

Masterspeciale, 4. semester
MOC – Master i Organisatorisk Coaching og Læring
Institut for Læring og Filosofi, AAU, Aalborg

Titel:

Teamcoaching i lærerteam i en gymnasial kontekst



Navn: Flemming Lindquist Hansen

Studienummer: 20130570

Vejleder: Asbjørn Molly

Omfang:



Afleveringsdato: 4. januar 2016

Underskrift: _____

Indhold

Abstract	3
Indledning.....	4
Min egen organisation.....	5
Problemformulering.....	6
Problemstillinger	6
Empiri	7
Metode	8
Videnskabsteoretiske overvejelser	8
Ontologi	9
Socialkonstruktionisme.....	10
Epistemologi.....	12
Læringsteori	13
Undersøgelsesmetode	16
Coaching	16
Analyseredskab – fra teori til redskab.....	19
Teamudvikling.....	20
Analyse og diskussion	27
Status på teamet før coachingen	27
Teamets udvikling som team.....	30
Teamets læring.....	35
Teamets nuværende udfordringer	39
Beslutninger eller ej?.....	39
Evalueringspraksis i teamet.....	42
Udfordring af teamets rammer	44
Var teamcoachingen hjælpsom for teamet?.....	46
Kan teamet bruge deres læring i et nyt team?.....	49
Konklusion	51
Metodekritik.....	52
Praktiske anbefalinger til min egen organisation som perspektivering.....	53
Litteraturliste	55
Bilag:	58

Abstract

This Master project study investigates a period of team coaching with a team of Danish high school teachers. They have the responsibility for a class of students in an organizational structure, where teams follow the class during their time in high school. The team focuses on social and learning aspects within the class. After the students leave high school, the teachers get into new teams and work through another cycle of team work.

The interventions in the team coaching focus on team development and team learning based on social constructivism with emphasis on Kenneth Gergen's (2005) work on relations and relational responsibility. Learning is understood as in situated learning, which is based on the work of Lave & Wenger (1998). Bateson's (1968) theory of learning 2 and 3 is also included in the study, along with Tuckmann's (1965) theory of stages of team development and Katzenbach & Smith's (1993) work on the characteristics of the high performance team.

The team coach has used Appreciative Inquiry as the basic approach to set up the developmental progress. This approach has been helpful to the team members in their reflections on the basic aspects of collaboration within the team. The purpose of this approach was to launch an increased learning and knowledge within the team. Different techniques of coaching questions were used, especially the work of Tomm (1992). The advantages of deliberately asking in the past and in the future helped the team to understand the possibilities of what changes could mean to their future team work.

The findings suggest that team coaching can support a team in its development as a team. The analysis showed that the team developed as a team where they became more aware of the relations within the team and their mutual relational responsibility. The team was helped to improve in the norming phase with yet a few indicators of the performance phase. The team has shown a lot of progression in team understanding and relations. The team is still challenged when making decisions and by their missing protocol for evaluation.

The conclusions are that team coaching is helpful and effective in developing a team and that the analysis instrument with a lot of theoretical scientists was satisfactory. It also became clear that the team members have learned a lot about learning to learn (learning 2) and still have challenges regarding reflections on the context of the contexts (learning 3).

Key words: team coaching, team development, situated learning, social constructivism

Indledning

Det overordnede emne for dette specialeprojekt er højtydende team i gymnasiale organisationer. Underemnerne er hvilke faktorer, der kan påvirke samspillet i et team, hvordan teamcoaching kan understøtte et lærerteams udvikling frem mod at blive et mere ydende team og hvilken betydning teammedlemmernes læring af relationelt-udviklede kompetencer har på sigt i deres fremtidige team i organisationen.

Med gymnasireformen i 2005 blev teamorganisering obligatorisk som struktur på alle gymnasier, hvilket har givet et øget fokus på teamsamarbejde som organiseringsform. I bekendtgørelsen for gymnasier, der udbyder den almene studentereksamen, STX, hedder det:

Skolens leder sammensætter for hver grundforløbsklasse og for hver studieretningsklasse et lærerteam. Desuden kan lederen sammensætte lærerteam efter andre kriterier. Et lærerteam kan efter behov fungere i kortere og længere tid. Stk. 2. Lederen beslutter, hvilke opgaver der tillægges det enkelte lærerteam med hensyn til planlægning, gennemførelse, evaluering og udvikling. (STX-bekendtgørelsen, 2013, § 76)

Gymnasireformen kan ses som et udtryk for en institutionalisering af et rum for forhandling og læring med det formål at opnå bedre resultater, end hvis der arbejdes individuelt. Ordlyden i paragraffen gør, at fastlæggelsen af rammerne for teamsamarbejdet er en decentral beslutning. Der er høj grad af frihed for de enkelte gymnasier til at afprøve forskellige teamstrukturer.

I en stor evaluering undersøgte Danmarks Evalueringsinstitut (2012) teamorganiseringen i gymnasieskolen. Her var formålet var at undersøge, hvordan teamstrukturen var blevet implementeret. De undersøgte gymnasiernes mål og visioner med teamarbejdet, den konkrete organisering, den konkrete praksis i team og undervisernes udbytte af teamarbejdet. Undersøgelse viste, at 82 % af lederne på stx-gymnasierne angav klasseteam, dvs. lærerteam som knytter sig til en eller flere klasser på skolen, som den væsentligste type teamorganisering. På den måde ligner teamstrukturen og teamformen på de fleste af landets gymnasier hinanden.

Om den konkrete praksis i teamarbejdet hedder det:

Et vigtigt fokus i teamenes arbejde har været elevtrivsel, klasserumskultur og fastholdelse. Dette er væsentlige opgaver – ikke mindst set i lyset af at en stadig større og mere heterogen elevgruppe vælger gymnasiet, og at der er en national målsætning om at 95 % af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012, s. 7)

De konkluderer, at indholdet i teamarbejdet også er relativt ens. Det betyder, at landets stx-gymnasier generelt udformer teamorganisering ens og ikke får afprøvet en pluralistisk mangfoldighed på området. Det er ikke nødvendigvis en hæmsko for at leve op til den nationale målsætning, men det giver ikke nødvendigvis et udvikling af teams funktion.

I forlængelse af gymnasireformen kom strukturreformen i 2007, hvor gymnasierne blev til selvejende institutioner. Det har givet gymnasierne en vis grad af mål- og resultatstyring, hvor de med den nye status har fået større frihed til at forvalte økonomien i forhold til at opfylde de uddannelsespolitiske mål. Den overordnede økonomiramme styres dog fortsat fra centralt hold via taxametersystemet. Disse midler er afhængige af målopfyldelsen på det enkelte gymnasium. Det skal forstås sådan, at færre elever og færre elever, der gennemfører uddannelsen, giver færre penge i indtægt og derfor på sigt færre muligheder for nye pædagogiske tiltag, som eventuelt kunne tiltrække ekstra elever. Dette sker i en åben konkurrence blandt et geografisk områdes gymnasier om de kommende elever, hvilket er et udtryk for en markedslignende tilstand. Denne markedsgørelse udsætter altså det enkelte gymnasium for en ekstern konkurrence, der kræver øget fokus på effektivisering for at få midler til at slå til. Dette er et senmoderne og tidstypisk træk med klar reference til en New Public Management-kultur.¹ Dette har generelt haft den betydning, at skolernes strategiske råderum generelt er blevet mindre. Det sker trods ønsket om, at selvejet skulle medføre en større mangfoldighed, så eleverne oftere kunne få netop den studieretning, som præcis deres kompetencer efterspørger.

Min egen organisation

I min egen gymnasieorganisation har jeg over tid observeret lignende tendenser. Organisationen er et almindeligt stx-gymnasium, der også rummer en hf-afdeling. Der er 24 stx-klasser og 4 hf-klasser med i alt ca. 750 og 115 ansatte, hvoraf underviserne udgør de 94 personer, mens resten er ansat som ledelse, TAP-medarbejdere, kantine- og rengøringsassistenter. Gymnasiet blev indviet i 1978 og enkelte undervisere fra starten er fortsat ansat, men lærerkollegiet er præget af en del yngre lærere, der er ansat inden for de seneste 10 år. Der tilbydes de mest almindelige studieretninger. Værdigrundlaget er at arbejde fokuseret på at ruste eleverne bedst muligt på det faglige, det sociale og det personlige område. SG forsøger at være en moderne og fagligt velfunderet ungdomsuddannelse, som tilbyder spændende undervisning og lægger vægt på ligeværd, engagement og social ansvarlighed. Gymnasiet ligger 10 km fra de nærmeste andre gymnasier.

Jeg har observeret, at min organisation har haft mange godt fungerende team gennem årene. Eleverne består generelt studentereksamen, de fleste klasser trives indbyrdes og de fleste team løser hovedparten af de beskrevne opgaver i deres team-portefølje. En anden observation er, at der ikke arbejdes systematisk med opsamling af viden om teamarbejdet, når de forskellige team opløses efter 3 år omkring en stx-klasse. Som en del af min indledende interesse for emnet har jeg haft forskellige samtaler med erfarne teamdeltagere fra min organisation, samt min rektor om deres syn på teamarbejdet i organisationen. Ingen af dem ser vores organisering omkring team som værende perfekt. En fælles tendens i disse samtaler er, at vi ikke får evalueret ordentligt og derfor ikke får opsamlet den læring, som de forskellige team opnår.

¹ For uddybning af dette perspektiv henvises til teori om NPM

Vi arbejder i en cyklisk organisationsstruktur, hvor teamarbejdet gentager sig selv. Nogle team fortsætter uændret eller næsten uændret i en ny cyklus, mens andre team splittes helt op og lærerne indgår i helt nye teamkonstruktioner. Nogle lærere udtrykker specifikt ønske om at fortsætte i samme teamkonstruktion, men overordnet set må teamsammensætningen beskrives som relativ tilfældig og den afgørende faktor er oftest, hvilke lærere der nu engang ender med at skulle undervise en given klasse.

I forlængelse af tilfældighedens styring kan man derfor mene, at organisationen har den mangel, at den ikke er opmærksom på læring af systematisk arbejde i et team. De mulige gevinster ved at fokusere på fordelene af at starte næste cyklus med uændret team overses fra organisationens side. Hvis folk er blevet et godt team, hvorfor så nedbryde de relationelle strukturer? Der findes lignende overvejelser i undersøgelsen fra Danmarks Evalueringsinstitut (2012).

I forlængelse af dette undrer jeg mig over, hvad der gør vores team til gode team og hvorvidt en mere bevidst teamsammensætning og et større fokus på relationel læring vil kunne udvikle endnu bedre team i vores organisation.

Problemformulering

Det ledte mig frem til min problemformulering:

Hvordan kan teamcoaching forbedre et teams relationelle læring og viden? Kan læring i et team understøtte nye teams præstation i en gymnasial organisation med en cyklisk teamorganisering?

Problemstillinger

For at kunne besvare den overordnede problemformulering er det nødvendigt at stille en række undersøgelsesspørgsmål, som bliver besvaret undervejs. Disse skal undervejs øge transparensen i min tilgang og i sidste ende hjælpe mig med at konkludere på min problemformulering.

Spørgsmålene falder i 2 grupper, hvoraf 1.del besvares i den teoretiske del, mens den 2. del besvares i et empirisk snit i afsnittet analyse og diskussion.

Hvad er læring i et team?

Hvordan opstår relationel læring i et team?

Hvordan vurderer man et teams udviklingstrin?

Og:

Hvordan kan teamcoaching understøtte en optimering af udviklingen i et team?

Hvordan kan deltagerne bevidstgøres om deres læringsproces via teamcoaching?

Hvordan kan team blive til et bedre team ved at fokusere på den relationelle teamudvikling?

Hvilke implikationer giver relationel læring i et team deltagerne i et fremtidigt team?

Det er i den relationelle læringskontekst, at specialet skal læses. Forinden besvarelsen af problemformuleringen vil jeg i de første dele klarlægge det teoretiske grundlag for specialeprojektet med videnskabsteoretisk ståsted, begrebsafklaring, empiri, teorier, metoder og operationalisering af analyseredskaber. I den senere del af projektet besvares selve problemformuleringen gennem inddragelse af analyser og fortolkninger af den anvendte empiri, før der afrundes med en endelig konklusion og en fremadrettet perspektivering.

Jeg har valgt at teamcoache et team fra min egen organisation for dels at kunne inddrage praktiske eksempler og viden om coaching af team i den undersøgte organisation og dels for at kunne estimere dette teams udviklingsniveau som team via en nærmere analyse baseret på teorier om teamudvikling. Begge dele skal hjælpe mig til at forstå de muligheder, der eventuelt findes for at styrke organisationens teamarbejde.

Empiri

Det valgte team fra min organisation blev valgt, fordi de 3 ud af 4 lærere havde erfaring med flere forskellige teammedlemsskaber bag sig og 16 måneders konkret samarbejde som team, da jeg indsamlede min empiri. Det team er tilknyttet en klasse på 2. årgang, hvis teamorganisering som nævnt er baseret på klasseteam. Teamet har cirka en time om ugen til at dække alle funktioner af teamarbejdet. Det omfatter både vi-niveauet, hvor teamet arbejder på at løse fælles opgaver og jeg-niveauet, hvor den enkelte lærer løser opgaver omkring teamet. Udover tiden til teamarbejde bruger alle teammedlemmerne en del mere tid til faglig og pædagogisk forberedelse, samt gennemførelsen af selve undervisningen i klassen. Teamet underviser tilsammen klassen i cirka halvdelen af klassens timer, så de har samlet set en relativ tæt relation til eleverne i mange timer hver uge. Molly-Søholm et al. (2010) argumenterer for at deres 4R-model, som omfatter retning, relationer, rammer og råderum er brugbar for at navigere i coachingen af team. Det her udvalgte team er styret af nogle overordnede rammer, der er fastlagt ved lovgivning og diverse undervisningsvejledninger. Lokalt på gymnasiet er det rektor som er ansvarlig for det overordnede indhold i arbejdsopgaverne og ressourcetildelingen. Dette indhold er i det konkrete tilfælde her fastlagt i teamhåndbogen², hvor der findes både administrative, sociale og pædagogiske ansvarsområder. Retningen for teamet er derved givet. De skal tage sig af planlægning af klassens faglige forløb og samtidigt iværksætte tiltage, som stimulerer den sociale trivsel i klassen. Teamet har et råderum, der ikke er præcist afgrænset. Arbejdsopgaverne fra teamhåndbogen skal løses, men der er efterladt råderum til at håndtere andre aspekter omkring klassen og teamets samarbejde. Det interne samarbejde i teamet og kommunikationen skal understøtte udviklingen

² Se bilag 1

af relationerne i teamet. Der deltager fire lærere i teamet, der har arbejdet sammen i knap halvanden år på interventionstidspunktet. Teamet blev observeret under et almindeligt teammøde, hvorefter teamet fik teamcoaching to gange i mit forløb med dem. De to teamcoachingseancer var af cirka en times varighed hver. De to seancer var kun adskilt af en uges arbejde, så for deltagerne fik en relativ kort refleksionsperiode imellem de to seancer.

Coachingseancerne bliver optaget med video, som sikrer mig både lyd og levende billeder af de relationelle aspekter, der kommer på spil undervejs. Disse optagelser sikrer mig, at jeg senere kan vende tilbage til den enkelte situation og foretage mig yderligere analyser. Dette sikrer mig, at jeg kan få både et andet og tredje syn på de mange indbyrdes afhængige dele, som en relation består af. Videoptagelserne kan desuden sikre, at forskerens eventuelle påvirkning bliver tydeliggjort. Her tænkes der på de utilsigtede påvirkninger, der ikke stammer fra den bevidste coaching.

Metode

I dette afsnit vil jeg redegøre for mine metodiske overvejelser omkring projektet. Afsnittet vil komme omkring det videnskabsteoretiske grundlag, mine udvalgte teorier, det teoretiske grundlag for min undersøgelsesmetode og undersøgelsens tidsmæssige forløb. Undervejs vil redegørelsen omfatte en argumentation for metodernes anvendelighed i netop denne projektsammenhæng.

Mit overordnede valg af metode er den kvalitative metode, som giver mange og åbne svarmuligheder. De kvalitative metoder drejer sig enten om genstande (fx en person) eller fænomener (en gruppe af personer). Der findes mange forskellige kvalitative metoder, der alle søger efter motiver til at forstå det undersøgte. Formålet er at kortlægge motiver for handlinger med udgangspunkt i den måde, som folk forstår verden på. Metodisk handler det om at observere og fortolke situationer i folks liv. Ved brug af forskellige undersøgende spørgsmål og coaching teknikker kan man få indsigt i og afdække en kompleksitet, hvorved man kan udvikle en forståelse for de idéer, begreber og teorier, som de/den undersøgte er drevet af. Først kommer mine overvejelser om mit videnskabsteoretiske ståsted.

Videnskabsteoretiske overvejelser

I dette delafsnit redegør jeg for de i mit projekt bagvedliggende antagelser om verden og videnskab, dvs. på et meta-plan i forhold til teori og metode. Det er her gavnligt at være opmærksom på, at der overordnet ikke kun findes ét syn på denne sammenhæng, men flere konkurrerende tilgange. Undervejs inddrager jeg erkendelsesteoretiske overvejelser og forskellige menneskesyn, samt min forståelse af videnskabelige teories konstruktion og funktion.

Det videnskabsteoretiske plan er det overordnede, styrende plan, som har to metateser om henhold vis verdenen og videnskaben. Den første metatese fokuserer på verdensanskuelser eller ontologi, altså overordnede måder at anskue verden på. Mens den anden metatese koncentrerer

sig om selvet videnskabssynet eller epistemologi, altså hvordan det er muligt at tilvejebringe viden.

Ontologi

Madsen (1986, s. 38) pointerer, at ontologi kan beskrives ud fra en systematisk tilgang, der klassificerer de forskellige ontologiske metateser. En sådan tilgang muliggør ideelt set, at alle forudsætninger er bevidstgjorte og eksplicit formulerede. En del af denne tilgang handler om menneskesyn og forståelsen af menneskets handlefrihed. Madsen opererer også med mere psykologiske begreber, som jeg ikke vil komme ind på her. Jeg vil her beskrive min opfattelse af de to førstnævnte begreber.

Systemet opererer med 3 forskellige menneskesyn. Det biologiske menneskesyn, hvor der lægges vægt på mennesket som et biologisk produkt. Det sociale menneskesyn, hvor mennesket ses som et produkt af det omkringværende samfunds udvikling og det humanistiske menneskesyn, hvor mennesket opfattes som et kulturpåvirket og kulturpåvirkende væsen. Jeg har valgt at arbejde ud fra det humanistiske menneskesyn. I denne forståelse er kulturen medtaget som en væsentlig og afgørende faktor, som både påvirker og kan påvirkes af individet. På den måde fungerer kulturen som det primære i medskabelsen af individet. Kultur skal her opfattes både som den nære kultur i ens netværk og den i samfundet dominante og overordnede kultur.

Min forståelse af menneskets handlefrihed bygger på det, som Madsen (1986, s. 46) betegner som indeterminisme, hvor ikke alle menneskets handlinger er bestemt af naturlove eller omgivelserne. Det er derimod opfattelsen, at menneskets frie vilje afgørende kan påvirke et handlingsforløb.

Verdensanskuelsen i socialkonstruktivismen bygger på pluralismen, hvor verdenen opfattes som struktureret af systemer eller helheder, der igen består af menneskerne og deres indbyrdes relationer. Vi har altså her et verdenssystem bestående af flere niveauer, som er relateret til og griber ind i hinanden. Systemerne indgår i forbindelser med hinanden i form af sub- og supersystemer, hvor det bliver tydeligt, at systemegenskaber opstår ”i samspil mellem systemets elementer og systemets omgivelser” (Madsen, 1986, s. 41). Gergen (2010, s. 74) formulerer det, som at konstruktion af verden finder sted, hvor som helst mennesker mødes og kommunikerer, hvilket sker i mange sammenhænge og mange fysisk forskellige steder hver dag. Gergen påpeger desuden, at der i enhver relation er mange traditioner repræsenteret, som stammer fra menneskernes forskellige baggrunde og oplevelser. Disse forskellige traditioner kommer nu i berøring med hinanden og derved skabes nye udtryk, som tages forskelligt ind af de forskellige individer.

Min ontologiske tilgang kan sammenfattes til, at mit menneskesyn er det humanistiske menneskesyn, at min forståelse af menneskets handlefrihed bygger på menneskets internalisering, som af afgørende betydning for dets handlinger og at jeg opfatter verdenen som iboende systemer som faciliterer, at mennesker mødes, interagerer og konstruerer.

Som hovedtilgang til erkendelsens oprindelse bygger mit projekt på empirismen, hvor erkendelsen er baseret på læring eller sanselagtagelse i form af observation. Dette gør det hensigtsmæssigt at tilvejebringe viden via forskellige metoder af den kvalitative type (herom senere). Denne vægt på empirismen udmønter sig i mit teoretiske udgangspunkt, som er socialkonstruktionismen.

Socialkonstruktionisme

Socialkonstruktionismen er udgangspunktet for min teoretiske tilgang til dette speciale. Denne teori placeres af Sprechert & Hornstrup (2012) som en af mange teoretiske retninger i det systemiske mylder af teorier. Teorien er ikke en egentlig teori fremsat af en bestemt forsker, men mere en teoriramme, der er sammenstykket af flere forskellige forskeres forskellige overvejelser og bud på sammenhænge. Fælles for dem alle er, at de ser virkeligheden/verdenen som værende til stede i en konstrueret kontekst, hvor de tilstedeværende individer sammen skaber denne kontekst. Hovedforståelsen i socialkonstruktionismen er, at vores verdener er socialt konstruerede af de mennesker, som er til stede i vores verdener. Vores konstruktioner er altså bundet til den kontekst, som de opstår i. Derfor påberåber socialkonstruktionismen sig ikke alment gældende konklusioner, men betoner at viden netop som nævnt skal betragtes som kontekstbunden.

Ved at bruge denne overordnede teoriramme anvender jeg derved metodisk set en abduktiv tilgang, hvor udgangspunktet er den indsamlede empiri. Laursen (2010) anbefaler at anvende abduktion, når der under forsøg på fortolkning af ens empiri opleves, at en enkelt teori er utilstrækkelig til at få et tilstrækkeligt antal forklaringer på empirien. Derfor vælger forskeren at sammenstykke sit teoriapparat på grundlag flere forskellige, men komplementære teorier. Det kræver således kreativitet at arbejde abduktivt. Disse teorier vælges indenfor samme forskningstradition, men det forekommer alligevel, at der anvendes teorier, som ikke er tætforbundne. I disse tilfælde uddyber forskeren, hvorfor det netop i dennes sammenhæng giver mening at sammenstykke teoriapparatet på den valgte måde. Denne abduktive tilgang til gælder ifølge Laursen (2010) generelt for de socialkonstruktivistiske forskere. De bygger flittigt videre på hinandens teoriantagelser, når de videreudvikler eller konstruerer deres indlæg i den fælles teoriudvikling.

Det sproglige samspil mellem mennesker skaber relationer og rummer en samling af forskellige sociale virkeligheder. Gergen (2010, s. 74) understreger mangfoldigheden hos individerne og at der konstrueres konstant nye forståelser for deltagerne, som de kan sætte på spil i den fortsatte dialog. Den amerikanske psykolog og professor Kenneth Gergen er blandt de centrale forskere indenfor socialkonstruktionismen. Han opfattes ofte som grundlægger af teorien, fordi han navngav den. Han har stor fokus på, hvordan vi gennem vores relationer og det sprog, vi anvender, konstruerer, hvad vi forstår ved virkeligheden og os selv. Bateson (1969) bruger begrebet "den dobbelte beskrivelse" om relationen mellem to mennesker, der består af den ens beskrivelse af den anden og omvendt. Det er en grundlæggende præmis for at forstå og opbygge en komplementær relation, hvor personerne nærmer sig hinanden gennem interaktionen og fortsat dog er forskellige. Bateson fremhæver, at den dobbelte beskrivelse binder sig til det kreative

element i skabelsen af regler og præmisser. De to menneskers udvikling af fælles relationer bryder med kontekstens struktur og der dannes nye måder at anskue forholdene på, som præger deres indbyrdes relationer.

Gergen (2010) opererer med begrebet "relationel ansvarlighed" om det fælles ansvar for udvikling af relationen, som i fællesskab og ved gensidigt understøttelse fremmer en samskabelse af mening. Deltagerne i dialogen inviterer på skift hinanden på banen i en gensidig udveksling af synspunkter, der forøger deres indbyrdes forståelse. På den måde er der klare sammenhænge mellem Gergen og Batesons betoning af fællesskabet i dannelse af nye relationer.

På den måde fremhæver Gergen (2010, s. 80), at når man først har kastet sig over den sociale konstruktions haller eller idéer, så kan den materielle verden ikke længere så alene i sig selv. Så vil man altid se den materielle verden, som en konstruktion i sig selv. Det betyder, at man selv hele tiden skal være bevidst om, at man deltager i opbygningen af relationer på en måde, hvor ens kulturelle traditions sprogspil hele tiden er til stede. Et hvert individs forforståelse vil være præget af deres traditioner og sprogspil. Sprog skal her forstås meget bredt. Det inkluderer det talte sprog, det nonverbale, det kropslige mm. Shotter (2015) argumenterer for, at vi får adgang til en engageret, responsiv forståelse i mødet mellem to levende former. Han betegner smil, panderynken, mimik som ekspressive indre bevægelser. Betegnelsen indre refererer til, at de bevæger sig mellem personerne. I en relationelt møde kan de gro via deres udveksling, så de uddyber relationens struktur og forøger den responsive forståelse. I øjeblikke af særlig karakter kan mennesker betragte hinanden og deres fælles situation på samme måde, som de indre bevægelser understøtter. Ifølge Shotter (2015, s. 148) er vi bundet til vores udtrykkende kroppe i kraft af de indre udvekslinger, som konstant påvirkes af en fortløbende strøm af indre bevægelser. I Gergens opfattelse af dialogen gælder det, at en af de bærende pointer i denne tænkning er, at vores forståelse altid er konstrueret med afsæt i en mangfoldighed af relationer og stemmer både talte og udtalte. Således vil man altid kunne forstå en given situation på forskellige måder. Prøv at overveje, hvad en stille rysten på hovedet kan betyde for en modtager. Undersøgelser fortolker derfor altid ind i forskerens egen kulturelle tradition, hvilket vil sige, at forskeren selv konstruerer betydningen af dataene ud fra deres hypoteser i dialogen. De trækker tit på eksempler, der er rigt detaljeret for at forøge gennemsigtigheden. Denne forståelse kan siges at være generativ, som er omdrejningspunkt i mit speciale. Med begrebet "generativ" henvises der til ønsket om at bygge relationer op i fællesskab og til alles tilfredshed. Gergen (2010) udlægger begrebet på følgende måde:

En generativ teori beskriver og forklarer på en sådan måde, at den udfordrer de forståelseskventioner, vi tager for givet, samtidigt med at den inviterer os ind i nye betydnings- og handlingsverdener... det indebærer en anerkendelse af, at en af hovedvejene til social forandring går gennem dristige teoridannelser (Gergen, 2010, s. 112)

Anerkendelse af den andens udtalelse ud fra dennes sociale kontekst er vigtig i den generative proces. Uden anerkendelse og nysgerrighed overfor den andens respons, så vil dialogen ikke blive generativ. Samtidigt understreger citatet vigtigheden af nysgerrighed, så modtageren lader sin egen forståelse udfordre af de elementer, som den anden bringer i spil ud fra erfaring af verdenen. Hersted & Gergen (2013) udbygger synet på, hvordan ens tidligere dialoger spiller ind i ens forståelse: *"Vores ord er produkter af tidligere dialoger og byder sig til for de nye dialoger, der nu er under udfoldelse."* (Hersted & Gergen, 2013, s. 18. Således bygger man altså altid oven på ens erfaringer fra de forudgående relationelle dialoger, når man indgår i en ny dialog, hvor man nysgerrigt møder den anden.

Gergen (2010, s. 191) understreger supplerende, at generering af nye virkeligheder spiller en lige stor rolle i organisationer som for team og enkeltpersoner. Det er en udviklingsforudsætning for en organisation eller et team, at der skabes mulighed for, at mennesker sammen kan fastlægge, hvad de skal gøre i fællesskab inden for de organisatoriske rammer og hvorfor det er vigtigt i forhold til at lykkes som organisation/team. Udgangspunktet er fortsat, at individerne tilsammen har vilje til at ville den anden eller de andre, så kan de sammen skabe noget opbyggende. Denne pointe har stor relevans i dette speciale, hvor teamet er i centrum.

Med alle disse ovennævnte pointer om sprog og relationer som retningsgivende opsummeres det, at de socialkonstruktivistiske ideer udspringer af en igangværende dialogproces, som bæres af den idealistiske forståelse, hvor der ikke eksisterer en objektiv virkelighed. Alle er velkomne til at deltage i og bidrage til udviklingen. Disse konstruktioner får deres betydning fra deres sociale anvendelighed, hvorfra vi via vores erfaring og refleksioner former vores opfattelse.

Epistemologi

Den anden videnskabsteoretiske metatese koncentrerer sig som nævnt ovenfor om selvet videnskabssynet eller epistemologi, altså hvordan det er muligt at tilvejebringe viden. Den humanistiske forsknings formål er ifølge Madsen (1986) at frembringe viden via beskrivelser og fortolkninger af enkelttilfælde som unikke, hvorfra der så dannes erfaringer på et mere generaliserende plan. Teorien fortolker altså observationerne/empirien for at skabe meningssammenhænge.

I socialkonstruktionismen er kriterierne kontekstbundne og kvalitative. På den måde arbejder humanismen ikke med et overordnet krav om objektivitet, som det gælder i det naturvidenskabelige paradigme. Madsen (1986, s. 45) fremhæver, at fortolkningsprincipperne i humanismen skal sikre, at fortolkningerne bliver så intersubjektivt acceptable som muligt. Det kan også udlægges som, at den videnskabelige redelighed skal forsøges sikret sig ved så præcist som muligt at beskrive det, man har foretaget sig, så andre kan vurdere ens resultater. Her taler Kruuse (1999) om, at hvis der af en anden forsker anlægges samme teoretiske perspektiv og anvendes samme retningslinjer for dataindsamling og - analyse, som den første forsker har anvendt, så vil den anden forsker i store træk kunne give samme forklaringer på det undersøgte. Kruuse fremsætter desuden en række overvejelser om de kvalitative metoders videnskabskriterier. Der lægges vægt på begreber som følsomhed (empati) overfor deltagerne i undersøgelserne,

fortolkning af de undersøgte situationer (hvor der ledes efter mønstre og sammenhænge), ikke-repræsentative grupper som tilstrækkelig empiri, fleksibilitet i brug af blandt andet flere teorier (abduktion) og fremsættelse af analytiske generaliseringer ud fra unikke oplevelser.

Det socialkonstruktionistiske forskningsarbejde er beslægtet med den kvalitative tradition, men adskilles sig alligevel. Socialkonstruktionismen understøtter de ovennævnte parametre, men supplerer ifølge Laursen (2007) dens forskningsforståelse med af en række parametre som tydelighed i fokus på relationerne, transparens/gennemsigtighed, refleksivitet og den kontekstbundne forståelse. Relationerne er grundstenen i teorien, så jo mere tydeligt, der fortolkes på det relationelle indhold, desto stærkere vil konklusionerne stå. Når alle dele af ens fremgangsmåde i alle faser af forskningen bliver lagt frem, så opnås der en gennemsigtighed for læseren. På den måde er det muligt at følge det udførte arbejde og forholde sig kritisk til indholdet, hvilket er en forskningsmæssig kvalitet, skønt det fra socialkonstruktionismen aldrig påstås, at et kvalificeret blik på empirien vil kunne være neutralt, teoriløst og fritaget for forskerens fordomme. Gergen & Gergen (2002) fremhæver begrebet den dobbelte refleksivitet som et vigtigt kriterie, fordi det fordrer, at den studerende åbent fremlægger sine refleksioner for læseren. Således er begrebet tæt forbundet til transparens, men det går videre end dette perspektiv. Begrebet er dobbelttydigt, fordi det også fordrer, at man reflekterer over, hvad ens egen position og læring betyder for ens forskningsresultater. Den kontekstbundne forståelse er uddybet ovenfor, men den nævnes endnu en gang her for at understrege den vigtighed, som socialkonstruktionismen tillægger den.

Ved at tage stilling til de ovenstående perspektiver håber jeg, at jeg har gennemført en tilstrækkelig, tydelig argumentation for, hvilken videnskabsteoretiske tilgang jeg vil anvende i netop mit speciale. Opsummerende skal det fastslås, at socialkonstruktivismen skal skabe mulighed for at undersøge coachingens relationelle betydning mellem deltagerne.

Læringsteori

Når jeg bruger begrebet læring i min problemformulering, så bliver det påtrængende, at jeg får argumenteret for mit speciales teoretiske ståsted i vrirten af forståelserne indenfor læring. Bateson (1968) definerer læring som en forandring over tid i den måde en organisme reagerer på et givent signal. Han uddyber forandringen med at henvise til forandringens ændrede forståelse (mentale strukturer) og eventuelt ændret adfærd. Det vil sige, at tilegnelse af kunnen og viden medfører en varig adfærdsændring hos den, der lærer. Bateson har opdelt læring i forskellige videns- og læringsniveauer efter læreprocessens grad af den refleksivitet, der er over selve læreprocessen. Han opererer med læring på niveau 0 (nul) og til og med 4, hvor Læring 0 er automatisk reproduktion af handlingen uden refleksion, mens Læring 1 kendetegnes af korrektion af fejl ("trial and error") uden bevidst procesrefleksion. Læring 2 er adaptation til hændelserne via en bevidst refleksion over forståelsesrammen bestående af mønstre af gentagelser, der omfortolkes, så vi lærer af gentagne erfaringer. Der bliver altså fokus på ændringer i den kontekst,

som individet har konstrueret over tid igennem de lavere niveauer for læring. På den måde lægger Læring 2 sig tæt op ad en forståelse af, at det handler om "at lære at lære." Man skal forholde sig til kriterierne for selve den måde, man lærer på. Denne læring er hos andre læringsforskere kendt som "double loop læring." Læring 3 handler om at frigøre sig fra konteksten og forandre den måde, som man reflekterer over, hvordan man generelt reflekterer. Dette ligger tæt op ad begrebet metakognition. På dette niveau kan der emergerer ny viden, som så overskrider grænserne for det bestående læringsmiljø. Som eksempel på læring 3 nævner Bateson muligheden for at indføre en ny og anderledes praksis i terapeutens arbejde, der får patienten til bevidst at ændre på de grundlæggende præmisser, som styrer dennes adfærd. Dette antager jeg værende parallelt mellem team og coach. Bateson fremhæver i denne forbindelse, at læring 3 sandsynligvis er vanskelig og sjælden selv hos mennesker. Dette begreb kendes hos andre teoretikere som "triple loop læring." Læring 4 er ikke individuelt, men nærmest en betegnelse for fx en kulturel udvikling i samfundet, som jeg ikke vil behandle her.

Ved teamets læring fokuserer jeg i specialet mest på læring 2 og 3. Begrundelsen for denne vinkel følges senere i teksten.

I dette speciale ser jeg læring i team som situeret læring i praksisfællesskaber i Lave & Wengers (1998) forstand. Situeret læring betegner læring i sociale situationer. De vedkender sig den socialkonstruktivistiske teoris tilgang, hvor det postmoderne fokus i højere grad er på den lokale kontekst. De definerer, at

et praksisfællesskab er en gruppe relationer mellem personer, virksomhed og verden over tid og i relation andre tangerende og overlappende praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab er en indre betingelse for eksistensen af viden, ikke mindst fordi den giver de fortolkningsstøtte, som er nødvendig for at forstå denne arv.
(Lave & Wenger, 1998, s. 83)

Gruppens indbyrdes relationer skaber altså mulighed for at skabe viden. Denne videnskabelse sikres og forstærkes via den støtte til at fortolke, som fællesskabet giver.

Jeg vælger at opfatte situeret læring som anvendeligt omkring deltagernes læring i team, selvom Lave & Wengers teori oprindeligt er udformet omkring især læring i en praksis-kontekst og i deres studier oftest i en mesterlære-kontekst, hvor læring sker i praksisfællesskabet indenfor et praktisk håndværk. Wenger (2003b) lægger vægt på, at praksis ikke er et blivende objekt, men er en vedvarende emergent struktur, som deltagerne kan påvirke ved deres deltagelse. Ved håndtering af et gymnasieteamets udfordringer i det daglige arbejde findes der en del praktiske opgaver. Disse er medvirkende til at skabe forandringer og ændringer i teamets professionelle og sociale praksis. På den måde kan praksisfællesskabets læring siges at være knyttet til en række situationer, som præges af det udførte og fortsatte samarbejde omkring problemløsninger. I denne forståelse går læring via den sociale integration eller socialisation i praksisfællesskabet, hvor personerne danner relationer med hinanden på linje med Lave & Wengers deltagere. De anvender begrebet "legitim perifer deltagelse," som betegnelse for individets dynamiske bevægelse fra perifer deltagelse som

uerfarent medlem til fuld deltagende i praksisfællesskabet hen ad vejen, når kompetencerne er blevet udviklet mere.

Wenger (2003a) opstiller 4 præmisser for arbejdet skal udvikle individet i praksisfællesskabet, som går på, at vi er sociale væsener, viden kan ses som kompetencer, læring opstår ved aktivt engagement og læring skal producere mening. Lave og Wenger fremhæver, at læring som voksende deltagelse i praksisfællesskabets relationer inddrager hele personen, hvorved

personen såvel defineres af som definerer disse relationer. Læring indebærer således, at man bliver en anden person med hensyn til de muligheder, disse relationssystemer giver. At overse dette aspekt ved læring er at overse den kendsgerning, at læring inddrager identitetsdannelsen." (Wenger, 2003b, side 156)

Så relationerne påvirker altså individet til en varig forandring af dennes identitet, hvilket definerer læring som begreb. Det lærende individ oplever gennem processen en dybere fornemmelse af værdien ved at deltage, for senere at blive en del af fællesskabet. Når identitetsdannelsen påvirkes, så er der tale om dybtgående og varige ændringer. Wenger (2003a) ser denne forståelse af identitet, mening, praksis og medlemskab af fællesskabet som tæt knyttet til hinanden.



(Wenger, 2003a, s. 131)

Figuren herover opsummerer og illustrerer sammenhængen i læringen i praksisfællesskabet, som en proces med de fire delkomponenter deltagelse, handlen, udvikling og erfaring, som tilsammen udgør den samlede læring. Læringen i praksisfællesskabet skaber en lokal kontekst, som omfatter identitet, praksis, fællesskab og mening. Samspillet mellem komponenterne er ikke statiske.

For at opsummere på dette afsnit om læring så anvender jeg overordnet en bred definition på læring, hvor læring er en vidensbaseret adfærdsændring, som varer ved. Med læring forstår jeg derfor også læring som en læring på niveau med Batesons læring 2 og 3, som fører til en varig ændring i personens adfærd og læringsrefleksion. Jeg fokuserer desuden på teamets læring i fællesskabet via den engagerede og meningsfyldte praksis i teamet med udgangspunkt i Lave & Wengers teori.

Undersøgelsesmetode

Med de ovennævnte metodologiske overvejelser på plads vender jeg nu fokus mod en mere detaljeret redegørelse for mit projekts struktur og mit udvalg af anvendte metoder i projektet. Dette sker med henblik på at skabe en operationalisering, der inddrager forskellige teorier, som skal hjælpe mig med at forstå og afdække den kompleksitet, som findes i mit kvalitative studie. Det handler altså om at få teorierne omsat direkte til metodiske analyseredskaber. Desuden er det målet at argumentere for disse metoders anvendelighed i mit projekt.

Først vil jeg give et overblik over selve processen og dens overordnede indhold.

Undersøgelsesforløbet er gennemført i efteråret 2015 med start ultimo august og frem til medio december. Figuren herunder viser det gennemførte forløb i datoer og aktivitetsformer.

Dato	Aktivitet
14.9	Observation af teammøde, varighed: 45 minutter
22.9	1. teamcoaching, varighed: 86 minutter
1.10	2. teamcoaching, varighed: 56 minutter

De to teamcoachingseancers forskellige varighed er udtryk for det, som er praktisk muligt i hverdagen på gymnasiet. Den primære del af forløbet blev altså afviklet i et kort forløb fra 14.9 til 1.10.

Det udvalgte team er valgt, fordi de gerne ville være med, da de blev spurgt via mail. De blev spurgt specifikt, fordi de 3 ud af 4 lærere havde flere års teamerfaring. Desuden havde de 16 måneders konkret samarbejde som team omkring den aktuelle klasse. Teamet er tilknyttet en klasse på 2. årgang, hvor opgaverne overordnet er både administrative og pædagogiske.

For at fastholde elementerne fra de 3 møder har jeg, som tidligere nævnt, video med lyd. Desuden har jeg lavet feltnoter undervejs, hvor jeg primært havde fokus på, hvordan jeg umiddelbart oplevede deltagerne og stemningen mellem dem.

Coaching

I dette afsnit³ vil jeg gennemgå de forskellige principper, der ligger til grund for den praktiske del af mit speciale omkring selve teamcoaching. Principper og coachinggreb vil blive forklaret ud fra

³ Dette afsnit er skrevet med inspiration fra Hansen (2014)

den måde, som jeg har anvendt dem. De fleste af grebene er centrale i den socialkonstruktivistiske tilgang, men der inddrages også greb, som stammer fra andre beslægtede teoriretninger. Det er et udtryk for, at min personlige coaching-stil er mangfoldig. Først vil jeg definere teamcoaching, inden jeg udruller de øvrige principper og coachinggreb.

Teamcoaching kan defineres som en samtalebaseret lære- og omsorgsproces, hvor en coach hjælper et team eller en arbejdsgruppe til at undersøge og udvikle sin handlekapacitet i forhold til udvalgte, udfordrende problemstillinger – inden for en specificeret organisatorisk rammesætning.⁴

Som overordnet ramme for min teamcoaching har jeg valgt at bruge Pearces (1994) gamemaster-model. I denne model bruger coach og team en del af den indledende tid i hver coaching på at fastlægge emnet for coachingen. Dette er en metakommunikation om den kommende samtale. Dette betegnes som indgåelse af kontrakten. Når der er opnået enighed, så starter selve coachingen. Når man nærmer sig afslutning af coachingen, så går man igen ind i metakommunikationen og drøfter coachingens forløb. Dette betegnes som afslutning. Hvis en af parterne undervejs bliver i tvivl om den overordnede retning, som dialogen skal fortsætte i, så kan man tage en time out. Denne time out har til formål at metakommunikere om man skal fastholde emnet eller ændrer det i en anden retning. Her er det naturligvis teamet, der har beslutningsansvaret. Metakognition ved hjælp af kontrakt, time out-mulighed og afslutning af samtalen udgør i Pearces model derfor et vigtigt pejlemærke for at sikre en den gode strukturerede coaching.

Jeg har valgt at coache ud fra Appreciative Inquiry (AI). Cooperrider og Whitney (1999) skabte en anerkendende teori og arbejdsmetode, der arbejder med en positiv og generativ tilgang til mennesker. Udgangspunktet er deltagerens egne bedste oplevelser ("high points") i sammenhænge, der ligner den aktuelle kontekst. Ved denne heliotropiske tilgang får deltagerne fokus på deres positive erfaringer. De forklarer, at

a convergence zone is created where the future begins to be discerned in the form of visible patterns interwoven into the texture of the actual. The amplified interaction among innovators and innovations makes something important happen: very rapidly we start seeing outlines of the New World. Cooperrider & Whitney (1999, s. 81)

Dette fokus får nye og åbne muligheder til at emerge. Ved at opleve de mønstre, der opstår mellem deltagerens historier om oplevelserne, udvikler de en fælles kontekst omkring deres levede erfaringer. Cooperrider og Whitney arbejder ud fra deres 4D-model ("discover, dream, design, destiny"), som er blevet videreudviklet til en dansk version kaldet 5F (Storch & Molly, 2007). Min coaching tager udgangspunkt i tankerne om 5F-modellen. De 5 faser er fokusering,

⁴ Denne definition er hentet fra Hansen (2014) med inspiration fra Nikolaj Stegeager (2012). Coaching, i Molly-Søholm, T., Stegeager, N. & Willert, S. "Systemisk ledelse", Samfundslitteratur, s. 197

forståelse af "high points", forestilling om ideel praksis, fastslåelse af målsætninger og frigørelse, hvor konkrete handlingsplaner formuleres.

Jeg har rettet fokus meget mod fremtiden og teamets visioner om det højtydende teams ideelle praksis, som er i fokus i det 3. F. Hensigten med denne tilgang og fokus på netop denne fase er at ryste og udfordre teammedlemmernes selvforståelse af teamets muligheder for at fokusere på, hvordan deres muligheder for at samarbejde kunne være. En større forståelse af deres egne indbyrdes relationsarbejde tror jeg vil kunne skabe større fokus på metakognition i teamet og derved øge mulighederne for en endnu højere grad af udvikling og performance. For at kunne gennemgå denne type processer anbefaler Molly-Søholm et al (2006) medledelse, som de definerer som:

Medledelse i teamet refererer til de beslutningsprocesser, hvor teamet igennem diskussion, forhandling og afklaring træffer afgørelser om de forhold, som ligger indenfor teamets ansvarsområder. (Molly-Søholm et al., 2006, s. 10)

En coach kan understøtte teamets processuelle udvikling, hvis teamet selv er motiverede, energiske og målsatte. Udfordringerne er komplekse, men ved aktiv medskabelse af gode relationer mellem coach og team og internt i teamet kan udviklingen tage fart. Det er af betydelig vigtighed, at det enkelte teammedlem opnår en følelse af socialt og fagligt tilhørsforhold til teamet, hvis det skal udvikles og påtage sig medejerskab til processen.

Coachens⁵ møde med teamet er derfor en intervention i et komplekst net af relationer, mens han selv bygger videre på disse relationer. Det sker i den dobbelte beskrivelse (Bateson, 1969), som jeg nævnte tidligere. Coachen skal bevæge processen fremad med sine faciliterende spørgsmål, men beslutningsansvaret for retningen af teamets arbejde er teamets, hvis de skal nærme sig hinanden. I den forståelse er samskabelse nødvendigt vilkår for coachingen. Rogers (1962) beskriver det som en gensidig accept i coaching, hvor coachens skal udvise ægthed ("genuineness"), empati ("love") og positiv anerkendelse af potentialet i den anden, her teamet. Hvis læringsprocessen skal rykke fremad, så skal teamet udfordres via en tilpas udfordring, der hverken stresser eller keder teamet.

I min coaching vil jeg fokusere på nøgleudtryk, der italesættes af teamet. Alrø & Kristiansen (1998, s. 188) foreslår parafrasering af nøgleudtryk, fordi coachen via gengivelse af det, der bliver sagt, kan fokusere og fastholde det centrale i det udtrykte, som derved skaber rum for refleksion. Alrø & Kristiansen anbefaler også brugen af spejling, hvor coachen giver den anden person det sagte tilbage for at bekræfte personens udsagn via ens egen forståelse. På disse måder anvendes teamets egne interne refleksioner til at videreføre dialogen, så det fører til forøget intern forståelse for hinandens synspunkter.

⁵ Dette og det følgende afsnit er skrevet med inspiration fra Hansen (2013)

Tomm (1992a, b, c) har udarbejdet en sammenhængende model omkring det at stille spørgsmål i samtaler indenfor familierapi. Denne model er siden blevet anvendt meget i coaching. Overordnet skal modellen hjælpe med at reducere kompleksiteten af samtalen. Han forstår verdenen som kompleks, hvor mange faktorer spiller ind i enhver situation. Disse faktorer påvirker gensidigt hinanden i et mylder af relationer mellem personer, historier og begivenheder. Modellen måde at opdele tingen på, skal være hjælpsom for coachens egen forståelse af denne kompleksitet. Tomms model omfatter 4 felter med hvert deres type af spørgsmål. De 4 typer er lineære, cirkulære, refleksive og strategiske spørgsmål, hvoraf de to første typer er fortidsrettede og de to sidste er fremtidsrettede. Jeg arbejder meget med de cirkulære og de refleksive spørgsmål for dels at forstå fortidens indvirkning på teamets relationer, forskelligheder og fælles holdninger og dels for at fastholde deres refleksioner på at være fremtidsorienterede i skabelsen af deres muligheder for at ændre de ting, som de ønsker ændret. Tomm ser de refleksive spørgsmål, som vejen til at udvide en persons refleksionsevne i en given kontekst, fordi det fastholder fremtidsperspektivet og derved søger efter handlingsmuligheder. Inden for de refleksive spørgsmål findes flere forskellige typer. Jeg anvender mest de observerende, hypoteseintroducerende og kontekstændrende spørgsmål, samt mirakelspørgsmål i forsøget på at introducere den tilpasse forstyrrelse, som fremmer teamets udvikling via selvstændig refleksion.

Af andre coachværktøjer skal nævnes brobygningsspørgsmål. Thybring & Lorenzen (2006) fremhæver spørgsmålenes store styrke, når coachen bruger dem til at bygge bro mellem de holdninger, der udtrykkes. Ved at spørge ind til en anden deltagers syn på disse holdninger, så fastholdes fokus, hvilket øger den fælles mængde af viden. Jeg arbejder bevidst meget med denne teknik for at "tvinge" deltagerne til at skabe refleksioner, der forbinder sig til de andres refleksioner. Der ligger en klar generativ styrke i denne cirkulære italesættelse af holdningerne, specielt når dette sker indenfor rammerne af AI.

Jeg har i hele dette afsnit fokuseret på at fremstille den overordnede anerkendende tilgang, som jeg har anvendt og en præcisering af de anvendte coaching-greb, der er brugt i intervention. På den måde forestiller jeg mig, at læseren har fået en bedre ide om, hvordan selve coachingen foregår og ud fra hvilke principper det sker. Når dette nu er på plads, så er det tid til at sætte fokus på, hvilke konkrete redskaber jeg vil bruge i min analyse af coachingseancerne.

Analyseredskab – fra teori til redskab

Denne del af kapitlet præsenterer de metoder, som jeg anvender for at afdække og belyse mit interessefelt. Det er mit formål, at dette også vil tjene til klarlæggelsen af min analytiske tilgang til mit undersøgelsesfelt. Rienecker & Jørgensen (2012) har inspireret mig med deres refleksioner omkring det at gøre en metode til et metodisk analyseredskab. Man trækker en udvalgt dimension ud af en teori, konkretiserer denne dimension og gør dette udtræk til sit analyseredskab i form af

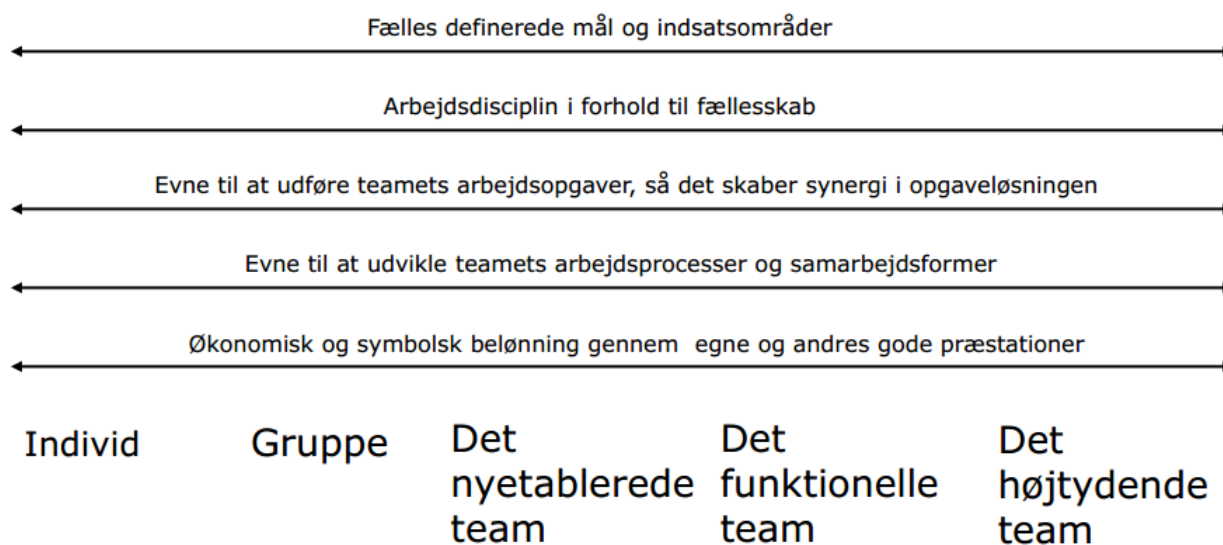
en instrumentalisérbar metode. Denne procedure fortsætter man med et antal dimensioner fra en eller flere teorier, indtil man har skabt sit samlede analyseredskab. Det vil sige, at jeg som forsker har hentet mit samlede analyse apparat fra forskellige teorier, som dog for de flestes velkommende har deres udspring i det systemiske teorifelt. Analysen kan efter at være blevet instrumentaliseret derefter foretages ud fra de forskellige udvalgte teoridimensioner og på denne måde danner disse rygraden i ens metode. Hver lille del af analysedimensionen bliver så et par teoretiske briller, som man kigger på sit materiale ud fra.

Overordnet har jeg brug for et redskab til at vurdere, hvilken grad af udvikling, som mit team har på starttidspunktet og som teamet opnår via coachingen. Til dette bruger jeg en fase-model om teams udviklingstrin. Bearbejdningen af denne overordnede tanke om teamudvikling i faser bruger jeg til at sammenstykke en model til min analyse. Min bearbejdning inddrager teoretikerne Tuckmann (1965), Katzenbach & Smith (1993), Pentland (2014) og Gergen (2005). Jeg anvender samtidigt en række af deres analysepointer til at vurdere coachingens virkning.

Teamudvikling

Teamudvikling defineres i min undersøgelse som en positiv procesudvikling af et teams handlekapa-citet, når de arbejder sammen i gennem en periode inden for en specificeret organisatorisk kontekst. En sådan positiv udvikling kommer ikke af sig selv, men er noget som teammedlemmerne må tage ansvar for og arbejde aktivt på. En forudsætning er, at teammedlemmet oplever sammenhæng mellem organiseringen på og af arbejdspladsen og de konkrete arbejdsopgaver. Hvis de oplever en indre sammenhæng, så gøres det værdifuldt for deltagerne at anvende deres tid på teamet. De oplever at interaktionen giver dem et positivt og brugbart respons i form af udbyggede relationer. Centralt er det, at hvis relationen ændres, så ændres følelserne også. Så i socialkonstruktivismens ånd fokuserer jeg på relationerne for at undersøge, hvorvidt der opnås en ændret erkendelse og derved læring hos teamet. Med udgangspunkt i Lave og Wengers (1998) teori om læring i praksisfællesskaber tillægger jeg denne teamudvikling stor betydning for læring og viden.

Der findes forskellige teoretikere, der har opstillet modeller for teamudvikling. Overordnet set så tager jeg udgangspunkt i Molly-Søholm et al (2006, s. 29) model: "Fra individ til højtydende gruppe":



Modellen ovenfor er en af mange fasemodeller. Modellen her har fokus på at klarlægge en udvikling fra individ via forskellige trin og videre til et højtydende team. Modellen fokuserer på 5 faktorer en ideel i teamudvikling. I processen skal der arbejdes med at skabe fælles mål, indsatsområder, arbejdsdisciplin og synenergi i teamet, som så skal kombineres med udviklingen af teamets evne til at udvikle deres fælles arbejdsprocesser og samarbejde, samt omgivelsernes og deres egne evne til at give belønning for den forbedrede teamindsats. Jo bedre et team klarer sig på hver af de nævnte faktorer, desto højere vurderes deres evne at være som team. Tuckmann (1965) skabte som den første et redskab med faser at undersøge kvaliteten af et teams relationer. Han er en amerikansk psykolog, som startede sit videnskabelige arbejde omkring gruppers dynamik. Han bekender sig til den systemiske forskningstradition, men han har ikke specifikt en tilknytning til socialkonstruktivismen. Han havde 4 faser i sin oprindelige model: forming, storming, norming og performing. Senere tilføjede Tuckmann og Jensen (2010) adjunringfasen. Forming er den første fase. Den svarer til gruppen i den ovennævnte model. Den er præget af usikkerhed hos deltagerne, som først og fremmest tester situation og føle stemningen lidt an. Arbejdet med at definere mål startes op og den første etablering af spilleregler begyndes. I den anden fase, storming, opstår der diskussioner om prioriteter i teamet og der kæmpes om indflydelse. Denne fase svarer til det nyetablerede team. Denne fase udløser oftest spændinger og eventuelt klinedannelser i teamet. I den tredje fase, norming, opstår der efter den forrige konfliktfyldte fase en begyndende accept af fordelingen af indflydelse og der opbygges langsomt en gensidig tillid og konsensus, hvor spillereglerne for samarbejdet accepteres af teammedlemmerne. Dette svarer til, hvad der foregår i det funktionelle team. Performing-fasen er den fase, hvor teamet for alvor performer og skaber gode resultater i en struktur præget af fleksibel opgavefordeling, åbenhed og indbydes hjælpsomhed. Dette team kan også kaldes det højtydende team. I denne fase deles skuffelser også, når de opstår. Adjunring er en afviklingsfase, hvor teamet spredes eller reetableres i en ny struktur med et antal nye teammedlemmer. Den model, som jeg vil anvende til at bedømme det undersøgte teams

udviklingstrin, er altså derved en blanding af disse to modeller. På baggrund af Tuckmann (1965) anvender jeg primært kendetegnene fra faserne norming og performing, som beskriver de trin, hvor teamet for alvor arbejder sammen som en enhed.

Med udgangspunkt i Tuckmanns faser leder jeg efter følgende kendetegn i min analyse:

- Jeg bruger omtalen af vi-identiteten, brugen af beslutningskompetence og håndtering af uenigheder som metodiske værktøjer og ledetråde i min analyse.
- Jeg leder også efter om teamet træffer beslutninger, hvor de udviser beslutningskompetence, eller om de undlader at træffe beslutninger. Her graver jeg dybere for at klarlægge om den manglende beslutningstagen skyldes manglende beslutningskompetence
- Desuden leder jeg efter tegn på uenigheder i teamet, hvor jeg så analyserer på, hvilke relationelle midler, der anvendes i håndteringen. Jeg leder også efter non-verbale tegn og udtryk, samt verbal ikke-anerkendende sprogbrug og øjenkontakt eller mangel på øjenkontakt i teamet.

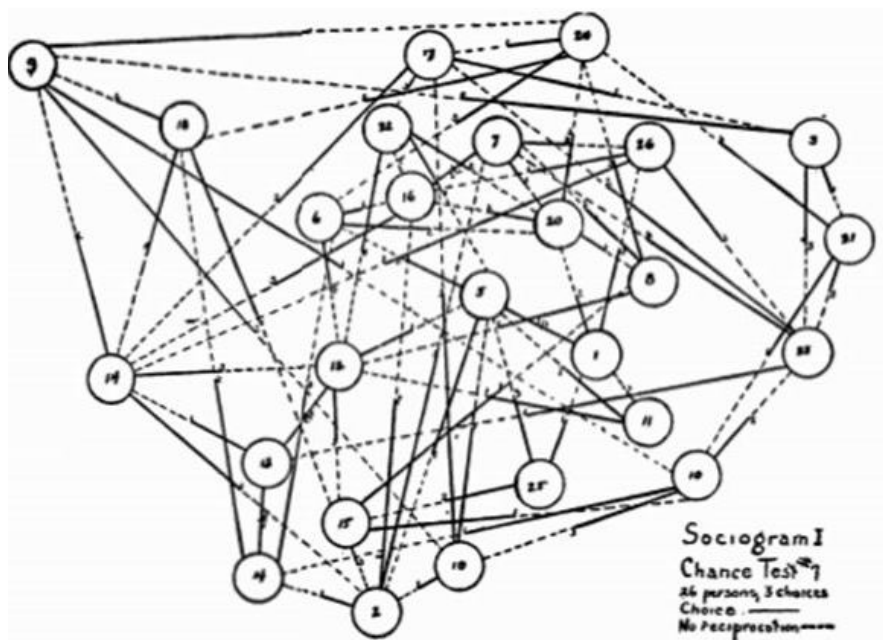
Supplerende til Tuckmann har jeg valgt at inddrage Katzenbach & Smith teorier om teamet (2003). De er to amerikanske management-konsulenter og forskere var nogle af de første til at beskrive, hvordan teamets kundskaber var det, som skaber højt præsterende organisationer ("high-performance organizations"). Deres udgangspunkt er ikke socialkonstruktionismen, men de bekender sig til en praksisorienteret tilgang, som tager udgangspunkt teamets relationer og fællesskab. På den måde bruger de det systemiske teorigrundlag, som deres tilgang. Grundlæggende antager de, at teamets performance skal måles via teamets resultater, indenfor det område teamet er sat i verdenen for at præstere på. De undersøgte teams performance ud fra mange forskellige faktorer, som gør team gode og fandt 6 kendetegn ved højtydende team. De 6 kendetegn er 1) et mindre antal mennesker (oftest under 10 personer), 2) personerne har komplementære færdigheder, 3) teamet har fælles målsætning for samarbejdet og løser interne problemer i teamet, 4) fælles præstationsmål, 5) teamet har engagement i deres fælles arbejdsmetoder og 6) de tager et gensidigt forpligtende ansvar.

Jeg vælger at bruge Katzenbach & Smith til at undersøge mit udvalgte team med fokus på deres 3., 5. og 6. teamkendetegn. Så derfor anvender jeg den interpersonelle problemløsning og det fælles approach til arbejdsopgaver, samt deres gensidig ansvarlighed som ledetråde til at få viden om teamets relationelle kompetencer. Opsummerende leder jeg efter følgende konkrete kendetegn med udgangspunkt i Katzenbach & Smith:

- Lever teammedlemmerne op til hinandens forventninger ved at kigge efter situationer, hvor anerkendelse sker efter et medlems taletur?
- Den interpersonelle problemløsning undersøges via fokus på, hvor mange der bidrager til at finde løsninger.

- Det fælles approach til arbejdsmetoder undersøges ved at se på erklæret enighed/uenighed omkring måden, hvorpå en foreslået løsning føres ud i livet.

Supplerende til Tuckmann, samt Katzenbach & Smiths teorier har jeg valgt at inddrage en mere gruppedynamisk teori om teamet. Pentland (2012) er en amerikansk psykolog, som forsker ud fra et sociometrisk udgangspunkt. Sociometrien blev først introduceret af Moreno (1958) i starten af 1930'erne. Han var psykolog og arbejdede med psykoterapi og var med til skabe teorierne om gruppedynamik på samme tidspunkt, hvor Lewis (1946) ud fra begrebet udviklede action learning. Moreno opfandt sociogrammet, der via pile angiver, hvem der henvender sig til hvem i teamet. Her er et eksempel på Morenos sociogram, hvor man kan se forbindelserne mellem gruppens deltagere:



Pentland (2012) er oprindeligt uddannet psykolog med forstand på elektronisk dataindsamling og har valgt at undersøge teamet ud fra en mere nutidig version af sociogrammet, der er blevet elektronikeret på MIT i Boston, hvor han er professor i sociometri. Han anvender en specielt designet digitalsensor, som man bærer som en slags dragt i stil med en klatresele, til at måle og analysere mønstre af de signaler, som sendes frem og tilbage mellem en gruppe af mennesker. Sensorerne er fastgjort til krop, ansigt, arme, hænder og hals. Sensorerne har målere, som kan optage personens fysiske bevægelser, afstand til den anden person og om personen har ansigtet vendt imod eller væk fra den anden person, samt svingninger i stemmen. På den måde er han i stand til at måle kroppens bevægelser samtidig med det talte sprog. Det opfatter jeg parallelt til Shotters (2015) begreb indre bevægelser. Jeg er naturligvis klar over, at jeg ikke kan anvende den teknik, men Pentlands studier bekræfter, at bevægelser er en vigtig del af menneskers kommunikation. Jeg har valgt at undersøge mit team begrebet energi. Pentland bruger begrebet energi en målbar faktor i sin i udgangspunkt noget mere kvantitative tilgang, når han forsker i

teamudvikling. Denne metode bekræfter de kvalitative nonverbale kommunikationsmønstre, som forskere indenfor socialkonstruktionismen længe har argumenteret for findes. Derfor anser jeg metoden som forenelig med min og socialkonstruktivismens tilgang.

Energi definerer Pentland som mængden af medlemmernes enkeltvis verbale og non-verbale input til teamet som et hele, hvilket helst skal være ligeligt fordelt mellem medlemmerne. Sacks et al. (1974) introducerede turtagningsbegrebet. Jeg anvender antallet af turtagninger i det talte sprog i min analyse som udtryk for energien i disse verbale udtryk. De nonverbale udtryk medtages i det omfang, at de er tydelige på videooptagelserne i form af nik, rysten på hovedet, eller lignende. Sociogrammet angiver via pile, hvor mange gange den enkelte henvender sig til teamet.

Til at konstruere mit analyseredskab bruger jeg desuden domæneteorien, som beskrevet af Lang et al. (2005) til at analysere det udvalgte team. Lang et al. har et systemisk udgangspunkt og beskriver det en måde, hvorpå forskellige handletyper kan opdeles ud fra den vinkel erfaringerne samskæbes. Lang et al. (2005, s. 37) anvender 3 domæner 1) æstetikens/det personlige domæne, 2) produktionens domæne og 3) forklaringernes/refleksionernes domæne.

Det æstetiske domæne betegnes også som det personlige domæne, hvor mennesket taler ud fra en etisk position. På dette domæne dominerer den personlige eller faglige stolthed, når man mærker efter og oplever, hvilke spor de forskellige påvirkninger har på en. De antagelser og værdier, som vi agerer efter på dette domæne, er båret af vores syn på vores erfarede oplevelse af den sociale verden. Man kan således tale om, at vores identitet afspejler vores personlige domæne.

Produktionens domæne kendetegnes af Storch et al. (2005) som:

vores primære handlingsfelt, hvor vi bruger kommunikation uden selvrefleksion og handler ind i konteksten ud fra den overbevisning, at fordi vores handling tager udgangspunkt i et sæt fælles forståelser, er netop den måde at handle på, den eneste rigtige. (Storch et al., 2005, s. 3)

Det er det domæne, hvor vi kan tage beslutninger og handle uden at involvere refleksion. Lang et al. beskriver, at en verden i evig forandring ikke ville være til at leve i. Det er nødvendigt, at mennesker på nogle områder kan handle efter sociale, kulturelle og kontekst-bestemte konventioner, der er i konsensus med omgivelserne. Hjernen skal altså ikke tvinges til konstant refleksion.

Det dominante træk i forklaringernes domæne er, at det indtager en metaposition, hvor der foregår en undersøgelse af de andre to domæner. Storch et al. (2005) ser refleksionen, som havende meta-karakter i forhold til objektet for refleksionen. Det er det nysgerrige domæne, hvor man leder efter mønstre og forbindelser for via refleksion at kunne opnå nye forståelser for ens egen

situation. Kommunikationen i dette domæne er domineret af spørgsmål med undren og udforskning til de læringsperspektiver, som vi endnu ikke forstår ved teamet i dette tilfælde.

De 3 domæner udgør til sammen et redskab til at vurdere hvorfra en person udtaler sig, når denne fremsætter sine synspunkter. I forlængelse af min problemformulering så ønsker jeg med min teamcoaching at tilskynde mest mulig aktivitet i det reflektive domæne for at øge teamets opmærksomhed på egen praksis.

Desuden bruger jeg begrebet relationel ansvarlighed. Gergen (2005) skriver om begrebet:

Hvis alt det vi betragter, som sandt og godt, har sin oprindelse i relationer, og navnlig i de processer, hvor vi sammen konstruerer betydninger, så er der grund til at agte – og være ansvarlige overfor de betydningsproducerende relationer. Det er da værdifuldt at understøtte kommunikationsprocesser, hvor betydningerne aldrig fastfryses eller bliver endegyldig, men vedbliver med at være i en tilstand af vorden. (Gergen, 2005, s. 160)

I den fælles konstruktion af relationer skal vi altså være beskyttede af de processer, der skaber betydninger for vores fælles virke. På den måde kan relationer tilbyde et værdifuld input til at kunne skabe mening og fastholde vores fortsatte nysgerrighed på relationerne og hinanden. Samtidigt påtager vi i fællesskab et ansvar for at værne om relationen.

Opsummerende indikerer disse 9 forskellige input fra 6 forskellige forskere til mit analyseredskab en stor mængde af forskellighed og dog en ensartethed via deres tilknytning til det systemiske teorifelt, hvorunder socialkonstruktionismen hører til. Jeg trækker på enkeltdele fra teorier, der ikke er strengt socialkonstruktionistiske, men jeg antager, at de med deres tilhørsforhold til det systemiske vil kunne anvendes i mit speciales kontekst.

For at skabe et overblik over de forskellige input i mit analyseredskab har jeg fremstillet et oversigtsskema med henvisninger til dels de faktorer, der skal undersøges, dels de kendetegn, der viser brugen af den nævnte faktor og dels den eller de teoretiker(-e), som har formuleret faktoren i denne kontekst.

Opsummerende undersøger mit analyseapparat en række faktorer via følgende kendetegn:

Faktor, der undersøges	Kendetegn, som viser brug af den nævnte faktor	Teoretikere bag:
1. Energi	Ser på: <ul style="list-style-type: none"> • antallet af turtagninger i det talte sprog (verbale udtryk). • Antallet af nik, rysten på hovedet, eller lignende (nonverbale udtryk) 	Pentland
2. Vi-identitet, italesat	Ser på, hvordan teamets øvrige medlemmer reagerer, når ordet "vi" anvendes. Her leder jeg efter anerkendende udtryk såvel verbalt som non-verbalt.	Tuckmann
3. Fælles approach til arbejdsopgaver	Erklæres der enighed/uenighed omkring måden, hvorpå en foreslået løsning kan føres ud i livet? <ul style="list-style-type: none"> • Fokus på fremadrettede talehandlinger 	Katzenbach & Smith
4. Domæne	Hvilket domæne tales der ud fra: <ul style="list-style-type: none"> • Personlige • Produktion • Refleksion 	Lang
5. Uenigheder i teamet	Hvilke relationelle midler anvendes: Tegn som: <ul style="list-style-type: none"> • Modstridende talehandlinger • Non-verbale tegn og udtryk, • Verbal ikke-ankerkendende sprogbrug • Øjenkontakt eller mangel på øjenkontakt 	Tuckmann
6. Teamets beslutninger:	<ul style="list-style-type: none"> • Udviser de beslutnings-kompetence? • Skyldes manglende beslutningstagen en manglende beslutningskompetence? • Stor vægt på det talte ord • 	Tuckmann
7. Gensidig ansvarlighed	Ser på om, de lever op til hinandens forventninger. Er der anerkendelse, når et medlems taletur slutter: <ul style="list-style-type: none"> • Verbal anerkendelse • Kropslig anerkendelse 	Katzenbach & Smith , Tuckmann
8. Interpersonel problemløsning	Hvor mange medlemmer bidrager til at finde løsningen?	Katzenbach & Smith
9. Relationel ansvarlighed	Ser på det talte sprog: <ul style="list-style-type: none"> • Deltager de sammen i konstruktion af betydninger? • Viser de ansvarlighed overfor de betydningsproducerende relationer? • Understøtter de temaets generative kommunikationsprocesser? 	Gergen

Nu er mit analyseredskab således lagt åbent frem og står til disposition for læseren. Herefter vil

jeg udfolde selve analysen i det kommende afsnit.

Analyse og diskussion

I dette afsnit vil jeg udlægger mine analyser af de forløbet med teamet. Dette vil ske med udgangspunkt i mit analyseredskab. Desuden vil jeg ud fra de allerede nævnte teorier fortolke de empiriske resultater. Undervejs vil min abduktive tilgang gøre, at jeg inddrager andre teoretikers forskning der, hvor dette bliver hjælpsomt for selve fortolkningen. Analyserne vil blive understøttet af konkrete udvalgte eksempler fra de 3 seancer, hvor jeg vil medtage dele af transskriptionen for at tydeliggøre mine analyseeksempler.

Status på teamet før coachingen

Først vender jeg mit blik mod energien i teamet, som foreslået af Pentland (2014). Dette analyseredskab, hvor jeg har undersøgt antallet af taleturtagninger og de synlige nonverbale udtryk på videooptagelsen, har jeg udelukkende anvendt på teammødet, idet jeg har forstyrret teamets egen taletursrytme undervejs med mine coachinginterventioner i de to teamcoachinger. Antallet af taleturtagninger og synlige nonverbale udtryk fordeler sig nogenlunde jævnt mellem medlemmerne⁶. Det totale antal ligger på cirka 150 registrerede taleture og handlinger for hver deltager, hvoraf cirka 10 % er nonverbale. Teamkoordinatoren Susi har flest. Dette skyldes muligvis hendes rolle som ansvarlig for dagsordenen. Variationen i antallet af taleture er 14 % mellem den, som tager flest og den, som tager færrest. Pentland angiver en nogenlunde jævn fordeling i teamets energi, som en indikator på et balanceret samarbejde. Det fortolker jeg derfor som, at den jævne fordeling af energien i teamet tydeligt udtrykker, at de alle deltager i teamets fælles konstruktioner, hvilket udtrykker gensidig ansvarlighed.

Den ovennævnte pointe er et medvirkende udtryk for, hvor teamet var udviklingsmæssigt, da jeg begyndte med teamcoaching. Hvis jeg på dette tidspunkt skal placere teamet i en faseopdelt forståelse for teamudvikling, så er de et funktionelt team. Denne pointe kan suppleres af andre træk baseret på Tuckmans (1965). Han ser på, hvordan vi-identiteten italesættes. Andre træk fra Tuckmann er, hvorvidt teamet har indbyrdes uenigheder og hvilken beslutningskompetence de udviser.

For at undersøge disse faktorer ser jeg nærmere på et par eksempler fra det teammøde, hvor jeg deltog som observatør. I det første eksempel taler de om at skifte klassens faste grupper i alle fag ud med nogle nye faste grupper, men kun i nogle fag, så eleverne dels kan fastholde en sikker base i en fast gruppe og dels samtidigt i andre fag oplever diversiteten blandt klassens elevtyper.

Petra: "Øhh..."

Susi: "Altså de grupper de er inddelt i?"

Petra: "Nej"

⁶ Se bilag 2

Susi: "Så det er nogle andre grupper?"

Petra: "Det er nemlig det, vi skal have sat os og have fundet ud af nu."

Susi: "Okay, jeg tænkte, at man skulle give dem mulighed for at ønske en makker, så..."

Petra: "Jamen, det gør vi."

Susi: "Så kunne man måske tage udgangspunkt i.. "

Petra: "Jeg skal have dem i eftermiddag."

Hanne: "Men jeg vil sige ..."

Petra: "Jeg skal have dem i to timer i dag og dem har jeg egentligt tænkt mig at bruge på historieopgaven."⁷

Her oplever jeg Petras brug af "vi", som om hun mener "jeg", fordi hun har tænkt sig at lave grupperne selv og afbryder 3 gange for at fastholde hendes ønske om at få gjort det på dagen, hvilket således ikke italesætter en fælles vi-identitet i teamet. Hvorvidt der er tale om direkte uenigheder, er svært at vide, fordi Petra aldrig lader de andre tale ud og give deres mening til kende. Beslutningsmæssigt er der derimod mindre tvivl om det manglende fællesskab. Alle andres forsøg på input bliver fejet af bordet af Petra. Hvis jeg inddrager Lang et al.'s (2005) teori om domæner, så kan den manglende forståelse mellem Petra og teamet fortolkes i retning af, at hendes position er produktionsdomænet. Hun kommunikerer og handler ud fra en overbevisning om hendes individuelle forståelse deles af teamet og den foreslåede handlinger er den eneste rigtige. De andres forsøg på indvendinger kan tolkes som et ønske om at diskutere gruppeinddelingen mere ud fra det samme domæne, men ud fra en anden forståelse. Med udgangspunkt i et fælles approach til teamet arbejdsopgaver, så lægger Katzenbach og Smith (2003) vægt på, om teamet er enige i, om den foreslåede løsning kan føres ud i livet. Måske kan det udføres sådan som Petra ønsker det.

Teamet ikke er præget af fælles enighed, hvilket antydes via de andres forsøg på at komme til orde. Måske skyldes dette blot manglende afklaring i teamet, fordi Petra gennemtvinger sin løsning. Samlet set så fortolker jeg overordnet dette eksempel, som om teamet er udfordret på afklaring omkring den nødvendige konsensus (som skaber vi-identiteten) og lydhørighed. Den gensidige tillid fortolker jeg som værende lav pga. af Petras afbrydelser.

Inden jeg nu placerer teamets udviklingstrin på grundlag af dette eksempel vil jeg inddrage endnu et eksempel fra senere på det samme møde, som måske giver et andet og mere nuanceret indtryk af teamets status. Teamets diskussion går igen på gruppeinddelingen, men fokus er nu på elevernes mulige indflydelse.

Petra: "Og så vil vi prøve ... øhh ... at få det til at gå op og så laver jeg simpelthen en larve-agtting ting på et ark (Susi nikker), der gerne (Susi tager sig til kinderne) skulle bide sig selv i halen. Men så

⁷ Eksempel 1 (14.09.2015: 7:11 - 7:32)

det er bare, fordi at hvis de ikke får tid til at snakke om det inden, så kunne man jo så bare tørre den af på, at ... ja, det er bare sådan vi gjorde, den anden person vil være i gruppe med dig.”

Hanne: ”Jeg tænker også, at hvis man nu tager flere, hvis man nu siger, at du skal skrive tre. Så bliver (hænderne skubbes frem på bordet) der større chance for at kunne.”

Petra: ”Ja.”

Hanne: ”Altså så bliver de også tvunget til at tænke udover sit sædvanlige ... altså.”

Susi: ”Dette er det nye, ikk? Deres hjerteveninde.”

Petra og Hanne i kor: ”Ja, det er det nye.”

Petra: ”Ja, det er faktisk det største problem i den klasse der.”

Hanne: ”Man kan simpelthen give dem et stykke papir og bede”

Petra: ”Mhm.”

Hanne: ”dem skrive tre og hvorfor. Det tager vi så med i vores overvejelser. Skal vi andre fag så holde os til de originale grupper?”

Susi: ”Jeg tænker, at hvis vi alligevel skal lave nye grupper, så skal vi prøve de sammen frem mod efterårsferien.”

Hanne og Petra i kor: ”Ja” (Hanne nikker).

Petra: ”Også lidt for deres skyld.”

Hanne: ”Ja”

Susi: ”De er nemlig også kørt lidt trætte (Hanne nikker) i det, måske er de blevet brugt for meget, men det er jo måske også... yep. Skal vi ikke sige det?” (pause, hvor Susi kigger rundt på de andre).

Susi: ”Så – hvad er det nu det hedder? - er det bare lige det i forhold til sådan, hvordan det faglige og sociale i klassen, det hænger lidt sammen med det vi lige har talt om.”⁸

I dette eksempel bruges ordet ”vi” flere gange og de 3 første gange henfører det til en aktiv talehandling om noget, de vil gøre/har gjort i teamet. De siger, at de vil prøve det og vil tage det med i overvejelserne. Her fortolker jeg, at det signalerer stigende vi-identitet, som også styrkes at de mange positive, nonverbale tilkendegivelser undervejs i form af nik og de indskudte ”ja”-er. Susis opsamlende konklusion understreger enighed og beslutningskompetence. På den måde slutter jeg ud fra Katzenbach og Smith (2003), at de fremadrettede talehandlinger kan fortolkes som, at de står sammen som team og frembringer konsensus i forbindelse med arbejdsopgaven. Tuckmann (1965) beskriver normingfasen, som præget af en stigende konsensus og voksende gensidig tillid, samt et faldende antal konflikter.

Jeg mener at essensen af de to eksempler er, at teamet på dette tidspunkt befandt sig i den tidlige normingfase, hvilket jeg fortolker som værende nogenlunde svarende til overgangen til det funktionelle team hos Molly-Søholm et al. (2006).

⁸ Eksempel 2 (14.09.2015: Start 9:50 – 11.04)

Teamets udvikling som team

Teamcoachingen skulle gerne have flyttet teamet højere op i fasemodellen. Nogle af formålene med teamcoaching er at udvikle samarbejdet og de fælles arbejdsprocesser, samt øge teamets synenergi. Jeg vil nu gennem analyse af eksempler fra de to teamcoachinger undersøge om, hvorvidt temaet har udviklet sig på disse faktorer undervejs. Hvis ikke dette er tilfældet, så kunne en konklusion være, at teamcoachingen har været forgæves.

Først et kort eksempel der viser de formelle rammer for teamet arbejde. Coachen har fremhævet en sætning fra det tidligere teammøde og har spurgt ind til kvaliteten af teamets arbejde og beslutninger. Efter et par korte taleture tager Susi ordet.

Susi: "Jeg tror måske, jeg vil vende den lidt om, jeg har skrevet i min at... jeg ved godt, det bliver, så det bevæger sig uden for spørgsmålet. Men det er jo meget den der teamhåndbog, som vi arbejder med udgangspunkt i og det er jo meget så nogle lavpraktiske om fordelinger og placering af timer og sådan at få koordineret ... det store og det små i hverdagen, ikk? (Hanne nikker). Kvaliteten i det, den er svær at måle, det er sådan noget med nogle opgaver de skal løse, ikk? De der større ting, som... der er vores team ret løst, så øhh derfor er det lidt svært at måle kvaliteten i hele arbejdet."

Hanne: "Ja" (hun nikker).⁹

Her italesættes teamhåndbogens styrende effekt af både Susi og Hanne. Dette aspekt kommer frem flere gange undervejs i begge teamcoachinger. Jeg fortolker her, at teamet anerkender gymnasiets retningslinjer for teamarbejdet. Samtidigt antyder Susi, at der er nogle større ting, som kan have en mere overordnet betydning for teamets arbejde, uden at det står i teamhåndbogen.

Det næste eksempel er også fra 1. teamcoaching, hvor teamet diskuterer videre om kvalitet i arbejdet med klassen, efter coachen igen har spurgt ind til meningen af ordet "kvalitet."

Susi: "Det er noget af det, jeg tænker med kvaliteten med vores teamarbejde, er fokus på elevernes trivsel" (Susi lægger hovedet på skrå over mod Hanne).

Coach: "Så Hanne, når du hører det der,"

Hanne: "Mhm"

Coach: "god kvalitet i beslutningerne giver god trivsel, (pause) hvad tænker du om det (pause) i 2.p?"

Hanne: "Jamen altså, det er jeg faktisk enig i, øhh ... men det er ikke, fordi at... at hvis der er nogen, som ikke trives, så er det er tegn på, at vi nødvendigvis har taget dårlige beslutninger, men ... men jeg er med på, det er en indikator (kigger over på Dorte og får øjenkontakt) på kvaliteten af

⁹ Eksempel 3 (22.09.2015: 4:25 - 5:13)

beslutningerne, men ... men også som du siger med teammøderne, når der er alle de her ting på (Petra lytter med hovedet på skrå, Dorte med fingeren på hagen) man skal igennem, kan jeg godt føle lidt at beslutningerne faktisk er (lægger tryk på ordet) taget i forvejen. Sidste gang der snakkede vi fx om, at vi skulle annullere de her faste pladser. Det havde vi faktisk tænkt hver især. Så der var det ikke så meget at nå frem til en beslutning, men der var det at nå til enighed (Dorte nikker). Der var vi så, så måske heldige, at vi så havde mange af den samme konklusion hver især.”

Coach: ”Så det var et eksempel på en god beslutning?”

Hanne: ”Ja, det synes jeg, men... men om altså, jeg kan godt nogle gange tænke, at der ikke er tid til processen, der skal til for at komme frem til en fælles (lægger tryk på ordet) god beslutning, altså (Hanne laver håndkantslag ned i bordet) hvis man nu står med et reelt problem, hvordan løser vi så det her, ikk? Der havde vi jo ligesom hver især tænkt noget på forhånd, ikk? Så jeg føler lidt, at tidsbegrænsningen især i frokostpausen (Dorte nikker ivrigt) med mere, kan gøre det svært at sikre de her værdier, ikk?”¹⁰

Ved at bruge ”vi” meget, mens hun taler om teamets ens tænkning i perioden før mødet, så italesætter Hanne teamets forøgede vi-identitet og samtidigt forbedringen af samarbejdet i de fælles arbejdsprocesser. Hanne siger direkte, at det var et eksempel på en god fælles teambeslutning. Desuden siger hun, at de havde tænkt ens i en uafhængig kontekst. Med udgangspunkt i Tuckmann (1965) fortolker jeg dette, som hendes måde at udtrykke tilfredshed med den fælles approach til arbejdsopgaven, som er et af Tuckmanns træk ved normingfasen. Jeg mener her, at der opleves en større klarhed omkring og opnåelse en større accept af teamets spilleregler. Hun udtrykker herved også, at der er en stor hjælpsomhed og åbenhed i teamet, som hos Tuckmann er typiske træk ved performingfasen. Dette forstår jeg i denne kontekst som om, teamet er i bevægelse mod denne fase.

I min fortolkning reflekterer Hanne her i eksemplet omkring deres beslutningstagnung ud fra Lang et al's (2005) refleksionsdomæne. Hun argumenterer metakognitivt for, at de alle har tænkt det samme på forhånd, hvorfor beslutningerne så kommer let til dem. På grundlag af Lang et al's beskrivelser af refleksionsdomænet ser jeg det, som om hun har fundet og italesat et beslutningsskabende mønster, der har givet hende (og måske det øvrige team) en ny forståelse for teamets situation.

Med Gergens (2005) begreb udviser de en relationel ansvarlighed ved at samkonstruere tankerne om det gode samarbejde. Hanne genererer i min fortolkning her et antag til en relation, der virker betydningsproducerende for teamet, når hun siger, at det ikke så meget var det at nå frem til en beslutning, der var udfordringen. Dorte nikker og Petra lytter koncentreret undervejs og de understreger derved betydningen af det sagte for hele teamet.

¹⁰ Eksempel 4 (22.09.2015: 5: 25 - 7:01)

Med endnu et eksempel fra den første teamcoaching vil jeg nu sandsynliggøre, at min fortolkning af teamets udvikling ikke kun udspringer af det forrige eksempel. I det næste eksempel diskuteres den gavn teamet kan få af at bruge mere tid på de overordnede aspekter ved teamarbejdet.

Coach: "Men jeg tænker, det er lidt interessant, når vi diskuterer den der kultur, der er omkring teamarbejdet, fordi den tid, vi har brugt på vej ind i det, med at tage til Tønder og mødes hos HC og øhh ... fælles alting. Det er ligesom, det er pay-off, det er ligesom, at nu kommer noget af den investerede tid, den kommer tilbage, fordi en elev kan sidde og italesætte, at der er nogle særlige ting, der er skabt en rolle, der er skabt en gruppe (pause). Vi gør nogle ting,"

Dorte: "ja!" (hun nikker samtidigt).

Coach: "der er nogle aspekter, der er en tillid."

Dorte: "Helt sikkert."

Coach: "Så jeg tænker jo bare, at ... at hvis du så er fyldt op med den"

Dorte: "Mhm."

Coach: "og så ikke gør noget ved det og bliver ved med at praktik-løse, så tænker jeg, at på et tidspunkt risikerer man at ramme et lavere niveau."

Dorte: "End dér, hvor vi var."

Susi: "Men jeg tror, så..."

Coach: "Så galt tror jeg nu ikke, at det går" (alle griner).

Susi: Jeg tænker, jeg tror..... Altså nu var der rigtig meget oppe på det der møde, ikk, der var mange ting, der sådan skulle løses. Jeg tænkte sådan, at når vi siger differentiering og stilladsering, nå, men så ved vi ligesom alle sammen, hvad vi snakker om, så arbejder vi så fokuseret. Så måske bare ekstra meget på det i en periode, hvis man ikke allerede gør det, ikk, det er ikke det samme som, at det ikke kan være en hjælp, hvis man havde nogle eftermiddage. Hvor man jo så bare talte noget af det der igennem. Men... men ... men selvom det bare bliver en kort vending, så ... så opfatter jeg det som en didaktisk og pædagogisk indgang til det egentlige, som vi er fælles om. Vi forstår det samme ved begreberne (Dorte nikker). Men det kan også godt være... (pause, hvor coachen smiller opmuntrende). I min verden behøves vi ikke nødvendigvis at gå alle eleverne igennem og så... der kan også være en forskel på hvad for nogle fag, de sidder med."

Coach: "Eleverne kan være forskellige faglige steder?"

Susi: "Det er det, jeg mener. Det kom så egentligt af, at Petra spurgte til den der afmatning, som hun synes hun havde oplevet. Vi fik egentligt aldrig spurgt ind til, om det var efter studieturen, eller om det var i det hele taget. Øhm..."¹¹

I dette eksempel italesætter Susi et fælles approach, som rækker udover teamets fællesskab i en kontekst som involverer flere team. Når hun refererer til den fælles teamforståelse omkring de pædagogiske begreber differentiering og stilladsering, så fører hun det tilbage til teamniveau. Susi siger, at hun opfatter det som om, at teamet har en didaktisk og pædagogisk indgang til det

¹¹ Eksempel 5 (22.09.2015: 44:38 - 46:50)

egentlige. Det tolker jeg det som om, hun mener det centrale, dét som de er fælles om. Hun understreger det med at gentage, at de forstår det samme ved begreberne og derfor har en stor fælles viden.

Som i forrige eksempel oplever jeg en større accept af teamets spilleregler og forståelse af deres funktion, hvilket jeg fortolker som er et dominant træk for team i normingfasen. Susi fremhæver muligheden for, at teamet kunne udvikles yderligere ved at afsætte nogle længerevarende eftermiddagsmøder til en endnu mere grundig diskussion om pædagogiske emner. Her konstruerer Susi en lyst til en fortsat udvikling af teamets kompetencer i et fællesskab, der rækker ud over at løse de praktiske ting, der altid opstår. Med baggrund i Tuckmann (1965) kan hendes fokus på lysten til udvikling findes som et generelt træk fra performingfasen.

Hos Katzenbach og Smith (2003) lægges der vægt på teamets fælles målsætning for samarbejdet, som Susi her også lægger vægt på. Jeg fortolker, at hun viser et stort engagement for udviklingen af deres fælles arbejdsmetoder og indbyder de andre til at indgå i et endnu mere forpligtende samarbejde. Det er også vigtige træk hos Katzenbach og Smith. Jeg fortolker dette som om, Susi og måske teamet i denne specifikke kontekst nærmer sig det stadie, som Katzenbach og Smith betegner det højtydende team.

Med Gergens (2005) forståelse af relationel ansvarlighed fortolker jeg teamets lyst til fortsat udvikling, som teamets understregning af, at konstruktionen af de betydningsproducerende relationer går via anvendelsen af en masse tid til pædagogiske overvejelser og fælles samtale. Susi opfordring fortolker jeg som et bidrag til teamets generative kommunikationsprocesser, fordi hendes italesættelse af den forudgående arbejdsindsats som baggrund for en stor fælles viden, konstruerer et fælles ansvar for teamets egen udvikling. Den intense lytning og de mange nik undervejs, fra især Dorte, understreger den fælles holdning.

Fra slutningen af anden teamcoaching kommer der her et eksempel på den indre proces den foregår i teamet. Teamet er i gang med at diskutere, hvorfor teamarbejdet har føltes rigtigt godt her i starten af skoleåret. Diskussionen handler om effekten af at mødes lige inden skoleårets start omkring planlægningen af årets teamarbejde. Det omtalte møde tog igen udgangspunkt i teamhåndbogen.

Dorte: "Jo men alting... det taget i betragtning, så synes jeg faktisk, at... at det at starte i det her team (5 fingerspidser i bordet, 2 gange) efter sommerferien har været nemmere, end de andre gange vi er startet, fordi så er det måske først, første teammøde, der måske ligger i september, hvor man så får den her gennemgang af eller får at vide, at den der elev har faktisk... det skal du vide, at du skal være opmærksom på (Petra nikker), det ville jeg da egentligt godt have vidst første gang, jeg mødte eleven, for så havde jeg måske mødt eleven på en lidt (lægger vægt på ordet) anden måde og så skulle jeg ikke bruge de tre næste gange på lige (lægger vægt på ordet) at rette den op igen (skubber håndfladen fremad) (pause). Jeg synes faktisk, at... at det vi har begyndt her, er et skridt hen i vejen af noget som... som fungerer rigtig godt. Det kan så godt være, der skal

bruges mere tid på det og det skal gøres over flere gange og have ro til det, fordi vi tænker de har nogle udfordringer. Men... som du sagde før (henvendt til coachen), men det har de fleste andre klasser også (både coach, Hanne og Petra nikker)."¹²

Dorte udtrykker her sin tilfredshed med at være kommet tidligere i gang med teamarbejdet, end i hendes tidligere team og Petra bifalder dette. Med udgangspunkt i Lang et al. (2005) ser jeg det, som om Dorte starter med at tale fra det personlige domæne og i min fortolkning skifter hun til det reflektive domæne, da hun siger, "at det vi har begyndt her." Her udtrykker hun metarefleksion over teamarbejdet, hvor hun undersøger, hvad de andre tænker, når hun åbner til sin personlige fortolkning af teamarbejdets karakter. Som jeg ser det, så leder Dorte her efter forbindelser hos de andre til at opnå en ny fælles forståelse for teamets situation. Der er også en klar italesættelse af en fælles vi-identitet.

De andre i teamet forholder sig afventende og anerkendende (via nik), mens Dorte taler. De lytter, da hun pauserer lige inden hun for alvor italesætter den gode fælles udvikling i teamet. Det ser jeg som en meget ansvarlig og respektfuld opførelse overfor Dortes taletur. Det understreger teamets evne og lyst til at udvikle deres samarbejde. Samtidigt viser det en relationel ansvarlighed (Gergen, 2005), som Dorte udtrykker en konstruktion, der tillægges fælles betydning. Dortes italesættelse af deres evne til at arbejde sammen, understøtter deres selvopfattelse som et team, hvor kommunikationen og samarbejdet har stor betydning for deres evne til at løse fælles opgave. Set med Tuckmanns (1965) briller på, ser jeg det ovennævnte som et træk fra performingfasen, selvom de måske ikke helt har samme refleksionsniveau. Dorte nøjes selv beskedent med at fastslå, at det "er et skridt hen i vejen af noget som... som fungerer rigtig godt."

Jeg vurderer, at teamet har udviklet sig gennem forløbet. I forhold til Tuckmanns (1965) faser giver gennemgangen af de forskellige træk ved teamet et klart billede af at teamet er i normingfasen og det er klart, at de kun ved enkelte tilfælde har træk, som hører til performingfasen. Ud fra Molly-Søholm et al.'s (2006) model, så placerer jeg dem som det funktionelle team, fordi de har opnået nogenlunde klare fælles mål, en mere udviklet arbejdsproces og en vis arbejdsdisciplin i fællesskabet, mens det fortsat kniber med konkrete eksempler på skabelse af synergi i opgaveløsningen og udvikling i samarbejdsformerne.

De optræder generelt med stor gensidig ansvarlighed med meget verbal anerkendelse. Deres responsive forståelse udtrykkes via indre bevægelser. De nikker meget undervejs og kommer med små anerkendende udbrud. Desuden oplever jeg, at de er gode til at få alle engageret i de løsningsorienterede kontekster undervejs. Dette engagement afspejler deres relationelle ansvarlighed. Den viser de i samskabelsen af betydninger og understøttelsen af de generative kommunikationsprocesser. Opsummerende vurderer jeg, at deres relationer er blevet tættere og mere fælles.

¹² Eksempel 6 (01.10.2015: 31:21 - 32:14)

Teamets læring

I dette afsnit vil jeg fokusere på teamets læring i forløbet. Med udgangspunkt i nogle eksempler fra de to teamcoachinger vil jeg undersøge tegn på læring ud fra deres italesættelse af forskellige emner. Undervejs vil jeg inddrage teorierne fra metodeafsnittet og relaterer disse til eksemplerne for at klarlægge, hvilken grad af og form for læring, som teamet har været igennem i coachingforløbet. Lad mig lige kort genopfriske Batesons (1968) forståelse af læringens niveau 2 og 3, samt Lave og Wengers (1998) tanker op situeret læring.

Læring 2 sker via bevidst refleksion over mønstre af gentagelser, der omfortolkes i konteksten, så vi lærer af gentagne erfaringer. Man forholder sig til selve den måde, som man lærer. Dette lægger sig tæt om af begrebet "at lære at lære" og "double loop læring." Læring 3 sker, når man frigør sig fra en kontekst og forandrer ens overordnede refleksionsmåde, så der kan emergere ny viden, der så overskrider de tidligere grænser for arbejdet ved at indføre en ny og anderledes praksis. Dette lægger sig tæt på begrebet "triple loop læring."

Situeret læring betegner læring i praksis-fællesskaber, hvor de indbyrdes relationer skaber mulighed for at skabe viden. I denne forståelse er det vigtigt at forstå, at praksis ikke er et blivende objekt, men er en vedvarende emergent struktur. Wenger (2003a) opstiller 4 præmisser for, at der kan ske udvikling i praksisfællesskabet. I hans forståelse er vi sociale væsener med videnskompetencer, som lærer via engagement og produktion af meningsfuldhed. Som jeg ser det, er der generelt sket en del læring i forløbet, der giver ændringer i deres sociale og professionelle praksis. I flere af de analyserede eksempler ses det med Katzenbach og Smith (2003) i hånden, at teamets professionelle praksis med fælles approach til arbejdsopgaverne er blevet forandret og forøget. I den sociale praksis er der opståede endnu flere relationer og det er med udgangspunkt i Gergen (2005) flere steder blevet påvist, at teamets relationelle ansvarlighed er væsentligt tilstede i et sandsynligvis forøget omfang. Efter jeg nu har opsummeret disse overordnede tendenser i teamets læring, så vil jeg vende mit fokus på nogle mere specifikke eksempler, der fokuserer på Wengers (2003a) præmisser og Batesons (1968) læringsniveauer.

I eksempel 6 ovenfor italesætter Dorte, at hun synes, teamet er rigtig godt på vej i en positiv udvikling, hvor de er blevet bedre til at vidensdele, som er et kommunikativt aspekt. Dette fortolker jeg, som et tegn på en emergerende læring som erfaring, fordi det giver mening for teamets udvikling. Hun fremhæver også, at de har ændret praksis på dette område, hvilket i min forståelse igen antyder læring. Det meste af læringen her forstår jeg som læring 2, men hendes refleksion omkring vidensdeling indikerer i min fortolkning et træk af læring 3. Her frigør hun sig fra konteksten og reflekterer over vigtigheden af den ændrede praksis. I eksempel 8 fremhæver Dorte, at teamet har opbygget nogle fælles kompetencer til at stå frem samlet og byde sig til ved at sige, at vi er teamet. Vi er der, hvis du har brug for os. I min forståelse indikerer de forbedrede kompetencer i tråd med Wenger (2003a) også et forøget fællesskab i den professionelle praksis, hvilket igen afspejler en læring opnået gennem udførelse af teamarbejdet.

Wenger (2003a) lægger også vægt på den ændrede identitetsdannelse hos deltagerne, som indikation på læring. I det følgende eksempel fokuserer jeg min analyse på dette aspekt.

Sammenhængen i eksemplet er, at teamet taler om de praktiske opgavers tendens til at overskygge udviklingsperspektivet. Coachen har lige anvendt et fremtidsrettet brobygningsspørgsmål om, hvordan denne tendens kan ændres.

Dorte: "Det kan skygge for de beslutninger, som kan betyde meget mere for, hvad gør vi i forhold til den her elev, som tydeligt har problemer med den her gruppe elever eller mistrives på en eller anden måde. Hvordan får vi taget hånd om det, det synes jeg er rigtig ærgerligt, hvis vi ikke gør, men jeg synes generelt, at når vi træffer beslutninger, så får vi talt sammen og vi mødes og vi overvejer, hvad der er fornuftigt. Derfor synes jeg, det er gode beslutninger, fordi at de bliver truffet på, altså, blandt kollegaer, som er engagerede i arbejdet og som har forskellige indgangsvinkler til det, men som ved, hvad de har med at gøre og så synes jeg ikke, der er sådan nogle beslutninger, som bliver trumfet igennem eller noget med, at det gør vi bare og så tjek og så går vi videre. Det er ikke, fordi vi er ligeglade med det, vi træffer gode beslutninger alligevel og vi er engagerede (Hanne nikker) og forholder os til de forskellige grupper (pause). Jeg ved ikke, om det (kigger på coachen) er svar på dit spørgsmål?"¹³

Der er mange italesættelser af det, som Lave og Wenger (1998) betegner som fællesskabets fortolkningsstøttende betydning. Dorte udtaler sig her om engagement og gode beslutninger, men hun roser samarbejdet via ord som "mødes", "træffer" og "talt sammen." Disse ord betoner i min fortolkning alle fællesskabets fortolkningsstøttende betydning på en måde, hvor der opstår en fælles identitet. I Lave og Wengers forståelse kan dette ses som læring via et forstærket tilhørsforhold, der smitter af på deltagernes identitet.

I et andet sammenligneligt eksempel får Hanne understreget nogle lignende antagelser om engagement og fællesskabets betydning.

Hanne: "Ja og så vil jeg sige, at det jeg tror ligger til grund for det simpelthen også er det med engagementet"

Susi og Dorte i kor: "Mhm..." (Dorte nikker desuden).

Hanne: "og tilliden til, at de andre har engagementet i det. Men jeg tror også der er det, jeg går lidt ud fra at I ser det sådan på samme måde, uden rent faktisk at vide det, og faktisk ville jeg også blive chokeret, hvis der skete et eller andet, altså, "jamen så skal han bare ud!" Hvad ved jeg (alle smågringer og Dorte laver håndklaps ud i luften). En eller anden ting. Fordi jeg synes de fleste, når vi har snakket om konflikter (Susi nikker) og så noget, så er vi enige i måden (Dorte nikker) at håndtere dem på, ikk?"

Susi: "Det er nok tilfældigt." (smiler stort og nikker).

Hanne: "Det er nemlig tilfældigt og det er derfor jeg måske tænker, det kunne være godt at have"

Susi: "Ja."

Hanne: "den anden der (Susi nikker), det er bare sådan en, hvorfor er vi her lige? Altså ligesom, når man starter et nyt fag." Hvorfor har du så valgt drama?" "Jamen okay, så du er her altså bare?"

¹³ Eksempel 7 (22.09.2015: 7:56 - 9:15)

(alle griner). Altså prøve at... at få sådan et fælles fodslaw, ikk? Fordi det er tilfældigt, at vi har de ting tænker jeg lidt, eller måske også lidt sådan farvet af det, fordi jeg jo startede med at være i team med dig og Flemming og øhmm, ja (pause).”¹⁴

Jeg fortolker det, som om Hanne bruger bekræftelsen af vigtigheden i engagement og tillid i fællesskabet til at understøtte hendes egen identitetsudvikling. Hanne udtaler, at hun rent faktisk ikke kender de andres tanker, men at hun alligevel har så stor tillid til fællesskabets accept, at hun vælger at lægge sine overvejelser åbent frem. Samtidigt italesætter hun mellem linjerne også en forventning til de andre, om at have ret til at være uenig ud fra en multivers opfattelse. De skal kunne kommunikere frit og åbent i fællesskabet. Et sådan udsagn genbekræfter hendes tro på tilliden blandt dem. De andres anerkendelse bekræfter, at tilliden er gengældt. Hanne viser et forsøg på at opløse sin egen forståelse og søgen efter de andres forståelse ved at italesætte hendes egen usikkerhed på deres forståelse omkring fællesskabet. Det nærmer sig i min fortolkning begrebet uærbødighed. Moltke & Molly (2009, s. 60) udlægger Cecchins tanker om uærbødighed som en persons villighed til at opløse sine egne hypoteser og være undringsparat. Det kræver, at personen forsøger at opløse sin egen forståelsesramme og i stedet forsøger at forstå den andens univers. Så får personen skabt en undringsparathed i sin tilgang til dialogen. Hvis denne mødes med en dobbelt-beskrivelses-forståelse hos modparten (her: teamet), så kan de sammen udforske deres verdens mangfoldighed. Jeg ser derfor Hannes udsagn som et forsøg på at række ud i rummet. De andre bekræfter godt nok hendes budskab. Desværre tager de ikke hendes opfordring op til refleksion, så her bortkastes en oplagt mulighed for refleksion på et højere niveau og læring 2.

Opsummerende omkring læring tænker jeg her, at teamet på mange måder lever op til Wengers (2003a) præmisser for situeret læring. Eksemplerne viser, at de er socialt engagerede væsener med ønske om udvidede videnskompetencer, som de er medskabere af i deres engagement i teamarbejdet, hvor de via deres ageren skaber meningsfuldhed såvel individuelt som i fællesskabet. De fleste eksempler her har været fokuseret omkring læring 2 (Bateson, 1968). I de følgende afsnit vil jeg fokusere på at analysere teamet for tegn på læring 3. Dette niveau er vigtigt for at klarlægge, hvor langt teamet er udviklingsmæssigt i forhold til at kunne bidrage til nye teams læring. Er de så langt i deres læringsfase, at de kan medbringe deres læring om en ny og anderledes praksis ind i en ny kontekst som et fremtidigt team, eller skal de fortsat udvikle deres nuværende team mere, før de for alvor kan bidrage til en mere overordnet teamudvikling? (herom senere).

Som tidligere nævnt reflekterer Susi i eksempel 3 afsluttende om de større ting i teamarbejdet, som kunne have en mere overordnet betydning end de lavpraktiske opgaver. Hun er opmærksom på muligheden for at ændre konteksten på det overordnede plan. Jeg fortolker det, som hendes

¹⁴ Eksempel 8 (22.09.2015: 25:47 - 26:41)

pointe er, at ændringer kunne udvikle kvaliteten og forbedre tingene i fremtiden. Om det så er læring 3, hvor hun får læring om læring 2 og frigør sig fra den aktuelle kontekst, det er svært at bedømme. Bateson (1969, s. 86) fremstiller det, som førende til større fleksibilitet i hendes læring, hvilket giver hende fri til at reflektere og lære at opfatte og handle ud fra konteksterne af kontekster. Jeg fortolker, at hun er i en fase, der bærer træk af læring 3.

I eksempel 5 fortsætter Susis refleksioner om det centrale i deres udvikling, som er fælles den didaktiske og pædagogiske indgang, hvor de forstår det samme ved begreberne. Dette fremhæves som en mulig vej til mere teamudvikling. Jeg fortolker disse refleksioner som yderligere tegn på læring 3.

Coachen igangsætter på et tidspunkt teamets tanker om indholdsrammen med mirakelspørgsmålet: "Forestil jer, hvad I skulle lave, hvis alt det lavpraktiske blev lavet et andet sted." Efter at have protesteret lidt over det urealistiske i denne tilgang, forsøger de alligevel at reflektere over den opstillede situation.

Susi: "Jeg synes den der snak starter et andet sted, fordi egentligt har jeg ikke følt sådan, at vi ikke følger op på de elever, vi sådan har behov for at få fulgt op på. Som man ser i dagligdagen og som af forskellige årsager, det kan både være sociale eller faglige, os som lærere er forpligtet på at følge op på tingene. Jeg synes, diskussionen starter et andet sted, altså et team, det er sådan også en... en struktur, som der er en ledelse, som har besluttet (håndkantslag i luften), der skal være, men i den beslutning kan man jo også se ud fra teamhåndboget, at det handler om nogle lavpraktiske forhold, der skal belyses. Hvis man skulle begynde at forholde sig til det dersens pædagogiske i en meget stor ramme, så kræver det, at vi på skolen har taget en beslutning om, hvad skal vi blande os i og hvad skal vi ikke blande os i (pause). Som team eller som lærere, fordi man trods alt også er deres lærere og der er nogle ting, som vi skal blande os i, men jeg synes rent personligt, at der er en hel masse, vi ikke skal blande os i. Men sådan nogen diskussioner har vi ikke haft, men det synes jeg ikke handler om vores team, det synes jeg handler om teamstrukturen og ideen med at have teams."

Coach: "Det synes jeg er en spændende vinkel, Dorte, hvis vi bortset fra at vi lige skal lave nogle praktiske ting sådan helt række op, række ned, hvad skulle vi så diskutere, hvis vi skulle starte et emne på sådan en diskussion i et bredt team, der skulle tage sig bredere af de brede ting i 2. p?"

Dorte: "Jamen, så skulle vi... så skulle vi ikke beskæftige os med skemalægning. Så skulle vi beskæftige os med, hvordan går det egentligt generelt i klassen og tage hånd om dem, der på den ene eller anden måde fagligt eller økonomisk har det svært. Og det (pause) er jo også i og med, at vi er et større team, at det ville være noget helt andet i et team. Som regel.. fordi der netop kan gå teammøder kun med det der."¹⁵

¹⁵ Eksempel 9 (22.09.2015: 11.23 – 13.26)

Her går teamet med ind på coachens præmis om at fokusere på de overordnede aspekter ved teamstrukturer og fremkommer med refleksioner på, hvordan teamets arbejde kunne ændre sig positivt. Det forudsætter en større debatproces i organisationen, men Susi har klare refleksioner over, at en ændret praksis ville kunne åbne op for en anden type læring i teamet. Ved coachens hjælpsomme spørgsmål får både Susi og Dorte sat sig lidt ud over den konkrete kontekst og opnår læring 3-lignende refleksioner.

Opsummerende omkring læring 3 er det min tolkning, at teamet undervejs tager på besøg i denne type af læring, men det ikke lykkes dem at opnå egentlig læring 3. I coachingen stiller coachen andre spørgsmål, der indbyder til refleksion af typen, der kunne udløse læring 3, men teamet byder ikke ind. Bateson understreger som nævnt tidligere, at læring 3 er vanskelig og opstår sjældent hos mennesker. Dette synes bekræftet i min analyse. Det vigtige for teamet og deres coach må være, at de sammen fortsat forsøger at reflektere over, hvordan de kan sætte sig ud over konteksten og reflektere åbent om at forandre deres fælles refleksionsrum over refleksionsmåden.

Teamets nuværende udfordringer

Undervejs i min teamcoaching har jeg oplevet nogle situationer, hvor teamet har haft problemer. Jeg har analyseret på 3 af de emner, der gav dem udfordringer undervejs, som jeg vil analysere i de følgende afsnit.

Beslutninger eller ej?

Nu vil jeg fremlægge min undersøgelse af en af de andre udfordringer, som jeg har oplevet, at teamet har. Grunden til dette er, at jeg oplever, at en øget opmærksomhed på beslutninger i teamet kan give en supplerende viden omkring teamets udvikling. Tuckmann (1965) lægger stor vægt på teamets beslutningskompetence. Jo mere de udviser beslutningskompetence, desto bedre vurderes deres samarbejde. I det nedenstående eksempel fra første teamcoaching fokuserer jeg derfor på en situation, hvor teamet kæmper med udfordringen med at finde tid til at holde møder, som giver beslutninger af en høj kvalitet.

Hanne: "For mig at se er det så (lægger vægt på ordet) afgørende om, det er i spisepausen eller ikke, for jeg synes, man løber ind og løber ud (ryster på hovedet),

Dorte: "Ja."

Hanne: "så kan det godt være at man i et kort øjeblik er fokuseret (Susi nikker), men jeg synes simpelthen ikke, de er givende på nogen måder. Ikke for ... altså, vi finder ud af nogle ting, men i forhold til det der med at have tiden til også. Og så er det tit, lige mens man pakker sammen, at man tænker, at så for resten sagde jeg eller et eller andet, ikk?"

Dorte: "Spisepausen er gode til at fordele (nikker imens) VU-timer"

Hanne: "Ja."

Dorte: "og til at lave det praktiske, altså den del, ikk? De er ikke særligt gode til, hvis der er problemer."

Hanne: "U-Uhm."¹⁶

Teamet er enige om, at de korte møder i spisepausen er gode til at løse de små praktiske udfordringer, men ikke de større (ikke klart definerede) ting. De træffer ikke en beslutning her om, hvad de vil gøre for at undgå denne irritation i fremtiden. Udsagnet for lov at blive hængende i luften. Sammen konstruerer teamet en betydning af udfordringen, hvor Dorte konkluderer, at spisepausemøderne kun egner sig til små ting. Det afstedkommer ikke en fremadrettet handlingsanvisning. Med Gergens (2005) fokus på relationel ansvarlighed i hånden fortolker jeg dette eksempel, som udtryk for en manglende evne eller vilje i teamet til at tage deres manglende funktionsdygtighed i forhold til de større ting op til en mere ansvarlig og reflekteret overvejelse. Tuckmann (1965) ser på, om en manglende beslutning skyldes manglende kompetence. Teamet kan generelt selv beslutte, hvornår deres møder lægges. Der er forskellige hensyn til undervisningstimer, andre møder, andre aktiviteter, etc., mens der ikke findes en egentlig vejledning fra ledelsen om, hvor mange timer, der må bruges, eller hvor mange møder, der skal afholdes. Det er op til teamet at finde de nødvendige timer til at holde deres møder inden for normal arbejdstid, så de kan leve op til forventningerne, som de udtrykkes i teamhåndbogen. Jeg fortolker det, som teamet har beslutningskompetencen til at ændre tingenes tilstand og planlægge møderne anderledes. Det gælder indhold på det enkelte møde og selve mødetidspunktet. I forhold til at optimere deres teamarbejde ser jeg det som et eksempel på manglende beslutsomhed nærmere end manglende beslutningskompetence.

Et andet eksempel omkring evnen til at træffe beslutninger i teamet, er fra 2. teamcoaching. Teamet er her midt i en diskussion om, hvordan de kunne forestille sig, at de kan blive mere synlige som team overfor eleverne. Det er en udløber af coachens spørgsmål om, hvordan de forestiller sig, at eleverne opfatter et godt lærerteam. De refererer samtidigt til en rodet situation med en anden, ny lærer omkring teamet i forrige skoleår.

Dorte: "Kunne man prøve at tænke lidt fremadrettet? Netop ved at sige at det er vores opgave, netop fordi det er en anden gruppe og fordi det er en anden g og vi desværre jo her på stedet, at ... det indimellem er nye lærere (alle kigger på Dorte), øhh... der kommer ind (Hanne Og Petra nikker) og bliver sat til den øhh måske mere udfordrende (Hanne nikker) elevgruppe. Så teamet kan have det som opgave og sige, det skal vi italesætte (Hanne Og Petra nikker) ordenligt som lærere. Det synes jeg er en rigtig god ide. Det er lidt at sige "Vi er teamet" (Dorte slår ud og fremad med begge hænder). Men, " hej, mød os." "Kom til os, hvis I synes der er noget."

Hanne: "Der skal man jo som lærer netop, altså det er lige så vigtigt at komme til teammøderne som det er, men jeg synes faktisk, det var svært der at få (Hanne læner sig frem) en lejlighed, også

¹⁶ Eksempel 10 (22.09.2015: 35:56 - 36:28)

fordi at det viser sig også at den lærer faktisk også var på teamet, men ikke har fået det at vide, og vi havde ikke fået det at vide (ryster på hovedet samtidigt), fordi det var der, hvor Hansen, han stoppede.”

Susi: ”ja.” (smiler)

Hanne: ”Og så pludselig så kunne vi jo sådan se, at nu var det kun os på teamet og det havde vi slet ikke fået at vide. Så der er også en altså jeg er helt med på det er en teamopgave, men det er også en ledelsesopgave ligesom man siger: ”okay, det er det her, du skal.” (pause). Altså, det kræver noget helt andet, sådan at være der til de ting, hvor vi har mulighed for at sige ”hiv fat i os.”¹⁷

Dorte forsøger at tænke fremad og forestiller sig, hvordan teamet kan være mere åbent og mere synligt overfor elevgruppen ved tydeligt og eksplicit at italesætte deres tilstedeværelse og roller. Det nærmer sig et reklameslogan, når hun siger ”vi er teamet”, men det er samtidigt et klart budskab, som hun foreslår. De andres nik understreger enigheden i teamet. Hanne indvender, at det hele var rodet i sidste skoleår omkring lærerskiftet, men at det mere var ledelsens ansvar end teamets. Derefter bekræfter hun Dortes udsagn om nødvendigheden af at være der for eleverne og gøre sig synlig. Her i eksemplet foreslår Dorte et synligt beslutningsforslag, som alle er enige i, men der træffes ikke en handlingsorienteret og fremadrettet beslutning om, hvem der gør hvad hvornår. Omkring tydeligheden overfor eleverne så har de kompetencen til at italesætte emnet, men der sker intet. Tuckmann (1965) lægger vægt på om en manglende beslutning skyldes manglende kompetence til at træffe beslutningen. Når beslutningen ikke tages trods kompetencen til det, så fortolker jeg Tuckmann sådan, at det skyldes, at teamet ikke er hjælpsomt nok indbyrdes. Der mangler dybdegående konsensus om temaets mål med at arbejde sammen omkring klassen. På den måde viser dette, at teamet er i normingfasen og skal arbejde med deres fælles målsætninger.

I eksemplets anden sag er det tydeligt, at Hanne skubber ansvaret i sag over på ledelsen, fordi de ikke har meldt tydeligt ud omkring lærerskiftet, men hun reflekterer ikke over, at de selv kunne have opsøgt den manglende viden. Dette kan tolkes som en manglende interesse i de overordnede aspekter omkring teamets arbejde (herom senere).

Når jeg her påpeger teamets manglende beslutningsevne, så må jeg som coach også lade pilen pege indad. Som nævnt så arbejder teamet i denne kontekst med at forestille sig en fremtidig struktur omkring det gode lærerteam. Coachen kunne med fordel, hvis det var muligt, have taget overvejelserne videre til det næste trin i 5F-modellen og have fået fastslået nogle forpligtende målsætninger for at få gennemført de relevante ændringer i teamets performance. Dette lykkedes ikke for mig som coach i den givne situation (herom senere).

Opsamlende på afsnittet om manglende beslutninger kan jeg ikke fastslå, at de ikke tager beslutninger, men at disse ikke i så høj grad formuleres eksplicit og tilgængeligt for alle i en og samme forståelse. Teamet skal arbejde på at konkretisere deres beslutninger og få dem gjort

¹⁷ Eksempel 11 (01.10.2015: 24:00 - 25:01)

forpligtende ved at fastslå og aftale fremadrettede handlingstiltag for at kunne realisere det, de bliver enige om.

Evalueringspraksis i teamet

Min fortsatte undersøgelse af teamet viser, at en af de andre udfordringer, som teamet har, er den manglende opmærksomhed på betydningen af selvrefleksion omkring teamets arbejdsprocesser og opgaveløsning. Min oplevelse er, at de bruger meget tid på at løse de praktiske opgaver, som tidsmæssigt ligger lige om hjørnet. Undervejs i teamcoachingen oplever jeg, at de er gode til at reflektere over mine mere refleksive spørgsmål. De tænker og diskuterer gerne med, når jeg har sat et tema i spil, som for eksempel i det ovennævnte eksempel, hvor Dorte forestiller sig, hvordan teamet kunne italesætte sig selv mere offensivt. Det følgende eksempel viser, hvad de selv tænker om deres interne evaluering.

Coach: "I oplever det der med, at der nogen steder i vores kultur, her på PRUF-niveau, at vi prøver at evaluere møderne. Det gør I aldrig, eller hvad?"

Dorte: "Det tror jeg ikke, at der er tid til."

Hanne: "Det tror jeg bestemt heller ikke, at der er brug for."

Dorte: "Jeg ... Mhm... Er det evaluering, når at man bagefter og... siger, det var godt vi lige fik snakket om det her?" (Hanne smågriner).

Susi: "Ja, det er evaluering."

Hanne: "Altså ikke en formaliseret."

Dorte: "Er det en evaluering? For hvis det er, på den måde så synes jeg bestemt godt, at man kan kalde det evaluering, altså."¹⁸

Det er tydeligt, at teamet ikke evaluerer deres samarbejde på nogen struktureret måde. Det antyder en overfladisk tilgang til evalueringens vigtighed. Dortes umiddelbare argument er manglende tid, som udtrykker hendes manglende interesse i at bruge den fælles tid til evaluering. Emnet nedprioriteres altså af hende. Hanne udtrykker helt præcist, at teamet ikke har brug for evaluering udover på det banale plan. Samtidigt udtrykker hun også, at de ikke gør det på en formaliseret måde, hvilket antyder kendskab til problematikken. Samlet set synes teamet at konstruere en betydning, hvor evaluering ikke ses som vigtigt. Min vurdering er, at jeg med fordel kunne have brugt en hel teamcoaching på dette emne, hvis jeg efterfølgende havde haft mulighed for dette. Desværre lå dette udenfor tidsrammerne for dette speciale.

Stegeager (2011) reflekterer over den udbredte skepsis overfor og mangel på evaluering omkring læring, der findes i et flertal af organisationer. Begrundelserne for at springe over evalueringen er mange. Får vi et billede af, hvordan det ser ud i virkeligheden? Kan vores organisation klare at få en dårlig evaluering? Hvorfor skal vi bruge ressourcer på at få noget at vide, som vi sikkert ved i forvejen? Her i teamet genkendes i hvert fald begrundelsen omkring anvendelse af ressourcer.

¹⁸ Eksempel 12 (22.09.2015: 32:25 - 33:00)

Stegeager lægger vægt på, vigtigheden af at fokusere på, om de opstillede mål og effekter ved processen er blevet indfriet, så man kan vurdere værdien af det, man har foretaget sig. Det kan gælde både omkring teamets egen proces og ved intervention i form af for eksempel teamcoaching. Derefter vil det være relevant at beslutte, hvilken vej der skal fortsættes af. Molly-Søholm og Storch (2005, s. 80) omtaler evaluering som en del af teamets procesfærdigheder i en teambaseret organisation. De placerer evaluering som et integreret element i teamets arbejdsprocesser for bl.a. at sikre, at teamets evne til at skabe udvikling, læring og forbedret praksis gennem fælles refleksion. Det kan ske via fælles fastindlagte evalueringsrutiner, hvor man har fokus på det, der giver mening og har betydning for teamets arbejde, både resultatmæssigt og processuelt. Dette understøttes af Katzenbach og Smith (1993) tanker om teamets engagement i fælles arbejdsprocesser og opnåelse af de opstillede og krævende mål. Dette inkluderer også et fokus på en målrettet evaluering af teamets præstation via arbejdsprocesserne. Her taler de ud fra en mere kvantitativ tilgang til måling, men de lægger vægt på vigtigheden af den synlige evaluering, som mit undersøgte team forsømmer. Lang et al. (2005) lægger vægt på at anvende det refleksive domæne, hvor coachen og deltagerne sammen, eller hver for sig, kan reflektere over samtalen og arbejdsprocesserne. Evaluering kan i min fortolkning sammenstilles med at træde et skridt tilbage og reflektere over tingenes tilstand. På dette domæne skriver Lang et al. skriver, at:

den systemisk professionelle stiller til stadighed spørgsmål om, hvordan man træffer afgørelser, så det vil skabe større muligheder for fremtiden med hensyn til forandring og vækst gennem udvikling og rekonstruktion. (Lang et al., 2005, s. 47)

De tillægger det stor værdi, at den professionelle forsøger at få sine interventioner til at bringe deltagerne ind i det refleksive domæne for at overveje, hvordan deres valg skaber den størst mulige udvikling i fremtiden. Jeg ser det derfor som et ideal for udvikling, at teamet selv fokuserer på at sætte spørgsmålstejn ved deres processer som en fast og tilbagevendende komponent i deres arbejde. Stegeager (2011) foreslår en generative evaluering, fordi den er fremtidsrettet og i en systemisk form kan bidrage til at øge teamet fælles identitet. Generativ evaluering foretages som en intervention med en AI-lignende tilgang. Den fokuserer på og undersøger de mest vellykkede øjeblikke i samarbejdet og skaber en fremadrettet udvikling med disse øjeblikkes karakteristika som ledetråde.

Opsamlende på afsnittet om evalueringspraksis synes det evident, at teamet har en udfordring via deres ikke-positive tilgang til evaluering som en naturlig del af deres teamarbejde. Set ud fra de teoretiske tilgange synes det for mig meget sandsynligt, at teamet kan opnå en stor gevinst med en struktureret rutine omkring evaluering.

Udfordring af teamets rammer

Min undersøgelse af teamet antyder, at en tredje udfordring for teamet på nuværende tidspunkt kunne være deres store fokus på at løse de praksis-relaterede opgaver, mens de overser betydningen af at undersøge, strække og udfordre rammerne for deres teams arbejde.

I det følgende eksempel har coachen spurgt ind til teamets forestilling om håndtering af det fremtidige arbejde omkring de praktiske opgaver og fordeling af disse.

Hanne: "Men jeg synes faktisk, at det så vidt det er muligt, har vi prøvet på forhånd, hvor det ikke er blevet fremskyndet, men synes faktisk vi (kigger på coach for bekræftelse) har prøvet at imødekomme. Jeg synes ikke, vi (kigger tilbage på team) har haft krisemøde. I hvert fald ikke endnu. (alle griner).

Coach: "Der har været krisemøde, men ikke om temaet..."

Dorte: "Ja ja da."

Hanne: "Men det er nu lidt noget andet (Susi smiler bredt og lytter med hovedet på skrå). Jeg tænker lidt at ligesom vi har PRUF, der er ligesom to dele af PRUF, jeg kunne godt forestille mig, at der var et teammøde, hvor der faktisk var to adskilte dele, hvor man vidste, ok, man har et praktisk møde og så har vi et pædagogisk (hånden klapper på bordet) møde, fordi så vidste man at man i dag skal have styr på de her ting og så er der tid til, at simpelthen måske bare have sådan en, jamen, det er jo ikke, fordi der er noget problem, men nu prøver vi altså lige at gå ned over listen og så se, hvordan går det med dem. Fordi også nogle gange i den tilfældige (mange åbne hænder) snak, så sagde han (Susi nikker) det, "Gud sagde han det?" De har hvert fald sagt det til mig", at det er i snakken, at det opstår. Det ved jeg godt kræver mere tid, men så ville der ligesom være sat tid af. Det er mere nu (lægger vægt på ordet), der er fokus på det her frem for teamhåndbogstingene."

Coach: "Men..."

Susi: "Det kræver måske faktisk også nogle gange, at man er klædt lidt anderledes på (Hanne nikker 3 gange), altså fordi at, altså nu har jeg god føling med det par, som jeg er i team med (slår ud med hænderne) her og det har man jo for det meste også, men... men man kan sige, at noget af den der pædagogiske snak kan der godt være tendens til at komme til at handle mere om, hvordan man selv"

Hanne: "ja."

Susi: "ville handle i de situationer og hvad for nogle følelser det afføder (Dorte nikker) i en selv (Hanne nikker), frem for et eller andet fagligt fundament,"

Dorte: "Uhm..."

Susi: "selvom vi har været i pædagogikum osv. Så kan man jo godt i den del måske synes, der mangler et altså et sprog for, hvordan man måske også, kan man sige, får større indsigt i de der større pædagogiske mekanismer, end at det bare altså bliver en snak om altså, hvordan man egentligt selv ville håndtere det."

Dorte: "Uhm..."¹⁹

Hanne italesætter et ønske om en ændring af strukturen, så teamet kan holde opdelte møder, hvor der er en praktisk-orienteret del og en pædagogisk del. Undervejs fremstiller hun en forståelse af, at det kræver tid, måske i forståelsen mere tid? Susi istemmer Hannes ønske og fokuserer i sin taletur på mulighederne for at drøfte pædagogik mere i dybden, men hun tager ikke stilling til overvejelserne om den mulige tid til dette. Dorte bekræfter med nik og små verbale udbrud sin støtte til ideen og deltager derved i teamets fælles konstruktion undervejs. Her fortolker jeg det, som om teamet har en lyst til at udvikle sig og ændre deres struktur, hvis det er muligt indenfor rammerne af teamets fælles tid. Denne lyst følges desværre ikke op af en fremadrettet beslutning.

Senere vendte vi tilbage til emnet og tilføjede overvejelser om muligheden for at øge vidensdelingen. I det følgende eksempel viser Dorte via sine udtalelser, hvordan hun ser på sagen.

Dorte: "Jeg sidder bare her og tænker, at i den ideelle verden, øhh... øhh... det er jo et kæmpearbejde, det kræver enormt meget tid (Petra nikker) og det ville i virkeligheden kræve at en af os sad og var virkelig grundig med at skrive (kigger på Susi) ned, altså. Øhh... vores referater (7 små håndkantslag i bordet)... er jo gode, men ... men i virkeligheden skulle vi skrive mere på, så det lå der og så det var på plads og så vi delte det med alle, så alle altid vidste, hvad der foregik, altså i den ideelle verden, så ... så ville det være det, men det er jo virkeligheden, vi bevæger os rundt i, altså?"²⁰

I min fortolkning er det tydeligt, at Dorte i hvert fald ikke anser det som realistisk at bruge meget mere tid på teamet. Hun understreger det store arbejde, som det ville være at referere grundigere og vidensdele med alle lærere, som har klassen. Ved at udtale sig om virkeligheden, så får hun understreget, at det er urealistisk i denne kontekst. Petra understøtter Dortes udsagn undervejs via sit nik. Overordnet kan jeg opstille to adskilte opfattelser af rammerne omkring et team. Den første opfattelse går på, at rammerne er givet og ikke kan ændres, fordi den type af beslutninger hører til hos ledelsen. Tidligere blev der refereret til, at det var noget administrativt, så det kunne ikke ændres. Dette er et klar eksempel på, at denne holdning er til stede i teamet. Den anden opfattelse går på, at de overordnede rammer altid kan ændres. Katzenbach og Smith (2003, 252) ser det højtydende teams fortsatte udvikling som afhængigt af deres vedholdende lyst til at stille spørgsmål, afprøve nye tilgange, tage ansvaret på sig og forsøge at få forandringer gennemført. Samtidigt mener de, at lederne til alle tider skal gå foran og sørger for, at teamet har udfordringer nok at tage fat på.

¹⁹ Eksempel 13 (22.0.2015: 15:32 - 17:20)

²⁰ Eksempel 14 (01.10.2015: 33:26 - 33:55)

Ledernes hovedorganisation (2002) undersøger selvstyrende team og konkluderer, at ledere skal være opmærksomme på, at deltagernes forventninger til stigende kompetenceudvikling ved hjælp af flere og flere uddelegerede arbejdsopgaver kan udgøre en udfordring for lederne, når det kommer til at sætte grænser for teamets selvstyre. Dette indikerer for mig ikke, at teamet skal bestemme den overordnede retning for teamets funktion i organisationen. Dette understøtter den førstnævnte opfattelse. Når denne antagelse ansues positivt, så vil teamets medlemmer søge muligheder for mere læring via en udvidet opgaveportefølje.

Den anden opfattelse understøttes af den socialkonstruktivistiske tilgang til det, Gergen (2005, s. 192) betegner som samarbejdende beslutningstagning. Gergen ser det som en grundlæggende betingelse for organisationens beslutningstagning, at flest mulige personer fra organisationen deltager med hver deres stemme i dialogen, som skal fremme en fremtidig kollektiv betydning omkring det debatterede tema. På den måde undgår ledelsen at trække en løsning ned over hovedet på deltagerne eller teamet. Samtidigt sikres de efterfølgende initiativer en større grad af fælles fortolkning pga. teamets ejerskab og der åbnes op for en fremadrettet loyal opbakning omkring initiativerne som et udspring af bl.a. teamets relationelle ansvarlighed. Gergen udtrykker det, som "at beslutninger, der træffes på denne måde, fremmer den oplevelse af at få noget igen, som tilfører deltagerne energi" (Gergen (2005, s. 194). Hele denne forståelse af vigtigheden af at inkludere medarbejdernes stemmer bygger på Coperrider og Whitneys (1999) tilgang via Appreciative Inquiry, hvor hver medarbejders historie om værdier bærer en værdifuld ressource for organisationen. Ved at sætte dem i spil, så kan dialogen stimuleres til fordel for organisationens fremtid. En sådan proces er i den givne kontekst tidskrævende. I eksempel 14 hører vi Dorte italesætte netop dette i en forståelse af, at en sådan rammeændrende dialog ligger langt udenfor teamets opgaver, mens Susi i eksempel 13 i min fortolkning antyder, at hun ikke er fremmed overfor en forståelse, hvor rammerne er til forhandling. Hendes udsagn fortolker jeg videre som, at mere tid og større møder med langt mere fokus på pædagogisk udvikling vil stimulere hendes deltagelse i konstruktionen af teamets samarbejdende beslutningstagning.

I dette afsnit har jeg undersøgt og diskuteret teamets fokus på de nære praksis-relaterede opgaver, samt undersøgt teamets eventuelle ønsker om og muligheder for at flytte rammerne for deres opgaveportefølje. Teamets eget fokus har ikke været på ændring af rammerne, selvom de enkelte gange antyder, at tingene måske kunne løses mere optimalt med en større tidsramme. Susi antyder som den eneste en forståelse af, at det kunne være hjælpsomt at udvide arbejdet med de pædagogiske perspektiver, som derved ville kunne skubbe til rammerne for teamet.

Var teamcoachingen hjælpsom for teamet?

Når jeg skal analysere, hvorvidt coachingen har været hjælpsom for teamet, så ligger det naturligt at vende tilbage til definitionen. I en fortløbende samtalebaseret lære- og omsorgsproces har coachen hjulpet teamet med at efterse deres handlekapacitet i forhold til de udvalgte temaer, som opstod under kontraktforhandlingerne i de to teamcoachinger. Begge temaer indgik i den

specifikke organisatoriske ramme, som gymnasiet udgør. Min anvendelse af Pearces (1994) game-master-model skabte et tema om forøget samarbejde internt og et andet tema om andre mulige strukturer i et fremtidigt samarbejde. Begge disse temaer gav udfordringer til teamets medlemmer undervejs og plads til fælles refleksioner om bl.a. samarbejde, rammer og pædagogiske muligheder. På den måde blev første del af game-master-modellen anvendt på en hensigtsmæssig måde, der hjalp til at fremme dialogens fremadrettede proces. Muligheden for time out blev ikke anvendt undervejs. Som coach fandt jeg det ikke nødvendigt pga. teamets motivation og undervejs forbedrede vilje og evne til at reflektere på en omsorgsfuld og anerkendende måde. Selvom jeg flere gange nævnte time out-muligheden specifikt, så brugte teamet den ikke. Jeg vurderer, at deres relativt lange taleture synliggjorde så mange aspekter for de øvrige, så de havde mulighed for at samtale videre på disse. Her oplevede jeg, at lange input kunne styre dialogen over i en ny og udfordrende retning, som måske var med til at decimere behovet for at lave time out. Afslutninger på dialogerne var uundgåelige på grund af tidsrammerne, så de blev anvendt. I den første teamcoachings afslutning var det blevet klart, at teamets samarbejde grundlæggende var godt og medlemmerne fandt trykthed og tillid hos de andre. Der blev talt åbent og lyttet med respekt og anerkendelse, samt udtrykt lyst til at arbejde videre med andre mulige strukturer i et fremtidigt samarbejde. Dette skulle afsøge rammerne for, hvordan deltagerens output af teamarbejdet kunne blive endnu større.

Afslutningen på denne teamcoaching blev ikke lige så klar. Som coach oplevede jeg, at udfordringerne ramte teamets øvre grænser, når de skulle forestille sig de fremtidsrettede situationer. I eksempel 9 var det tydeligt, at udfordringen var voldsom. Coachens mirakelspørgsmål om en fremtidig funktion uden alt det lavpraktiske, var for flere af deltagerne så urealistisk, at de i første omgang protesterede over spørgsmålet. Det lykkedes dog at komme videre og de gjorde sig alligevel nogle refleksioner. I denne coaching nåede vi hverken til at fastslå handlingerne eller frigøre energien til de første handlinger, sådan som 5F-modellen anbefaler det. Stegeager (2012, s. 204) reflekterer over, hvad det kan skyldes, når coachingen ved afslutningen ikke når frem til en opsummering, der peger fremad. Han nævner, at det kan skyldes, at dialogen ikke gjorde en forskel, men der kan være andre årsager. Han angriber den produktionslogik, der ligger til grund for det fokus, der er på den fremadrettede opsummering. Han argumenterer for, at det kan skyldes en naturlig forsinkelsetænkning, hvor "resultatet" af dialogen mellem coachen og teamet først viser sig senere. Jeg afslutter min 2. coaching efter en dialog, hvor teamet afsluttende var udfordret på deres forståelse af, at rammerne muligvis ikke er så begrænsende, som de først troede. Det efterlod dem i det øjeblik muligvis med nogle frustrationer, men ud fra Stegeagers argumentation, så har det muligvis ført til yderligere refleksion om emnet siden coachingen.

Cooperrider & Whitney (1999) har med den anerkendende tilgang i 4D-modellen plus videreudviklingen i 5F udgjort grundlaget for min coaching, hvilket har været hjælpsomt som redskab til at udvikle teamet. Jeg har anvendt modellen dels i den enkelte coaching, men jeg har også fundet inspiration i modellen til at overskue hele forløbet. Jeg har her arbejdet med en forståelse af, at 1. coaching omkring det interne samarbejde kunne ses som teamets forståelse af

den bedste praksis i en overordnet cirkel i 5F-modellen, hvor så 2. coaching handlede om at forestille sig fremtidige muligheder (det 3.F).

Som coach har jeg forsøgt at leve op til Rogers (1962) forslag om gå ind i dialogen med ægthed, empati og ubetinget positiv anerkendelse. Ægtheden har været nem og lige til, fordi min nysgerrighed hele tiden er blevet pirret af teamets refleksioner. Jeg har forsøgt at leve mig ind i deres situation og vise nærvær, som er udtryk for empati. Det har været en god udfordring for mig. Flere gange har jeg følt min utålmodighed presse på, specielt når deres interne dialog om hinandens refleksioner gjorde, at de ikke fik truffet beslutningerne klart og tydeligt, når de ellers, for mig at se, var klar til det. Teamet var gode til medledelse som faciliterede dialogen. Det fastholdt samtalen i en atmosfære af anerkendelse og relationel ansvarlighed, hvilket gjorde det lettere for mig at udvise ubetinget positiv anerkendelse som coach.

I enkeltdelene af min coaching havde jeg god støtte i Thybring & Lorenzens (2006) brobygningsspørgsmål, som med nænsom hånd tvinger de enkelte i teamet til at forholde sig til de andres udsagn. Når jeg i min coaching sætter navn på den næste person, som får taletur, så oplever jeg en stor velvilje hos den udvalgte til at overtage tråden i refleksionen og viderebringe teamets fælles refleksioner i en anerkendende og fremadrettet retning. Jeg anvendte brobygning mellem det observerede teammøde og den 1. coaching, hvor jeg udvalgte 3 udtalte sætninger fra første møde²¹, som jeg i talesatte under teamcoachingen. Dette gav en god effekt som opstart af dialogen om forøget samarbejde, fordi de fik lov til at reflektere videre på nogle tidligere anerkendte udsagn, hvilket gjorde det legitimt og trygt at udvikle på i en form for spejling. De udvalgte sætninger omfattede for mig at se nogle nøgleudtryk, som var hjælpsomme at genoptage dialogen med.

Min anvendelse af Tomms (1992a,b,c) tanker om forskellige spørgsmålstyper var hjælpsomme undervejs. I 1. coaching var der mange fortidsrettede spørgsmål, fordi fortiden angav udgangspunktet for deres beskrivelser af bedste praksis i deres eget teamarbejde. Senere fik de flere fremtidsspørgsmål om de muligheder, de selv så for fremadrettede handlinger. Den 2. coaching var også præget af fremtidsspørgsmål, fordi det overordnede sigte var det fremtidige samarbejdes rammer og grænser. Ovenfor nævnte jeg mirakelspørgsmålets næsten for store udfordring af teamet. Jeg synes dog jeg generelt, at det lykkedes at skubbe teamet fremad med spørgsmål, som gav dem tilpasse udfordringer. Jeg kan alligevel ikke udelukke, at jeg kunne have truffet mere generative valg undervejs i de situationer, hvor jeg stillede spørgsmål. Pearce (2007) argumenterer for, at der findes forskellige forgreningspunkter i dialogen, når en persons taletur slutter. Herfra er det muligt at tage forskellige veje i den kommende taletur. Hvis den anden (her: coachen) vælger at fortsætte den talendes refleksion og reflektere anerkendende, så emergerer muligheden for at samtalen forløber generativt og skaber grobund for yderligere fælles refleksioner. I alle dialoger vil der være sådanne forgreningspunkter, hvor coachen ikke formår at

²¹ Se bilag 3

udnytte alle forgreningspunkter generativt, så det forventer jeg også, er sket i mine coachinger. Pearce argumenterer for, at opmærksomheden på dette aspekt i sig selv vil forbedre dialogen, hvilket sandsynligvis også er tilfældet i min coaching.

Opsummerende er jeg generelt tilfreds med mine coaching af teamet, som jeg vurderer til at have været hjælpsom i deres udviklingsproces. Jeg har reflekteret over coachingen både før, under og efter samtalerne og er blevet opmærksom på enkelte mulige forbedringspunkter, som jeg har reflekteret over i dette afsnit.

Kan teamet bruge deres læring i et nyt team?

Når teamcoachingen har udløst læring og derved været effektiv i at understøtte teamets proces, så melder det næste spørgsmål sig. Vil teamet være i stand til at overføre denne læring til andre parallelle eller fremtidige teamsammenhænge? I dette afsnit vil give mit bud på, hvorvidt og i givet fald i hvilken grad teamlemmerne kan overføre deres relationelle læring og viden fra deres teamforløb til andre teamsammenhænge fremover. Jeg vil ud fra forskellige overvejelser om teamlæring, transfer og organisationsprocesser besvare dette spørgsmål.

Storch (2012, s. 36) fremstiller den systemiske teoritilgang på en måde, hvor det at være systemisk er udtryk for ens måde at være til, hvilket kan understøtte teamlæring. Ens handlinger og taleformuleringer bliver til konstruktioner i en fremadrettet bevægelse, som fortløbende former en emergerende selv-identifikation. Ved at coache fra en systemisk og her socialkonstruktivistisk position så har jeg forsøgt at understøtte teamdeltageres lærings- og identitetsarbejde, hvor dele af deres selvidentitet er forsøgt påvirket. Storch argumenterer videre for, at vi som individer påvirkes af nye måder at anskue vores holdninger og handlinger gennem en kontinuerlig strøm af refleksioner. Denne udviklings levende tilblivelse i teamet kan skabe dynamik, som engagerer deltagerne. Det fortolker jeg i retning af, at deltagerne med Lang et al.'s (2005) domæneforståelse ofte i denne udvikling har behov for at blive bragt i det refleksive domænes position. Jeg oplever, at det undersøgte team blev bragt i en del af disse refleksive situationer med deraf følgende verbal italesættelse af teamets kompetencer. Derfor vurderer jeg dels, at deltagerne blev påvirket på deres identitet og dels at de opnåede læring og viden om teamarbejdet generelt. Storch (2012) beskriver denne udvidede forståelse som tilblivelsen af et fællesskab som værensform. Med det mener han, at fællesskabet altid er under opbygning og aldrig er et færdigt system. Udfordringen er, om den opnåede læring og viden i teamet kan transfereres til et nyt team. Laursen & Stegeager (2011) definerer transfer for læring som:

mulighederne for at overføre viden og kunnen, der tilegnes i en social sammenhæng, til en anden og bringe det lærte i anvendelse, dvs. nyttiggøre læringen i den anden kontekst. (Laursen & Stegeager, 2011, s. 49)

Læringstransfer sker derved, når læring fra en kontekst kan gøres nyttig i en anden kontekst. Læring er i dette speciale som tidligere nævnt lige med varig adfærdsændring. Nu er spørgsmålet så, om den læring teamet har opnået, kan bruges i en anden kontekst. Der vil være forskellige mulige fremtidige teamsituationer i den undersøgte gymnasieorganisation. Det kan tænkes, at teamet fortsætter i uændret sammensætning omkring en ny klasse, når det nuværende team afsluttes. Det er dog mere sandsynligt, at teammedlemmerne spredes ud i to eller flere klasseteam. Det kan også ske, at de spredes totalt, så de alle skal deltage i et nyt team. Laursen & Stegeager (2011) er ikke præcise, når de omtaler forskellen på læring, som gentagelse, og læringstransfer. De ser det som læring, når der er tale om gentagelse af lært viden i en sammenlignelig kontekst, mens de ser det som transfer, når adfærdsændringen anvendes og sættes i spil på tværs af rum og kontekst i fremtiden. I den mulige fremtidige situation for teamets medlemmer fortolker jeg deres anvendelse af begreberne, som om der er tale om læring, hvis de fortsætter sammen i et nyt team. Dette giver naturligvis mening, idet de i givet fald vil opretholde deres relationer i teamet, selvom de som undervisere vil danne nye relationer til eleverne. Grunds substansen omkring teamhåndbogen i et sådan nyt samarbejde vil være den samme, hvorfor der også er grund til at antage, at det relationelle samspil vil kunne fortsættes. I en situation, hvor deltagerne ender parvis i to nye team, bliver billedet utydeligt. Hvor stor en del af deres læring vil de kunne bære med sig og gentage? Hvornår ligner en ny situation den forrige så lidt, at den er anderledes? Selv i en situation, hvor teammedlemmerne ender i 4 forskellige team, vil der være fællestræk i arbejdsopgaverne. Jeg fortolker det som om, de vil kunne trække på deres læring og erfaring fra det nuværende team i forskellig udstrækning i den fremtidige teamsammensætning, når læringen sættes i spil i fremtidens team.

Nu opstår så spørgsmålet om, hvorvidt teamet har opnået en læring i den kontekstuelle situation, som kan bringes i anvendelse på en nyttig måde i et andet rum i gymnasiet som organisation. Storch (2012) har også en pointe om, at den store fællesskab som udgøres af organisationen befinder sin i en lignende situation som det enkelte individ (her: team). Teamets og den enkeltes udvikling kan påvirke organisationen, hvis der løbende iværksættes reflektiv dialog om denne. I en sådan relationel proces vil læring og viden fra teamarbejdet kunne bidrage positivt. Rasmussen et al. (2011) argumenterer for, at det relationelle perspektiv betyder, at opfattelsen af en organisation konstant vil være noget, der var, eller noget, som er under dannelse. Disse to perspektiver påvirkes hele tiden af de personer, der er til stede i organisationen og af deres kompetencer. Således understøtter dette antagelsen om organisationen som værensform. Rasmussen et al. argumenterer for, at alle forandringer ikke har lige stor påvirkning af organisationen:

”Forandringers virkning hænger sammen med den betydning og mening, de udtrykker. Denne meningsfastlæggelse sker både individuelt og i fællesskab, og en organisation er netop karakteriseret ved, at der i organisationen findes processer, der gør det muligt at skabe mening i fællesskabet. (Rasmussen et al., 2011, s. 41)

De nævner, at organisationens udviklingsprocesser kan påvirkes af individuelle input. Dette gør det teoretisk muligt for mit teams deltagere at kunne påvirke processen på gymnasiet som organisation. Disse forandringer ser Rasmussen et al. som værende bundet til en mængde af interaktioner mellem aktørerne i en proces, hvor de udveksler fortællinger, synspunkter og ideer. Den forøgede interne kommunikation ses som forandringskabende for nye billeder af organisationen. I en sådan forståelse opfatter jeg det, som om undersøgelsens team i fremtidens processer i organisationen kan få deres stemme og muligheden for at påvirke retningen for udviklingen med udgangspunkt i den læring og viden, som de har opnået fra teamsamarbejdet. Dette perspektiv er ikke centralt for specialet og vil derfor ikke blive uddybet yderligere.

Når der skal opsummeres på teamets mulighed for at anvende deres læring og viden i et fremtidigt team, så vurderer jeg, at det kan de godt. Jo flere gengangere der er i den næste generation af team, desto større del af den relationelle læring vil hurtigt kunne sættes i spil. Selvom en deltager bliver sat i et team uden andre fra det forrige team må det forventes, at individets relationelle forståelse og dets teamidentitetsforståelse er blevet forøget, således at hun kan indgå i opbygningen af et nyt teamfællesskab med forspring via sin viden om relationsarbejde.

Konklusion

Mit udgangspunkt for dette speciale var en problemformulering med 2 overordnede spørgsmål. Det første var, hvordan teamcoaching kan forbedre et teams relationelle læring og viden? Det har jeg argumenteret for gennem min skrivning. Den overordnede pointe er, at det kan teamcoaching hjælpe til på mange måder, men ikke uden et deltagende og imødekommende team. Min vurdering er, at Appreciative Inquiry-tilgangen med fokus på de gode historier og med et fremtidsrettet fokus har været med til at rammesætte forløbet på en måde, hvor teamet har deltaget i tryghed og med åbent sind. Teamcoachingen har udfordret dem på deres præmisser for teamsamarbejde og på deres forestillinger om mulighederne for rækkevidden af deres teamsamarbejde indenfor deres organisation.

Jeg konkluderer, at teamet har gennemgået en udvikling som team via delingen af deres refleksioner over team, elever, relationer og strukturer. Det er mit indtryk, at teamet har udviklet sig indenfor den fase, Tuckmann (1965) betegner normingfasen. Ved forløbets afslutning havde de forøget deres relationelle ansvarlighed, deres vi-identitet, deres fælles problemløsningsproces og deres generelle enighed. Samtidigt var deres sociale fællesskab og fælles målsætninger styrket. Det er for mig tydelige tegn på øget læring og deraf følgende vidensopbygning.

Teamet såvel som de enkelte individer har fået læring og derved forøget viden gennem forløbet. Læringen har været koncentreret omkring det at lære at lære, hvor teamet er blevet klogere på læringen i deres teamkontekst. Det er den såkaldte læring 2. Med Wengers (2003a) 4 præmisser

for læring i situeret læring har deltagerne alle udviklet sig. De har fået forstærket deres sociale identitet i teamet og de har gennem aktivt engagement opnået relationelle læringskompetencer om teamudvikling. Jeg håber, at de så også har fundet den producerede læring meningsfuld. Coachingen har bragt dem på hyppige besøg i det refleksive domæne, hvor nogle af disse har skabt glimt af læring 3. Teamet kan fortsat udvikles i læringen om konteksten af kontekster.

Teamets udvikling er hæmmet af teamets begrænsende udvikling på nogle konkrete områder. Jeg har ovenfor påvist udfordringerne omkring beslutnings- og evalueringsstruktur, som teamet fortsat kan arbejde på i fremtiden. Når de tager fat på den proces, så håber jeg, at de vil reflektere over om rammerne for teamarbejdet kan påvirkes. I givet fald, så håber jeg, at de får handlet på det.

Jeg startede også ud med et andet spørgsmål: Kan læring i et team understøtte nye teams præstation i en gymnasial organisation med en cyklisk teamorganisering? Jeg vurderer, at teamets deltagere i fremtidige team vil medbringe stor forståelse af den relationelle ansvarlighed. Dette vurderer jeg som en styrke. I den cykliske teamorganisering vil konteksten være sammenlignelig i et nyt team, så deltagerne vil nu være bedre rustet til teamarbejdet via deres viden om den kontekstuelle situations krav til individerne i teamet.

Metodekritik

Det er en videnskabelig tradition at udøve metodekritik på det, man selv forsker i. Rienecker & Jørgensen (2014, s. 317) foreslår, at man diskuterer med sig selv, om hvorfor ens undersøgelse er brugbar, samt forebygger kritik ved at begrænse gyldigheden til det undersøgte område.

I min teoretiske del har jeg anvendt en række teoretikere, som ikke alle direkte har erkendt sig til socialkonstruktivismen. Flere af disse har jeg brugt til at opstille mit analyseredskab. Jeg har i afsnittene, hvor jeg har beskrevet dette forsøgt at argumentere for, hvorfor jeg alligevel har ønsket at anvende brudstykker af deres tilgange. Man kan derfor argumentere for, at dette kan svække mine resultater. Det må jeg erkende.

I min coaching kan det være, at jeg ikke har været helt i overensstemmelse med de beskrevne principper i enkelte situationer undervejs. Dette er sket uden min bevidste viden, idet jeg har bestræbt mig på at coache så tæt som muligt på det beskrevne.

I min analyse og diskussion har jeg efter bedste evne anvendt det opstillede analyseredskab som udgangspunkt for mine fortolkninger og vurderinger. Jeg har efterstræbt at være så systematisk og transparent som muligt i den bearbejdende analyse, så læseren har mulighed for at følge min argumentation.

Jeg påstår ikke, at denne undersøgelse har gyldighed ud over den konkrete kontekst, men jeg håber, at mennesker i en lignende organisation med en lignende teamstruktur kan have glæde at læse mit speciale. Jeg håber, at de kan genkende de fleste af mine observationer, analyser og

fortolkninger. Mine vurderinger står jeg inde for er personlige og udtryk for min læring og viden i den skrivende stund.

Opsummerende på dette vil jeg argumentere for gyldigheden af de fundne resultater, fordi jeg har efterstræbt åbenhed og transparens gennem hele mit specialearbejde.

Praktiske anbefalinger til min egen organisation som perspektivering

På baggrund af mit speciales konklusioner vil jeg i det følgende afsnit give nogle fremadrettede anbefalinger til min egen organisation.

Overordnet vil jeg anbefale, at gymnasiet etablerer en fast struktur omkring teamcoaching i opstarten af hvert eneste teamforløb. I denne opstart vil det være naturligt at arbejde med teamets fælles værdier. Jeg vil anbefale, at der udarbejdes en struktur, der baseres på 5F-modellen og den anerkendende tilgang. Jeg vil desuden anbefale, at der lægges fokus på deltagernes tidligere bedste erfaringer fra teamarbejde eller lignende.

Jeg vil desuden anbefale, at gymnasiet etablerer en fast struktur omkring teamcoaching, som team kan anmode om støtte fra, når de står overfor væsentlige udfordringer, eller de føler, at de er gået i stå i deres udvikling.

I selve arbejdet i teamet vil jeg foreslå, at man udvikler en fast og nedskreven procedure til at få truffet beslutninger, til at få dem delt med øvrige interessenter og få dem ført ud i livet. Dette sker på baggrund af en oplevet behov for større klarhed i beslutningsprocessen.

I teamarbejdets struktur vil jeg ligeledes foreslå, at der udvikles en fast struktur for evaluering af teamets samarbejde, hvor der også udvikles en plan for den tidsmæssige placering af disse, samt en kobling til ledelsens rolle og ansvar i denne sammenhæng.

Det ville også være en gevinst for organisationen, hvis den forventede tidsmæssige ressource til teamarbejdet blev klarlagt, hvilket jeg derfor anbefaler. Det ville skabe klarhed over de forventninger, der er til et team.

Jeg vil desuden anbefale, at organisationen igangsætter en større organisatorisk diskussion om målet med teamstrukturen og muligheder for forandringer, der vil gavne fremtidens løsning af udfordringerne omkring organisationens teamstruktur.

I overvejelserne om teamstrukturen i fremtiden vil jeg anbefale, at man overvejer rammerne for teamarbejdet.

Man kunne overveje om arbejdsopgaver af mere lavpraktisk karakter, med fordel kunne overføres til en teamsekretær, der kunne løse disse opgaver udenfor teamarbejdet, så selve teamarbejdet kunne koncentreres mere om klassens sociale trivsel, fagenes samarbejde og pædagogiske læringsprojekter for de deltagende lærere.

Hvis en større organisatorisk diskussion af strukturer omkring team sættes i gang, vil jeg anbefale, at det undersøges, om det gode læringsmiljø i teamet med fordel kunne sprede ud til flere af de forskellige arbejdsgrupper, der findes i organisationen.

Som organisation kan det således anbefales at inddrage mange forskellige aspekter i fremtidens udvikling.

Opsummerende vil mit budskab være, at her er opremset en række muligheder, der vil kunne udvikle teamstrukturen og organisationen i fremtiden.

Litteraturliste

- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1998). Supervision som dialogisk læreproces", Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Bateson (1968). De logiske kategorier for læring og kommunikation, s. 63 – 91 i Hermansen, M. (Red.). *Fra læringens horisont – en antologi*, Aarhus: Klim
- Cooperrider, D.L. & Whitney, D.O. (1999). A Positive Revolution in Change: Appreciative Inquiry, i Holman, T., Devane, T. & Cady, S. (red). *Change Handbook – The Definitive Resource To Today's Best Methods for Engaging Whole Systems*, Berrett-Koehler Publishers Inc., San Francisco
- Danmarks Evalueringsinstitut (2012). Teamorganisering. *En evaluering af teamorganisering og teamsamarbejde på de treårige gymnasiale uddannelser*, København
- Gergen, K. (2005a). En invitation til social konstruktion. København: Forlaget Mindspace.
- Gergen, M.M. & Gergen, K.J. (2002). Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.). *Handbook of Qualitative Research*, 2. udg., London: Sage
- Hansen (2013). En teoretisk perspektiveret refleksion med særlig fokus på egen coaching-praksis, AUC, MOC, 1. semester eksamensnotat
- Hansen (2014). Et teamudviklingsforløb betydning for karakteren af relationerne i teamet - belyst via en demonstration af kritisk reflekteret kendskab til arbejdsteamet som værdiskabende ressource, AUC, MOC, 2. semesteropgave
- Hersted, L. og Gergen, K. (2013). Relational ledelse – *dialogisk baseret samarbejde*. København: Forlaget Mindspace.
- Høeg, B. & Thybring, A. (2012). Teamledelse på systemisk grundlag: s. 237-267. I: Søholm, Willert & Stegeager (eds). *Systemisk Ledelse. Teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. (1993). The Discipline of Teams, Originalt i Harvard Business Review, March, 1993, men her fra: Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. (2008). *The work of teams*, Harvard Business Press, s. 35 – 49
- Katzenbach, J.R. & Smith, D.K. (2003). The wisdom of teams, New York: HarperCollins Publisher
- Lang, P., Cronen, V. & Little, M. (2005). Den systemisk professionelle, i Erhvervspsykologi, Vol. 3, nr. 2, s. 36 - 52
- Laursen, E. & Stegeager, N. (2011). Organisatorisk læring og transfer, s. 49 – 77 i Stegeager, N. & Laursen, E. (red.). *Organisationer i bevægelse*, Frederiksberg: Samfundslitteratur

- Lave & Wenger (1998). Situeret læring ved legitim perifer deltagelse, i Hermansen, M. (Red.). *Fra læringens horisont – en antologi*, Aarhus: Klim, s. 151 - 160
- Lave & Wenger (2003). *Situeret læring – andre tekster*, København: Hans Reitzels Forlag
- Ledernes Hovedorganisation (2002). *Det danske ledelsesbarometer: dansk ledelse anno 2002*, København: Ledernes Hovedorganisation.
- Laursen, M.H. (2007). Abduktiv undervisning og læring. Hentet 4.1.2016 , fra <http://abduktiv.dk/abduktive-l%C3%A6ringsprocesser/bogen-abduktiv-undervisning-og-l%C3%A6ring/>
- Lewin, K. (1946). "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues*, Vol 2 (4): 34-46
- Madsen, K.B. (1986). *Psykologiens historie i videnskabsteoretisk perspektiv*. København: Gyldendal
- Molly-Søholm, T., Juhl, A., Nørlem, J., Storch, J. & Molly-Søholm, A. (2006). *Lederen som teamcoach*, København: Børsens forlag.
- Molly-Søholm, T., Stegager, N. & Willert, S. (2012). *Systemisk ledelse*, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Molly-Søholm, T. og Storch, J. (red.), (2005). *Teambaserede organisationer i praksis*, København: Dansk Psykologisk Forlag
- Moltke, H.V. & Molly, A. (2009). *Systemisk coaching*, København: Dansk Psykologisk Forlag
- Moreno, J.L. (1958). *Who Shall Survive? A new Approach to the Problem of Human Interrelations*, Beacon House, 3. udgave
- Pearce, W.B. (1994). *Interpersonal Communication: Making social worlds*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Pearce, W.B. (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*, København: Dansk Psykologisk Forlag
- Rasmussen, J.G, Jørgensen, K.M. & Larsen, M.V. (2013). *Organisering og forandring*, s. 21 - 47 i Stegager, N. & Laursen, E. (red.). *Organisationer i bevægelse*, Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Rienecker, L. & Jørgensen, P.S. (2014). *Den gode opgave*, Frederiksberg, Samfundslitteratur
- Rogers, C. (1962). *The Interpersonal Relationship. The Core of Guidance*, Harvard educational Review, vol. 34(4)

- Sacks, H., Schegloff, E.A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language*, Vol. 50, no. 4, part 1, s. 696 – 735
- Schön, D.A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling, i Illeris, K. (red.). *Tekster om læring*, København: Roskilde Universitetsforlag
- Shotter, J. (2015) *Bevægelige Verdener. Prospektive begreber til situerede sociale undersøgelser*. København: Mindspace.
- Specht, T.C.M. & Hornstrup, C. (2012). Socialkonstruktionisme, s. 75 – 92, i Søholm, Willert og Stegeager (eds). *Systemisk Ledelse. Teori og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Storch, J. & Molly, A. (2007). 5F-modellen – en struktur for coachingsamtaler, *Ledelse i udvikling*, nr. 3
- Storch, J., Molly-Søholm, T. & Molly, A. (2005). Gensyn med domæneteorien - domænerne og videnspiralmodellen som praksisrettet metode til videnudvikling i organisationer, København: Attractor
- Tomm, K. (1992a). Interviewet som intervention. *Planlægning som en 4.retning for terapeuten*, Tidsskriftet Forum, nr.2
- Tomm, K. (1992b). Interviewet som intervention. *Refleksiv spørgen som middel til at fremme selvhelbredelsen*, Tidsskriftet Forum, nr.3
- Tomm, K. (1992c). Interviewet som intervention. *Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål?*, Tidsskriftet Forum, nr.4
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups., *Psychological Bulletin*, Vol 63(6), Jun 1965, s. 384-399
- Tuckman, B. W. & Jensen, M.A.C. (2010). Stages of Small-Group Development Revisited, *Group Facilitation: A Research and Applications Journal* – Number 10
- Undervisningsministeriet (2013). STX-bekendtgørelsen, København
- Wenger (2003a): En social teori om læring, i Lave & Wenger (2003), i Lave & Wenger (2003). *Situeret læring – andre tekster*, København: Hans Reitzels Forlag
- Wenger (2003b). Læring, i Lave & Wenger (2003b), i Lave & Wenger (2003). *Situeret læring – andre tekster*, København: Hans Reitzels Forlag