblik på en metodisk/teoretisk fremgangsmåde til anskuelse af identitetsdannelse i de coachende samtaler. Til sidst præsenteres John Heritages og Rodney Watsons teori om *formulations* som bestemte træk i en samtale. Sidstnævnte teori har en central position i specialets analyse, idet ledesers anvendelse af *opsummeringer (formulations)* og deres indvirkning på samtalerne er genstand for nærmere undersøgelse.

**Kapitel 5, *Casebeskrivelse***, præsenterer specialets case i Viborg Kommune, og kapitlet indeholder bl.a. en beskrivelse af de organisatoriske rammer samt kommunens kommunikations- og ledelsestilgang.

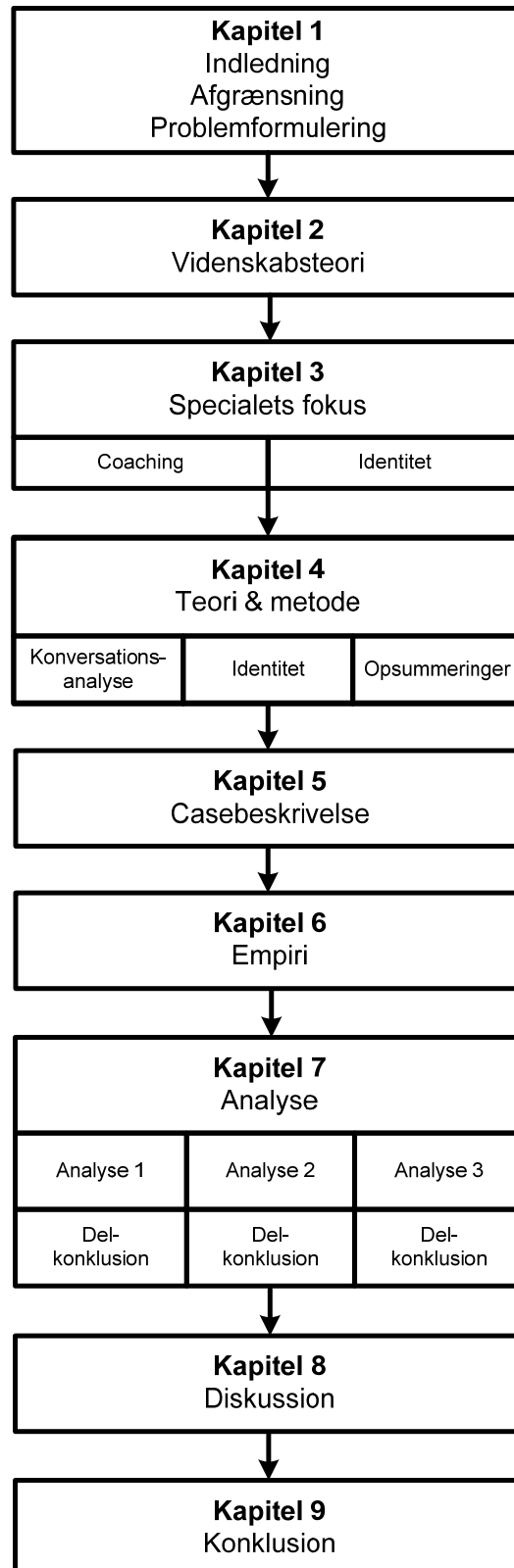
**Kapitel 6, *Empiri***, indeholder en redegørelse for de metodiske overvejelser ved indsamling af specialets empiri. Desuden redegøres for den induktive forskningsmetodik, rekruttering af deltagere til specialets undersøgelse, observationer og interviews som anvendte kvalitative metoder samt transskribering og anvendelsen af Gail Jeffersons transskriptionskonventioner.

**Kapitel 7, *Analyse***, indeholder behandling og analyse af det empiriske materiale. De tre samtaler analyseres for sig og afsluttet hver især med en delkonklusion.

**Kapitel 8, *Diskussion***, fremsætter en diskussion om udvalgte dele af resultaterne fra de tre delanalyser. Kapitlet behandler primært aspekter, der gør det svært for ledere at være coachende over for deres medarbejdere.

**Kapitel 9, *Konklusion***, opsummerer specialets resultater og forslag.

I forlængelse af gennemgangen af specialets indhold, følger en grafisk fremstilling af specialets opbygning, således at der også visuelt er mulighed for at skabe sig et overblik over specialet.



## Kapitel 2

### Videnskabsteori

Dette kapitel beskriver mine videnskabsteoretiske refleksioner og derved den videnskabelige position, jeg indtager i specialet, således at der skabes en betydning i forhold til, hvordan jeg arbejder mig fra en problemformulering og frem til en konklusion. Kapitlet tager sit udgangspunkt i Vivien Burrs<sup>6</sup> og Kenneth J. Gergens<sup>7</sup> forståelse af socialkonstruktionismen samt bogen "Diskursanalyse som teori og metode", hvor forfatterne Marianne Winther Jørgensen<sup>8</sup> og Louise Phillips<sup>9</sup> bl.a. refererer til Vivien Burrs karakteristik af socialkonstruktionismen.

### Socialkonstruktionisme

Gennem de sidste 20 år er der sket en gradvis ændring i, hvordan socialvidenskab studeres. Tidligere var socialpsykologi som felt domineret af kognitivismen, der arbejder ud fra den antagelse, at sociale fænomener skal anskues ud fra kognitive processer (Jørgensen & Phillips, 1999: 106).

Socialkonstruktionismen opponerer imod, at kognitivister ikke tager stilling til den sociale påvirkning i forhold til individers psykologiske tilstande (Jørgensen & Phillips, 1999: 108). Med andre ord kan man sige, at hvor den kognitive psykologi udelukkende koncentrerer sig om det, der ikke kan ses med det blotte øje, bekender og fokuserer socialkonstruktionismen på vigtigheden af også at medinddrage det, som øjet ser, dvs. den sociale interaktion og sproglige skabelse af virkeligheden. Det er det der gør socialkonstruktionismen og herunder konversationsanalysen interessant og anvendelig i dette speciale, idet coachende samtaler betragtes som social interaktion, hvor ledere og medarbejdere sprogligt skaber de virkeligheder (selve samtalerne), de befinder sig i.

I tråd med ovenstående defineres socialkonstruktionismens fokus af den amerikanske psykolog Kenneth J. Gergen således:

---

<sup>6</sup> Vivien Burr er ledende lektor i psykologi på Huddersfield University, United Kingdom. Burr er bl.a. forfatter til bogen "Social Constructionism".

<sup>7</sup> Kenneth J. Gergen (f. 1934) er amerikansk psykolog og professor ved Swarthmore College. Gergen er bl.a. kendt for sit bidrag til socialkonstruktionismen, hvor han er én af de førende foredragsholdere og skribenter. Han har grundlag "The Taos Institute" sammen med Mary Gergen.

<sup>8</sup> Marianne Winther Jørgensen har skrevet sin ph.d.-afhandling "Refleksivitet og kritik – socialkonstruktionistiske subjektspositioner" ved Kommunikation på Roskilde Universitetscenter. Jørgensen arbejder på Campus Norrköping ved Linköping Universitet i Sverige.

<sup>9</sup> Louise Phillips er professor i Kommunikation ved Roskilde Universitetscenter.

*"Social constructionist inquiry is principally concerned with explicating the processes by which people come to describe, explain, or otherwise account for the world (including themselves) in which they live"* (Gergen, 1985: 266. Forfatterens egen fremhævning).

Socialkonstruktionisme er en udvikling af konstruktionisme, der blot er én blandt flere konstruktivistiske tilgange til viden og erkendelse. Socialkonstruktivismen er at betragte som dels en psykologisk dels en socialt funderet teori, hvor viden og erkendelse anses for at være noget *indre* i individets psyke. Hvorimod socialkonstruktionismen er en rent social teori, der bryder med denne forestilling og i stedet har fokus på læring som værende *ydre*, dvs. baseret på relationer i et givent fællesskab og det heri fælles sprog. Om socialkonstruktionismen erklærer Gergen følgende:

*"Mere konkret er viden en kontinuerlig produktion, som dialogen forløber. At besidde viden er at indtage en given position på et givent tidspunkt inden for et igangværende fællesskab"* (Dalsgaard et al., 2005: 243).

Viden betragtes således som et fælles produkt eller som et produkt frembragt i social interaktion.

Listen af socialkonstruktionistiske tilgange er lang, og socialkonstruktionisme fungerer som en samlebetegnelse for en række af teorier, fx kritisk psykologi, diskurspsykologi, diskursanalyse, dekonstruktion og poststrukturalisme. Tilgangene har alle socialkonstruktionismen som en form for overordnet teoretisk orientering (Burr, 2003: 1) (Jørgensen & Phillips, 1999: 15).

Socialkonstruktionismen er som teori multidisciplinær og er inspireret af disciplinerne filosofi, sociologi og lingvistik. Denne mosaik af forskellige vinkler betyder imidlertid, at det er svært at lave en klar og entydig definition, idet teoriens indhold af forskellige tilgange med hver deres særegenheder ofte er modstridende. Der er derfor ingen decideret træk, der kan siges at identificere en socialkonstruktionistisk position. I bogen "Social Constructionism" (Burr, 2003: 13) refererer Burr til Gergens artikel "Social Psychology as history" fra 1973, i hvilken Gergen beskriver, at man som socialkonstruktionist som minimum bør vedkende sig følgende antagelser for overhovedet at kunne kalde sig for socialkonstruktionist:

- Et kritisk syn på viden, der er baseret på selvfølgeligheder.
- Forståelsen af verden er historisk og kulturelt indlejret, hvorfor én forståelse af verden ikke er mere sandfærdig end andre forståelser af samme.
- Viden bliver skabt i sociale processer, hvorfor social interaktion og sprog er centrale elementer at studere.
- Sociale verdensbilleder er afgørende for sociale handlinger. Den sociale konstruktion af sandhed og viden har således indvirkning på menneskers sociale liv (Gergen, 1985: 266-275) (Burr, 2003: 2) (Jørgensen & Phillips, 1999: 13-14).

Essentialisme såvel som realisme står i skarp kontrast til de grundlæggende socialkonstruktionistiske antagelser om, at vi som mennesker selv skaber vores virkelighed (Burr, 1995: 6) (Jørgensen & Phillips, 1999: 12-21). Essentialister mener derimod, at alt ting har en essens, som udgør virkeligheden. Kritiske røster mener, at alt det sociale flyder, når sociale identiteter og al viden er kontingent, men på trods af det opfatter det brede felt af socialkonstruktionister det sociale som mere regelbundet og regulerende, end kritikken lægger op til. Forklaringen er, at viden og identiteter *principielt* er kontingente, men i specifikke situationer er de fikseret (Jørgensen & Phillips, 1999: 14).

## **Et relationelt forhold mellem individ og samfund**

Socialkonstruktionismen er således en forholdsvis ny teori, hvor fokus er rettet imod undersøgelse af social praksis og menneskelige interaktioner (Burr, 1995: 8), og i mange tilfælde udfordrer teorien vores måde at tænke på i det daglige. Socialkonstruktionismen handler netop omkring forholdet mellem individ og samfund og centralt er, hvordan den sociale og kulturelle kontekst i samfundet er konstrueret af de mennesker, som færdes deri. Sandhed er skabt gennem sociale processer og er ikke et resultat af objektive observationer. Mening og forståelse er derved et resultat af sociale handlinger (Burr, 1995: 2-5). Denne antagelse kan på mange mennesker virke provokerende, idet det dermed er sagt, at al ting i princippet kan se anderledes ud eftersom alt, hvad vi tager for givet og anser som naturligt, er skabt af os selv.

Samtidig bliver vi som mennesker ligeledes påvirket af samfundet, og relationen her imellem er derved af dialektisk karakter, idet begge skaber hinanden. I ethvert samfund er der én eller flere kulturer, som en konsekvens af de sociale relationer, og socialkonstruktionismen opfatter kultur som en dynamisk

størrelse der via diskurser<sup>10</sup> skabes og fortolkes. Hvorimod mange populære forståelser af kultur opfatter begrebet kultur som mere statisk (fx Hastrup, 2004).

Idet sociale konstruktioner netop ikke skal opfattes som flygtige tanker og idéer, der kan skifte fra et øjeblik til det næste, vil vores kultur<sup>11</sup> (fx i organisationer) være omformelig over tid. Som mennesker i et samfund, og fx medarbejdere i en organisation, tillægger vi den eller de kulturer, som vi er en del af, vores subjektive betydninger, og sammenholdt med de kollektive forestillinger lever vi vores liv og går på arbejdet derefter. En proces der hele tiden er i gang og under udvikling. Derved orienterer lederne og medarbejderne i Viborg Kommune sig til et fælles udgangspunkt for kommunens kultur og ønske om værdibaseret ledelse, hvor de tillægger deres egne subjektive opfattelser til betydningen af fx coaching og værdibaseret ledelse.

## Sproget

Et af de mest centrale aspekter i socialkonstruktionismen er sproget, idet det er medskabende til den sociale og kulturelle virkelighed. Sproget anses således som mere en blot et redskab til at repræsentere virkeligheden, idet sproget gennem menneskelig interaktion er medskabende til virkeligheden, som vi indgår i. Det socialkonstruktionistiske middel til at nå frem til erkendelse eller forståelse går derfor også via sproget, og via en analyse af vores italesættelse af verden findes vejen til en forståelse af verden. Det er her begrebet diskurs gør sig gældende, idet måden hvorpå vi italesætter et givent fænomen er via én eller flere diskurser (Burr, 1995: 2-5). Ved at anvende en socialkonstruktionistisk tilgang i specialet, kan jeg forholde mig kritisk til de diskurser om den coachende tilgang til værdibaseret ledelse, der anvendes blandt ledere i Viborg Kommune. Som forsker er jeg opmærksom på, at jeg besidder en vis portion magt, idet jeg med egne diskurser og blotte tilstedeværelse er medskabende til den virkelighed, som lederne indgår i, og som derfor til enhver tid kunne have set anderledes ud. De deltagende ledere og jeg er derfor medskabende til den sociale virkelighed, vi indgår i.

---

<sup>10</sup> *Diskurs* defineres som "(...) en bestemt måde at tale om og forstå verden (eller et udsnit af den) på" (Jørgensen & Phillips, 1995: 9).

<sup>11</sup> Det ville være interessant at belyse kulturbegrebet mere i dybden, men jeg har valgt at undlade det her, idet der ikke anlægges et kulturelt perspektiv i specialet.

## Kapitel 3

### Specialets fokus

I kapitlet præsenteres specialets fokusområder: coaching og identitet. Første del har derfor til formål at beskrive, hvad der ligger i den klassiske forståelse af coaching, coaching i en organisatorisk kontekst samt skelnen mellem fastlagte formelle coachingsamtaler og de mere uformelle coachende samtaler. I kapitlets anden del fremstilles forskellige antagelser omkring identitet. Afsnittet kommer omkring identitet i forhold til socialkonstruktionisme og konversationsanalyse samt identitet i forhold til specialet.

### Coaching

Begrebet *coach* stammer fra det ungarsk *kocs*, og dets oprindelige betydning er et hestedrevet køretøj, hvis fører havde til formål at bringe mennesker fra ét sted til et andet efter deres ønske. I dag anvendes ordet *coach*, såvel i engelsk som i amerikansk sprogbrug, om en træner, der bl.a. tager sig af tilrettelæggelsen af den daglige træning samt den mentale træning af idrætsudøvere (Stelter, 2004: 21-22) (Blichmann & Kjerulf, 2004: 19). Forståelsen af coaching har således sit afsæt i idrætsverdenen (Stelter, 2004: 22).

### Fra idrætsverdenen til erhvervslivet

Coach-begrebet blev først i 1970'erne overført fra idrætsverdenen til erhvervslivet (Stelter, 2004: 23) (Blichmann & Kjerulf, 2004: 19) (Søholm et al., 2006: 10), og den store inspirator var tennistræneren Timothy W. Gallwey (Søholm et al., 2006: 10). For Gallwey er det essentielle ved coaching "*(...) at låse op for et menneskes potentiale, til at maksimere dets egne præstationer. Det er at hjælpe mennesker til at lære, frem for at undervise dem.*" (Whitmore, 2008: 19)

Én af frontfigurerne i at anvende coaching i erhvervslivet er racerkøreren John Withmore<sup>12</sup> (Søholm et al., 2006: 10). Withmore fremhæver i sit bidrag til coaching vigtigheden af specielt at skabe en følelse af

---

<sup>12</sup> John Whitmore er grundlægger af konsulentvirksomheden *Performance Consultants*, hvor han underviser i og anvender sine coaching-principper på store multinationale virksomheder. Whitmore er forfatter til bestselleren "Coaching for Performance" fra 1992 (på dansk: "Coaching på jobbet"), der er oversat til 15 sprog.

ejskab, bevidsthed og ansvarlighed hos coachee samt velformulerede mål med coachingsamtalen (Whitmore, 2008: 53-76).

Coaching er således gennem de sidste 40 år kommet ind i erhvervslivet i bølger. Tilbage i 1970'erne blev amerikanske ledere venligt stemte over at bringe begreber som *konkurrence*, *motivation* og *toppræstation* ind i forhold til medarbejderudvikling. En udvikling der først mødte de europæiske ledere ca. 10 år senere (Blichmann & Kjerulf, 2004: 19).

I begyndelsen af 1980'erne blev begrebet *mentor* bragt ind i organisationer med henblik på at pleje og udvikle personale. Her var der tale om en ordning mellem ledere og medarbejdere. Midt i 1980'erne steg interessen for den humanistiske psykologi, hvor Abraham Maslows<sup>13</sup> behovspyramide dannede udgangspunktet, og for terapien der var betonet af bl.a. Carl Rogers<sup>14</sup> og Milanoskolen<sup>15</sup>, hvor aspekter som ligeværdighed og empati vægtedes højt i samtalerelationen (Søholm et al., 2006: 10-11). Desuden begyndte individualismen at præge samfundet. På den baggrund udvikledes coaching som en form for rådgivningsfunktion – typisk i form af en ekstern konsulent eller coach. Tyskland var forgangsland, hvor specielt topledere blev coachet, og i Danmark var fokus på dette tidspunkt fortsat på coaching af medarbejdere frem for ledere (Stelter, 2004: 23-24) (Blichmann & Kjerulf, 2004: 19-20).

I 1990'erne øgedes kendskabet til coaching, og der skete et skift til fokus på faglighed frem for på psykologiske aspekter. Kendskabsgraden til coaching øgedes, men efterspørgslen var endnu ikke særlig stor. I midten af 1990'erne blev coaching først for alvor udbredt og efterspurgt i det danske erhvervsliv, og mange personalemæssige udviklingstiltag blev betegnet coaching. Samtidig steg udbuddet af ekstern konsulent-service, der kunne yde bistand til HR-chefer i forhold til coaching og andre personalemæssige interventionsformer (Stelter, 2004: 24-25) (Blichmann & Kjerulf, 2004: 20). Anno 2009 synes coaching at være mere reglen end undtagelsen, når bl.a. god ledelsesstil og medarbejderudvikling diskuteres.

---

<sup>13</sup> Abraham Harold Maslow (f. 1908-1970) var en amerikansk psykolog. Maslow er mest kendt for arbejdet med Maslows behovspyramide, og han var en central person i udviklingen af humanistisk psykologi.

<sup>14</sup> Carl Ransom Rogers (f. 1902-1987) var en indflydelsesrig amerikansk psykolog samt én af grundlæggerne af den humanistiske psykologi. Rogers anses desuden for at være én af grundlæggerne af psykoterapiforskningen.

<sup>15</sup> En psykoterapeutisk retning, der især har bidraget til den systemiske metode ved introduktion af spørgeteknikker, der baserer sig på neutralitet, nysgerrighed, hypotesedannelse, cirkulær interviewmetode, paradoks og modparadoks og en nuanceret forståelse af begrebet tid.



## En søgen efter en definition på coaching

I kølvandet på den stigende interesse for coaching har stadig flere uddannet sig til coach, hvilket afspejler sig i udbuddet af coach-uddannelser<sup>16</sup>. Det er muligt at uddanne sig til coach på blot én weekend<sup>17</sup> og sågar online via internettet<sup>18</sup>. Titlen som coach er ikke beskyttet, og af samme årsag er der ikke et endegyldigt svar på en definition, eller hvad god praksis for coaching er (Blichmann & Kjerulf, 2004: 207). Den internationale brancheorganisation "International Coach Federation" (ICF) arbejder dog ud fra en definition af coaching, som er bredt anerkendt og blåstemplet:

*"Coaching is partnering with clients in a thought-provoking and creative process that inspires them to maximize their personal and professional potential".*<sup>19</sup> (www.coachfederation.org: "ICF CODE OF ETHICS").

Coaching er ifølge ICF defineret til at være en reflekteret og kreativ proces, der skal inspirere til at maksimere det personlige og professionelle potentiale ved personen der coaches. Denne definition gør sig gældende både ved traditionel life-coaching, hvor mennesker efterhånden bliver coachet inden for alle områder af privatlivets sfære, samt ved business-coaching der har fokus på menneskets arbejdsliv frem for privatpersonlige forhold. Ved de mest fremherskende teorier<sup>20</sup> inden for traditionel coaching er coachen neutralt faciliterende, hvor der i en forbigående læreproces er fokus på individet, og hvor formålet med seancen er at skabe selvindsigt og erkendelse (Søholm et al., 2006: 26) (Blichmann & Kjerulf, 2004: 17-18) (Stelter, 2004: 39). Ved business-coaching skelnes der mellem ekstern/intern konsulent og medarbejder (leder) samt relationen, hvor leder coacher medarbejder. Fokus for dette speciale ligger ved sidstnævnte relation. Ved de forskellige relationer er der en væsentlig forskel på coachens forholdemåde til coachee, som jeg dog ikke vil belyse yderligere. Det særlige ved business-coaching er, at denne form for coaching altid praktiseres i en organisatorisk kontekst. En kontekst der, ud fra mit perspektiv, unægteligt øver indflydelse på coachingsamtalen, når den praktiseres mellem leder og medarbejder (Sundvall, 2008).

---

<sup>16</sup> Københavns Universitet udbyder en masteruddannelse i coaching, og senest har Aalborg Universitet, i samarbejde med ATTRACTOR – Institut for ledelse, kommunikation og intervention, opstartet en masteruddannelse i læreprocessor med specialisering i Organisatorisk Coaching. Se www.ku.dk og www.attractor.dk

<sup>17</sup> Hos konsulentvirksomheden *Moving People* kan man uddanne sig til coach ved blot tre dages koncentreret forløb over en weekend. Se www.moving-people.dk

<sup>18</sup> Se www.webcoach-academy.com, der udbyder online kurser i coaching.

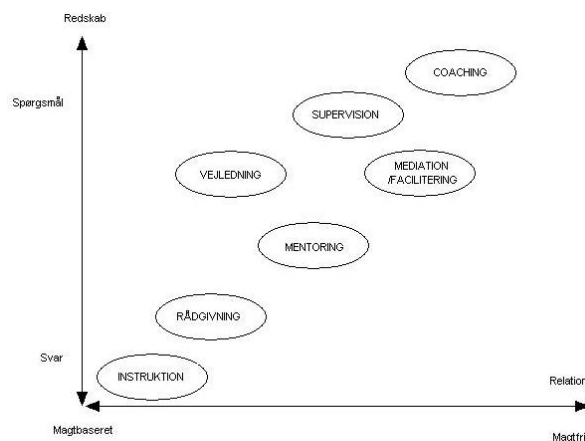
<sup>19</sup> Godkendt af ICFs bestyrelse den 18. december 2008.

<sup>20</sup> De overordnede inspirationskilder i forhold til rollen som coach er den humanistiske psykologi, den systemiske filosofi og familierapi (Søholm et al., 2006: 24).

## Coaching – et ledelsesværktøj

I takt med den stigende interesse for coaching blandt ledere og medarbejdere, har der derfor ligeledes været en stigende efterspørgsel blandt ledere på, hvorledes den klassiske coaching-filosofi lader sig praktisere i organisationer i samspil med magtstrukturer og økonomiske rationaler (Søholm et al., 2006).

I nedenstående figur er coaching indplaceret blandt en række andre interventions- og arbejdsredskaber, som ledere bl.a. anvender, når de samtaler med deres medarbejdere. Redskaberne veksler mellem, hvorvidt det anvendte redskab er i form af svar eller spørgsmål, og hvorvidt relationen mellem parterne er magtbaseret eller ej.



Figur 1: Figuren er udviklet af Peter Hansen-Skovmoes, medforfatter til bogen "Coaching læring og udvikling" (Stelter, 2004: 29).

Ved et kig på figuren opfattes coaching som en samtaleform fri for magt mellem coach og coachee, og de anvendte redskaber består af spørgsmål til coachee frem for svar. Ovenstående optik på coaching er i tråd med den klassiske forståelse af coaching. Men når coaching bringes ind i en organisatorisk kontekst, fx Viborg Kommune, hvor lederen fx er coach for medarbejderen, er der bl.a. tale om en ændret relation i forhold til den klassiske opfattelse (Blichmann & Kjerulf, 2004) (Elling, 2007) (Kastberg & Videriksen, 2007) (Stelter, 2004) (Sundvall, 2008) (Søholm et al., 2006) (Whitmore, 2008).

## Den formelle og den uformelle coachingsamtale

I bogen "God coaching – lederen som coach" skelner forfatterne mellem to former for coaching i en organisatoriske kontekst – den formelle og den uformelle coachingsamtale (Kastberg & Videriksen, 2007: 112). I den formelle er der tale om en aftalt og fastlagt samtale, hvor parterne er enige om, at der

er tale om coaching. Relationen skal i dette tilfælde tilstræbes at være så ligeværdig som mulig. Der er altså tale om en "rigtig" fastlagt coachingsamtale. I den mere uformelle situation foreligger der ingen aftale mellem parterne. Det vil typisk være lederens daglige håndtering af spørgsmål, problemer og udfordringer. Frem for at servere et svar eller en løsning til medarbejderen, skal lederen forsøge at identificere den pågældende situation ved hjælp af forskellige spørgsmålstyper og herefter hjælpe medarbejderen til selv at finde frem til en løsning. Der er altså i dette tilfælde tale om en coachende ledelsesstil.

### *Fastlagt coachingsamtale*

Man skal ville coaches, hvis samtalen skal lykkes, og som medarbejder kan man blive coachet af sin leder på en lang række forskellige arbejdsrelaterede områder, fx at for at finde en løsning på en problemstilling. Har man som leder et løsningsforslag til alle medarbejderens problemer, er det ikke coaching man skal praktisere. Det er desuden vigtigt, at man som leder i sådanne tilfælde forstår at sige fra, hvis samtalen bevæger sig ind på personlige emner, og det skaber tryghed i samtalen, at man som leder kan sige stop. Grænsen går der, hvor samtalen begynder at bevæge sig over i en terapilignende session. Hvis man som medarbejder ønsker at gennemføre en 100 procent ren coachingsamtale i en magtfri og ligeværdig relation, skal man anvende en ekstern coach, da det ikke er muligt mellem leder og medarbejder, uanset hvor meget det end tilstræbes. Desuden er det ikke anbefalelsesværdigt at være coach på en problemstilling, man som leder selv er en del af (Kastberg & Videriksen, 2007: 112-114).

### *Coachende ledelsesstil*

Udgangspunktet for en coachende ledelsesstil er, at man som leder ikke anser sig selv som den overordnede, der sidder inde med alle svarerne på medarbejderens problemer/udfordringer. Medarbejderen er selv eksperten og besidder selv det unikke svar vedkommende søger efter. Som leder skal man blot hjælpe til at afdække problemstillingen ved først og fremmest at være nærværende, lyttende og stille coachende spørgsmål. Forskellen fra en mere fastlagt coachingsamtale er dog, at den coachende leder kan bevæge sig mellem rollerne som mentor, underviser, facilitator og coach (Kastberg & Videriksen, 2007: 115). Med andre ord kan man som leder understøtte dele af processen frem mod målet, give gode råd eller undervise sin medarbejder, hvis ens erfaringer kan bidrage med nye aspekter ved problemstillingen.

## Opsamling

Ved ovenstående gennemgang af coaching fremgår det, at coaching giver udtryk for et optimistisk menneskesyn med en humanistisk holdning samt et løsningsfokuseret tankesæt. En holdning der har været under udvikling i mere end et halv årti på vores breddegrader. Der er tale om en maksimering af menneskets personlige og professionelle potentiale, hvor coachens rolle generelt er at skabe bevidsthed og ejerskab på en ansvarlig måde. Skelnen mellem de formelle og uformelle coachingsamtaler stiller særlige krav til lederen, der ønsker at være coach, idet der her skelnes mellem graden af involvering fra lederens side. Særligt den coachende ledelsesstil er interessant for specialets analyse, idet det er denne form for coaching lederne i Viborg Kommune ønskværdigt skal praktisere over for deres medarbejdere.

## Identitet

Identitet er et komplekst begreb, der gennem tiden har haft mange teoretikers beskæftigelse, hvorfor jeg indledningsvis vil lave en kort gennemgang af antagelser om identitet. Hernæst vil jeg definere den forståelse af identitet, som jeg arbejder ud fra, og hvorudfra de anvendte konversationsanalytiske teoretikere i specialet tager sit afsæt. Afslutningsvis vil jeg sætte sidstnævnte forståelse af identitet i forbindelse med specialets ærinde.

## Forskellige forståelser af identitet

Ved den traditionelle samfundsvidenskabelige forståelse af identitet, er identitet på den ene side en reference til grupper, status og roller og på den anden side en beskrivelse af individer. Ydermere defineres identitet ud fra denne forståelse som en kategorisering, fx af fælles forståelse, skæbne, oprindelse eller kultur, hvor kategorierne adskiller sig fra hinanden, fx kategoriseringen af mennesker i rig og fattig. På denne måde bliver identitetsbegrebet et redskab til at opdele den sociale verden, og det bliver derved muligt at italesætte karakteristika i forhold til de forskellige kategoriseringer (Antaki & Widdicombe, 1998: 192). Den traditionelle opfattelse af identitet beror således på, *hvilke* identiteter mennesker besidder, *hvilke kriterier* der adskiller forskellige identiteter fra hinanden, samt hvilken *rolle* identitet spiller i opretholdelsen af samfundet og derved gør det muligt for de sociale strukturer og institutioner at fungere. Formålet er således at skildre, hvilken indflydelse sociale identiteter har på den måde, hvorpå samfundet fungerer (Antaki & Widdicombe, 1998: 194).

Inden for socialantropologi antager nogle forskere, at identitet bliver tildelt én ved fødslen, sådan at man som individ passer ind i den pågældende kategorisering i samfundet. Skønt nogle identiteter nærmest er én påkrævet, fx institutionelle roller (Antaki & Widdicombe, 1998: 192). Det kan fx være rollen som leder, mellemlider, medarbejder, coach etc.

Andre tilgange til identitet anser identitet som en ekstern egenskab samtidig med, at identitet ligeledes er internt *ejet* (*owned*). Idéen om indsocialisering og internalisering af identiteter har været anvendt i forsøg på at linke individuelle identiteter og sociale strukturer for netop at vise, hvordan individer konstitueres gennem sociale processer (Antaki & Widdicombe, 1998: 192).

I senmoderniteten betragtede man identiteter ud fra mere traditionelle og faste tilhørsforhold, fx nation, klasse og køn, der alle var medvirkende til at forme menneskers identitet. Nu betragtes identiteter mere ud fra "*mangfoldige centre*" (Jørgensen & Phillips, 1999: 115), hvor identiteter ofte er mere ustabile og derved er og kan være modstridende. Et eksempel herpå er, at ens identitet som coach udfordrer ens identitet som leder, bl.a. pga. den ulige magtrelation. Med ustabil menes der ikke, at man som individ hele tiden begynder forfra med en identitet, men snarere at en given italesat identitet er en "*aflejring*" af tidligere diskursiv praksis (Wetherell & Potter, 1992: 116).

## **Socialkonstruktionismens syn på diskurs og identitet**

Inden for socialkonstruktionismen anses det enkelte individs psykologiske udvikling som en social konstruktion. Selvet ses som gennemført socialt, og via sociale praksisser opstår, forhandles og udvikles individets identiteter (Gergen 1997 og 2005). I samspil med den omkringliggende verden og interpersonelle relationer subjektiverer individet sig inden for de mulighedsbetingelser og de kontekstuelte forankrede relationer der byder sig. I takt med at disse betingelser og relationer konstrueres rent diskursivt, har anvendelse af diskurs en betydelig indflydelse på det enkelte individs mulighed for subjektivering (Jørgensen & Phillips, 1999).

Idet identiteter anses som socialt betinget frem for at være en essentiel del af en person, er begrebet identitet ofte forbundet med socialkonstruktionistiske undersøgelser. Vivien Burr argumenterer, at vores identitet er konstrueret ud fra de kulturelle diskurser, vi har adgang til, og som vi trækker på, når vi kommunikerer med andre mennesker. En persons identitet består af mange forskellige tråde, fx alder (barn, ung, voksen, gammel), sociale status, beskæftigelse, indkomst, uddannelsesniveau, etnicitet, køn

etc. Alle disse forskellige tråde er sammenvævet til en persons identitet, og hver af disse komponenter er konstrueret gennem de kulturelle diskurser (diskurs om alder, køn, uddannelse etc.). Vi er således hver især en kombination af de bestemte versioner af komponenter, der er tilgængelige for os. Inden for eksempelvis alder hersker der forskellige diskurser eller kulturelt betingede opfattelser af, hvad det vil sige at være ung, gammel etc. Det samme gør sig gældende ved diskurser om bl.a. seksualitet, hvor der er et begrænset antal af socialt accepterede diskurser, som vi kan identificere os med (hetero- eller homoseksuel). Det vil sige, at diskurser både kan begrænse og udfolde vores identitet. Der er altså talrige diskurser, der konstant arbejder på at konstruere og producere vores identitet, og derfor er identitet ikke grundlæggende skabt rent kognitivt i en person, men også gennem den sociale verden der omgiver os (Burr, 1995: 106-109).

## Konversationsanalyse og identitet

*"[Identity is] something that people do which is embedded in some other social activity, and not something they 'are'"* (Antaki & Widdicombe, 1998: 191).

Med afsæt i bogen "Identities in Talk" af Charles Antaki og Sue Widdicombe er identitet noget, der bliver *anvendt* i samtale og som derved er én del af gennemførelsen af hverdagens interaktioner (Antaki & Widdicombe, 1998: 1).

Konversationsanalytiske forskere (fx Widdicombe & Wooffitt, 1995) har i deres arbejde fokus på, hvordan individer ved beskrivelsen af en given handling trækker på én eller flere bestemte identiteter som ressource. Identiteter anses ikke som fast forankrede, men derimod frembragt af social interaktion. Ved analyse anses identiteter som handlingsorienterede og fokus er på, hvordan identiteter konstrueres og forhandles diskursivt. Konversationsanalysens perspektiv på dannelsen af identitet behandles nærmere i afsnittet *Et konversationsanalytisk perspektiv på identitetsdannelse* i kapitel 4 - Teori og metode.

## Opsamling og specialets identitetsperspektiv

Fokus for specialet vil i modsætning til den traditionelle forståelse af identitet være på, hvordan identitet er en *ressource* for deltagere i social interaktion. Frem for at spørge til, hvilke identiteter mennesker besidder og hvorfor, fokuserer jeg med anvendelsen af en konversationsanalytisk optik på *om*, *hvornår* og *hvordan* identiteter bringes i anvendelse. Fokus er på den lejlighedsvis relevans af identiteter her og nu og de deraf følgende konsekvenser, dels for den pågældende interaktion og dels for de interagerende parter (Antaki & Widdicombe, 1998: 195). Ved konstruktion af identitet har konversationsanalysen interesse i, hvordan talere appellerer implicit eller eksplicit til den normative viden samfundet stiller til rådighed. Under specialets analyse behandles denne normative viden implicit som deltagernes anliggende og ikke som en ressource for analysen (Antaki & Widdicombe, 1998: 195).

## Kapitel 4

### Teori og metode

Kapitlet indeholder en teoretisk og metodisk redegørelse for Harvey Sacks', Emanuel Schegloffs og Gail Jeffersons konversationsanalyse, herunder retningens etymologi i den sociologiske verden samt centrale antagelser og strategier. Eftersom det konversationsanalytiske blik i analysen fokuserer på identitetsdannelse, inddrages bogen "Identities in Talk" redigeret af Charles Antaki og Sue Widdicombes. Bogen, som er en antologi, indeholder en række anerkendte konversationsanalytikers fokus på identitet og dannelse heraf i samtale. Med bogens inddragelse redegøres der for, hvordan identiteter kan analyseres frem i empirien som en opnåelse (*achievement*). I takt med at dannelsen af identitet bl.a. sker på baggrund af anvendelsen af opsummeringer i de coachende samtaler, inddrages ligeledes antologien "Everyday Language", hvor John Heritage og Rodney Watsons har bidraget med kapitlet "Formulations as Conversational Objects", der beskriver teori omkring *formulations* (opsummeringer). Sidstnævnte teori har en central plads i specialets analyse, idet fokus her er på at analysere opsummeringernes medvirken til identitetsdannelse samt på samtalerne generelt. I bilagsmappen fremgår desuden en præsentation af *institutionel interaktion og samtale*<sup>21</sup>, der har fungeret som en refleksion forud for behandlingen af de institutionelle samtaler i Viborg Kommune.

---

<sup>21</sup> Bilag 21 – Institutionel interaktion og samtale

## Konversationsanalyse

Konversationsanalyse (herefter CA - *Conversation Analysis*) er grundlagt tilbage i begyndelsen af 1960'erne på UCLA<sup>22</sup> i USA af sociologen Harvey Sacks<sup>23</sup>. Sacks arbejdede frem til sin pludselige død i 1975 med at studere samtaler, bl.a. en række samtaler optaget på et krisehjælpscenter i San Francisco. Hans arbejde var drevet frem af hypotesen om, at almindelige samtaler måtte være dybt strukturerede og organiserede fænomener (Hutchby & Wooffitt, 2008: 15). Sacks havde et tæt samarbejde med kollegaerne Gail Jefferson<sup>24</sup> og Emanuel A. Schegloff<sup>25</sup>, der den i dag anses for nogle af de mest fremtrædende forskere inden for konversationsanalyse (Steensig, 2001: 15) (Wooffitt, 2005: 5).

Sacks afholdte i perioden 1964-1972 en længere forelæsningsrække omhandlende sine observationer og samtaleanalyser, og forelæsningerne har Jefferson og Schegloff senere hen redigeret og udgivet i bogform som "Lectures on Conversation" (Sacks, 1992) (Steensig, 2001: 15) (Wooffitt, 2005: 5).

CA har sit udspring og inspiration i etnometodologien, og derved i sociologerne Harold Garfinkel<sup>26</sup> og Erving Goffmans<sup>27</sup> arbejde, og konstituerer en metodologi, hvor samtale og sprog studeres som en del af sociale interaktion og ikke som særskilte fænomener eller objekter (Hutchby & Wooffitt, 2008). Studierne søger at identificere og dernæst beskrive de grundlæggende metoder, mennesker bringer i anvendelse, når de taler sammen, og studierne ekspliciterer således, *hvordan* mennesker handler socialt gennem samtale (Scheuer, 2005: 9-21).

Konversationsanalyse har mange ting til fælles med diskurspsykologi (Potter & Wetherell, 1987), idet den netop er baseret på bl.a. Harvey Sacks' CA. Diskurspsykologer er kritiske over for, hvordan psykologien behandler sproget som en passiv og neutral kommunikationsmetode og har derfor i stedet vendt sit blik mod bl.a. CA og fremhæver, at sproget både er funktionelt og konstruktivt og således kan forstås som et medium, hvorigennem mennesker gennemfører kommunikative præstationer, samt at sproget er et middel til at særligt psykologiske opfattelser som fx minder, holdninger og erkendelse aktivt konstrueres (Hutchby & Wooffitt, 2008: 5-6). At der er fællestræk og overlap ved CA og

---

<sup>22</sup> University of California, Los Angeles

<sup>23</sup> Harvey Sacks (f. 1935-1975) var en amerikansk interaktionsforsker, hvis tanker forskning og analysemetoder har været banebrydende inden for bl.a. pragmatik, sociologi og kommunikationsvidenskab.

<sup>24</sup> Gail Jefferson (f. 1938-2008) var medudvikler af transskriptionskonventionerne til CA, som betegnes "Jefferson systemet", og han var med til at skabe CA, som vi kender den i dag.

<sup>25</sup> Emanuel Schegloff (f. 1937) er professor i sociologi på the University of California, Los Angeles. Sammen med Sacks og Jefferson har han skabt CA. Hans arbejde med interaktionel lingvistik er ligeledes fundamental.

<sup>26</sup> Harold Garfinkel (f. 1917) er professor i sociologi ved the University of California, Los Angeles. Garfinkel er en af nøglepersonerne ved udviklingen af fænomenologisk tradition i amerikansk sociologi. Etnometodologien er hans egen udvikling af denne tradition.

<sup>27</sup> Erving Goffman (f. 1922-1982) var en canadisk mikrosociolog. Goffman udviklede teorier, der karakteriseres som *symbolisk interaktionisme*.



diskurspsykologi demonstrerer specialets anvendelse af bogen "Identities in Talk", idet flere af bogens konversationsanalytiske bidragsydere meget vel kan kaldes for diskurspsykologer.

Uden at gå i yderligere detaljer omkring de efterhånden utallige CA-studier og deres indhold, har de ofte systematiske studier af hverdagsamtaler demonstreret mange måder, hvorpå der aktivt kan opnås forståelse i samtale. Siden hen har studierne bredt sig til også at omhandle studier af interaktion i forskellige institutionelle sammenhæng (fx Arminen, 2005) (Drew & Heritage, 1992), fx læge-patient-kommunikation, standardiseret interviews etc.

## En definition

Det er karakteristisk for konversationsanalytikere, at de baserer deres forskning på transskriberede båndoptagelser af faktiske interaktioner. Med faktiske menes der, at det der optages er naturlig interaktion, og derved er så tæt på at afbillede virkeligheden og menneskers liv og dagligdag som muligt, i modsætning til fx aftalte laboratorieforsøg (Hutchby & Wooffitt, 2008: 12). Forskere inden for feltet anvender i vid udstrækning transskriptioner af disse naturlige interaktioner, såvel under analysen som ved publicering af undersøgelsens resultater i artikler.

En mere udvidet definition af konversationsanalyse, præsenteret i bogen "Conversation Analysis" (Hutchby & Wooffitt, 2008), der anses for én af grundbøgerne inden for CA, lyder således:

*"Overall (...) CA is the study of recorded, naturally occurring talk-in-interaction. But what is the aim of studying these interactions? Principally it is to discover how participants understand and respond to one another in their turns at talk, with the central focus being on how sequences of actions are generated."* (Hutchby & Wooffitt, 2008: 12).

CA er således studier af *tale i interaktion (talk-in-interaction)* og ikke blot af *tale*, hvilket vil sige at analyseobjektet er den interaktionelle organisering af sociale aktiviteter. Derved distancerer CA sig fra øvrige lingvistisk orienterede analyser, idet produktionen af ytringer ikke anskues ud fra sprogets struktur, men mere som en faktisk social bedrift. Tale bliver således ikke studeret som semantiske enheder, men som produkter eller objekter designet, anvendt og udtrykt i de aktiviteter, der forhandles i tale: som anmodninger, forslag, anklager, klager etc. (Hutchby & Wooffitt, 2008: 12). Resultatet heraf betyder, at CA's sigte er at fokusere på produktionen og tydingen af tale i interaktion (*talk-in-*

*interaction*) som en ordnet udførsel, deltagerne orienterer sig imod. CA sigter mod at afdække organiseringen af tale ud fra det perspektiv, der viser samtaleparternes forståelse af "hvad der foregår" til hinanden. Dette sigte understreger CA's fokus på sekvenser. Samtaleparter viser ved deres sekventielle næste taletur (*sequentially 'next' turn*) en forståelse for, hvad den tidligere taletur (*prior turn*) handlede om. Uanset om forståelsen stemmer overens med det der var ment med ytringen, er det i sig selv noget som bliver fremvist i den næste taletur i sekvensen. Dette betegnes *next-turn proof procedure* og er det mest basale CA-redskab til at sikre analytisk redegørelse for, at observationer ikke er baseret på antagelser (Hutchby & Wooffitt, 2008: 13).

Det at kunne gøre sig forståelig samt at evne at se, hvordan andre forstår ens ytringer er relevant i forhold til at interagere med andre mennesker. Inden for CA betegnes denne gensidige interesse mellem interagerende parter som *intersubjectivity work* (Hutchby & Wooffitt, 2008: 64). Dette arbejde (*work*) mellem subjekter i interaktion er fundamental, idet det åbner op for potentialet om fælles aktivitet i den sociale verden. Samtidig tillader arbejdet de interagerende parter at opnå en sans for hinandens tale og derved i fællesskab at bidrage til diskurs. CA demonstrerer med andre ord, at forståelse er et af de mest vigtige objekter ved samtaledeltageres handlinger, samt at forståelse er en praktisk præstation (Schegloff, 1992). I nærværende speciale anskuer jeg dette intersubjektive arbejde mellem lederne og medarbejdere i Viborg Kommune. Det er således interessant at se, hvordan parterne interagerer, forstår hinanden og responderer på hinandens kommunikation.

Ud fra ovenstående betragtninger kan CA anvendes til at udvikle en forståelse for betydelige områder i social interaktion. En forståelse der rækker videre end til blot at opnå en forståelse for selve konteksten og de mere tekniske aspekter ved en samtale, fx coaching. Nøglen til at opnå denne forståelse er CA's analytiske fokus på tale som en form for handling (*action*) og tale som afhængig af dets omgivende kontekst (*sequential context*) (Drew et al., 2006: 55). Det vil med andre ord sige, at når vi mennesker deltager i en social interaktion (herunder coaching), så efterlader vi ikke vores ord i et tomrum. Vores tale er altså produceret med et formål og for at opnå noget. Vores bidrag til en samtale er lejlighedsvis og afhænger af det der går forud, især det der netop er sket eller sagt i en given interaktion, eftersom alt hvad der ligger forud er medbestemmende for den fortløbende samtale og konteksten, hvori interaktionen udspiller sig (Drew et al., 2006: 56). CA kan derfor være behjælpelig med at se nærmere på, hvorfor en person siger, som vedkommende gør på den bestemte måde og på netop det tidspunkt i interaktionen (Drew et al., 2006: 56).

Med CA kan man som analytiker imidlertid antage adskillige forskellige tilgange og anskue en lang række af forskellige interessante træk ved analyse af en given samtale.

## **Et konversationsanalytisk perspektiv på identitetsdannelse**

Ved at inddrage aspekter og tanker fra antologien "Identities in Talk", der indeholder anerkendte konversationsanalytikeres fokus på identitet og dannelse heraf i samtale i forhold til analysen af identitet, indtager jeg således et anti-mentalistisk og anti-kognitivistisk syn på, hvordan analysen af identitet skal gribes an. Forfatterne til bogens kapitler er bl.a. inspireret af Harold Garfinkels forståelse af socialt liv som en fortløbende udfoldelse af menneskers lokale forståelse af, hvad der sker i interaktion samt Harvey Sacks' CA, hvor mennesker opnår sådan lokal forståelse ved at udnytte træk ved ordinær samtale (Antaki & Widdicombe, 1998: 1).

Ud fra denne forståelse behandler jeg således identitet som et *emne*, der kræver undersøgelse, og forskellige identiteter anskues som udfoldelse af eller tilskrivelse til medlemskab af forskellige kategorier med forskellige træk tilknyttet dertil. Mennesker har ikke passivt eller latent én eller flere identiteter, som skaber følelser og handlinger, men identiteter oparbejdes aktivt nu og da for det enkelte individ selv og for andre (Antaki & Widdicombe, 1998: 2). Med disse antagelser in mente vil det sige, at lederne i Viborg Kommune gennem samtale med deres medarbejdere oparbejder identiteter med tilhørende træk, som de orienterer sig imod, alt efter hvilken kontekst de befinder sig i.

## **Principper til analyse af identitet**

Med inspiration i CA-litteraturen siden Sacks' arbejde har Antaki og Widdicombe udarbejdet fire generelle principper, der er centrale i forhold til at indtage dels en ethnometodologisk og konversationsanalytisk positur ved analyse af identitet i samtaler:

### ***Kategorier***

For at en person kan 'have en identitet', skal identiteten positioneres i en bestemt kategori med tilknyttede karakteregenskaber og -træk. En person kan være medlem af flere kategorier, fx kvinder, mødre, servitricer, og hver af disse kategorier har således tilknyttet en række af karakteristika. Hvis en person opfører sig på en bestemt måde, kan vedkommende kategoriseres som tilhørende den kategori,

som karakteristikaene normalvis forbindes med. Kategori indebærer karakteristika, og karakteristika indebærer kategorier (Antaki & Widdicombe, 1998: 3-4). Enhver indplacering i en kategori er medvirkende til identitetskonstruktion for den pågældende part.

### *Indeksikalitet*

Kategoriseringerne er kontekstuelt betinget og afhængig og får sin betydning ved henvisning til den der foretager kategoriseringen samt tid og sted for kategoriseringen (Antaki & Widdicombe, 1998: 4).

### *Relevans*

Kategoriseringen gør en identitet relevant i forhold til den pågældende interaktion. Dermed indtager en person i en interaktion relevante identiteter som bevirker, at modparten i interaktionen kan orientere sig til personen, eksempelvis som leder, coach, kollega etc. Samtaleparterne gør dermed identiteter relevante i forhold til selve interaktionen (Antaki & Widdicombe, 1998: 4-5).

### *Identiteter sker som følge af interaktion*

De tre ovenstående principper viser sig i samtaleparternes udnyttelse af konversationelle og institutionelle regelmæssigheder, dvs. turtagning, spørgsmål/svar formater, overlap, emneskift, reparation (*repair*) etc. Samtaleparter anvender og udnytter disse regelmæssigheder, når de konstruerer interaktionelle identiteter, og et studie heraf kan tilvejebringe en indsigt i selve identitetskonstruktionen. Det er anbefalingsværdigt kun at analysere de identiteter, der ser ud til at have en synlig effekt på, hvordan den pågældende interaktion udspiller sig. Dermed skal man være påpasselig med på forhånd at påhæfte en person en identitet, førend der er beviser for i den pågældende interaktion, at denne adfærd er som følge af opførelse tilknyttet til den angivelige identitet (Antaki & Widdicombe, 1998: 5).

De ovennævnte principper er synlige i menneskers udnyttelse af samtals struktur. Alt hvad interagerende parter gør og siger bringes op til fortolkning ved modparten. Derfor tilpasses en persons tale til det modparten siger og omvendt. En forespørgsel fremkalder en reaktion, et spørgsmål kræver et svar etc. Denne lovbundethed holder ofte stik, hvad enten parter ønsker det eller ej, idet det er strukturer, der er i sproget. Derfor forslår Schegloff (1987), at man taler om *talk-in-interaction* frem for *conversation*, idet *talk-in-interaction* er anvendeligt for enhver og til enhver tid til at "sætte scenen"

i forhold til det næste "træk" i en samtale. Med andre ord bør disse strukturer følges, idet enhver tale er del af en struktur og ligger op til en forventning og samtidig "noget", som den næste taler i rækken kan følge og forstå (Antaki & Widdicombe, 1998: 5-6).

Kritiske røster uddeler en vis skepsis i forhold til at inddele identiteter i kategoriser og påhæfte dem karakteristiske træk. Kritikken går på, hvordan man kan påvise, at den og den ting (fx et ord, en ytring, et adjektiv, som en person i en interaktion har anvendt) i virkeligheden er en identitetskategori eller associerende karakteristika af en identitetskategori. Nogle analytikere argumenterer, at de kan anvende kategoriseringen, idet de er medlem af den samme kultur som de mennesker, der producerer talen i den pågældende interaktion der analyseres. Andre analytikere, herunder Schegloff og forfatterne til ovenstående fem principper, holder sig kun til det, der er åbenlyst i den pågældende interaktions udvikling. Naturligvis kan man som analytiker ikke fralægge sig sin kulturelle viden samt frasige sig evnen til at tale og forstå det sprog der tales med alt hvad det indebærer (Antaki & Widdicombe, 1998: 9-10).

## Opsummeringer

I antologien "Everyday language – Studies in Ethnomethodology" har John Heritage og Rodney Watson bidraget med kapitlet "Formulations as Conversational Objects" (Heritage & Watson, 1979: 123-162). Her fokuserer Heritage og Watson på et bestemt træk i samtaler, nemlig hvordan samtalepartnere opsummerer (*formulate*), hvad der tidligere er blevet sagt i den pågældende samtale.

## Opsummeringer som konversationsobjekter

Heritage og Watson (1979) definerer praksis af opsummering (*formulations*) ved at skildre to underkategorier: nyhedsleverandører (*news delivers*) og nyhedsmodtagere (*news recipients*), hvor forfatterens fokus er på sidstnævnte kategori. Denne type af opsummeringer (*formulations*) karakteriserer tilstande, der allerede er beskrevet eller forhandlet (fuldt ud eller delvist) i den pågældende samtale (Heritage & Watson, 1979: 126). Ved at analysere sådanne opsummeringer demonstrerer Heritage og Watson, hvordan denne metode udpeger muligheder for at udføre konstruktivt og betydeligt arbejde på indholdet i en samtale. Forfatterne fokuserer på tre egenskaber ved sådanne opsummeringer i relation til tidligere tale: bevarelse (*preservation*), udslættelse (*deletion*) og omdannelse (*transformation*) (Heritage & Watson, 1979: 130).

De tre egenskaber ved opsummeringer tillader samtaleparter at udføre to former for funktionelt orienteret arbejde i forhold til tidligere ytringer (indhold) i en given samtale: at opsummere essensen (*gist*) af en samtale eller at opsummere resultatet (*up shot*) af en samtale. Forfatterne har særligt deres fokus på *gist*-opsummeringer, der kan være baseret på egen tale, samtalepartners tale, samtalen generelt eller blot dele deraf. Hvis de fremhæves på baggrund af en samtalepartners tale, kan de være bragt i anvendelse for at afklare aspekter af ytringen eller for at demonstrere, at man har forstået budskabet, og denne forståelse går via afklaringer eller tilkendegivelse af ens forståelse (Heritage & Watson, 1979: 130). Opsummering af *gist* har en betydelig effekt, idet de fremkalder og igangsætter en form for rådgivende refleksion på helheden eller dele af en samtale. De kan medvirke til, at parterne i en given samtale føler, at samtalen har været et samarbejde om at udfolde fortolkende ressourcer, idet opsummeringerne netop inddrager samtaleparterne i at opnå en forståelse af, hvad der ytres og menes i forhold til de selvbeskrivende egenskaber af en given samtale (Heritage & Watson, 1979: 137).

Forfatterne har analyseret de omgivelser der efterfølgende tager form ved *gist*-opsummeringer, og de har derved demonstreret, at hvis fx en taler opsummerer det der lige er sagt, så forventes modtageren at benytte lejligheden til at vedkende sig opsummeringen og helst tilslutte sig dertil (Heritage & Watson, 1979). Samtaler er ikke entydige, end ikke for de mennesker der deltager i dem. Når én part i en samtale introducerer en opsummering (*formulation*), er der en uendelig række af muligheder for modtageren i forhold til at fortolke det sagte (Heritage & Watson, 1979: 123).

Opsummeringer er langt mere anvendt i institutionelle sammenhænge og interaktioner end i hverdagssamtaler (Drew 2003), hvilket givet vis skyldes at interaktion i institutionsmæssige sammenhæng ofte er målorienteret, og at der fx ofte er et behov for at aftaler ekspliciteres, sådan at alle involverede parter er indforstået med, hvad der skal ske fremadrettet. Opsummeringer i institutionelle omgivelser styrer ofte ligeledes imod at opnå støtte eller konsensus. Ved at anskue opsummeringer ud fra ovenstående perspektiv fremgår det, at de anvendes til mere end blot at holde styr på, hvad der er blevet sagt i en given samtale (reflektering af faktiske og foregiven kognitive tilstande). Opsummeringer tillader samtidig forskellige handlinger som følge af tidligere samtale ved at fremhæve forslag til, hvad der er essentielt eller relevant her-og-nu, hvad der betegnes som en fælles forståelse og som en basis, hvorudfra en given samtale kan fortsætte (Edwards, 1997: 126).

## Specialets fokus på opsummeringer

Med afsæt i ovenstående udfører opsummeringer (*formulations*) i al sin væsentlighed social handling, nøjagtig som resten af talen i en samtale, frem for blot at reflektere en gængs kognitiv status mellem samtaleparter. Et vigtigt element ved opsummeringer er således det konstruktive og interaktionsorienteret aspekt, og samtidig har opsummeringer til formål at skabe betydningsfuldt arbejde i forhold til tidligere tale eller tekst, foreslå det essentielle eller det for tiden relevante i en given samtale. Opsummeringer kan altså danne grobund for en fælles forståelse og eller danne en base, hvorudfra samtalen videre kan forløbe. Ikke alene giver anvendelsen af opsummeringer mulighed for at udtrykke en fælles forståelse, men de kan også bruges til at konstruere samtaleindhold på en måde, således at det er tilpasset præcis til den specifikke interaktion.

Med respekt for dataene fremkommet i de tre coachende samtaler vil jeg undersøge ledernes anvendelse af opsummeringer som er en type af gentagelsesytring, der viser en gengivelse af tidligere tale for at opnå be- eller afkræftelse og/eller karakteriserer en given sag og dens tilstand, der allerede er beskrevet eller forhandlet i den foregående tale. Fokus er at undersøge, hvordan lederne anvender opsummeringer i samtalerne, og samtidig undersøges det, om og hvordan opsummeringer har indvirkning på interaktionen og samtalerne videre forløb. Desuden vil jeg anskue, hvordan anvendelsen af opsummeringer er medkonstruerende til identitet.

Derved anvender jeg begreber og indsigt omkring intersubjektivitet fra konversationsanalytiske studier af hverdagssnak og bringer dem ind i en konkret institutionsmæssig kontekst.

## Kapitel 5

### Casebeskrivelse

Anvendelsen af coaching som et led i en værdibaseret tilgang til ledelse eksemplificeres gennem en case i forvaltningen Børn & Unge i Viborg Kommune. Casen vil i nærværende afsnit kort introduceres for at give en forståelse af, inden for hvilke organisatoriske og til dels politiske rammer medarbejdere i kommunen ønskværdigt skal agere, når det drejer sig om ledelse og kommunikation. Jeg er således opmærksom på, at de deltagende ledere er en del af et politisk system, der har indflydelse på deres ageren. Da mit fokus er på ledernes kommunikative kompetencer i forhold til at være coachende over

for deres medarbejdere, har jeg valgt ikke at beskrive hele det bagvedliggende politiske system, da jeg mener, at specialet i så fald tager en anden men også interessant drejning.

Kapitlet beskriver derfor kommunens organisering, kommunikationspolitik, værdibaseret tilgang til ledelse, ledelsesgrundlag, lederkurset "Viborg Ledelse" samt lederne inden for dagtilbudsområdets deltagelse i KID 3-projektet<sup>28</sup>. Kapitlet afrundes med en opsamling. Som et supplement til kapitlet er en beskrivelse af specialesamarbejdet<sup>29</sup> med Viborg Kommune vedlagt som bilag. Heri beskrives bl.a. en kontrakt<sup>30</sup>, jeg har udarbejdet med henblik på at sikre de deltagende ledere anonymitet samt en kontrakt,<sup>31</sup> som HR-afdelingen har udarbejdet i forbindelse med vores samarbejde.

## Viborg Kommune som organisation

Viborg Kommunes organisation består af fire fagforvaltninger: Børn & Unge, Job & Velfærd, Teknik & Miljø og Kultur & Service. Forvaltningerne er kombineret med tværgående stabsfunktioner, der er opdelt med en direktør for Fællesstaben og en økonomidirektør. Opdelingen betyder, at direktionen består af syv medlemmer<sup>32</sup>.

Specialet beskæftiger sig med ledere fra forvaltningen Børn & Unge, hvor kommunens skoler, klubber, dagtilbud, familieområdet, PPR<sup>33</sup>, tandplejen samt decentrale institutioner hører under. Lederne jeg har fået adgang til at observere og interviewe sidder alle inden for området omhandlende dagtilbud.

## Kommunikationspolitik

På Viborg Kommunes hjemmeside er kommunikationspolitikken<sup>34</sup> for 2008 tilgængelig. Denne politik er den 18. marts 2009 forlænget til at gælde frem til den 1. marts 2010<sup>35</sup>. En politik der skal sikre retning for medarbejderne men samtidig også give plads til den forskellighed, der unægtelig er i en stor organisation som Viborg Kommune. Kommunen har et ønske om at fremstå som en troværdig organisation med sammenhæng mellem kommunikation og handlinger, og de to overordnede

---

<sup>28</sup> For yderligere beskrivelse og gennemgang af KID 3-projektet se projektets evalueringsrapport "Det er os, der skal finde andre veje – Udvikling af inkluderende praksis" på [www.viborg.dk](http://www.viborg.dk).

<sup>29</sup> Bilag 2 – Beskrivelse af specialesamarbejde med Viborg Kommune

<sup>30</sup> Bilag 3 – Specialets kontrakt med de deltagende ledere (Raudaskoski, 2009)

<sup>31</sup> Bilag 4 – Kontrakt udarbejdet af HR-afdelingen i Viborg Kommune

<sup>32</sup> Bilag 5 – Artikel og organisationsdiagram fra FORUM – Personaleblad For Viborg Kommune 11/2008: 10

<sup>33</sup> PPR – *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*

<sup>34</sup> Bilag 6 – Viborg Kommunes kommunikationspolitik 2008 ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk))

<sup>35</sup> Bilag 7 – Forlængelse af kommunikationspolitik ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk))



kommunikative målsætningerne i politikken er, at kommunikation skal være ærlig og aktiv samt effektiv og professionel. Under Kommunikationspolitikken er der bl.a. udarbejdet en delpolitik for intern kommunikation, hvor mål, status, udfordringer og indsatsområder er beskrevet. I de forskellige forvaltninger udpeges kommunikative indsatsområder inden for det konkrete arbejdsfelt, og disse decentrale strategier skal være med til at sikre opfyldelse af mål<sup>36</sup>.

I delpolitikken for den interne kommunikation står der bl.a., hvordan "*(...) god intern kommunikation baserer sig på åbenhed, videndeling og dialog – og er på den måde med til at understøtte engagement og effektivitet i arbejdet*". I forhold til udfordringer og indsatsområder med den løbende professionalisering af den interne kommunikation står der endvidere, at "*(...) her spiller ledere på alle niveauer en central rolle som fortolkere og formidlere, og derfor skal der være mulighed for at styrke de kommunikative færdigheder efter behov*". Til at skabe en åben og aktiv kommunikation internt skal der være "*(...) fokus på ledernes evne som kommunikatører i en værdibaseret organisation*"<sup>37</sup>.

Det er netop dette fokus jeg anlægger, idet jeg sigter imod at sætte lederne i stand til at styrke og tilpasse deres kommunikative adfærd (hvis påkrævet eller ønsket) ved at skabe opmærksomhed og refleksion over det de gør, når de er coachende over for deres medarbejdere.

## Værdibaseret ledelse

Viborg Kommune har i sine bestræbelser på at skabe attraktive arbejdspladser valgt at arbejde med værdibaseret ledelse ud fra de personalepolitiske værdiorde: *mangfoldighed, ordentlighed, dygtighed og mod*. Værdierne er blandt andet indført for at regulere forholdet mellem menneskene med tilknytning til kommunen, herunder internt mellem medarbejdere såvel som eksternt mellem medarbejdere og borgere samt eksterne samarbejdspartnere. I kommunen finder man det nødvendigt at arbejde med en værdibaseret personalepolitik af hensyn til at give lederne nogle konkrete redskaber samt af hensyn til generelt at kunne samarbejde på arbejdspladsen. Idealet er at have så få personalepolitiske regler som muligt, og at beslutninger i de enkelte situationer derfor kan træffes ud fra værdierne og den fortolkning, der er enighed om på den pågældende arbejdsplads ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk) – "Om kommunen").

---

<sup>36</sup> Bilag 6, s. 2-3

<sup>37</sup> Bilag 6, s. 10-11

Det er et ønske, at hver enkelt arbejdsplads i kommunen skal være bevidst om de personalepolitiske værdier for at kunne lede og praktisere en værdibaseret personalepolitik frem for at anvende regler og retningslinjer ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk) – "Om kommunen"). Det er meningen, at kommunen som arbejdsplads løbende skal arbejde med personalepolitikken og de tilhørende værdier, da fortolkningen af værdierne og den deraf afledte adfærd fra tid til anden må bringes op til diskussion for at kunne fungere ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk) – "Om kommunen").

## Ledelsesgrundlag

I Viborg Kommune betragtes de ansatte som mentale banker, og ledelse som frisættelse af menneskelige ressourcer. Ledelse i kommunen har bl.a. fokus på læring, udvikling, videndeling, medindflydelse, medbestemmelse og delegation af kompetence. Medarbejderne i kommunen arbejder ud fra fem grundlæggende holdninger til ledelsesgerningen:

- Ledelse bygger på værdier.
- Styringsfilosofien er central styring og decentral ledelse.
- Høj kvalitet og effektive løsninger ved uddelegering af ansvar og kompetence i videst muligt omfang.
- Kommunen giver reelt indhold til MED-indflydelse og MED-bestemmelse for at skabe et åbent og tillidsfuldt samarbejde.
- I organisationen er det naturligt at få og give viden ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk) – "Om kommunen").

Det er specielt det første punkt, der er interessant i forhold til specialet, idet det bl.a. betyder, at ledere i kommunen skal have fokus på dialog, sparring og kommunikation ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk) – "Om kommunen"), herunder kompetencer inden for coaching. Desuden er punkt tre med uddelegering af ansvar en væsentlig forudsætning for at praktisere værdibaseret ledelse.

## Viborg Ledelse

Ca. 360 ledere i Viborg Kommune har været på kurset "Viborg Ledelse". I alt har der været gennemført 14 kurser, hvor formålet har været at debattere og implementere kommunens ledelsesgrundlag og værdier. 2-dagskurset har ført lederne omkring emner som den lokale værdiproces, værdsættende

tilgang<sup>38</sup> og det personlige lederskab. Hensigten har været at få skabt en organisation, hvor beslutningerne træffes så langt ude i organisationen som muligt for at motivere medarbejdere i alle lag mest muligt. Målet med kurset har været at skabe indsigt i ledelsesgrundlaget på alle organisationens niveauer samt at give den enkelte leder indsigt i samt konkrete værktøjer til at udfolde ledelsesgrundlaget i den daglige ledelsespraksis. Den helt store opgave med en værdibaseret tilgang til ledelse har været og er fortsat at få værdierne til også at være medarbejdernes værdier. Ønsket er, at værdierne skal "oversættes" til de enkelte arbejdspladser rundt omkring i kommunen og således være en del af arbejdsdagen<sup>39</sup>.

Ved evalueringen af kurset "Viborg Ledelse" har de deltagende ledere bl.a. efterspurgt et kursus i coaching og forskellige kommunikative redskaber<sup>40</sup>. I efteråret 2008 var det derfor muligt for kommunens ledere at tilmelde sig en række af kurser udbudt internt i organisationen. Her kan bl.a. nævnes et 2-dags kursus i "Anerkende ledelse i praksis", 1-dags kursus i "Den vanskelige samtale" og 2-dags kursus i "Grundlæggende coaching for ledere"<sup>41</sup>. Hvad kurserne mere specifikt har indeholdt, har jeg desværre ikke haft mulighed for at få en indsigt i.

## Ledere i forvaltningen Børn & Unge

Rapporten "Det er os, der skal finde andre veje – udvikling af inkluderende praksis" (KID 3) beskriver en proces, som gruppen af ledere inden for Børn & Unge har været igennem, hvoraf jeg har arbejdet med tre af lederne fra denne ledergruppe. Jeg vil her ganske kort beskrive projektets formål for groft at skitsere den proces, de deltagende ledere har været igennem – specielt med fokus på ledelsesdelen.

Projektets formål har været "*At alle børn oplever sig mødt og hjulpet frem til mangfoldige og anerkendende deltagelsesmuligheder.*" (KID 3, 2008: 3). Hensigten med projektet har været at sikre medarbejder- såvel som lederkompetencer samt ledelsesmæssig støtte og opbakning til udvikling af den pædagogiske praksis. Det har været et meget centralt punkt at udvikle og professionalisere ledelsesfunktionen, sådan at lederne har mulighed for at lede og vejlede "*udviklingsorienterede og inkluderende processer*". Undervejs i processen har lederne været på kurser inden for projektets temaer, og netværksgrupper med konsulentbistand har ydet sparring til de deltagende ledere (KID 3, 2008: 3).

---

<sup>38</sup> Også kaldet *Appreciative Inquiry* (AI)

<sup>39</sup> Bilag 8 – Artikel fra FORUM – Personaleblad for Viborg Kommune 5/2008: 12-13

<sup>40</sup> Bilag 1 – Evaluering af "Viborg Ledelse" ([www.viborg.dk](http://www.viborg.dk))

<sup>41</sup> Bilag 8 - FOKUS – Personaleblad for Viborg Kommune 5/2008: 16

Fælles for de deltagende ledere har været deres opmærksomhed på egen rolle som leder og ønsket om at være mere inkluderende i deres ledelsesform - i tråd med projektets fokus på den spørgende, nysgerrige og anerkende leder, der fungerer som konsulent og sparringspartner for personalet (KID 3, 2008: 20). Samlet set har deltagelsen i projektet givet lederne et bredere perspektiv på en anerkende og nysgerrig tilgang til ledelse. Lederne har erfaret vigtigheden af at fokusere ved hjælp af "helikopterperspektivet" og at være fri af den daglige pædagogiske praksis for at fokusere på ledelsesopgaven. Desuden er den spørgende og lyttende leder, der skaber et dialogisk rum i institutionen en vigtig forudsætning for tydelig lederskab. En tydelig leder der bl.a. er nysgerrig, fastholder værdigrundlaget, spejler medarbejderne og giver klar feedback. Endvidere har lederne erfaret vigtigheden af at fortælle "gode historier", at være rammesættende og yde sparring og coaching til medarbejderne (KID 3, 2008: 22).

## Opsamling

Ud fra casebeskrivelsen fremgår det, at der efter kommunesammenlægningen har været et særligt fokus på udviklingen af lederrollen i Viborg Kommune. Lederne skal aktivt arbejde med kommunens kommunikationspolitik, der er fokuseret på en dialogbaseret tilgang, som skal understøtte engagement og effektivitet bl.a. ved kommunens mange medarbejdere og samtidig give plads til forskellighed. Desuden stiller ledelsesgrundlaget, som bl.a. bygger på værdier og uddelegering af ansvar, store krav til lederne om gode kommunikative kompetencer. Krav der bl.a. efter kurset "Viborg Ledelse" har medført en efterspørgsel på kurser i bl.a. coaching.

Som det fremgår af ovenstående casebeskrivelse er kontrol- og regelstyringen erstattet med en ansvarliggørelse af medarbejderne, der tilskyndes at handle værdibaseret (Thyssen 1997). Lederne kan gennem bl.a. coaching ruste medarbejderne til selvstændigt at varetage problemløsning på baggrund af bevidstgjorte evner, og på den måde har en coachende ledelsesadfærd en understøttende virkning på medarbejderansvaret.

## Kapitel 6

# Empiri

Kapitlet indeholder en redegørelse for mine metodiske overvejelser i forbindelse med indsamlingen af det empiriske materiale, herunder valget af en induktiv tilgang, rekruttering af deltagere, kvalitative metoder i form af observationer af coachende samtaler og semistrukturerede interviews<sup>42</sup>. Desuden indeholder kapitlet en redegørelse for transskription af samtalerne og de anvendte transskriptionskonventioner samt etiske overvejelser. Afslutningsvis følger fremgangsmåden ved analyse.

## Induktiv forskningsmetode

Idet specialet antager en konversationsanalytisk tilgang, anvender jeg en induktiv forskningsmetodik, og specialet tager derved sit udgangspunkt i empirismen, idet en konkret praksis undersøges ud fra konversationsanalytiske og socialkonstruktionistiske præmisser. I modsætning hertil er den deduktive metode, der er hypotesetestende (Voxted, 2008: 105).

Med socialkonstruktionismen som udgangspunkt accepterer jeg, at den viden, der frembringes i dette speciale, er konstrueret socialt fra en bestemt position og med særlige erkendelsesinteresser, og at denne viden derfor er fundamentalt kontingent. Med andre ord kunne resultaterne have set anderledes ud. Det afhænger af den teoretiske/analytiske position jeg antager. Derimod vil jeg ved hjælp af konversationsanalyse udtrykke mig systematisk og udelukkende om Viborg Kommune som kontekst, dog uden at tillægge mine udtalelser eviggyldig og universal status, og derved afholder jeg mig således fra at generalisere over coaching og coachende samtaler i al almindelighed.

I takt med at den socialkonstruktionistiske position er valgt, er den erkendelsesteoretiske position hermed et udgangspunkt hvis holdninger, jeg tillægger mig. Dette betyder derfor, at de resultater og konklusioner, der fremdrages i nærværende speciale, har til hensigt at medvirke til en fortsat læring for de personer, specialet implicerer og desuden bidrage som et indlæg i den allerede igangværende debat, der er i samfundet og blandt kommunikationsspecialister omkring anvendelsen af en coachende tilgang til værdibaseret ledelse.

---

<sup>42</sup> De tre samtaler og interviews fremgår i deres fulde længde med lyd og billede af vedlagte CD-ROM.

## Empiriproduktion

Det empiriske materiale består af observationer af tre coachende samtaler mellem ledere og medarbejdere optaget med videokamera samt tre interviews med selvsamme ledere. Interviewene er gennemført umiddelbart efter observationerne for først at lade lederne observere i deres praksis og efterfølgende interviewe dem omkring denne praksis.

## Rekruttering af ledere

Rekrutteringen af ledere er gået igennem min kontaktperson Henning Skovbo ved Viborg Kommunes HR-afdeling. Jeg havde et ønske om at arbejde med 3-4 ledere, der alle praktiserer en coachende tilgang til deres medarbejdere. Hvad angår køn, alder, anciennitet etc. har jeg ingen præferencer haft, idet det ikke har relevans for specialets fokus. To kvindelige daginstitutionsledere samt en mandlig områdeleder, alle inden for Børn & Unge i Viborg Kommune, har som tidligere nævnt ønsket at deltage.

På et indledende informationsmøde<sup>43</sup>, afholdt en måned inden optagelserne, havde lederne modtaget information om specialets interessefelt, og samtidig havde jeg fortalt dem, at jeg gerne ville observere dem i en situation, hvor de var coachende over for en medarbejder og derefter interviewe dem om det at arbejde værdibaseret og have en coachende tilgang som leder. Lederne var naturligvis meget interesseret i at høre nærmere om formålet med specialet, men den induktive tilgang taget i betragtning, var det umuligt for mig at sige, hvad empirien ville byde på. Desuden var jeg varsom med ikke at sige for meget for at undgå at påvirke lederne i nogen retning.

## Observationer af samtaler

Set ud fra et socialkonstruktionistisk fokus, hvor viden netop skabes i sociale processer, er den sociale interaktion, dvs. kropssprog, de materielle omgivelser eller andre "tavse handlinger" (Raudaskoski, 2009: 8), og sproget meget centralt at studere, og derfor anser jeg videoobservation som en oplagt anvendelsesmulighed, når jeg studerer de coacheteknikker lederne anvender, når de coacher deres medarbejdere.

---

<sup>43</sup> Bilag 9 - Mødedagbog

Videoptagelserne tillader mig desuden at transskribere samtalerne ned i et detaljeniveau, som er nødvendigt i forhold til analysearbejdet, og jeg har ligeledes mulighed for gentagende gange at lytte og gense optagelserne (Wooffitt, 2005: 41).

### ***Observatørpåvirkning***

I takt med at jeg arbejder med konversationsanalyse, som fordrer en induktiv (datadreven) metode (Nielsen & Nielsen, 2005: 203), har jeg som nævnt tilstræbt at indsamle så naturligt forekommende samtaler som muligt. Observationerne betragtes som forholdsvis autentiske, idet der er tale om faktiske samtaler, hvor deltagerne foretager sig det, de normalvis vil gøre. De tre samtaler er dog til en vis grad påvirket pga. kameraets tilstedeværelse, hvorfor det også har været vigtigt at vedkende, at kameraet er en del af samtalerne, og at det accepteres af alle parter. Jeg har ikke haft forhåbninger om en fuldstændig upåvirket empiri. Derfor anser jeg, på trods af kameraets tilstedeværelse, optagelserne som "naturlige fænomener", der undersøges i sin virkelige kontekst (Voxted, 2008: 155).

### ***Undersøgelserdesign***

Observationerne af samtalerne var fordelt over to dage, og de tre optagelser varede mellem 30 og 35 minutter. Det var forskelligt, hvor samtalerne fandt sted. Den første optagelse mellem en kvindelig institutionsleder og en kvindelig pædagog fandt sted i et mødelokale i institutionen. Den anden optagelse mellem en kvindelig daginstitutionsleder og en yngre kvindelig pædagog fandt sted på lederens kontor i institutionen. Sidste samtale mellem en mandlig områdeleder og en kvindelig institutionsleder fandt sted på sidstnævntes kontor i den respektive institution. Deltagerne havde på forhånd fået af vide, at de skulle agere som de normalvis plejer.

Der blev opstillet et kamera og en kraftig bordmikrofon i de pågældende rum, og alle optagelser er naturligvis foretaget med tilladelse fra både lederne og medarbejderne. For at påvirke mindst muligt, valgte jeg at forlade rummene og i stedet lade kameraet diskret optage samtalerne. Alle blev velinformeret om, at formålet med kamera var at få både det visuelle og verbale med for på den måde at kunne lave en mere nuanceret analyse.

Videoptagelserne har en høj grad af nøjagtighed, idet de har optaget det, der reelt er foregået. Dog kan kameraets og mikrofonens tilstedeværelse have påvirket deltagerne til at undlade at gøre som de plejer,

hvilket er en betragtning jeg har med mig undervejs i analysen. De fleste af deltagerne har dog efterfølgende fortalt, at de var opmærksomme på kameraet i begyndelsen, hvorefter de stort set glemte alt om det.

### *Transskribering*

Et centralt redskab ved konversationsanalyse er transskriptioner af empirien. Derfor har jeg ved hjælp af programmet "Express Scribe, version 4,05" valgt at transskribere de tre samtaler<sup>44</sup> til skrevne tekster for at lette overblikket over dataene og gøre dem mere tilgængelige for analyse. Ved at udarbejde en fuldstændig transskription af de tre samtaler er jeg opmærksom på, at de transskriberede samtaler samt uddragene derfra er kunstige fortolkninger af virkeligheden og derved allerede i denne fase er genstand for fortolkning. Transskriptionerne er derfor blot formidlede udgaver af ledernes og medarbejdernes verdener, der kommer til syne i transskriptionerne (Silverman, 2004: 113) (Kvale, 1997: 163 + 166).

Transskriptionerne af samtalerne er vedlagt specialet, men der henvises ikke til dem under analysen. Til analysen har jeg i stedet udvalgt uddrag fra hver af samtalerne, som jeg har transskriberet yderligere efter Gail Jeffersons konventioner, hvilket begrundes yderligere i det følgende afsnit. Uddragene er ligeledes bilagt specialet<sup>45</sup>, og de fremgår derfor ikke i analysen. I stedet henvises der til de enkelte uddrag på følgende måde, fx *Bilag 13, uddrag 2, s. 1, linje 1-14*. Ligeledes står der samme sted i analyseafsnittet anført, hvilket tidspunkt uddraget starter på i den fulde optagelse af den pågældende samtale, fx *Tid: 0:12:34.5*.

Ved gengivelsen af alle data er navne, stedsbetegnelser etc. blevet anonymiseret efter Viborg Kommunes ønske. I transskriptionerne og under analysen betegner jeg derfor de tre ledere som hhv. L1, L2 og L3. Medarbejderne, som lederne taler med, har jeg angivet hhv. M1, M2 og M3. Optræder der eksempelvis mere end ét barn i samtalen, benævnes børnene B1, B2 etc. Det samme gør sig gældende for forældre, pædagoger og kollegaer. Dette har ingen betydning for analysen og ej heller i forhold til validiteten, idet fokus er på, hvad der sker i samtalerne og ikke på åbenhed og genkendelighed i forhold til de deltagende parter. For at sikre, at der ikke alligevel er anvendt personfølsomme oplysninger, er transskriptionerne af samtalerne sendt til godkendelse ved lederne, der har sagt god for anvendelsen af informationerne i den pågældende sammenhæng.

---

<sup>44</sup> Bilag 10, 11 og 12 – Transskription af samtale 1, 2 og 3

<sup>45</sup> Bilag 13, 14 og 15 – Uddrag fra samtale 1, 2 og 3



Teksten i transskriptionerne skal læses startende ved hver taler og derefter kontinuerlig fra venstre mod højre, linje for linje. Ved overlappende tale læses to linjer der står under hinanden dog samtidigt. Uddrag fra de fulde transskriptioner er skrevet med skrifttypen "Letter Gothic", da alle bogstaver ved denne skrifttype fylder lige meget. På den måde står overlappende tale mere præcist i forhold til den tale som overlappes.

### ***Transskriptionskonventioner***

Formålet med at anvende transskriptionskonventioner er at gengive de lyde og eventuelt visuelle faktorer, der har betydning for samtaleparternes interaktion. Derved forsøger jeg grundigt at gengive de interaktioner, der udspiller sig i samtalerne. Konventionerne er som nævnt oprindeligt udarbejdet af Gail Jefferson (Steensig, 2001) (Nielsen & Nielsen, 2005) og anvendes i mere eller mindre ændrede udgaver af alle konversationsanalytikere (Steensig, 2001: 33). Jeg har valgt at anvende konventionerne, når jeg vha. transskriptioner gengiver data fra samtalerne. Min udgave<sup>46</sup> er dog lettere modificeret, idet jeg kun har medtaget de konventioner, jeg har fundet anvendelige i forhold til min analyse.

## **Interview**

Da jeg i forvejen havde kendskab til Viborg Kommunes arbejde med en værdibaseret tilgang til ledelse samt et ønske om coachende ledere i kommunen<sup>47</sup>, men stadig ønskede at forholde mig åbent til ledernes synsvinkler og informationer, gennemførte jeg kvalitative interviews efter den semistrukturerede metode (Kvale, 1997: 40-43).

## **Undersøgellesdesign**

Interviewene var fordelt over to dage og blev gennemført umiddelbart efter hver af de videooptagede samtaler. De tre interviews varede mellem 40 og 50 minutter, og det var forskelligt, hvor de fandt sted. Det første fandt sted i det mødelokale i institutionen, hvor samtalen blev videofilmnet. Det andet interview fandt sted på lederens kontor, ligeledes hvor samtalen fandt sted. Sidste interview foregik i et mødelokale i den pågældende institution.

---

<sup>46</sup> Bilag 16 - Transskriptionskonventioner

<sup>47</sup> Se kapitlet *Casebeskrivelse*

I det semistrukturerede interview er samtalen åben og fleksibelt i forhold til fordybelse og drejninger, men det følger en interviewguide<sup>48</sup>, som er forberedt på forhånd. Interviewguiden har fungeret som en vejledning og dækkede over temaerne *værdibaseret ledelse*, *coaching* og *identitet*, samt forslag til spørgsmål under hvert af temaerne (Kvale, 1997: 133). I interviewguiden arbejdede jeg således med to abstraktionsniveauer i form af forskningsspørgsmål (temaer) og interviewspørgsmål (forslag til spørgsmål) (Kvale, 1997: 134-135). Selvom jeg på forhånd havde temaer og spørgsmål forberedt, forholdte jeg mig alligevel åbent til lederne idéer og tanker undervejs i interviewene og forfulgte deres svar.

De gennemførte interviews har givet et indblik i lederne daglige arbejde med værdibaseret ledelse og coaching, og jeg er opmærksom på, at jeg, med udgangspunkt i socialkonstruktionismen, som interviewer i fællesskab med lederne har konstrueret én version af verden (Silverman, 2004: 118).

For at udnytte interviewene maksimalt og understøtte min hukommelse videoptog jeg alle interviews, lyttede dem igennem og udarbejdede de pågældende afsnit, hvori oplysningerne skulle anvendes inden for ganske få dage efter interviewene. Samtidig gjorde anvendelsen af videokamera det muligt at gengive de levende interviewsituationer med de stemmer, ansigts- og kropsudtryk, der ledsagede deltagerne udsagn. På denne måde fik jeg adgang til mere righoldige meninger og havde således mulighed for at gense og nærstudere optagelserne, hvis det blev nødvendigt (Kvale, 1997: 133). Det har især været vigtigt for mig, idet specialeperioden har forløbet over seks måneder, og interviewene blev gennemført i begyndelsen af denne periode. Interviewene er ikke transskriberet, og de refereres i stedet til som informationskilder og er, med tilladelse fra de deltagende ledere, vedlagt på cd-rom bagerst i specialet, således at der er mulighed for at få indsigt i dem.

## Fordele og ulemper ved interviews

En fordel ved at anvende semistrukturerede interviews er, at interviewene bliver mindre styret af min verdensopfattelse eller teoriernes tilgang til temaerne, idet denne form skaber mulighed for at møde lederne med en vis åbenhed over for deres holdninger og tanker om de temaer der italesættes. De tre interviews har primært bidraget til at skabe indblik i lederne dagligdag med værdibaseret ledelse og en coachende tilgang til medarbejderne. En kvantitativ undersøgelse havde ikke været anvendelig pga. den manglende åbenhed, og observationer af lederne i arbejdssituationer med medarbejderne ville ikke

---

<sup>48</sup> Bilag 17 - Interviewguide

kunne give mig den samme fyldestgørende og detaljerige viden om temaerne, idet der er tale om holdningsprægede informationer (Silverman, 2004: 114). I takt med at jeg er med til at konstruere interviewsituationen og påvirke udfaldet, er en ulempe, at udfaldet af interviewene på mange måder afhænger af fortroligheden mellem mig og lederne. Før opstart af interviews har jeg derfor haft fokus på at forklare lederne, hvad interviewene skal anvendes til i specialet samt at skabe en god og fortrolig stemning inden opstart af videokamera. En anden ulempe er, at der kan være stor forskel på, hvordan lederne responderer. Alle tre ledere har dog været meget reflekteret over de spørgsmål, jeg har stillet dem og har på den måde givet mig en dyb indsigt i dem selv som personer, som ledere og deres daglige ledelsespraksis i forhold til de af mig valgte temaer.

## Fremgangsmåde ved analyse

Med videooptagelserne er jeg klar over, at jeg sidder med en mængde komplekse data, hvor indgangen til analyse deraf kan antage mange forskellige vinkler, og hvor mit efterfølgende valgt blot er ét blandt mange muligheder.

Begrebet *unmotivated looking* (Psathas 1995) (Nielsen & Nielsen, 2005: 23-24) har været centralt, idet jeg ikke som udgangspunkt har haft en egentlig problemformulering før empiriindsamlingen, men i stedet har ladet empirien bestemme, hvad jeg senere skulle beskæftige mig med. Det har således været denne *unmotivated looking*, der har ført mig på sporet af ledernes opsummeringer. Jeg har således efter endt transskribering af de tre samtaler læst og genlæst transskriptionerne adskillige gange, og undervejs i læsningerne opdagede jeg, at et fælles træk var, at lederne var aktive i forhold til at anvende opsummeringer. Alene på den baggrund blev det således opsummeringer og anvendelsen heraf, der fik min interesse. Herefter begyndte jeg at indkredse, hvor opsummeringerne fandt sted i samtalerne samt at se nærmere på, hvad der lå forud for opsummeringerne og ligeledes, hvad der efterfølgende skete i den pågældende interaktion. Herefter har jeg fra hver af samtalerne udvalgt en række af uddrag, hvor lederne især anvender opsummeringer. I den forestående analyse opbygger jeg således eksempelsamlinger (*collections*) (Nielsen & Nielsen, 2005: 24) af de forekomster af opsummeringer, der er i empirimaterialet.

Det skal nævnes, at jeg som forsker har taget stilling, når jeg har udvalgt uddrag til analysen, hvorved jeg indirekte går ind og selekterer i forhold til, hvad jeg synes er interessant at studere nærmere. Uddragene der anvendes fra hver af de tre coachende samtaler kan desuden afspejle andre

betydningsdannelser og processer end de, jeg har valgt at tage op i den forestående analyse. Generelt har jeg som forsker tilstræbt at været objektiv i min behandling af datamaterialet og derved ikke haft forudindtagede holdninger, hverken i forhold til deltagerne eller empirien.

Heritage og Watsons teori om opsummeringer (*formulations*) (Heritage & Watson, 1979) guider mig i min betragtning af ledernes opsummeringer. Identitet og dannelsen heraf betragtes med afsæt i specialets afsnit om identitet og dannelse heraf. Desuden anvender jeg begreber og analyseværktøjer fra bogen "Identities in Talk", i det omfang empirien indbyder til det.

I analysen arbejder jeg således ud fra problemformuleringen, som den blev præsenteret i specialets indledning:

**Hvilke identiteter konstruerer lederne i coachingsamtalerne gennem anvendelsen af opsummeringer (*formulations*), samt hvilken funktion og indflydelse (om nogen) har disse identitetskonstruktioner og opsummeringer som teknik i interaktionen mellem lederne og medarbejderne?**

## Kapitel 7

### Analyse

Kapitlet består af tre delanalyser, idet hver af de tre coachende samtaler analyseres for sig. Efter hver af analyserne følger en delkonklusion. Som et supplement til delanalyserne, er der bilagt en præsentation<sup>49</sup> af de tre leder og deres kompetencer og eget syn på lederrollen. Præsentationerne kan med fordel læses inden hver af analyserne. Som det fremgår af bilagene, afviger præsentationerne i form og indhold, hvilket skyldes at informationerne stammer fra semistrukturerede interviews, hvor spørgsmål og svar varierer fra interview til interview.

Udvalgte aspekter fra de tre analyser vil blive behandlet i et mindre diskussionskapitel med henblik på at diskutere vanskelighederne ved at være coachende leder. Til slut vil resultaterne fra analysen og diskussionen sammenfattes i konklusionen som svar på problemformuleringen.

### Analyse af samtale 1

Analysen indledes med en præsentation af L1s lederskab<sup>50</sup>, lavet på baggrund af et interview<sup>51</sup>, og herefter følger analysen af seancen mellem L1 og dennes medarbejder (M1).

Den første samtale<sup>52</sup> jeg observerede er mellem L1 og én af institutionens medarbejdere (herefter M1). Seancen varer ca. 30 minutter og foregår i et mødelokale og ikke på lederens kontor, som parterne sædvanligvis plejer. De har et bord imellem sig, og ingen af dem anvender papir og pen. L1 sidder tilbagelænet med et roligt kropssprog, dvs. ikke særligt gestikulerende, og M1 skifter imellem at sidde tilbagelænet i stolen eller fremadlænet på kanten af stolen.

Det første uddrag er fra begyndelsen af samtalen, hvor M1 er ved at forklare L1 den problemstilling, hun ønsker at tale om:

---

<sup>49</sup> Bilag 18, 19 og 20 – Præsentation af L1, L2 og L3. Informationskilderne til præsentationerne er interviews foretaget med lederne umiddelbart efter de videooptagede samtaler mellem dem og deres respektive medarbejdere. Se vedlagte cd-rom for videooptagelse af samtalerne.

<sup>50</sup> Bilag 18 – Præsentation af L1

<sup>51</sup> Se vedlagte cd-rom for videooptagelsen af interviewet.

<sup>52</sup> Bilag 10 – Transskription af samtale 1

## Uddrag 1

Bilag 13, uddrag 1, s. 52, linje 1-21. Tid: 0:00:18.9.

M1 orienterer sig imod identiteten som en engageret og seriøs pædagog i linje 1-3, og hun opridses, at det drejer sig om B1 over for tre grupper: andre børn, voksne og forældre. M1 anvender en ekstrem formulering (*ekstreme case formulation* - herefter ECF) (Antaki & Widdicombe, 1998: 144) og *up grade*, da hun siger "helt vildt meget mærkeligt". Derved understreger hun sin seriøsitet og alvoren i sin fortælling, samt at emnet er værd at tale om. Samtidig er formuleringen et forsøg på at imødekomme en eventuel skepsis fra lederens side. L1 er samarbejdende (*co-operative*) (Antaki & Widdicombe, 1998: 174), da hun som en bekræftelse grammatisk færdiggør M1s sætning i linje 8. I samme ombæring laver L1 et forståelsestjek (*understanding check*) (Atkinson & Heritage, 1984: 320-321) for at tjekke, om det drejer sig om den måde, hvorpå B1 "reagerer". M1 accepterer L1s tolkning, hvorefter M1 tilslutter sig (*affiliate*) (Antaki & Widdicombe, 1998: 116) L1s tolkning ved selv at anvende ordet.

L1s første opsummering i linje 12-13 begynder med "så", og derved får ytringen en konstaterende klang, og samtidig anmoder "så" til et ja/nej-svar, hvilket afstedkommer at L1s svar mere fungerer som et forståelsestjek. L1 anvender ligeledes det personlige pronomen "du" for at understrege, at det er M1s perspektiv hun spejler. Hun slutter opsummeringen af med en ECF ">fuldstændig anderledes<", hvilket ligeledes er en spejling (*mirroring*) (Antaki & Widdicombe, 1998: 78) af M1, der selv omtaler den pågældende sag i ekstreme vendinger, og ved at gøre det samme møder L1 således M1s perspektiv. M1 accepterer L1s opsummering med "jå" og giver herefter et eksempel. I linje 20 samarbejder L1 med M1, da hun grammatisk færdiggør hendes sætning. L1 viser herved, at hun har fuld forståelse for, hvad M1 har sagt: "[okay↑]" (jeg forstår hvad du siger), og "ja" (jeg accepterer, det du siger) samt "umotivere[t.]" (jeg understreget min fulde forståelse ved at færdiggøre din sætning). I dette uddrag orienterer L1 sig imod en identitet som en engageret og forstående leder, der er interesseret i at udforske sin medarbejders perspektiv.

Det næste uddrag følger umiddelbart efter det ovenstående, og dialogen mellem L1 og M1 fortsætter om B1s måde at reagere på, og hvordan M1 kan finde frem til, hvordan hun skal håndtere sin problemstilling.

## Uddrag 2

Bilag 13, uddrag 2, s. 52, linje 1-13. Tid: 0:02:03.1.

Ved at indlede med "tænker du" lægger L1 op til at tjekke et forslag, som giver M1 muligheden for et ja/nej-svar. L1 kommer i linje 1 med et forslag til en løsning for M1, og ved at anvende "vi" skaber L1 en sammenhørighed parterne imellem og inddrager derved aktivt sig selv i forhold til at være medhjælpende til at løse M1s problem. L1 tilføjer i linje 1 "[om ( ) forskel]" til slut i sin ytring, hvilket er en mulig løsning i søgen efter et svar på M1s problem, og det er således L1 der italesætter den kategori, hun synes er relevant. M1 accepterer L1s forslag i linje 2-3. Herefter anmoder M1 i samme linje om L1s hjælp, og M1 anvender "måske", og samtidig tilslutter hun sig L1s forslag om at "skille§ det ad↓". Ved at anvende "måske" siger M1 indirekte, at L1 muligvis har ret i sine antagelser, og M1 ser derved L1s forslag som en mulig løsning. Desuden samarbejder M1 med L1 ved at opsummere og grammatisk at færdiggøre L1s forslag, om der kan være tale om "forskell", idet M1 siger "°hvordan han er i de forskellige situationer°". Samtidig viser M1 også, at hun forstår, hvad "forskell" betyder i denne sammenhæng, og at hun derved er helt med på, hvad L1 mener.

I linje 4 metakommunikerer L1 om en mulig løsning, som hun foreslår M1. Ved at anvende "så" er L1 konstaterende, hvorefter hun fremligger et forslag, der lægger op til et ja/nej-svar, og M1 accepterer efterfølgende idéen. Hvorefter L1 i linje 6-7, med reference til det M1 sagde i frase 1, linje 5 (andre børn, voksne og forældre), laver en opsummering, hvor hun metakommunikerer sin vurdering af det M1 siger. I samme taletur kommer L1 med et forslag ud fra sin vurdering. Ved at anvende "så" får L1s løsningsforslag en konstaterende klang, således at det kan være svært for M1 at modsige eller afslå. I takt med at L1 siger "vi", inddrager hun sig selv i løsningen, og måden hvorpå spørgsmålet stilles lægger op til en forventning om et ja/nej-svar, hvilket til dels skyldes at det netop er L1 der fremlægger forslaget. Anderledes havde det sandsynligvis set ud, hvis det havde været M1s forslag. M1 responderer i linje 9-11 på L1s træk ved at komme med information om barnet, som støtter op om L1s forslag. L1 responderer M1 ved at sige "°ja°" (jeg har hørt, hvad du siger). Dernæst skifter L1 tilbage til sit forslag om at se på sagen med forskellige øjne, idet hun stiller et spørgsmål om, hvad M1 først vil tage fat på i forhold til opgaven med B1.

I dette uddrag orienterer L1 sig imod en identitet både som en hjælpende og samtidig en løsningsorienteret leder, der forsøger at skabe refleksion ved M1 og hjælpe hende på vej ved at opstille en række af forslag og mulige løsninger. Udvekslingen her har karakter af spørgsmål/svar, hvor det er

L1, der stiller spørgsmålene. M1 orienterer sig imod identiteten som en fortvivlet medarbejder, der har brug for hjælp. L1 og M1 interagerer med hinanden ud fra de to identiteter, idet L1, ved netop at være den styrende og løsningsorienteret part, tager "hånd om" den fortvivlede M1, der ønsker af få sat ord på de mange facetter af sin problemstilling.

I det tredje uddrag har L1 umiddelbart forinden bedt M1 beskrive, hvordan hun håndterede situationen, hvor B1 sparker et andet barn i ryggen, og L1 bryder ind i fortællingen med en række dybdegående spørgsmål til M1s håndtering.

### Uddrag 3

Bilag 13, uddrag 3, s. 52-53, linje 1-28. Tid: 0:03:54.3.

L1 starter med i linje 1 at spørge ind til M1s fortælling med et lukkede spørgsmål, hvortil M1 bekræfter. Herefter gentager L1 M1s svar, hvilket betyder "okay, jeg hører dig", og så stiller L1 det samme spørgsmål endnu engang, blot omformuleret opsummerende og bekræftende: "så så den del af det [VED DU↑ at det er der andre der tager sig af]" (har jeg hørt og forstået dig korrekt?). Ved at L1 anvender "så" (*soft prediction*) (Antaki & Widdicombe, 1998: 117) i begyndelsen af sin opsummering, lægger hun op til endnu engang at blive bekræftet og modtage et "ja" fra M1. L1 lægger intonation på "VED DU↑", hvilket understreger L1s ønske om vished for M1s rolle og håndtering. Med andre ord orienterer L1 sig imod de institutionelle regler og bestemmelser og tjek af M1s viden omkring disse, hvilket orienterer imod M1s professionelle identitet som pædagog (hendes professionalisme). I linje 4 afbryder M1 og begynder at tale førend L1 har afsluttet sin taletur, hvilket betyder at de overlapper hinanden. M1 opfanger denne orientering mod sin professionalisme, i takt med at hun så hurtigt bekræfter L1s orientering. Derved forsikrer M1 over for L1, at hun er pålidelig i forhold til sin professionelle identitet. I linje 5 forklarer M1, hvordan hun håndterede B3s mor, hvilket L1 efterfølgende bekræfter (okay, så det var der styr på). M1 fortsætter sin forklaring, hvor L1 bryder ind med henvisning til husets øvrige pædagoger. Her forsøger L1 at samarbejde med M1 om grammatisk at fuldføre hendes sætning, og der er tale om overlap (*recognitional overlap*) (Antaki & Widdicombe, 1998: 115), hvor L1 demonstrerer, at hun har "*mind on*" i forhold til det, hun tror M1 vil til at sige. M1 kvitterer med et "nej" som svar, og L1 tilføjer samtidig et "nej" som bekræftelse. M1 siger derefter "jo" til at der var andre voksne til stede, og igen bekræfter L1 med "okay" (jeg har hørt dig), og igen laver hun en bekræftende opsummering "så den slutter du af [bagefter] ", hvorved hun reformulerer det, M1 sagde i linje 5. Denne opsummering kunne L1 have lavet allerede i linje 6, men hun beholdte kun



kortvarigt taleturen, idet M1 fortalte mere omkring, hvad der skete. I linje 16 tjekker L1 endnu engang ved at konstatere sagens forløb, hvilket er dels en søgen efter bekræftelse dels spørgende, og M1 svarer i munden på L1: "[ja ja ja ja ja °°ja°°]" og begynder at begrunde, hvorfor hun først tog sig af B1 og først bagefter sluttede den af med moren. Igen er denne form for tjek en påmindelse om M1s professionalismisme. Samtidig konstituerer L1 sin identitet som en leder der er ansvarlig for, hvordan klienterne (i dette tilfælde børnene og deres forældre) bliver behandlet, og M1 konstrueres som en medarbejder der krydsforhøres og hvis handlekraft der stilles spørgsmålstegn ved.

I linje 20 laver L1 en opsummering på det M1 har fortalt, og L1 bliver to gange undervejs afbrudt og bekræftet med "ja" fra M1. L1 anvender "så", der netop lægger op til et bekræftende svar fra M1, og L1 anvender det personlige pronomen "du" og spejler således M1s perspektiv i håndteringen af sagen. M1 bekræfter i linje 25 og vil til at forklare med "fordi", men L1 fortsætter med at opsummere og overlapper derved M1, der stopper sin forklaring. Det er interessant, at L1 i linje 26 siger "og". Normalvis indikerer "og", at taleturen fortsætter, men L1 har forinden i linje 20, 22 og 24 talt om, hvad M1 normalvis gør på et mere abstrakt niveau, hvor L1 i linje 26-27 mere taler omkring dette konkrete eksempel, hvilket hun også gjorde til at begynde med i uddraget. L1 skifter således mellem at være abstrakt og konkret. M1 bekræfter L1s opsummering af hændelsesforløbet. Hastigheden af overlappene går forholdsvis hurtigt, hvorfor det er svært at afgøre, hvem der siger hvad først (Antaki & Widdicombe, 1998: 117), men ved at se på turtagningen ser det ud til, at L1 forsøger at holde sin taletur, da hun påbegynder sin opsummering af M1s fortælling i linje 20.

I uddraget forsøger L1 ved hjælp af dybdegående spørgsmål at rationalisere situationen, og hun orienterer sig imod identiteten som en rationel leder med et regelsæt. Når L1 laver opsummeringer, og derved spejler M1, tjekker hun samtidig med brugen af "så", at opsummeringerne er korrekte og underforstået at reglerne overholdes, og M1 bekræfter hver gang med "ja". Dette øjebliksbillede af samtalen kommer til at virke som et forhør, hvor M1 skal aflægge rapport omkring sin håndtering af den pågældende episode.

Ved det fjerde uddrag har M1 umiddelbart forinden fortalt L1, at B1 kommer fra dagplejen, hvor han var den ældste, hvorfor M1 ikke tror, at han er blevet socialiseret med jævnaldrene.

## Uddrag 4

Bilag 13, uddrag 4, s. 53, linje 1-19. Tid: 0:05:48.5.

L1 laver en opsummering, hvor hun dels er konkluderende dels spejlende, da hun siger "altså når du siger sån". L1 metakommunikerer som sine tanker i linje 1 "så tænker jeg" (jeg har fået en idé på baggrund af det du beretter) og igen i linje 3 "det ↑giver↓ mig i hvert fald den tanke", sådan at M1 kan gøre sig klart til at lytte til L1s tanker og idéer. Derved er L1 en iscenesættende leder, der muligvis har en forklaring på B1s opførsel. L1 understreger sin kommende fortælling med "ingen tvivl om" i linje 1 for derefter i linje 2 at sige "kan da betyde:". Først er L1 meget skråsikker og i samme taletur formulerer hun sig mere vagt med usikkerhedsmarkøren "kan" (dvs. der foreligger formentlig andre muligheder, vi ikke umiddelbart har kendskab til). Det bemærkelsesværdige er her, at L1 dernæst siger "vi er nødt til at kigge på", og så remser hun forhold op i forhold til B1s mere indre psykologiske egenskaber. I takt med at L1 anvender "vi" og ikke eksempelvis "du" over for M1 betyder, at det hun siger mere lyder som en kraftig opfordring end nogen egentlig ordre, eftersom L1 med "vi" inddrager sig selv som leder og resten af institutionen og de dertilhørende reglementer. M1 bekræfter L1 i linje 6.

Efterfølgende tøver L1 i linje 7 og siger "øh:". Det kan skyldes M1s korte svar, eller at L1 blot tager sig lidt tid til at tænke førhen hun fortsætter. Det næste L1 gør i linje 7 er at stille et direkte spørgsmål til M1, på baggrund af det som L1 mener er vigtigt at have klarhed om mht. B1, set i forhold til en god institutionel proces. L1 sætter således dagsordenen, og det direkte spørgsmål tvinger M1 til at svare på, hvordan hun vil gribe L1s idé an. M1 holder en længere tænkepause, hvorefter hun tager udgangspunkt i sit eget perspektiv, og det hun har behov for, da hun siger: "altså det bedste (.) for mig ville være" (jeg hører hvad du siger, men jeg har et lidt andet behov). Derved går M1 fra "en god arbejdsmåde" til "det bedste for mig", dvs. fra en institutionel (god) proces til hendes private (bedste) måde at få tingene til at fungere på. Desuden tilføjer M1, at hun har behov for at "lære ham at kende", hvilket er en opsummering af L1s spørgsmål i linje 7. M1 tager således L1s ord til sig og bygger sin taletur videre derpå. M1 har dog i linje 9 et lidt andet fokus i forhold til B1 end L1. Derved fremstår M1 som en selvstændig medarbejder der ved, hvad hun har behov for. L1 bekræfter uden at spørge ind til, hvordan M1 vil gribe sit fokus an, hvilket på sin vis opfordrer M1 til at tage taleturen og fortælle videre. M1 forklarer om B1s opstart i børnehave og dennes samspil med pædagoger og slutter af med at sige "han har fået en god ven i B4" i linje 14. L1 bekræfter med et "ja", hvilket tvinger M1 til at tale videre. M1 formulerer herefter i linje 16 en ECF for at understrege betydningen af venskabet mellem de to børn og derved vigtigheden af, at B1 har gode relationer til andre børn i institutionen. M1 fortsætter

herefter med, at det ikke er nok for M1, at B1 har én god ven. M1 orienterer sig imod en identitet som en ansvarsbevidst medarbejder, der er professionelt engageret i B1s trivsel og har fokus på, at han socialiseres til flere venskaber blandt institutionens andre børn. Herefter laver L1 i linje 18 en opsummering, hvor L1 reformulerer og fortolker det, hun har hørt M1 sige. L1 metakommunikerer og er konkluderende i linje 18, men hun responderer ikke på M1s tale og laver derimod en mere upræcis opsummering (vide nok om (B1)) af M1s behov i forhold til B1 fra linje 8-9. M1 bekræfter herefter L1, men uddyber sit behov, omend upræcist som L1, da hun siger "hvad der foregår...".

L1 orienterer sig her imod en identitet som en løsningsorienteret leder, der sætter dagsordenen ved at være den af parterne der sætter ord på, hvad der kunne være interessant at se på i forhold til B1. Desuden virker L1 meget målrettet mht. til brugen af specifikke spørgsmål, som ikke relaterer sig direkte til M1s fortælling men snarere er L1s eget syn på sagen og dens indhold. L1 er meget fokuseret på B1 og knap så fokuseret på M1 og hendes behov i forhold til at gå ind i opgaven med B1.

I det næste uddrag har M1 og L1 umiddelbart forinden talt omkring B1s fysiske kontakt med de andre børn i institutionen, hvor B1 indimellem kan være lidt voldelig. Herefter spørger L1 ind til B1s kontakt med "de voksne" i institutionen.

## Uddrag 5

Bilag 13, uddrag 5, s. 53, linje 1-17. Tid: 0:09:22.0.

I linje 1 er der ikke tale om et egentligt spørgsmål men snarere en interesse i at udforske M1s perspektiv på B1s forhold til voksne. Denne lidt vage ("sådan ser på") og overordnede ("de voksne") formulering gør M1 usikker, idet hun svarer "↑altså↓ mener du:", hvorefter hun trækker på informationer fra tidligere i samtalen, hvor de talte om, at B1 slog andre børn. M1 tilføjer, at B1 også har slået hende. M1 tror således, at L1 mener, om B1 også slår de voksne, da L1 siger som hun gør i linje 1. Det bemærkelsesværdige er, at L1 siger "de voksne", og M1 abstraherer derfra og fokuserer i stedet på eget perspektiv "slået mig". L1 bekræfter M1, hvorefter hun i linje 4 kommer med en forklaring på, hvorfor B1 slår hende. L1 bekræfter igen med "ja" (jeg hører dig fortsat).

M1 fortsætter i linje 6 med at fortælle om B1 i forhold til omsorg. Her fokuserer M1 på voksne generelt og ikke på sig selv i forhold til B1, som hun gjorde i linje 2 og 4. M1 fortsætter sin tale "[men men]"

kravmæssigt så øh: så begynder han os og reagerer". L1 laver herefter i linje 9 en opsummering, hvor hun er konstaterende og konkluderende. Endvidere bruger L1 "du", på trods af at M1 i taleturen forinden omtalte "voksne" (dvs. generelt voksne i institutionen), så parterne skifter mellem at fokusere på voksne generelt og på M1, hvilket skaber lidt forvirring i dette uddrag.

L1 opsummerer og reformulerer i linje 9 M1s "stiller krav" til "noget [bestemt]", hvilket accepteres af M1. M1 afbryder L1s taletur, der dog fortsætter med "på et bestem[t tidspunkt? hvis ikke det er det der er hans [dags.orden.". Her fortolker og sætter L1 ord på og udfolder M1s "krav" og "kravmæssigt" fra linje 4 og 7. L1 er her en forstående leder, der spejler sin medarbejder, så hun bliver mødt og bekræftet, sådan at parterne i fællesskab får sat ord på én af facetterne ved M1s problemstilling. Dette ses ved, at M1 i linje 12-13 bekræfter og uddyber L1s opsummering. Herefter laver L1 i linje 14 atter en opsummering, hvor hun igen er anerkendende - "ja" (jeg hører, hvad du siger) og konstaterende og konkluderende - "<så det gør en forskel↓> hvem der er til stede↓" (det du siger, det er etc.). Hertil giver M1 et svar der indikerer, at M1 føler sig korrekt forstået, og at hun accepterer L1s opsummering som korrekt.

L1 er her meget opmærksom på det M1 fortæller, og hun mestrer at opsummere og formulere det, som M1 har sagt, så M1 bliver spejlet i sin fortælling her og nu. L1 orienterer sig imod en coachende identitet ved at være opmærksom på M1s fortælling og ved at dvæle ved samtaleens detaljer, så parterne i fællesskab får sat ord på, hvad M1 i grunden mener. L1 fremstår som en engageret og lyttende leder, der formår at spejle sin medarbejder, således at denne kan udfolde sin fortælling for at blive klogere på sin situation.

Det næste uddrag følger næsten umiddelbart efter det foregående.

## Uddrag 6

Bilag 13, uddrag 6, s. 53-54, linje 1-20. Tid: 0:09:52.4.

I dette sjette uddrag ændrer samtalen karakter. Som en opfølgning på at M1 i taleturen forinden har tilkendegivet, at det har stor betydning, hvis B1s forældre er til stede, bekræfter L1 i linje 1-2 M1s holdning. Her bekræftes M1 således i, at B1s forældre har indflydelse på hans væremåde og derved er en væsentlig del af B1, hvortil M1 accepterer denne bekræftelse med et "ja". Herefter siger L1 "men",

som er en negation, efterfulgt af "jeg tænker", hvilket tilkendegiver at L1 har noget andet, hun gerne vil bringe ind i samtalen eller én eller anden form for korrektion i forhold til, hvad M1 har sagt. I linje 4 fortsætter L1 sin vurdering af sagen. Denne vurdering eller kraftige opfordring, som L1 kommer med, er svær for M1 at anfægte, specielt fordi det er hendes leder, der siger sådan til hende, og M1 accepterer blot med "ja". L1 orienterer sig her imod en mere styrende identitet end tidligere, idet hun fortæller M1, som den medarbejder der har behov for at blive "taget ved hånden" af sin leder, hvad hun skal gøre.

Herefter fortsætter L1 med en begrundelse for sin vurdering med en opsummering i linje 6. I takt med at L1 formulerer sig sådan, lyder det som om L1 har haft en viden om B1, som M1 har skullet forstå og ikke omvendt, som tilfældet rent faktisk er. Igen accepterer M1 med "ja" (det er korrekt forstået), og L1 fortsætter med at opridse hovedpunkter omkring de ting, som M1 har fortalt tidligere i samtalen. M1 accepterer igen med "mhh". Herefter metakommunikerer L1 om sine tanker i forhold til den opsummering, hun netop selv har lavet, hvorefter hun bliver forholdsvis upræcis i sin formulering (linje 11-12). L1 ligger her intonation på "fat i noget↓" samt "noget§", hvilket lyder lidt a la "så langt så godt" eller "okay – du er med så langt". Ved at formulere sig sådan, orienterer L1 sig imod en identitet som den vidende leder, der har skullet forklare sin mindre vidende medarbejder (M1) en opgave. Hvortil M1 igen accepterer med et "ja". Dette skift mellem vurdering og erklæring fra L1 og acceptering fra M1 gør, at L1 er styrende og derved den dominerende part i dette uddrag.

Igen metakommunikerer L1 i linje 14, hvilket er en opsummering i forhold til det M1 indtil nu er nået frem til. Denne teknik med at være meget personlig med "jeg" og "du" betyder, at L1 forsøger at spejle det, hun har hørt M1 sige tidligere. I linje 14-15 fortsætter L1 sin opsummering, og hun ligger her intonation på "iagttagelser" og "faktisk" for at indikere, at det er netop disse to aspekter, der er vigtige. Hvis vi går lidt tilbage i analysen til eksempelvis uddrag 4, linje 8-9 udtrykte M1 det bedste for hende mht. B1. Hvis det er en tilkendegivelse som denne, L1 har frisk i sin erindring og derved opsummerer for M1, er L1 forholdsvis præcis i sin gengivelse.

Da M1 hører denne opsummering eller spejling af, hvad hun selv tidligere har sagt, virker hun i linje 16 meget tvivlende. Her responderer M1 ikke på opsummeringen, som L1 netop har lavet. Hvis vi igen går lidt tilbage i analysen til uddrag 2, linje 2-3 sagde M1: "jeg har måske brug for dig (.) til at hjælpe mig med at skille tingene ad", hvilket næsten er en identisk tilkendegivelse af M1s behov. Forskellen er dog, at her anden gang M1 siger det virker hun mere sikker i sin formulering, idet hun anvender en ECF: "jeg har rigtig meget brug for". M1 tilføjer desuden, at hun har svært ved at fokusere, og i linje 20

responderer L1 på denne tilkendegivelse. Her spørger L1 ind til M1s manglende fokus, således at M1 forhåbentlig får skabt en refleksion over, hvordan hun kommer videre.

I dette uddrag orienterer L1 sig imod en identitet som en løsningsorienteret leder ved ihærdigt og til dels styrende at forsøge at spejle M1 vha. opsummeringer af det, hun har hørt M1 fortælle og ved at spørge ind til M1s manglende fokus. M1 er dog så tilpas fortvivlet i forhold til, hvordan hun skal "skille tingene ad", at hun ikke responderer på det L1 spejler, men atter engang vender tilbage til sit behov for at få aspekterne i problemstillingen adskilt. L1 responderer atter engang ikke på denne frustration eller dette behov hos M1, der tilsyneladende har behov for at skille tingene ad, førhen hun kan komme nærmere, hvor hun derefter skal ligge sit fokus. L1 er således løsningsorienteret, idet hun med sine opsummeringer og direkte spørgsmål er ivrig efter at komme ind til sagens kerne og finde en måde, hvorpå M1 kan arbejde med problemstillingen omkring B1.

I dette syvende uddrag sidder L1 og M1 og taler om, hvordan M1 mere konkret kan gå ind i opgaven med at observere B1, samt hvilket fokuspunkt M1 ønsker at ligge vægt på.

## Uddrag 7

Bilag 13, uddrag 7, s. 54, linje 1-33. Tid: 0:12:40.8.

L1 og M1 har talt om B1s måde at lege med andre børn på, og M1 har fortalt, at B1 tager initiativ til leg med andre børn, hvortil L1 i linje 1 bringer egne erfaringer ind i samtalen. Det er svært for M1 at opponere imod L1s personlige erfaring, og L1 iscenesætter her sig selv som den erfarne leder, der "øser" ud af sin erfaring over for den mindre erfarne M1. M1 er ikke blevet spurgt, om det er netop det, hun har behov for i den coachende samtale. Omvendt kan L1s erfaring sætte skub i M1s refleksionsproces. L1 fortsætter i linje 1-3, og da hun anvender "så", får hendes udsagn en konstaterende effekt, og ved at sige "man" generaliserer L1 (inden for Marte Meo er det sådan her). Idet L1 siger "vi", fremstår hun som ekspert på området over for M1, der tilsyneladende har behov for eksperthjælp. L1 taler i linje 3 omkring strukturerede situationer, og M1 afbryder hende og tilføjer: "spisning ja". Her overlapper deres tale, og M1s overlap begynder, imens L1 er midt i at sige ordet "spisning", og derved lyder det nærmest som et ekko. Her er tale om *recognitional overlap* (Antaki & Widdicombe, 1998: 114-116), idet M1 ved sit overlap demonstrerer forståelse for, hvad L1 netop er ved at sige.

Herefter fortsætter L1 med at beskrive den strukturerede og ustrukturerede situation i linje 5-7. L1 demonstrerer, ved hjælp af metakommunikation og opsummering, hvordan M1s problemstilling passer ind i forhold til Marte Meos principper, som hun har erfaring inden for. M1 bekræfter, at hun lytter, hvorefter L1 fastholder sin taletur og fortæller videre.

I linje 9 og 10 demonstrerer L1 med sin ekspertviden, hvordan M1 ud fra mere konkrete eksempler kan anvende Marte Meos principper i ustrukturerede situationer med B1, og M1 forsøger at tage ordet ved at afbryde med "ja (mm)", men L1 fastholder retten til at tale. Ved at M1 siger "mm" lyder det til, at hun forsøger at fortsætte sin taletur.

I linje 12-13 fortsætter L1 med at generalisere ("man") omkring, hvordan Marte Meos principper ikke vil håndtere situationen med B1. L1 får derved indirekte fortalt M1, hvad hun mener er en dårlig idé, når hun skal filme B1. I linjerne 15-17 og 19-20 fortsætter L1 sin taletur, og i linje 15 og 19 anvender hun "man". Både her og generelt, når L1 anvender "man", generaliserer hun, men samtidig bevirker anvendelsen af "man", at det hun siger virker mindre som en ordre på, hvordan M1 skal observere B1. Havde L1 derimod været mindre distanceret og sagt "du", havde hendes erfaringsudveksling mere haft karakter af en direkte ordre eller kraftig opfordring til M1. "Man" kamuflerer derved tonen af ordre eller kraftig opfordring i L1s fortælling.

L1 laver igen en opsummering i linje 19-20+22+24, hvor hun demonstrerer fortsat at have fokus på M1s perspektiv, til trods for at L1 og hendes egne erfaringer har optaget en del af taletiden. M1 afbryder undervejs i L1s opsummering og bekræfter, at hun lytter. I linje 24 siger L1: "i samspil mæ andre ", hvortil M1 tilføjer og fuldfører L1s sætning: "andre børn". Her korrigerer eller fuldfører M1 L1s sætning med ordet "børn", idet det netop er i samspil med andre børn, M1 er interesseret i at observere B1. M1 metakommunikerer omkring den refleksion, hun har undervejs, imens L1 har talt (linje 25). Det har altså sat tanker i gang ved M1, at L1 har fortalt om sine erfaringer med Marte Meo. M1 har således taget skelen mellem strukturerede og ustrukturerede situationer til sig (linje 27-29+31), på baggrund af L1s fortælling. Dog virker M1 en smule usikker, da hun siger "nok" i linje 31. L1 har således påvirket M1 sådan, at det er L1s italesættelser, der præger samtalen lige nu og her, og derved orienterer L1 sig imod identiteten som en autoritær og erfaren leder, der sætter dagsordenen ud fra sit erfaringsgrundlag over for den mindre erfarne M1. L1 appellerer derved til M1s professionelle identitet som den mindre erfarne pædagog. L1 følger op på M1s taletur med en bekræftelse: "ja(.)", og en konstatering: "så det kunne være dit fokus til at start[e med]". L1 responderer således ikke på

usikkerheden ("nok") ved M1, men er i stedet konstaterende ("så") i sin respons, således at M1 har svært ved andet end at acceptere med "ja".

I denne frase orienterer L1 sig imod identiteten som den erfarne leder, der er svært at modsige for M1. L1 påvirker M1 gennem sin konstaterende og generaliserende fremfærd med et erfaringsgrundlag, der sætter dagsordenen og på sin vis bliver præsenteret som en indirekte opfordring til M1 om at lade sig kraftigt inspirere af. L1 appellerer til M1s identitet som en pædagog, der har brug for hjælp, og én der har behov for faglig supervision af sin leder. Med den måde, hvorpå L1 præsenterer sin tanker og erfaringer, er det svært for M1 andet end at sige "ja". Det bliver da også L1 erfaringer, som parterne taler videre ud fra. M1 får således ikke selv italesat idéer, mht. hvilket fokus hun vil gribe observationerne af B1 an, idet det primært er L1 taler.

I det sidste uddrag sidder L1 og M1 og taler om videooptagelse af B1, og M1 har netop fået den idé at stille et kamera op i det værksted, hvor B1 og B4 tit leger med klæd-ud-tøj sammen. Idéen er at lade kameraet stå alene og køre båndet ud.

## Uddrag 8

Bilag 13, uddrag 8, s. 54-55, linje 1-37. Tid: 0:16:06.5.

M1 mener i linje 1, at hendes eget forslag vil være "mere spændende" i forhold til stå med kameraet og optage børnene. L1 bekræfter og bifalder herefter forslaget og samarbejder ved grammatisk at fuldføre M1s sætning. I linje 3 afbryder M1 L1s taletur, så de overlapper hinanden, og M1 opsummerer derved L1s ytring. Her er der tale om anerkendende overlap (*recognitional overlap*) (Antaki & Widdicombe, 1998: 115-116), idet M1 udviser forståelse for det L1 ytrer. M1 orienterer sig imod en identitet som en idérig og kreativ pædagog, der tager hånd om egen problemstilling, idet hun selv kommer med en idé til, hvordan hun kan gribe sagen an. M1 bakkes op af L1, der vha. sin kommunikation orienter sig imod en identitet som en samarbejdende og støttende leder.

Herefter kommer L1 med en bekræftelse "ja" (jeg hører dit forslag), og så fremlægger hun selv en anden idé i linje 4-6, og hun begrunder idéen med, at B1 vil være for opmærksom, hvis det er M1, der selv filmer. M1 afbryder L1 og responderer (linje 7) ved at tilkendegive, at L1 sandsynligvis har ret mht. B1s tilknytning til hende. M1 har dermed ikke sagt ja til, at L1s forslag er bedre, og M1 metakommunikerer om, at det er en mulig løsning. L1 metakommunikerer herefter konstaterende



("så") omkring det, hun hører M1 sige (linje 8-9). Med "vi" mener L1 institutionen som helhed. M1 samarbejder og fuldfører L1s sætning med "uge", hvilket tilkendegiver at M1 indtil videre er enig i L1s opsummering. I linje 11, 13-14, 16 og 18 fortsætter L1 sin opsummering, og M1 afbryder indimellem med "ja" som en tilkendegivelse af, at hun bliver korrekt spejlet. I linje 17 vil M1 til at tilføje noget, men hun får ikke lov til at beholde taleturen, idet L1 fastholder retten til at tale. Denne sidste del (linje 18), som L1 tilføjer til opsummeringen, er L1s eget forslag tilbage fra linje 4-6. L1 har derved valgt at se bort fra M1s egen idé om at lade kameraet stå alene, og hun har i stedet medtaget sit eget forslag, som M1 dog ikke accepterede som metoden, hun ville anvende. L1 orienterer sig her imod identiteten som en dominerende leder, der formår at spejle M1, men uden hensyntagen til at tilgodese det initiativ M1 kommer med. I stedet anvender L1 sit eget forslag som den løsning M1 skal følge.

M1 har tydeligvis noget på hjertet i linje 19, idet hun afbryder L1 i sin spejling. Derved får M1 ikke accepteret eller afvist den sidste del af L1s spejling i linje 18, som reelt er L1s eget forslag. L1 accepterer M1s anmodning med "ja" og tilføjer ikke yderligere. I linje 21 uddyber M1 sin anmodning til L1. Igen accepterer L1 blot med "ja", hvorefter M1 virker usikker (linje 23). Herefter skifter M1 emne og siger, at B1 forvirrer hende. Emneskiftet er hun til dels tvunget ud i, i takt med at hun ikke får uddybende respons fra L1 omkring sin anmodning. Igen bekræfter L1 blot med "ja". M1 laver en ECF, da hun i linje 27 tilføjer "meget" for at gøre sin formulering stærkere. Derved tilkendegiver hun, at det hun her siger, betyder meget for hende, og hun fortsætter derefter omkring at sætte krav til B1. Atter engang siger L1 "ja" (jeg hører dig fortsat).

Herefter afslutter M1 i linje 33 på sin vis sin fortælling med en løsning på sin forvirring. Det M1 sandsynligvis mener, er at hun bliver klogere ved at iagttage B1. L1 responderer ved at sige: "men jeg tænker", hvorved hun ikke anerkender sin til dels frustrerede medarbejder, men snarer er et skridt foran hende, idet L1 i linje 34-36 siger, at M1 allerede er i gang. Men de sidder netop blot og taler om, hvordan M1 skal i gang med at observere. L1 sidder derfor M1s bekymringer og frustrationer overhørig med begrundelsen om, at M1 allerede har fundet ud af, hvordan tingene hænger sammen. Hvis vi går tilbage til uddrag 2, linje 1 i denne delanalyse, ses det, at det er L1 selv, der forslår at "prøve at skille det ad". Den erkendelse L1 refererer til hos M1 ("du har fundet ud af") er derfor L1s eget forslag fra tidligere. I takt med at L1 desuden anvender "jeg" om M1, er det svært for M1 at modsige sig L1s spejling, hvortil hun i stedet accepterer med "ja".

I dette uddrag er L1 til at begynde med en samarbejdende leder, der støtter op omkring M1s initiativ. Men samtalen skifter hurtigt karakter, og L1 bliver mere dominerende og den styrende part i samtalen, idet hun ikke spørger ind til de for M1 relevante emner, hvor M1 netop ytrer, hvad hun synes er interessant og samtidig, hvad hun finder forvirrende i forhold til B1. Da L1 afslutningsvis afviser M1s bekymring og ønske om at blive klogere på B1 med et forslag, som hun selv tidligere har bragt ind i samtalen, fremstår L1s ytring som løsningen på M1s frustration. L1 orienterer sig derved imod identiteten som en blanding mellem en løsningsorienteret og medhjælpende leder i forhold til at håndtere M1s situation.

## **Delkonklusion på samtale 1**

Ovenstående analyse viser, at L1 anvender mange opsummeringer undervejs i samtalen. Det interessante er, at L1 anvender denne samtaleteknik med forskellige funktioner til følge, på trods af at opsummeringerne har nogenlunde den samme form, fx "det jeg hører dig sige, det er..." og lignende vendinger. Desuden viser analysen, at L1, på baggrund af denne opsummeringsteknik, undervejs i samtalen konstruerer og derved indtager flere forskellige identiteter. L1 og M1 er fælles om at konstruere samtalsens udfald, og analysen viser netop det interessante, at udfaldet af at anvende en teknik som opsummeringer også afhænger af, hvad der ellers sker mellem parterne. M1 er medansvarlig i forhold til, hvordan samtalen konstrueres, og hun påvirker vha. sin egen kommunikation, hvordan L1 reagerer og responderer på hendes fremtoning og fremlægning af sin problemstilling.

## **Opsummeringer**

Analysen viser, at L1 ofte er konstaterende, når hun opsummerer, men funktionen af netop disse opsummeringer varierer lige fra at fungere som et forståelsestjek, en spejling af det M1 beretter eller til at indeholde L1s vurdering af og/eller L1s løsningsforslag til M1s problematik. En enkelt konstaterende opsummering fungerer som en fokusering på det mere specifikke (M1) frem for det mere generelle (voksne i institutionen). Én opsummering kædes sammen med L1s erfaringer med Marte Meo, hvorfor det bliver den viden parterne taler videre ud fra. Andre opsummeringer er søgen efter bekræftelse på, at tingene er opfattet og forstået korrekt (forståelsestjek), hvor opsummeringsteknikken bliver en form for forhørsteknik. Sidst men ikke mindst er der flere af opsummeringerne, der i deres funktion er meget anerkendende over for M1s fremstilling og syn på sin problemstilling.

## Identiteter

I flere af uddragene orienterer L1 sig imod en identitet som en anerkendende, lyttende eller forstående leder, der ved hjælp af coachteknikker (herunder specielt opsummeringer og tjek af tolkninger) spejler sin medarbejder. L1 er derved meget samarbejdende og engageret i nysgerrigt at undersøge M1s faglige problemstilling, og hun trækker med stor sandsynlighed på sine kurser i bl.a. kollegial supervision og Marte Meo samt flere års erfaring som leder.

I andre uddrag er L1 derimod den mere dominerende part, der orienterer sig imod en identitet som en løsningsorienteret, vurderende, konstaterende eller styrende leder, hvilket bevirker at hun indimellem kan være svær at modsige. Desuden orienterer hun sig flere steder imod en ekspertidentitet, hvor hun er meget aktiv i forhold til at bringe egen erfaring ind i samtalen, som derefter bliver det grundlag parterne taler videre ud fra.

Det er bemærkelsesværdigt at i de uddrag, hvor M1 orienterer sig imod identiteten som en professionel, engageret og ansvarsbevidst pædagog, da er L1 rent faktisk mere coachende i sin tilgang til medarbejderen, end hvis M1 gennem sin kommunikation udtrykker usikkerhed, fortvivlelse, frustration og forvirring. I sidstnævnte tilfælde responderer L1 til M1 ved at overtage styringen og præsentere M1 for idéer og mulige løsningsforslag i forhold til håndteringen af barnet. Dette siger netop meget om, hvordan parterne hver især påvirker hinanden, samt L1s evne til at tilpasse sig M1s kommunikation.

## Samtalestype

Samtalen mellem L1 og M1 har flere steder karakter af at være coachende, og samtidig er der i overvejende grad tale om styring, løsningsforslag og erfaringsudveksling, hvilket bevirker at samtalen peger i retningen af at være en blanding mellem en faglig supervisionssamtale (fx Alrø & Kristiansen, 2006), mentoring (fx Toft & Hildebrandt, 2009) og vejledning (fx Løve, 2005). Uanset fortegn virker samtalen vellykket. Eftersom parterne ikke fra begyndelsen har aftalt ud fra hvilke præmisser de skal samtale, er det svært at vurdere, hvor involveret L1 skal være i at hjælpe M1 frem til en løsning på sin problemstilling. L1 orienterer sig flere steder imod de institutionelle regler og rammer, idet hun bl.a. ønsker vished om korrekt håndtering af situationer udspillet i institutionen. Ved sådanne tilfælde kan det konkluderes, at det er svært for L1 at være coachende, når der er flere forskellige reglementer, der skal overholdes.

Ovenstående delkonklusion stemmer forholdsvis godt overens med den karakteristik, som L1 har givet af sig selv som en konstaterende og anerkendende leder. Hun er forbeholden over for, om hun overhovedet kan være medarbejdernes coach, bl.a. pga. de mange regler og politikker. Desuden mener hun selv, at hun giver råd og vejledning, når hun er involveret i samtaleemnet.

Dele af resultaterne fra denne delanalyse vil indgå i en diskussion, der følger i umiddelbar forlængelse af analyserne og de tilhørende delkonklusioner.

## Analyse af samtale 2

En præsentation af L2<sup>53</sup> som leder (baseret på et interview<sup>54</sup>) kan med fordel læses før analysen. I det følgende afsnit præsenteres analysen af samtalen mellem L2 og M2.

I samtalen<sup>55</sup> taler L2 med en forholdsvis nyuddannet pædagog (herefter M2) om en faglig problemstilling. Samtalen varer ca. 30 minutter og foregår på L2s kontor, hvor L2 sidder på sin stol drejet mod M2, der sidder for bordende. Begge parter har papir og pen, og M2 er meget aktiv i forhold til at notere ned undervejs i samtalen.

Dette første uddrag er fra seancens begyndelse.

### Uddrag 1

Bilag 14, uddrag 1, s. 56, linje 1-5. Tid: 0:04:12.0.

M2 starter med at erkende, at hun ikke på forhånd har lavet en strategi for det, hun gerne vil tale med L2 omkring, hvortil L2 siger "nej" (okay), hvorefter L2 i linje 2 italesætter, hvad det er M2 gerne vil tale med hende om. M2 accepterer med "ja" (det er korrekt). Herefter beder L2 M2 om "kort" at beskrive, hvad de skal tale om. Det, at det både er L2 der italesætter emnet samt beder om en kort redegørelse, fortæller, at problemstillingen parterne skal tale om på forhånd er kendt af dem begge. L2 orienterer sig imod identiteten som en styrende leder, der besidder en viden omkring den af M2s dagsorden.

---

<sup>53</sup> Bilag 19 – Præsentation af L2

<sup>54</sup> Se vedlagte cd-rom for videooptagelse af interviewet.

<sup>55</sup> Bilag 11 – Transskription af samtale 2

I det andet uddrag sidder L2 og M2 og taler om, hvordan det er gået med B1 og B2 efter at forældrene er blevet skilt, og at B1 og B2 derfor skal være skiftevis ved far og mor.

## Uddrag 2

Bilag 14, uddrag 2, s. 56, linje 1-7. Tid: 0:08:17.9.

I linje 1-2 bringer M2 en del af sin problemstilling ind i samtalen, hvor hun meget konkret forslår en aktiv handling. M2 afprøver på sin vis idéen af over for L2, da hun siger "jeg tror", og da hun ligeledes siger "vi", hvilket indebærer lederen og sandsynligvis resten af pædagogteamet i institutionen, ligger hun op til at få L2s holdning dertil. Til slut i sin taletur bliver M2 afbrudt af L2, hvis tale overlapper, og L2 laver i linje 3 en opsummering af det, hun har hørt M2 sige. I takt med at M2 ikke har nævnt en begrundelse for, hvorfor hun gerne vil sige sådan til børnenes mor (det ligger implicit i hendes udsagn, at moderen gerne så, at børnene havde kortere dage i børnehaven), præsupponerer L2, at det er fordi moderen har svært ved... (noget). Dette bekræftes af M2, hvorefter L2 igen tager taleturen og fortsætter sin opsummering (linje 5). Her præsupponerer L2, at det er pga. at forældrene efter skilsmissen henter børnene på forskellige tidspunkter alt efter, hvem af forældrene der har børnene. Herved italesætter L2 en problematik, som M2 intet har nævnt noget omkring. En mulighed er, at parterne før har talt om dette punkt ved problemstillingen. M2 svarer i linje 6 "ja: altså:", hvor hun lidt modsætter sig at bekræfte det, L2 netop har opsummeret og præsupponeret, hvilket tilkendegiver at M2 ikke helt er enig. Det ses også, da M2 fortsætter med at sige: "mor har jo sån haft rigtig svært ved at de er i børnehave i lang: tid". Med brugen af "jo" virker M2s udsagn konstaterende, og M2 holder sig derved til, at det er moderen, der har et problem, og ikke at det er et problem, at forældrene efter L2s udsagn afhenter forskelligt.

I dette uddrag orienterer L2 sig imod identiteten som en forudindtaget leder, der ikke bakkes 100 % op af M2, idet M2 ikke er korrekt spejlet, hvilket ses idet hun fastholder sit fokus på moderens problem med, at B1 og B2 generelt ikke må være for længe i daginstitution.

Op til det tredje uddrag har parterne siddet og talt om en konflikt mellem forældrene, hvorefter M2 vender tilbage til, at udgangspunktet for samtalen med forældrene skal være, hvad forældrene er nået til enighed om mht. børnene.

### Uddrag 3

Bilag 14, uddrag 3, s. 56, linje 1-12. Tid: 0:11:32.8.

L2 og M2 sidder og taler om, hvordan samtalen med forældreparret skal struktureres. M2 tilkendegiver i linje 1-3, hvad hun gerne vil starte med at sige til forældrene, og da hun anvender "I", er det ment som en henvendelse til forældrene. I linje 2-3 søger M2 accept hos L2, idet hun først og fremmest italesætter sine tanker, og specielt med "det er nok også dumt..." virker hendes selverkendelse en anelse spørgende henvendt til L2.

L2 bekræfter denne appellations om accept, idet hun siger "jo jo...", hvorefter hun i linje 4-8 begrundet sin enighed ved at italesætte, hvad M2 bør fokusere på. Derved kommer L2 indirekte med forslag til, hvad M2 skal have fat på i samtalen i forhold til B1 og B2s trivsel. L2 runder sin taletur af med at sige: "øh: <er det sådan nogle ting> °du også gerne vil snakke omkring°". Med sit spørgsmål ligger L2 op til et ja/nej-svar, som det er svært for M2 andet end at sige ja til, eftersom at L2 netop har gjort hende opmærksom på, at det er det, L2 mener, der er det vigtigste at fokusere på og derved nærmest har serveret en dagsorden. Med spørgsmålet kommer forslagene til at virke mindre dikterende. L2 skifter ligeledes vinklen på emnet og har derved sat de vinkler i spil, som hun synes er vigtige at tale med M2 om. Her agerer L2 ud fra, hvad M2 ligger op til, nemlig at L2 skal tilkendegive sin mening over for M2. Alt imens L2 taler og kommer med sine synspunkter, noterer M2 ned på sit papir, og det er med stor sandsynlighed de ting, som L2 siger.

M2 svarer: "jæ: altså:", hvilket er en lidt usikker accept. Herefter laver hun i linje 10-11 en opsummering af det, L2 netop har sagt. Med andre ord accepterer M2 forslagene og dagsordenen fra L2, og herefter metakommunikerer M2 i (linje 11) omkring, at hun noterer sig det, parterne nu er nået til enighed omkring.

M2 søger accept ved L2 i forhold til sin håndtering af forældresamtalen. M2 orienterer sig imod en identitet som en elev (en god medarbejder), der lærer fra en lærer (retter sig og hører efter, hvad lederen siger til hende) og taget notater. Notatskrivningen hænger udmærket sammen med informationen om, at M2 er forholdsvis nyuddannet, dvs. hun fortsat har meget at lære endnu, hvilket parterne interagerer med hinanden ud fra. L2 orienterer sig imod en identitet som den problemløsende og medansvarlige leder. I dette konkrete tilfælde kender M2 godt svaret på sin problemstilling, hvilket ses ved den

konstaterende og spørgende måde hun henvender sig til L2 med i linje 3. Her italesætter hun netop sin egen holdning, men trods det søger hun alligevel L2s accept.

Det næste uddrag kommer næsten i umiddelbar forlængelse af uddrag 3, og parterne taler således fortsat om, hvilke reaktioner B1 og B2 har haft på forældrenes skilsmisse, samt hvilke aspekter M2 skal bringe op over for forældrene.

## Uddrag 4

Bilag 14, uddrag 4, s. 56, linje 1-21. Tid: 0:12:55.7.

M2 konstaterer i første linje, at stabilitet giver ro i B1 og B2s hverdag, hvortil L2 bekræfter med: "hmm" (ja, jeg hører dig) og stiller et uddybende spørgsmål til det, M2 netop har sagt. M2 siger "ja n[etop det vi ( )]" (det er korrekt forstået), hvorefter L2 i linje 4 laver en opsummering og samtidig stiller et delvis afklarende spørgsmål (*clarification*) (Antaki & Widdicombe, 1998: 55). L2 opsummerer her en del af M2s indledende fortælling i starten af samtalen<sup>56</sup>. L2 opsummerer M2s ytring så nært, at M2 blot bekræfter med "ja" (det er korrekt forstået).

L2 spørger videre ind til, hvordan M2 har det med at fortælle tingene til forældrene, og L2 orienterer sig derved imod identiteten som en nysgerrig, undrende leder, der ønsker at udforske sin medarbejders perspektiv og følelsesmæssige tilstand i forhold til at tale med forældrene. M2 svarer på spørgsmålet i linje 7, men ikke særlig personligt, hvorefter hun kommer med en begrundelse herfor. M2 har således ikke fokus på sig selv, som L2 ellers ligger op til, men M2 fastholder sig fokus på problemstillingen og håndteringen af forældrene til samtalen. M2 bringer i stedet den problematik op, som L2 har italesat mht. om det er mor eller far der henter, og M2 fastholder sit perspektiv på, at det ikke gør nogen forskel, hvem af forældrene børnene er hos. M2 fortsætter i linje 10 med at sige: "<og det mener jeg>". Her ligger M2 eftertryk på sin holdning, som om hun over for L2 skal virke meget sikker. Sandsynligvis fordi L2 flere gange har præsupponeret, at det gør en forskel, om det er far eller mor. M2 uddyber sit standpunkt med sin forståelse for, at det er svært at blive skilt og pludselig skal splittes som familie. L2 bekræfter med "ja" (jeg hører dig og accepterer din holdning).

---

<sup>56</sup> Bilag 11 – Transskription af samtale 2

M2 skifter fra at være meget sikker i sin sag til at være acceptsøgende, da hun i linje 14 stiller L2 et direkte spørgsmål, der ligger op til, at L2 skal svare ja. M2 skifter således fra identiteten som den professionelle og vidende medarbejder til identiteten som den acceptsøgende medarbejder, der ønsker at dele ansvaret med sin leder. L2 anerkender herefter M2s søgen efter accept og bekræfter hende i, at hun har ret i sin vurdering mht. at sige det til moderen, hvorefter L2 fremsætter sit eget syn på sagen, og derved bakker hun M2 op i, at det er den rette beslutning.

I samme taletur (linje 16-18) laver L2 en konstaterende opsummering, hvor L2 metakommunikerer om det, hun har hørt M2 sige om tiden før skilsmissen. M2 skriver ned på sit papir, imens L2 taler. Derved har L2s opsummering den indvirkning på interaktionen, at M2 orienterer sig imod en identitet som en god medarbejder der hører, hvad L2 siger, eller som tidligere nævnt en elev, der undervises af sin lærer.

M2 bekræfter, i forhold til at L2 deler hendes synspunkt med at fortælle bedringen med B1 og B2, da de var ved deres mor, og herefter afviser M2 L2s opsummering, idet hun siger, at hun ikke har kendskab til, hvordan situationen var før forældrene blev skilt. L2 præsupponerer og tolker således i linje 17-18, at der ikke tidligere har været problemer med B1 og B2. L2 bekræfter M2 med: "ja".

I dette uddrag starter L2 med at orientere sig imod en identitet som en nysgerrig undrende leder, der stiller indgående spørgsmål for at udforske sin medarbejders perspektiv og som, ved hjælp af afklarende spørgsmål og opsummeringer, møder sin medarbejder, hvor hun "befinder sig". Herefter skifter L2 til en identitet som en mere forudindtaget leder, der præsupponerer forhold, som ingen af parterne har kendskab til. Derved er det meget L2s egen fortolkning og holdning, der kommer til at dominere i dette uddrag. M2 orienterer sig imod en identitet som en professionel medarbejder, der kan argumentere for sig.

I det femte uddrag har M2 og L2 siddet og talt om børnenes sprogkunderskaber og sociale udvikling, samt hvordan de rent udviklingsmæssigt klarer sig i forhold til jævnaldrende kammerater. M2 sidder samtidig og studerer nogle papirer med sprogtests på børnene, som hun har medbragt til mødet.



## Uddrag 5

Bilag 14, uddrag 5, s. 57, linje 1-13. Tid: 0:16:57.2.

M2 siger i linje 3, at hun ikke mener, at B2 har "det store problem§ sådan sprogmæssigt", og mange af hendes ytringer fuldfører hun ikke helt, hvorfor det hun siger lyder uforståeligt. I linje 6 fuldfører hun ikke den sidste sætning, men L2 samarbejder med hende ved delvist at fuldføre sætningen i linje 7. L2 fuldfører dog heller ikke sin sætning. M2 bekræfter hende alligevel med et hurtigt ">ja<", idet de sandsynligvis begge ved, at der er tale om skilsmissem. Efterfølgende fortsætter M2 med at snakke om B2. Heller ikke i denne taletur fuldfører M2 sine sætninger, og det virker, som om hun tænker højt, idet sætningerne fremstår som brudstykker.

L2 responderer ikke på det M2 fortæller videre om B2 i linje 8-9, men hun stiller derimod M2 et åbent spørgsmål i linje 10, som vedrører forældrenes syn på sagen. Samtalen mellem parterne er så indforstået, at M2 straks opfanger, hvad L2 mener med sit spørgsmål (det at børnene ikke skal i skole til sommer og derved ikke flyttes over i institutionens pavillon, som de andre kommende skolebørn). M2 har tilsyneladende indsigt i forældrenes tanker i forhold til dette, idet hun responderer "de de er af[klaret om]" i linje 11. L2 laver en spørgende opsummering i linje 12, hvor hun laver en ECF og up grade, idet hun siger "hel afklaret" for at understrege, om det er korrekt forstået. L2 tilføjer også "enig[e om]" for at uddybe sin egen spørgende konstatering, og det kan tyde på, at M2 ikke har kendskab til, hvorvidt forældrene er enige eller ej. M2 accepterer først opsummeringen med "ja ja", hvorefter hun svarer på den sidste del af L2s spørgsmål.

M2 orienterer sig i dette femte uddrag imod en identitet som en professionel medarbejder, der demonstrerer overblik over B1 og B2 og deres forældre. I takt med at der er en vis indforståethed mellem L2 og M2, fuldfører de hver især ikke alle deres sætninger. L1s opsummeringer er undersøgende og tjekkende, og i dette uddrag ligger de op til be- eller afkræftelse hos M2. L2 orienterer sig imod en identitet som en samarbejdende og tjekkende leder, der stiller spørgsmål, som M2 har svært ved at udtale sig om.

I det næste uddrag sidder M2 og L2 fortsat og taler om B1 og B2s udvikling, hvor M2 metakommunikerer om, at parterne er tilbage ved udgangspunktet for samtalen.

## Uddrag 6

Bilag 14, uddrag 6, s. 57, linje 1-29. Tid: 0:20:58.0.

I linje 1-2 laver M2 en konstaterende opsummering af det parterne indtil nu er nået frem til, hvor hun til slut siger "Fæl[les]:". M2 færdiggør ikke sin sætning, så hvad hun præcist mener med "fælles", vides ikke. Men L2 tager taleturen og samarbejder med at fuldføre hendes sætning og tolker det som "fælles strategi" og metakommunikerer ("tænker jeg"), da hun laver en opsummering, hvor hun fokuserer på formidlingen til forældrene (altså M2s strategi for, hvordan hun håndterer forældrene). I linje 5 har L2 fokus rettet imod at fortælle moderen, hvordan det går med børnene. L2 fastholder, som vi har set i tidligere uddrag, at fokusere på, at der er forskel på, om børnene er hos deres far eller mor, på trods af at M2 tidligere har afvist denne formodning. L2 er således enig med M2 om, at der skal en god strategi til, men L2 taler om en helt anden strategi end M2. L2 responderer derved ikke på M2s perspektiv, og L2 orienterer sig således mod en identitet som en løsningsorienteret leder med fokus på eget perspektiv på sagen. M2 skriver ned, da L2 taler, og bekræfter med "ja", og i linje 6-7 accepterer M2 således L2s perspektiv. M2 er en god medarbejder, der retter sig efter, hvad L2 siger og tilmed tager notater dertil. M2 fastholder taleturen i linje 7 og vil formentlig til at uddybe, men hun er tøvende og stopper midt i sætningen. En årsag kan være, at parterne hver især taler om noget forskelligt.

I linje 8-9 tager L2 teten, da hun igen skifter emne og henvender sig direkte til M2 med et spørgsmål om hendes (L2s) rolle i forhold til samtalen, hvilket parterne tilsyneladende har drøftet ved en anden lejlighed. L2 spørger først åbent for derefter at fokusere på "samtalen". M2 svarer ikke på spørgsmålet, men i stedet begynder hun i linje 10 at argumentere for, at "det måske heller ikke så slem alligevel". Ved at sige sådan italesætter M2 L2s identitet som en leder med alt, hvad det indebærer af bl.a. magt og alvor, og underforstået at en leder er én, der bestemmer og derved har det sidste ord i en sag. L2 bekræfter at hun lytter, og hun afslår ikke den identitet M2 indirekte italesætter.

I linje 13 lyder M2 usikker, og L2 svarer konkluderende ("altså") i linje 14, at hun står til rådighed. M2 accepterer L2s forslag, men afviser i linje 15 "men alts[å?]", fra linje 13 til 18 overlapper deres tale, og L2 får ikke mulighed for at tale færdigt, fordi M2 afbryder hende. I linje 14 siger L2 "[hva hva ska min]" (hun vil formentlig sige "hvad skal min rolle være", hvis vi ser på hendes spørgsmål til M2 i linje 8-9), og M2 afbryder i linje 18-19 og forklarer, hvorfor hun ikke synes det er en god idé, at L2 deltager. M2 præsupponerer, at L2 vil med til selve samtalen, men det har L2 ikke sagt direkte. L2 har blot spurgt om

hendes rolle (linje 9) i forhold til sagen. M2 ligger tryk på "så alvorligt" i linje 18-19 og 21, hvorved hun er opmærksom på L2s rolle og faglighed og igen italesætter en identitet for L2 som en alvorlig leder, der, efter hendes udsagn at dømme, ikke er fordelagtig for samtalen med forældrene. L2 spiller indirekte op til denne skabte identitet, idet hun ikke afslår den.

I linje 21 erkender M2, at sagen har været alvorlig (alvorlig nok til L2s indblanding), da hun siger "ik (.) mere". L2 fanger denne erkendelse og konfronterer M2 med en tidligere snak de to har haft, og L2 er konstaterende i sit udsagn "altså". Herefter italesætter L2 sin egen identitet som leder i linje 24 og 26. Her spiller L2 op til den identitet, som M2 kort forinden har italesat, eftersom L2 selv sætter ord på, hvordan hun kan anvende sin position og den tilhørende magt til at forklare forældrene reglerne i institutionen. M2 bekræfter det L2 beretter, og da M2 tøver "og det øh:" i linje 27, tager L2 igen ordet og laver en opsummering i linje 28, hvor hun nedtoner problematikken i forhold til det hun selv lige har sagt. L2 tolker således ud fra det, M2 tidligere har sagt i deres samtale eller ud fra, M2s udsagn i linje 10-11. M2 siger dertil, at hun deler det samme synspunkt som L2.

L2 sætter dagsordenen i dette uddrag, og hun orienterer sig imod en identitet som en løsningsorienteret og til dels styrende leder. M2 italesætter en identitet for L2 som en alvorlig leder, der bestemmer og som gennem sin blotte tilstedeværelse påvirker andre og kan gøre en situation mere alvorlig end ønskelig. L2 accepterer og spiller op til denne identitet, og hendes opsummeringer har stor indvirkning på M2, der, som den gode medarbejder (elev), noterer sig, hvad L2 siger.

I det syvende uddrag taler M2 og L2 fortsat om børnenes sproglige udvikling, og M2 giver udtryk for, at hun vil gribe ind, hvis deres sprog ikke har ændret sig om et halvt år.

## Uddrag 7

Bilag 14, uddrag 7, s. 57-58, linje 1-21. Tid: 0:25:36.0.

M2 orienterer sig imod en identitet som en professionel og ansvarlig medarbejder i linje 1-3, da hun fortæller om sine fremtidige planer for B1 og B2. L2 tilføjer i linje 4-5 og 7-8, hvad hun også synes er vigtigt at fortælle forældrene. Når L2 siger "tænker jeg", virker hendes udsagn knap så retningsanvisende for M2, og L2 orienterer sig imod en identitet som en hjælpsom leder, der viser M2 andre også vigtige facetter ved problematikken. M2 tager identiteten som den gode medarbejder (eller

den flittige elev) i linje 9, idet hun skriver noter til det L2 siger. I linje 10-13 responderer M2 ikke på det L2 siger, men M2 vender tilbage til at tale om den sproglige del omkring børnene. M2 siger også "tænker jeg", og hun metakommunikerer og demonstrerer derved over for L2, at børnenes sprog er det, hun gerne vil tale om. L2 bekræfter M2 i linje 14. Herefter italesætter M2 i linje 15 sin faglige identitet som pædagog med den viden det indebærer. L2 bekræfter M2 med "ja altså:" (jeg hører dig), hvorefter hun siger ">jeg tror oss<", hvilket er en klar indikation på, at hun ønsker at tilkendegive sin egen holdning. L2 tilføjer som en indskudt sætning: "ud fra det >du fortæller<" (jeg taler ud fra det perspektiv, du har opstillet for mig), og efter at hun har sagt sin holdning i linje 20, tilføjer hun til slut ">tænker jeg<". Når L2 siger sådan, fremstår det hun siger mindre instruerende, og det er en indirekte måde at meningstilkendegive uden at virke alt for dominerende i forhold til M2s perspektiv og egen dømmekraft i sagen. M2 bekræfter hendes udsagn med ">ja<...", hvor M2 herefter taler om den ene af drengenes sprogkunderskaber (fremgår ikke af uddraget).

I uddraget orienterer L2 sig imod en identitet som sparringspartner for M2, da hun taler om aspekter, som hun synes er vigtige at inddrage i samtalen med forældrene. Samtidig er L2 styrende i sin måde at kommunikere på, idet hun ikke responderer på M2 ytringer, men i stedet skifter emne. M2 er derimod den gode medarbejder og flittige elev, der tager notater til L2s råd og vejledning.

Parterne taler fortsat omkring M2 håndtering af samtalen med forældrene i dette ottende og sidste uddrag.

## Uddrag 8

Bilag 14, uddrag 8, s. 58, linje 1-31. Tid: 0:29:05.5.

M2 orienterer sig imod en identitet som en selvsikker, professionel pædagog i linje 1-3. I samme taletur (linje 4-6) skifter hun identitet til en mere usikker pædagog: "jeg ved ik lige: helt", "så tror jeg" og "jeg tror heller ikke", og hun afslutter med "eller hvad" (linje 6). Dette afsluttende spørgsmål ligger op til, at M2 søger L2s holdning eller bekræftelse på, at M2 har ret i sine antagelser. L2 responderer i linje 7, og afviser herved at sige sin holdning, og understreger ("altså") i stedet, at det er op til M2 selv at afgøre. I linje 8-10 responderer M2 ikke direkte på L2s svar, men hun taler om, hvordan hun også kan anvende "trads" på anden vis. Herefter bekræfter L2 hende og supplerer med, hvad hun også synes at den kan anvendes til, nemlig som et supplement til M2s overvejelser om børnene. L2 er derved vejledende og hjælpende i sin identitet. I linje 15 giver L2 M2 en bekræftelse på hendes søgen efter accept i linje 6, og

M2 accepterer og godtager bekræftelsen med "nej vel?". L2 understreger sin holdning ved at tilkendegive, at hun heller ikke selv ville gøre det (linje 17).

Herefter laver L2 en opsummering af det, hun selv har sagt i linje 11-13. Opsummeringen slår fast, hvad L2 mener M2 skal anvende "trads" til, og med opsummeringen orienterer L2 sig mod en identitet som en instruerende vejleder, der hjælper M2 til at se anvendelsesmulighederne i nogle af de faglige redskaber, hun som pædagog med fordel kan bringe i anvendelse. I linje 22 samstemmer og bekræfter M2 ved at tilkendegive, at hun er af samme holdning som L2. Efterfølgende kommer L2 med en idé til, hvad M2 i stedet for skal gøre (finde situationer fra hverdagen) (linje 23 + 25 + 27), og hun tilføjer to gange "tror jeg", hvilket indikerer at det skal opfattes som et muligt perspektiv og ikke nødvendigvis sandheden. I linje 29 bekræfter og tilkendegiver M2, at hun er enig med L2 i hendes vurdering.

Afslutningsvis stiller L2 et lukket spørgsmål og refererer herved til, hvorvidt M2, på baggrund af deres samtale, har fået en strategi. Hvad strategien er til, nævner L2 ikke, men ved at kigge tilbage på uddrag 1 i analysen, hvor M2 starter samtalen med at tilkendegive, at hun ikke har en strategi, sluttet ringen. Om parterne taler om den samme strategi er usikkert. Ved at italesætte resultatet på samtalen på denne måde, orienterer L2 sig imod en identitet som en sparringspartner for M2. En partner der har skullet hjælpe og vejlede M2 ved at tilkendegive sin egen holdning og komme med konkrete idéer og eksempler på handlemuligheder for M2.

## **Delkonklusion på samtale 2**

Analyse viser, at der i samtalen er flere indikationer på, at den faglige problemstilling parterne samtaler om er kendt af dem begge, hvorfor de indimellem taler indforstået sammen ved bl.a. ikke altid at fuldfører deres sætninger. Med denne indforståethed må det siges at være vanskeligt at praktisere coaching, idet begge parter allerede fra begyndelsen er bekendte med mange af problemstillingens facetter, og det at L2 selv spiller en rolle i sagen gør det endnu mere svært at praktisere coaching. Analysen viser også, at L2 flere steder anvender opsummeringer i samtalen. Den forholdsvise begrænsede mængde af opsummeringer kan hænge sammen med, at problemstillingen er kendt, hvorfor det ikke var nødvendigt at opsummere som ved fx et ukendt problem. Som ved den foregående analyse er formen på opsummeringerne nogenlunde ens, men det er interessant at se, hvilke forskellige betydninger opsummeringerne antager, samt hvilken effekt de har på samtalen. Undervejs i samtalen konstruerer L2 forskellige identiteter, der bl.a. kommer til udtryk gennem de mange opsummeringer.

## Opsummeringer

L2s opsummeringer antager specielt én form; konkluderende. Disse opsummeringer har forskellige funktioner i form af fortolkninger og præsuppositioner, typisk med afklarende spørgsmål, undersøgende spørgsmål (tjekkende) og derved søgen efter be - eller afkræftelse, tilkendegivelse af L2s egen holdning samt nedtoning af en problematik, som L2 selv har italesat til at begynde med. Én opsummering fastslår aspekter fra samtalen og får samtidig karakter af at være instruerende.

Når L2 laver opsummeringer, opsummerer hun først, det hun har hørt M1 sige, hvorefter hun ofte fylder mere på i form af sin egen holdning til, hvad M2 med fordel yderligere kan gøre, og M2 tager noter dertil, dvs. at L2 lærer M2 noget nyt. I denne forbindelse opstår der et lærer-/elevforhold, hvor L2 er den vidende lærer, der øser ud af sin erfaring og kundskab til den mindre vidende elev (M2). L2 anvender også opsummeringer til at understrege og tjekke aspekter i samtalen og derved sikre, at hun har forstået korrekt.

## Identiteter

I uddragene veksler L2 mellem på den ene side at være en styrende leder, der sætter dagsordenen og som flere steder er løsningsorienteret, forudindtaget og præsupponerer at vide, hvad sagen drejer sig om. Dette afstedkommer, at L2s fortolkning af og holdning til situationen kommer til at dominere i flere af uddragene. Desuden italesætter M2 på et tidspunkt L2s rolle og faglighed og de kompetencer, der bl.a. følger med jobbet som leder. Herved italesætter M2 en identitet for L2 som en alvorlig leder, hvis tilstedeværelse ikke er ønskværdig ved samtalen med barnets forældre. L2 acceptere og orienterer sig imod denne identitet.

I andre af uddragene orienterer L2 sig derimod til en identitet som en nysgerrig, undersøgende leder, der stiller indgående og afklarende spørgsmål for at udforske M2s perspektiv. En medansvarlig leder der hjælpsomt viser andre vigtige facetter ved M2s problemstilling ved at inddrage sit eget perspektiv. L2 orienterer sig ligeledes mod identiteten som den problemløsende og hjælpsomme sparringspartner, der dels vejleder og dels instruerer, hvad M2 med fordel kan gøre. Disse sidstnævnte identiteter understreges netop ved, at M2 er flittigt til at notere det, som L2 siger.

## Samtaletype

Flere steder i analysen fremgår det, at L2 anvender coachende teknikker, bl.a. når hun opsummerer og varierer imellem forskellige spørgsmålstyper, der skal forsøge at skabe refleksion ved M2. Samtidig er der også overvejende grad af elementer fra andre samtale typer som fx mentoring, sparring og vejledning. Dette ses specielt idet L2 ofte tilkendegiver sin egen holdning, inddrager egen erfaring og samtidig fortæller M2, hvordan hun med fordel kan håndtere forældrene. Endvidere tager L2 fra samtalsens begyndelse magten<sup>57</sup>, idet hun definerer, hvilken kontekst parterne befinder sig i, og derved er rammerne sat i forhold til, hvilken type samtale parterne skal føre. Der er for mig at se tale om en vellykket samtale med coachende elementer, hvor M2 får hjælp til sin problemstilling, og hvor M2 til dels får den samtale med L2, som hun selv ligger op til undervejs, dvs. en samtale der præges af L2s holdning, råd og vejledning, idet hun stiller direkte spørgsmål der indikerer, at L2 skal tilkendegive sin holdning. Denne adfærd fra M2s side gør det svært for L2 at være coach, idet det ikke er det, M2 ligger op til. M2 "forlanger" en anden type samtale af sin leder, og hun får, hvad hun forlanger. Det er derved ikke kun op til L2 at være coach – M2 skal også ville coaches.

I karakteristikken af L2 beskriver hun sig selv som en kontrolfreak, der gerne vil vide alt om alt, og som samtidig har en lyttende, imødekommende og udfordrende adfærd over for medarbejderne, hvilket stemmer meget godt overens med det mønster, der tegner sig af L2 i analysen.

Dele af resultaterne fra nærværende delkonklusion vil blive inddraget i et diskussionskapitel, der følger i forlængelse af analysekapitlet.

---

<sup>57</sup> Se uddrag 1 i analysen.

## Analyse af samtale 3

Den tredje og sidste delanalyse kan med fordel indledes, som de to foregående, af en bilagt præsentation af L3<sup>58</sup>. Informationerne stammer fra et interview<sup>59</sup>, jeg har gennemført i forlængelse af videooptagelsen af samtalen mellem L3 og M3. I det følgende afsnit præsenteres analysen af samtalen.

Samtalen<sup>60</sup> er mellem L3, der er områdeleder, og én af områdets institutionsledere (herefter M3), hvor sidstnævnte bliver coachet på en faglig problemstilling. Samtalen varer ca. 35 minutter og foregår på M3s kontor i institutionen. M3 sidder på sin plads, og L3 sidder ved enden af bordet. Parterne sidder ansigt mod ansigt. De har begge papir og pen, og L3 metakommunikerer om brugen deraf til eget formål.

I det første uddrag fra samtalen sidder parterne og taler om, hvordan M3 oplever den faglige problematik i hverdagen.

### Uddrag 1

Bilag 15, uddrag 1, s. 59, linje 1-20. Tid: 0:08:01.0.

Her stiller L3 i linje 1-2 to åbne spørgsmål, der ikke har fokus på P3 (den kvindelige pædagog, som problematikken drejer sig om) men på udviklingen i relationen til kollegaerne. Begge spørgsmål ligger op til, at M3 har mulighed for at give en ordrig besvarelse. M3 derimod responderer ikke på ordet udvikling, men på P3s manglende rolleændring. M3 siger i linje 3 "oh: men", hvilket indikerer at hun ikke er enig med L3. M3 tolker derved, at L3 taler om P3s udvikling, hvor M3 netop ikke synes at have set en udvikling. L3 siger "nej," og følger ikke yderligere op på den manglende respons. M3 fortsætter i linje 5-7 med at forklare, at hun ser en udvikling i sit eget forhold til de andre medarbejdere, idet hun nu kender dem bedre. Igen bekræfter L3 med "[nej]". I linje 9-12 fortsætter M3 med at fortælle, at hun "mangler" at nå ind til P3 og derved at bevidstgøre hendes om "den her rolle". I samme taletur taler M3 om et eksempel, som hun ikke kan komme i tanke om, men alligevel begynder hun på at fortælle om en episode, hvor hun tilsyneladende har forsøgt at irettesætte P3, men M3s sætning fremstår ufuldstændig. M3 understreger med "altså", at hun kan "mærke", at P3 reagerer på denne irettesættelse fra M3s side.

---

<sup>58</sup> Bilag 20 – Præsentation af L3

<sup>59</sup> Se vedlagte cd-rom for videooptagelse af interviewet.

<sup>60</sup> Bilag 12 – Transskription af samtale 3



I linje 13-14 laver L3 en opsummering, der fungerer som en opsamling og konklusion på det, han har hørt M3 sige. Her siger L3 "ja" (okay jeg hører dig), og i takt med at L3 anvender "man" distancerer han sig fra det, han vil til at sige. Da L3 siger "det er jo en hypotese", er han konstaterende i sin holdningstilkendegivelse, og med "vi" påtager L3 sig, sammen med M3, at være medansvarlig i forhold til at opstille hypotesen om P3. Havde L3 sagt "du" i stedet for, havde hans udsagn virket mere som en afvisning af M3s påståede hypotese, hvorimod hans udsagn nu blot fremstår som en konstatering. L3 fortætter med at sige "vi tror", hvilket igen bevirker at han påtager sig at dele ansvaret med M3. Havde L3 derimod igen sagt "du", kunne ytringen have haft en anklagende klang. L3 siger til slut "ik oss]", hvilket ligger op til en bekræftelse på det han fremsiger. M3 afbryder L3 og bekræfter ham i linje 15-16, hvorefter hun laver en opsummering, da hun siger "jo det er noget jeg gætter". Her sidestiller hun en hypotese med gæteri. Det interessante er, at M3 siger "jeg", og hun påtager sig derved selv ansvaret for sine gæteri om P3. Efter denne bekræftelse fra M3, fortsætter L3 med at sige, at hypotesen er parternes udgangspunkt (underforstået for samtalen). L3 stiller i samme ombæring et lukket spørgsmål, som han ikke får stillet helt færdigt (linje 17). Hvortil M3 i linje 18 svarer indvendende med "jamen", og hun siger, at hun i starten af samtalen også havde nævnt, at årsagen også kunne være P3s personlighed. I linje 20 understreger hun denne holdning med "altså:", hvorefter hun tilkendegiver, at det er de to mulige årsager, hun umiddelbart kan se.

I dette uddrag orienterer L3 sig imod en identitet som en medansvarlig og ikke anklagende samtalepartner, der bakker M3 op, nøjagtigt som en coach ville gøre. L3 forsøger indirekte at bevidstgøre M3 om, at der kan være andre årsager, og at de derfor kan se sagen i et større perspektiv. M3 har, både op til og efter L3s opsummering, fokus rettet imod P3s rolle og person, og dette er et perspektiv hun fastholder, til trods for L3s ihærdige forsøg på at skabe et udvidende perspektiv på sagen, dels med sine spørgsmål og dels vha. sin opsummering. M3 er derved meget fokuseret på at bevidstgøre P3 om den rolle, som M3 mener, at P3 har i institutionen.

I det andet uddrag har L3 og M3 siddet og talt omkring værdigrundlaget i institutionen, og at M3 på sigt har tænkt sig at arbejde med værdierne og værdigrundlaget sammen med pædagoggruppen. Parterne har bl.a. talt om, hvilken indflydelse en sådan proces vil få i forhold til problematikken med P3.

## Uddrag 2

Bilag 15, uddrag 2, s. 59, linje 1-13. Tid: 0:12:55.2.

I dette andet uddrag tager L3 fat på at lave en opsummering over det, han har hørt M3 sige indtil nu. L3 metakommunikere i linje 1, at han rent faktisk er i gang med at lave en opsummering. L3 siger "vi", hvilket tilkendegiver at L3 og M3 er fælles om at arbejde hen imod en løsning på M3s problemstilling. L3 fuldfører ikke til at starte med sine sætninger, og han siger "kan du ik", hvorefter han skifter tilbage til "vi er faktisk kommet sådan et lille stykke vej" (linje 2). Her virker det til, at L3 ville have haft M3 til at italesætte, hvad parterne indtil nu er nået frem til, men han ændrer derefter til "vi". L3 legitimerer sin opsummering over for M3, da han i linje 2 siger "som jeg hører dig". På den måde gør han det klart, at hans tolkning har baggrund i M3s ytringer. I linje 3-4 laver L3 en egentlig opsummering, som M3 bekræfter med "°hmm:°". Her spejler han således M3s perspektiv. Igen i linje 6-7 laver L3 en opsummering, hvor han retter sig selv fra at sige "vi" til "du", og på den måde spejler han M3. Ved at anvende "så" to steder i sin ytring i linje 6-7, fremstår opsummeringen som en konstatering af facts, hvilket ligeledes gør sig gældende i linje 9, hvor L3 fortsætter sin opsummering. Selvom M3 bekræfter L3 med "ja", tjekker L3 alligevel sin opsummering i linje 11. Et tjek som bliver bekræftet, og det er derved en accept af L3s fremlægning og tolkning af det sagte. Med den sidste ytring i uddraget laver L3 en form for evaluering og tjek, i forhold til om parterne er enige om, hvad de har talt om og nået frem til. L3 arbejder således videre i samtalen ud fra den opsummering, som M3 har bekræftet ham i er korrekt.

L3 orienterer sig med sine spørgsmål og opsummeringer imod en identitet som en objektiv og interesseret leder, der ønsker at udforske sin medarbejders perspektiv på dennes problemstilling. L3 formår at spejle og gengive M3s tidligere udsagn, således at M3 bliver spejlet i sine handlinger og konklusioner frem til nu i samtalen.

I det næste uddrag, som næsten følger i umiddelbar forlængelse af det foregående, har M3 netop haft afbrudt samtalen. M3 har været ude på gangen for at tale med nogle pædagoger, fordi der var larmende børn på gangen, der forstyrrede hende.

### Uddrag 3

Bilag 15, uddrag 3, s. 59, linje 1-13. Tid: 0:15:21.7.

M3 kommer tilbage efter at have været ude på gangen, og parterne joker frem og tilbage. I linje 5 responderer L3 på M3s latter, men i linje 6 redefinerer han konteksten og skifter tilbage til at være seriøs omkring samtalen, og han metakommunikerer om det de talte om umiddelbart inden M3 afbrød samtalen for at gå ud på gangen. L3 anvender "vi" i linje 6, på trods af at det var L3 selv, der lavede opsummeringen inden afbrydelsen. Med opsummeringen opfrisker L3 begge parter hukommelse. Anvendelsen af "vi" er med til at skærpe opmærksomheden, fordi det involverer både M3 og L3. L3 fortsætter i linje 9 med at metakommunikerer om aspekter fra tidligere i samtalen. Opsummeringen er formet spørgende, og i takt med at L3 siger "som jeg husker", ligger han op til at blive be- eller afkræftet i det han ytrer, samtidig med at han gør opmærksom på, at det er sådan han har opfattet det.

Sammenholdt med at L3 henvender sig direkte til M3 med "du", ligger ovenstående op til en forventning om, at M3 responderer på den vinkel, L3 har valgt samtalen skal gå i retning af. M3 siger i linje 10 ".nej .nej lige nøjagtig", hvilket er hendes svar og bekræftelse til L3 om, at hun ikke ønsker at støde P3. M3 føler sig tilsyneladende mødt, idet hun bekræfter L3 yderligere ved at tilføje: "det var der <dilemmaet kom>". L3s spørgsmål får således M3 tilbage til det væsentlige for hende i forhold til kontakten med P3. L3 bekræfter M3 med ".ja" (okay, så har jeg husket og forstået korrekt). Accepten fra M3 bevirker, at L3 fortsætter med at spørge yderligere ind til denne vinkel af problematikken, da han i linje 11 spørger ind til, hvordan M3 "så" (i stedet for) vil håndtere kontakten med P3. I linje 12 siger M3 ".jamen", som virker konstaterende og afvisende, og M3 afviser da også at have gjort sig "ret mang|e overvejelser i det", hvilket hun siger smilende/grinende. L3 responderer ikke på denne latter, men redefinerer i stedet konteksten til én der ikke skulle grines ad (Steensig, 2001: 22) ved blot at sige ".nej .nej" (okay, du har ingen overvejelser gjort dig). M3 griner formentlig ikke, fordi hun finder emnet morsomt, men latteren fungerer sandsynligvis snarere som en del af den selverkendelse, at hun rent faktisk ikke har gjort sig overvejelser i den af L3 antydet retning.

I dette uddrag orienterer L3 sig imod identiteten som en seriøs leder, der objektivt udforsker sin medarbejders perspektiv og samtidig formår at spejle M3, sådan at hun oplever sig korrekt forstået. M3 orienterer sig imod en lidt mindre seriøs (ikke useriøs) identitet som leder, idet hun føler behov for at

udtrykke latter, da samtalen igen er blevet seriøs og samtidig er uovervejet i forhold til kontakten med P3.

I det fjerde uddrag taler parterne om det eventuelt kommende møde mellem P3 og M3, og L3 har spurgt M3, hvad der vil ske med hende, hvis P3 går i en anden retning til mødet, end M3 havde tænkt. Hertil har M3 udbedt at få et eksempel på, hvad L3 mere præcist mener.

#### Uddrag 4

Bilag 15, uddrag 4, s. 60, linje 1-28. Tid: 0:21:25.0.

I linje 1-4 eksemplificerer L3 over for M3, hvordan hun kan tænkes at henvende sig til P3, og hvordan P3 kan tænkes at respondere. L3 agerer både M3 og P3, og L3 sætter eksemplet på spidsen ved at overspille P3s rolle i linje 3-4, da han gør sin stemme mere skinger og anvender ECF og up grader sin ytring, da han siger "stor tryghed" og "rigtig godt". L3 afslutter sin ytring med at grine. Denne latter responderer M3 ikke på, og hun siger i stedet konkluderende "jamen så" (okay, hvis det er sådan det forholder sig, så...), og hun opstiller en række kontrapørgsmål, hun i så fald vil stille P3. I samme taletur i linje 7-8 argumenterer M3 for, hvorfor hun har tænkt sig at agere og spørge ind til P3, som hun siger. I linje 7-8, 10 og 12 kommer M3 med eksempler på refleksion, som hun ønsker P3 skal have, og L3 bekræfter hende ind imellem med "°ja°".

M3 beretter videre, og i linje 14-15 siger hun tre ufuldstændige sætninger efterfulgt af en fjerde, som hun fuldfører og giver et eksempel på (linje 16-17), hvordan hun vil henvende sig til P3. Herefter holder hun en mindre pause, og siger derefter "altså men men:", hvilket indikerer at hun har indvendinger imod det, hun selv siger. M3 bruger en ECF, da hun siger "helt derude". I takt med at hun både up grader med "helt" og samtidig ligger tryk på ordet, siger hun, at det kun er i yderste instans, at hun vil gå så langt som til at konfrontere P3 så direkte. I linje 19 bekræfter L3 endnu engang med "ja", og M3 tager igen taleturen og fortsætter sin fortælling med "men". Denne gang refererer "men" til, at hvis M3 nu konfronterer P3, så har hun en række konkrete eksempler, hun vil præsentere for P3 med henblik på at få P3 til at stille sig mere nysgerrig over for sine kollegaer. I linje 22-23 understreger M3, at denne form for konfrontation med P3 er en mulighed for hende. L3 samarbejder med M3 ved i linje 24 at fuldføre hendes sætning. L3s opsummering fremstår (hvis man bytter "du" ud med "jeg") derved som M3s begrundelse for, at hun "sagtens" ville kunne konfrontere P3. Samtidig har L3s opsummering en

konkluderende effekt, idet det er hans personlige konklusion på det, han har hørt M3 fortælle. L3 anvender metaforen "hjemmebane", hvilket er et billede på M3s tillid til egne kompetencer, og at hun har erfaring med at håndtere den slags. I linje 25 afbryder M3 L3 og bekræfter hans tolkning og spejling (metafor) med "ja" (det er korrekt forstået), hvorefter L3 i linje 26 tilføjer en bekræftelse og understregning, da han siger: "så det vil ikke være svært [for dig]". M3 bekræfter hurtigt L3 i denne betragtning ("altså nej"), hvorefter hun samarbejder med L3, idet hun taler videre fra hans ytring, og hun forklarer ham derved, hvorfor det netop ikke er svært for hende.

I dette uddrag stiller L3 sig nysgerrig over for M3s problemstilling ved at eksemplificere og opstille et hypotetisk scenarie over for M3. L3 virker til at more sig, da han "spiller rollen" som P3, og det er sandsynligvis situationen, og ikke problemstillingen, han griner af. M3 responderer ikke på L3s latter og fremstår alvorlig og involveret i sin problemstilling, idet hun omgående begynder at modargumentere imod L3s scenarie. L3 orienterer sig i sin opsummering imod identiteten som en samarbejdende samtalepartner, idet han dels bekræfter og styrker M3 i sine udsagn og dels tolker hende korrekt og samtidig fuldfører hendes sætninger. M3 responderer på denne samarbejdsvillighed og følger op på L3s appellations til hendes professionelle identitet ("på hjemmebane" og "det vil ikke være svært for dig") ved at orientere sig imod sin professionelle identitet som pædagog og leder samt de kommunikative kompetencer, hun besidder gennem tidligere kurser i supervision.

I det femte uddrag spørger L3 ind til, hvordan M3 rent følelsesmæssigt forbereder sig til mødet med P3.

## Uddrag 5

Bilag 15, uddrag 5, s. 60-61, linje 1-34. Tid: 0:23:47.7.

L3 starter ud med at spørge bredt ind til M3s følelser i forhold til at afholde en samtale med P3, og L3 præsupponerer i samme taletur, at M3 "små-forbereder" sig. L3 tilføjer "måske" til sidst i sin ytring (linje 2), hvilket giver ytringen et spørgende udtryk. M3 finder det tilsyneladende sjovt, at L3 spørger sådan, idet hun griner, da hun svarer, at hun synes det er spændende. Derudover fortæller hun, hvordan hun har det efterfulgt af hendes formål med samtalen (linje 5-6). I linje 6 understreger hun atter engang ("altså:"), at det er "den tænkning", hun arbejder ud fra. Herefter metakommunikerer hun i linje 6-7, at hun skifter emne og opstiller et nyt scenarie mht. at håndtere P3, hvilket indikerer at det er det, hun har

"på hjertet" lige nu og her. M3 tænker altså fortsat på, hvordan hun skal håndtere P3, frem for, som L3 spørger ind til, hvordan hun selv følelsesmæssigt har det med situationen. L3 bekræfter M3 med "°ja°" (jeg hører dig) i linje 9, hvorefter M3 fortsætter med at understrege, at hendes scenarie er et "alternativ". M3 fortsætter i linje 11 og resten af taleturen + linje 17 og 19-20 med at diskutere frem og tilbage med sig selv, og hun uddyber sin idé med diskussionsrummet over for L3 og tilføjer forskellige muligheder til idéen. M3 orienterer sig her imod sin professionelle identitet som leder, og de redskaber og kompetencer hun i sin ledelsesstil kan bringe i anvendelse over for eksempelvis medarbejderne.

I linje 21 laver L3 en opsummering, hvor han siger: ">der har du teten der<". Denne opsummering fungerer som L3s konklusion på det, han netop har hørt M3 fortælle, nemlig at M3 i sit scenarie overtager styringen til møderne og opstiller klare regler og rammer for kommunikationen. L3 appellerer derved ligeledes til M3s professionelle identitet som leder og de dertilhørende ledelseskompetencer. L3 orienterer sig imod identiteten som den forstående samtalepartner, der forholder sig objektivt til indholdet og konkluderer på baggrund af det, han hører M3 fortælle.

M3 er enig i L3s opsummering, da hun responderer "ja altså", hvorefter M3 i linje 22-23 laver en opsummering af det, hun selv har sagt i linje 19-20. Her gentager M3 sig selv og ligger vægt på ("altså"), at der er flere muligheder. L3 bryder ind i M3s taletur, og i linje 24-25 metakommunikerer han, at M3 er kommet ham i forkøbet med at opridse et scenarie 2, idet han netop havde tænkt sig at spørge ind til, hvordan et sådant scenarie 2 kunne se ud. Derved italesætter L3, at parterne rent tankemæssigt er samme sted. M3 bekræfter i linje 26 deres enighed med "<ja ja>", og L3 stiller i linje 27 et åbent spørgsmål til M3s scenarie for at skabe yderligere refleksion for M3. M3 afviser først, hvortil L3 svarer "nej", og så prøver han igen, da han efterfølgende siger, "hvad tror du". M3 svarer "jamen ...", hvilket virker som om hun gør indvendinger imod L3s spørgsmål. M2 tilføjer i linje 32, at hun ikke indtil nu har lavet noget, som medarbejderne ikke fandt spændende, og ved at M3 siger "altså de er meget øh:", understreger hun over for L3, at hendes medarbejdere har det godt med hendes tiltag. L3 laver i linje 33 en opsummering, der opsamler og konkluderer på baggrund af det M3 har fortalt. L3 indikerer her, at han har hørt M3 fortælle, at hun kan byde sin medarbejdere næsten hvad som helst. M3 føler sig atter engang mødt og korrekt spejlet, idet hun i linje 34 bekræfter og accepterer L3s opsamlende konklusion.

L3 behandler ved hjælp af sine opsummeringer M3 som en professionel leder med dertilhørende professionelle ledelseskompetencer i forhold til at intervenere blandt medarbejderne. Endvidere orienterer L3 sig imod identiteten som en objektiv og forstående samtalepartner, der aktivt spørger ind

til M3s problemstilling og undervejs opsamler og konkluderer på det, han hører. M3 har i dette uddrag sit fokus rettet imod P3, og hvilken tilgang hun skal anvende for at trænge igennem til hende, frem for på sig selv og egne følelser, som L3 ellers ligger op til. Desuden er M3 meget konstaterende og indvendende i sin kommunikation, da hun ofte bruger ordene "altså" og "jamen". Denne konstante understregning af sine synspunkter bevirker, at M3 orienterer sig imod sin professionelle identitet som leder. En leder der tager ansvar for sine medarbejdere ved at forsøge på at skabe harmoni, således at alle får mulighed for at komme til orde, når der bl.a. afholdes personalemøder.

I det sjette uddrag har L3 kort forinden spurgt M3, hvordan hun mener et scenarie tre kunne se ud, i tilfælde af at hverken scenarie et eller to har nogen effekt på problemstillingen.

## Uddrag 6

Bilag 15, uddrag 6, s. 61, linje 1-7. Tid: 0:28:28.7.

M3 er meget kontant og præcis i sin udmelding; virker de to første metoder ikke, ">så må vi sku have en direkte snak om det<". L3 responderer i linje 2 ved at sige "ja" tre gange (okay, jeg hører dig, og kan forstå, at du mener det, du siger). M3 tilføjer, at det er af respekt for P3, at hun vil bringe den metode i anvendelse, og da hun i linje 3 siger "jeg kan jo ik blive ved", appellerer hun indirekte til L3 om en holdningstilkendegivelse fra hans side. L3 bryder da også ind midt i M3s ytring og bekræfter hende med "nej nej og: s" (jeg kan godt forstå, hvad du mener). Derefter samarbejder L3 med M3 om grammatisk at fuldføre hendes sætning fra linje 3, da han i linje 5 tilføjer: "og hun fiser rundt i °manegen [uden at vide hva der foregår". M3 afbryder ligeledes L3 og erklærer sin enighed med "nej nej nej..." og tilføjer derefter sin holdning: ">det er sku ik ordentligt§<". I linje 7 bekræfter L3, at han ligeledes er enig i, at det ikke er i orden at handle sådan over for P3.

I dette korte uddrag er parterne meget enige, og de virker meget ivrige efter at tilkendegive denne enighed, idet de hver især afbryder hinanden. L3 og M3 samarbejder her om at orientere sig imod en fælles identitet som ordentlige og ansvarsbevidste ledere, der gerne vil behandle deres medarbejdere på en ordentlig og medmenneskelig måde.

M3 og L3 sidder op til det syvende uddrag og taler om P3s tid i institutionen, og det at hun skal genopfinde sin nye rolle efter strukturændringerne, hvor hun er gået fra en lederstilling til en stilling

som pædagog. L3 stiller her M3 et meget direkte og lukket spørgsmål, som ligger op til et ja- eller nej-svar fra M3.

## Uddrag 7

Bilag 15, uddrag 7, s. 61, linje 1-20. Tid: 0:30:56.0.

M3 er i linje 2 neutral, da hun svarer på L3s spørgsmål. L3 fremsætter indirekte en pointe med det direkte spørgsmål, og M3 hverken tilslutter sig eller afviser denne pointe. Men i stedet for svarer hun mere neutralt. I linje 4-6 skifter M3 emne, og hun metakommunikerer, at hun gjort sig tanker om P3s alder og det at være i en pågældende afdeling, samt at det netop er et helt andet emne, end det parterne lige sidder og taler om. M3 orienterer sig imod en identitet som en omsorgsfuld leder, idet hun gør sig tanker om, hvorvidt P3 rent fysisk kan "holde til at være i afdelingen". Hendes omsorgsfuldhed eller bekymring, om man vil, stiller hun som et retorisk spørgsmål, idet hendes tonefald indikerer, at spørgsmålet ikke er henvendt til L3, men mere som en metakommunikation omkring egne tanker. L3 bekræfter med "°°ja °°".

Herefter inddrager M3 sig selv som et eksempel i linje 8, hvor hun omtaler de mange "løft" der er i afdelingen (underforstået, at det er hårdt med alle de daglige løft af børnene). M3 bruger her sig selv og sin egen erfaring som sammenligningsgrundlag, hvorudfra hun, P3s alder taget i betragtning, vurderer at P3, som er ældre end M3, derfor sandsynligvis også må finde det hårdt at være i afdelingen. I den samme taletur (linje 9) stiller hun atter engang det samme retoriske spørgsmål, blot omformuleret. I takt med at M3 gentager sig selv, tyder det på, at det er et aspekt som ligger hende på sinde at få talt om.

I linje 10 laver L3 en opsummering, som er bekræftende: "°°ja °°" (okay, jeg hører dig), og anvendelsen af "så" er konstaterende. L3s opsummering ekspliciterer det, han har hørt M3 berette og har til formål, at L3 udbeder sig en bekræftelse af opsummeringens relevans. M3 bekræfter i linje 11, at hun er blevet korrekt forstået. L3 tager herefter styringen, idet han siger "den kan vi tage en anden gan[g °ik oss°]". L3 afviser derved at tale med M3 omkring denne dimension, og han tjekker sin beslutning med "ik oss", hvilket er en lille åbning mod accept af denne styring, samtidig med at han understreger, at det er ikke nu, men en anden gang. M3 indordner sig, da hun svarer "ja", og samtidig samarbejder hun med L3 ved grammatisk at fuldføre hans sætning, da hun tilføjer: "jo for det:] det [ik øh:]". M3 får ikke talt færdig, før L3 afbryder hende og tager taleturen igen, hvor han erkender, at der kan være noget om det, M3



stiller sig nysgerrig over for mht. P3s alder og hendes arbejde. Præcist hvad L3 mener med at det er "en side[effekt] <af det>" vides ikke. L3 afslutter taleturen med at foreslå, at parterne kan tale sammen en anden gang om denne problemstilling "<°hvis det kommer dertil°>". Den sidste bemærkning i linje 16 kan betyde flere ting. Én mulighed kan være, at L3 ikke på nuværende tidspunkt kan se relevansen i det M3 fortæller. En anden mulighed er, at det kun er i tilfælde af, at alt andet mislykkedes (dvs. L3 vil ikke tale om 'worst case scenarios' og ligefrem flytte folk fra afdelingen med deres alder som begrundelse, når det i grunden handler om en anden problematik mellem M3 og P3). Det kan også betyde noget helt tredje eller fjerde. M3 accepterer, at L3 tager styringen og afviser at tale med hende om dette aspekt, da hun siger "jå (0,6) ja".

Herefter skifter L3 igen fokus tilbage til at tale omkring de scenarier parterne er nået frem til, at M3 kan tage sit udgangspunkt i (linje 18-19). Herved indikerer L3, at det er mere vigtigt at vende tilbage til det parterne oprindeligt sad og talte om frem for de tanker, som M3 havde gjort sig i forhold til P3s alder og arbejdssituation. M3 responderer ved blot at sige "mhh mhh", som en stiltiende accept på, at parterne bevæger sig videre i samtalen.

I dette uddrag orienterer L3 sig imod en coachende identitet, idet han ved hjælp af sin kommunikation forsøger at fastholde M3s fokus på det parterne oprindeligt har aftalt, de skal tale om.

### **Delkonklusion på samtale 3**

Analysen af samtalen mellem L3 og M3 viser tydeligt, at L3 har flere coachkurser bag sig og desuden har fungeret som leder i en efterhånden længere årrække med den erfaring det medfører. Allerede i samtalsens begyndelse definerer L3 konteksten<sup>61</sup>, bl.a. ved at opstille spilleregler for samtalen, og desuden metakommunikerer han omkring coaching som samtaleform. På den måde gør han det klart fra starten, at der er tale om en coachingsamtale, og det bliver derved også det grundlag, hvorudfra parterne kommunikerer og interagerer med hinanden.

Det kan ud fra analysen konkluderes, at L3 generelt er flittig til at lave opsummeringer i samtalen, dvs. "som jeg hører dig ..." etc., og som ved de to andre analyser er der også her tale om, at opsummeringerne har forskellige funktioner. Analysen viser ligeledes, at L3 konstruerer og indtager forskellige identiteter, bl.a. ved hjælp af sine opsummeringer.

---

<sup>61</sup> Bilag 12 – Transskription af samtale 3

## Opsummeringer

Analysen viser, at L3 oftest er konstaterende og konkluderende i sin måde at anvende opsummeringer på, og funktionen heraf afveksler mellem uddragene. I de tilfælde, hvor L3 er konstaterende i sine opsummeringer, har de bl.a. til formål at spejle eller udvide M3s perspektiv eller fremstille M3 som en professionel og kompetent leder. Ved de mere konkluderende opsummeringer tjekket L3 tolkninger, bekræfter og styrker M3 i sine udsagn eller anvender opsummeringerne som opsamlinger undervejs i samtalen. Opsamlinger som samtalen udvikler sig videre ud fra. Ét sted laver L3 en spørgende opsummering, hvor han redefinerer konteksten fra at være mindre seriøs (til at grine af) til at være mere seriøs (én der ikke skal grines ad). Derudover inddrager han enkelte steder sig selv i opsummeringerne ved at sige "vi", bl.a. da han refererer til, at parterne taler om en hypotetisk situation, hvilket bevirker at parterne står sammen om at nå frem til en løsning. Ydermere metakommunikerer han flere steder om, at han laver en opsummering, hvilket får den betydning at M3 bliver korrekt spejlet og desuden er med på, hvor samtalen bærer hen. Generelt behandler L3, vha. sine opsummeringer, M3 som en professionel kompetent leder.

## Identiteter

L3 orienterer sig imod en coachende identitet, hvor han forholder sig objektivt, seriøst og engageret i samtaleemnet og søger at udforske og udfordre M3s perspektiv med sine mange og dybdegående spørgsmål, der får M3 til at reflektere og flere gange komme ud i afkroge af sin problemstilling, hvor hun ikke tidligere har været. Undervejs orienterer L3 sig imod en samarbejdende, forstående identitet som leder, der påtager sig et medansvar for at løse M3s problem på en ikke anklagende måde. Det har den effekt på M3, at hun "tør" kommunikere om sit problem i detaljer. Desuden opstiller han scenarier, der udfordrer M3 og tvinger hende ud i ny refleksion og nye måder at anskue problematikken på.

## Samtaletype

Samtalen er på mange måder en vellykket samtale, hvor L3 professionelt formår at coache en underordnet leder, således at M3 når frem til, hvordan hun skal gribe sin faglige problemstilling an. Det at samtalen lykkedes kan til dels skyldes, at L3 og M3 ikke arbejder tæt sammen. De får derved et mere distanceret forhold til hinandens faglige identitet og er derved ikke så involveret på samme måde som parterne er i samtale 1 og 2. Det kan skyldes, at det er nemmere at forholde sig sagligt og objektivt til

den problemstilling der tales om, hvis man ikke arbejder tæt sammen, og derved er der knap så mange forudindtagede forestillinger om problemstillingen.

Denne delkonklusion er i overensstemmelse med den karakteristik, der indledningsvis er præsenteret af L3, hvor han bl.a. betegner sig selv som en anerkendende leder. L3 plæderer for, at den der coaches selv skal finde frem til en løsning, og at der skal to til førhen at en coachingsamtale, som eksempelvis denne, bliver en succes. At det er lettere for L3 at coache mennesker, han ikke arbejder tæt op af i det daglige, er samtalen med M3 et klart bevis på.

Dele af de resultater, der er fremlagt i denne delanalyse, vil indgå i en diskussion, der følger i umiddelbar forlængelse af dette kapitel.

## Kapitel 8

### Diskussion

Som det på nuværende tidspunkt må fremgå klart, har nærværende speciale kastet et kritisk blik på lederes anvendelse af coachingteknikker ved en coachende tilgang til værdibaseret ledelse. Det kritiske blik har ikke været anlagt for at være negativ og ej heller for at vise, hvorvidt lederne kan coache eller ej. Med analysen har det væsentligste derimod vist sig at være, at en coachende tilgang til værdibaseret ledelse kan være forbundet med vanskeligheder. Ved netop at have anlagt en konversationsanalytisk optik i specialet og analysen af empirien har jeg sigtet imod at danne udgangspunkt for at forbedre og tilpasse lederens kommunikative adfærd, i det omfang det ønskes, ved netop at skabe en refleksion over det der sker i samtalerne.

At være coachende leder stiller krav til én om at kunne tilsidesætte sit eget perspektiv for en stund og forholde sig nysgerrigt undersøgende til medarbejderens fortælling og perspektiv, hvis det vel og mærke er det der kræves i den enkelte situation.

Analyserne har vist, at lederne i mange tilfælde opsummerer og derved selekterer i det de har hørt medarbejderne (og dem selv) fortælle. Ofte afstedkommer det, at væsentlige pointer af medarbejdernes fortællinger overses. Pointer som medarbejderne flere gange vender tilbage til, fordi de tilsyneladende er væsentlige og vigtige, fx i samtale 1, hvor M1 flere gange udtrykker, at hun er forvirret. Jeg har valgt at betegne dette som yo-yo-effekten (Asmuß & Steensig, 2003: 208-209), idet medarbejderens problem dukker op fra tid til anden for derefter at forsvinde igen, idet lederen ikke responderer på det væsentligste for den pågældende medarbejder. Konsekvensen af yo-yo-effekten bliver, at samtalen ikke kommer videre og til dels kører i ring, idet medarbejderen ikke reelt arbejder med sit egentlige problem.

Dette eksempel viser, at det derfor også er en væsentlig egenskab ved den coachende leder, at denne virkelig formår at lytte intenst til den fortælling medarbejderen præsenterer. Som vi fx så i samtale 3, hvor den coachende leder udviste engagement på en objektiv måde ved at forholde sig mere eller mindre neutralt til M3s faglige problemstilling og derved formåede at lytte så intenst, at han fik spurgt ind til meget væsentlige aspekter, der fik M3 til at reflektere og gå nye veje i håndteringen af sit problem. I modsætning hertil var samtale 2, hvor L2 havde svært ved at forholde sig objektivt til problemstillingen, dels fordi den i forvejen var kendt af begge parter, og dels idet L2 selv var én af

aktørerne i problemstillingen. Dette beviser imidlertid også, at det er svært at være coachende ved i forvejen kendte problemstillinger, og særligt at det ikke er alle samtaleemner/problemer, der egner sig til coaching. Det stiller derved krav til ledere om at være mere situationsbestemte, når de samtaler med medarbejderne og at være i stand til at vurdere, hvilken samtaletype det er fordelagtig at anvende i den enkelte situation.

Et andet vigtigt aspekt ved samtalerne er det, jeg betegner for *kontekstafklaring*<sup>62</sup>. I samtale 3 blev konteksten for coaching italesat og "spillereglerne" defineret, hvilket også kunne ses i samtalen, da den forløb progressivt, og interaktionen og kommunikationen indikerede på flere måder tydeligt, at parterne var klar over – "jamen, hvorfor sidder vi her lige nu, og hvordan kommer vi fra A til B". I samtale 1 og 2 blev konteksten derimod ikke afklaret før samtalerens opstart, hvilket flere steder kunne antydes, idet medarbejderne bl.a. blev ved med at vende tilbage til uafklarede aspekter ved deres problemstilling. Her kunne lederne med fordel have brugt 2 minutter inden opstarten af den reelle samtale på at tale med medarbejderne om, hvad problemstillingen drejer sig om, samt hvilke forventninger og behov den pågældende medarbejder har i forhold til problemet eller udfordringen samt i forhold til lederens rolle (fx råd, vejledning, refleksion etc.). På den måde har lederen mulighed for at tilkendegive, hvorvidt der kan/skal være tale om coaching, vejledning, mentoring, supervision etc. i den enkelte situation. Kontekstafklaringen bliver da et vigtigt aspekt i samtalen, sådan at den ikke "kører af sporet". Desuden er det også fordelagtigt at vende tilbage til kontekstafklaringen ved samtals afslutning for derved at afklare, hvorvidt parterne og specielt medarbejderen har opnået det vedkommende gerne ville med samtalen eller ej. Det lyder måske meget besværligt og firkantet, men ved at gøre det til en naturlig del af både formelle og uformelle samtaler mellem leder og medarbejder sikrer særligt lederen, at samtalen udvikler sig i en for medarbejderen ønskelig, gunstig og positiv retning. Samtidig er kontekstafklaringen i sig selv en del af refleksionsprocessen for medarbejderen, idet vedkommende tvinges til at sætte ord på, "jamen hvad er det egentlig jeg har brug for hjælp til af dig som leder".

---

<sup>62</sup> Helle Alrø og Marianne Kristiansen arbejder med redskabet *kontrakt*, der i supervisionssamtaler hjælper de samtalende parter med at afklare, afgrænse og konkretisere, hvad samtalen skal handle om og samtidig sikre, at samtalen ikke kører af sporet (Alrø & Kristiansen 1998: 183). Her er min betegnelse *kontekstafklaring* sidestillet med Alrø og Kristiansens *kontrakt* og samtidig udvidet til også at omfatte italesættelsen af, hvilken samtaletype parterne skal føre, fx coaching, supervision, mentoring, vejledning etc. samt hvad denne samtaleform indebærer for begge parter.

## Kommunikationstræning

De coachende samtaler mellem lederne og medarbejderne i Viborg Kommune kan på mange måder sammenlignes med samtaler mellem fx læger og patienter, idet der også her er tale om, at lægens forholdemåde og interaktion med patienten spiller en stor rolle i forhold samtalens udfald. Derfor har jeg med inspiration i antologien "Samtalen på arbejdet" (Asmuß & Steensig, 2003), hvor bl.a. læge-patient-kommunikation behandles, lad mig inspirere i forhold til et mere konkret forslag til, hvordan lederne i Viborg Kommune med fordel kan styrke deres kommunikative kompetencer.

Som leder og derved kommunikatør, kan man altid blive bedre og mere skarp i sin kommunikation og analytiske sans. En kompetence der særligt er vigtig er at være *opmærksom*. Et forslag til bl.a. at skærpe denne opmærksomhed er at anvende konversationsanalyse (nøjagtigt som i nærværende speciale) i forbindelse med kommunikationskurser til ledere i Viborg Kommune. På den måde skærpes ledernes analytiske blik og deres reflektoriske niveau styrkes, sådan at de rustes til bedre at kunne aflæse deres medarbejdere (Asmuß & Steensig, 2003: 166-169). Det betyder naturligvis en arbejdsmetode, der kræver at lederne er indstillet på at se på detaljer i eksempelvis videooptagede samtaler mellem dem og deres medarbejdere, og at lederne derved selv analyserer aspekter og problemstillinger i praksis. Denne induktive undervisningsmetode, hvor lederne skal opdage forskellige mekanismer, kan give indsigt i iagttagelser, der kan have afgørende indflydelse på, hvordan kommunikation og interaktion med deres medarbejdere fungerer. Arbejdet med dataene skal føre til en øget bevidsthed hos lederne om deres kommunikative handlinger i lignende situationer og særligt i deres professionelle virke. For at lederne får størst mulig udbytte ved et sådant kursustilbud, kan konversationsanalysen med stor fordel kombineres med fagelementer inden for de pågældende ledes profession, eksempelvis psykologi og pædagogik.

Set i forhold til Viborg Kommunes ønske om at arbejde værdibaseret kan det som en afsluttende bemærkning tilføjes, at coachende samtaler og samtaler mellem ledere og medarbejdere i al almindelighed også i høj grad handler om, at medarbejdere selv skal tage et ansvar og udvise mod til selv at håndtere og arbejde med de problemstillinger, som det er rimeligt og forventeligt, at de har de fornødne kompetencer til selv at tage sig af. Naturligvis med støtte og vejledning fra den pågældende leder i det omfang som denne vurderer, at det er nødvendigt at intervenere.

## Kapitel 9

### Konklusion

Dette studie af coachende samtaler mellem ledere og medarbejdere i Viborg Kommune har tilvejebragt et bevis for, hvordan opsummeringer som en coachkompetence påvirker samtaleforløb og medvirker til identitetsdannelse. Samtidig viser studiet, at det på flere måder er vanskeligt at have et ønske om en coachende tilgang til værdibaseret ledelse, idet bl.a. anvendelsen af opsummeringer og udfaldet heraf i høj grad afhænger af, hvad der ellers sker i samtalen mellem leder og medarbejder. Den værdibaserede ledelsestilgang i Viborg Kommune fordrer, at medarbejderne selv tager ansvar, og en coachende ledelsestilgang er derved en anvendelig metode til at udvikle medarbejderne i retning af selvledelse, selvstændig beslutningstagning og løsning af konflikter i det daglige, hvilket analyserne af de tre samtaler ligeledes indikerer.

De tre analyser viser, at der er tale om tre vellykkede samtaler, idet medarbejderne med lederne hjælp i alle tilfælde finder frem til en løsning på deres faglige udfordring. Én af samtalerne er en fastlagt coachingsamtale og de andre to er samtaler, hvor lederne har en coachende ledelsestil, jf. afsnittet om coaching i kapitel 3. I alle samtalerne anvender lederne forskellige coachteknikker i form af forskellige spørgsmålstyper, der skaber refleksion, og særligt opsummeringer (*formulations*) (Heritage & Watson, 1979).

Analyserne viser, at lederne vha. opsummeringer aktivt oparbejder identiteter for dem selv og for medarbejderne, alt afhængig af formålet med den pågældende opsummering. Lederne veksler mellem at orientere sig imod forskellige identiteter, der typisk er tilknyttet deres identitet som leder, og opsummeringerne indikerer således indirekte, hvordan lederne gerne vil konstrueres som ledere. Typisk orienterer lederne sig imod identiteter med karakteristika som anerkendende, hjælpsomme, lyttende og forstående, som bl.a. er medvirkende til at spejle medarbejderne og nysgerrigt at undersøge deres faglige problemer og udfordringer. Ligeledes orienterer lederne sig imod en identitet som fx ekspert med karakteristika som styrende, løsningsorienterede, dominerende, vurderende og konstaterende. I disse tilfælde er lederne svære at modsige, og det bliver typisk lederne holdninger og erfaringer, der sætter dagsordenen.

Det bemærkelsesværdige og mest væsentlige resultat ved analysen er, at opsummeringerne i mange tilfælde har en ensartet form men meget forskellige betydninger og indvirkninger, i forhold til hvad der sker efter lederne anvendelse af opsummeringer. Derved viser analysen, at opsummeringsteknikken anvendes med forskellige formål for øjet, idet lederne ved hjælp af opsummeringer påvirker samtalerne og medarbejderne i forskellige retninger. Særligt i de to af samtalerne bliver opsummering et redskab til at lederne tilkendegiver deres egen holdning samt et redskab til direkte og indirekte at komme med gode råd, vejledning og konkrete løsningsforslag. Men lederne opsummeringer alene gør det ikke, idet også medarbejderne er medvirkende til at konstruere samtalerne og deres indhold. Medarbejdernes ageren, respons på lederne kommunikation og grad af involvering har således indflydelse på både hvordan, hvornår og hvorfor lederne anvender opsummeringer. Begge samtaleparter er ansvarlige for udfaldet af samtalen.

Analyserne viser nemlig, at det kan være vanskeligt at praktisere coaching og en coachende ledelsesstil, hvis den omtalte problemstilling i forvejen er kendt af begge parter. Endvidere er det vanskeligt, hvis lederen er involveret i problemstillingen, eller hvis lederen og medarbejderen går for "tæt" op ad hinanden i det daglige og derved er for involveret fagligt og personligt i hinanden. Ydermere opstår der vanskeligheder, hvis det ikke er en coachende samtale den pågældende medarbejder har behov for.

Det har været interessant at se, hvordan en coachteknik som opsummering kan være et så afgørende redskab i dialogen mellem ledere og medarbejdere, og det kan konkluderes, at det ikke er nok, at ledere har et ønske om at være coachende samt har kurser i coaching, hvorigennem de har tillært sig forskellige teknikker til at få det bedste frem i medarbejderne. Det er i høj grad lige så vigtigt, at medarbejderne er "klædt på" til at samtale med coachende ledere, sådan at parterne interagerer og kommunikerer med hinanden ud fra et veldefineret samtalegrundlag og en fælles forståelse af, hvad en coachende ledelsesstil er og indebærer for dem hver især, samt hvad coaching netop ikke er. Det er vanskeligt at coache medarbejdere, der har et ønske og en forventning om en anden samtaleform, fx supervision, vejledning eller mentoring, og hvis medarbejderne orienterer sig til lederne som supervisorer, vejledere etc. frem for coachende ledere. Derfor er lederne såvel som medarbejderne i høj grad ansvarlige for samtalerne indhold og forløb, idet begge er medproducenter til samtalerne og derved i fællesskab konstruerer samtalerne som de sociale begivenheder de nu engang er. En konklusion er derfor, at der skal to til coaching, samt at lederne og medarbejderne selv, set ud fra et socialkonstruktivistisk synspunkt, er medskabende til opfattelsen og gennemførelsen af en coachende kultur i Viborg Kommune.



## Litteraturliste

### Bøger

**Achen, Benedikte**

"Coachende samtaler". Vejle: Kroghs Forlag, 2007.

**Arminen, Ilkka**

"Institutional interaction: studies of talk at work". Aldershot: Ashgate, 2005.

**Alrø, Helle & Kristiansen, Marianne**

"Supervision som dialogisk læreproces". Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 1. udgave, 5. oplag, 2006.

**Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (red.)**

"Identities in Talk". London: Sage Publications, 1998.

**Atkinson, John Maxwell & Heritage, John (red.)**

"Structures of social action: studies in conversation analysis". Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

**Beyer, Peter**

"Værdibaseret ledelse: den ældste vin på den nyeste flaske". Kbh.: Thomsen, 2. udgave, 2006.

**Blichmann, Jane & Kjerulf, Stig**

"Executive coaching: ledelsesudvikling i psykologisk perspektiv". Kbh.: Børsens Forlag, 1. udgave, 2. oplag, 2004.

**Burr, Vivien**

"Introduction to Social Constructionism". London: Routledge, 1995.

**Burr, Vivien**

"Social Constructionism". London: Routledge, 2. udgave, 2003.

**Dalsgaard, Charlotte, Meisner, Tine & Voetmann, Kaj (red.)**

"Forvandling: værdsættende samtale i teori og praksis". Kbh.: Psykologisk Forlag, 1. udgave, 4. oplag, 2005.

**Dissing, Ole & Laursen, Pia**

"Ledelse i ny logik: ledelsestænkninger og ledelseskompetencer". Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2002.

**Drew, Paul**

"Comparative analysis of talk-in-interaction in different institutional settings: A sketch". I: Studies in Language and Social Interaction: In Honor of Robert Hopper, Glenn, P. J., LeBaron, C. D. and Mandelbaum, J. (red.), 293-308. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2003.

**Drew, Paul & Heritage, John (red.)**

"Analysing talk at work: an introduction". I: Talk at work: Interaction in institutional settings, Studies in Interactional Sociolinguistics 8, Drew, Paul & Heritage, John (red.). Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

**Drew, Paul, Raymond, Geofferey & Weinberg, Darin**

"Talk and Interaction in Social Research Methods". London: Sage, 2006.

**Edwards, Derek**

"Discourse and Cognition". London: Sage, 1997.

**Elling, Jesper J.**

"Coaching baseret ledelse: tid til refleksion, udvikling og acceleration af det ledelsesmæssige bidrag til virksomhedens resultatskabelse". Humlebæk: Coaching Company, 2007.

**Gergen, Kenneth J.**

"The Social Constructionist Movement in Modern Psychology". I: American Psychologist, Vol. 40, nr. 3: s. 266-275. 1985.

**Gergen, Kenneth J.**

"Virkelighed og relationer: tanker om sociale konstruktioner". Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag, 1997.

**Gergen, Kenneth J. & Gergen Mary**

"Social konstruktion: ind i samtalen". Virum: Dansk Psykologisk Forlag, 2005.

**Hansen-Skovmoes, Peter & Olesen, Ulla**

"Coaching i praksis. I: Erhvervspsykologi – tidsskrift om udvikling, dialog, ledelse og kommunikation. Vol. 1, nr. 4, s. 26-39. 2004.

**Hastrup, Kirsten (red.)**

"Viden om verden: en grundbog i antropologisk analyse". Kbh.: Hans Reitzels Forlag, 2004.

**Hauen, Finn van, Kastberg, Bjarne, Denager, Mette, Hjertaker, Egil & Hjertaker, Karin**

"Værdier på jobbet". Kbh.: Industriens Forlag, 1. udgave, 3. oplag 2006.

**Heritage, John & Watson, Rodney**

"Formulations as Conversational Objects". I: "Everyday Language – Studies in Ethnomethodology". Psathas, George (red.), s. 123-162. Irvington Publishers, Inc., New York, 1979.

**Heritage, John**

"Conversation Analysis and Institutional Talk" I: "Handbook of language and social interaction". Fitch, Kristine L. & Sanders, Robert E. (red.), s. 103-147. Routledge, 2005.

**Hildebrandt, Steen**

"Hildebrandt om ledelse: langsigtet ledelse i en kortsigtet verden". Fåborg: Ledelsesforlaget, 2005.

**Hutchby, Ian & Wooffitt, Robin**

"Conversation Analysis". Cambridge: Polity Press, 2. udgave, 2008.

**Hymes, Dell H.**

"Linguistic Theories and Functions in Speech". I: Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1994.

**Jørgensen, Marianne Winther & Phillips, Louise**

"Diskursanalyse som teori og metode". Frederiksberg: Samfundslitteratur, 1. udgave, 4. oplag, 2005.

**Kastberg, Bjarne & Videriksen, Flemming**

"God coaching - lederen som coach". Kbh.: Børsens Forlag, 2007.

**Kvale, Steinar**

"InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview". Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 14. oplag, 1997.

**Løve, Tove**

"Vejledning ansigt til ansigt: teorier og metoder i den individuelle vejledning". Fredensborg: Studie og Erhverv, 2005.

**Nielsen, Mie Femø & Nielsen, Søren Beck**

"Samtaleanalyse". Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 2005.

**Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret**

"Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour". London: Sage, 1987.

**Psathas, George**

"Conversation Analysis: The Study of Talk-in-Interaction". London: Sage Publications, 1995.

**Raudaskoski, Pirkko**

"Methods of observation (including video observation)" I: "Kvalitative metoder og tilgange – en grundbog, Tanggaard, Lene & Brinkmann, Svend. København: Hans Reitzels Forlag, 2009.

**Sacks, Harvey**

"Lectures on Conversation", Vol. I & II, Jefferson, Gail & Schegloff, Emanuel A. (red.). Oxford and Cambridge, MA. Basil Blackwell, 1992.

**Schegloff, Emanuel A.**

"Between micro and macro: contexts and other connections". I: "The Micro-Macro Link", Alexander, Jeffrey C. et al. (red.). Berkeley, CA: University of California Press, 1987.

**Schegloff, Emanuel A.**

"Repair after next turn: the last structurally provided defence of intersubjectivity in conversation". American Journal of Sociology, Vol. 97, nr. 5, s. 295-345, 1992.

**Scheuer, Jann**

"Indgange til samtaler: samtaleanalyse som konversationsanalyse, dialogisme og kritisk diskursanalyse". Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005.

**Silverman, David (red.)**

"Qualitative Research: Theory, Method and Practice". London: Sage Publications, 2. udgave, 2004.

**Steensig, Jacob**

"Sprog i virkeligheden: bidrag til en interaktionel lingvistik". Århus: Aarhus Universitetsforlag, 2001.

**Stelter, Reinhard (red.)**

"Coaching - læring og udvikling". Kbh.: Psykologisk Forlag A/S, 1. udgave, 6. oplag, 2004.

**Sundvall, Karina Juul**

"Lederen som coach: et perspektiv på magten i den systemiske coachingsamtale". 9. semesterprojekt på Aalborg Universitet, Institut for Kommunikation, 2008.

**Søholm, Thorkil Molly, Storch, Jacob, Juhl, Andreas, Dahl, Kristian & Molly, Asbjørn**

"Ledelsesbaseret coaching". Kbh.: Børsens Forlag, 2006.

**Thyssen, Ole**

"Værdiledelse: om organisationer og etik". Kbh.: Gyldendal, 1. udgave, 1997.

**Toft, Birgit Signora & Hildebrandt, Steen**

"Mentor". Kbh.: Børsens Forlag, 2009.

**Voxted, Søren (Red.)**

"Valg der skaber viden: om samfundsvidenskabelige metoder". Kbh.: Academica. 1. udg., 2. oplag 2008.

**Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan**

"Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation". New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

**Widdicombe, Sue & Wooffitt, Robin**

"The Language of Youth Subcultures: Social Identity in Action". Hemel Hempsted: Harvester Wheatsheaf, 1995.

**Withmore, John**

"Coaching på jobbet". København: Peter Asschenfeldts nye Forlag, 3. udgave, 3. oplag, 2008.

**Wooffitt, Robin**

"Conversation Analysis and Discourse Analysis: A Comparative and Critical Introduction". London: SAGE Publications, 2005.

## Websites

[www.attractor.dk](http://www.attractor.dk)

[www.coachfederation.org](http://www.coachfederation.org)

[www.cok.dk](http://www.cok.dk)

[www.iwillremember.com](http://www.iwillremember.com)

[www.ku.dk](http://www.ku.dk)

[www.moving-people.dk](http://www.moving-people.dk)

[www.viborg.dk](http://www.viborg.dk)

[www.webcoach-academy.com](http://www.webcoach-academy.com)

## Oversigt over indhold på vedlagte CD-ROM

- Bilagsmappe
- Videoptagelse af samtale 1
- Videoptagelse af samtale 2
- Videoptagelse af samtale 3
- Videoptagelse af interview 1
- Videoptagelse af interview 2
- Videoptagelse af interview 3

Videoptagelser af samtaler og interviews forefindes kun på CD-ROM til vejleder og censor af hensyn til deltagernes anonymitet.