

Dialogisk vejledning

Et forsøg på at ny-skabe den organisatoriske coachings metode, så det bliver muligt at skabe overskridende ny værdi i lederes lederskab, sådan som det politisk dikterede skift i styringsparadigme kræver

Student: Kirstine Dahl
MOC-modul 4: **Speciale i Organisatorisk Coaching og Læring**
Vejleder: Katrine Schumann
Antal tegn: 143.971 (inkl. mellemrum)
Aflevering: Den 5. januar 2018

Indholdsfortegnelse

Abstract	i
Forord	ii
Indledning	1
Fremgangsmåde	4
1: Undersøgelsens metodologiske sammenhæng	5
2: Aktionsforskning som metodisk tilgang	6
2.1: Dialogisk aktionsforskning er det rette valg	7
3: Undersøgelsens metode	9
3.1: Aktionsforskningsprojektets design	9
3.2: Dataindsamlingsmetode	12
4: Konteksten for undersøgelsen	14
4.1: Udvikling af en ny model for lederskab	15
4.2: Laloux som grundlag for fokuspersonens bevægelse	15
5: Undersøgelsens umiddelbare resultat	17
5.1: Fokuspersonens udgangspunkt i udviklingen af sit lederskab	17
5.2: Fokuspersonens lederskab efter den dialogiske vejledning	19
5.3: Om fokuspersonens bevægelse af sit lederskab	20
6: Analyse af den dialogiske vejledning	20
6.1: Om vejledningsforløbets møde med fokuspersonens virkelighed	21
6.2: Den dialogiske vejledning – et eksemplarisk nedslag	22
6.3: Sammenfattende om den dialogiske vejledning i lyset af det eksemplariske nedslag ..	42
7: Diskussion af resultatet i et læringsperspektiv	45
8: Diskussion og vurdering af om det er meningsfuldt at ny-skabe den organisatoriske coachings metode	50
9: Et kritisk blik på undersøgelsens metode	55
10: Et koncept for dialogisk vejledning	57
Litteraturliste	60
Bilagsliste	63

Abstract

The Paradigm of Management in the public sector is moving from New Public Management towards New Public Governance. This uncertain situation, where doubt prevails, derives a need to create transcending new values in the way public organizations are managed by managers.

The purpose of this thesis is to examine, if it makes sense to re-create the method of organizational coaching so that it becomes possible to help and support managers in the process of getting out of this uncertain situation.

The study has been conducted as a dialogical action research project. It has focused on the effect on a manager's options of creating transcending new leadership values when using dialogical consultation (in Danish: dialogisk vejledning) as the method of organizational coaching.

The suggested method is inspired by Lauvås & Handals consultation concept (Lauvås & Handal, 2010), combined with Alrø & Kristiansens views on supervision as a dialogic learning process (Alrø & Kristiansen, 2008).

The elements of the method are appearing as: the preparations of the coach, the observations of the practiced leadership, challengingly feedback and dialogical competences.

The results of the study are based upon 8 coaching sessions and 4 observations of the manager's practice of leadership. The dialogical consultation proves it's worth.

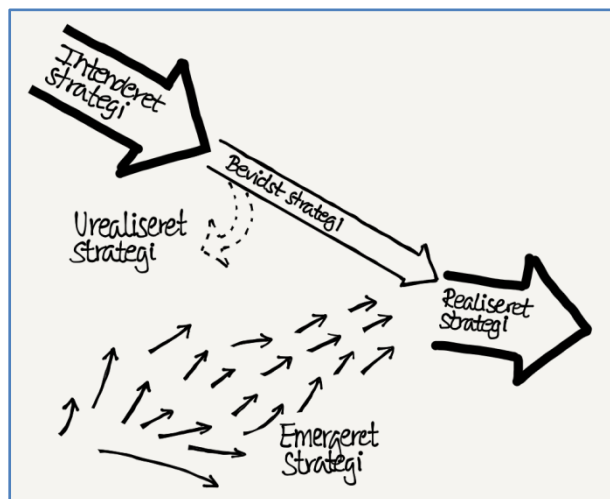
The development of new realizations combined with an orientation towards future options opens for the manager to experiment with his leadership in a way which makes it possible to break old habits and create transcending new leadership values.

It is of utmost importance that the manager enters the process of acknowledgement, experimenting and discovering, in a trusting, open, inquisitive and engaged manner.

Dialogical consultation as a method in organizational coaching has been shown to be a meaningful innovation.

Forord

Dette speciale har været en lang undersøgende rejse, hvor kun dele af det, jeg havde i tankerne, er blevet realiseret, mens mange andre spændende ting har budt sig



Figur 1: Forholdet mellem strategier.

til og vist sig meningsfulde. Mintzberg indrammer ganske fint denne proces i *The Rise and Fall of Strategic Planning* (Mintzberg, 1994), hvor han gør op med årtiers tro på, at der er en lige linje mellem den intenderede og realiserede strategi, når blot man analyserer sig frem (Mintzberg, 1994, s. 32). Det er der ikke. I stedet udfolder den intenderede strategi sig, som noget delvist uindfriet, indfriet og emergerende. Summen af disse elementer er den realiserede strategi (figur 1) (Mintzberg, 1994, s. 24).

Både før og efter introduktionen til Mintzberg har jeg haft som ambition, at lade det i projektet falde, der viste sig uholdbart og møde det uventede med nysgerrighed for at finde ud af, hvad der måtte være dets potentiale. Det har krævet en parathed til at stå i det åbne, som jeg særligt i starten skulle minde mig selv om, men som blev til en måde at være i projektet på, efterhånden som processen skred frem. Det har været stort at opleve.

Specialets rejse har udfoldet sig på tre niveauer. For det første har jeg sammen med fokuspersonen gennemført et ganske spændende dialogisk vejledningsforløb, hvor vi har forholdt os nysgerrigt undersøgende til hans lederskab med henblik på at tilføre det overskridende ny værdi. For det andet har min udforskning af den dialogiske vejlednings potentiale til at støtte fokuspersonen i udviklingen af hans lederskab været en rejse ind i et univers, hvor denne ny-skabelse af den organisatoriske coachings metode har vist sig for mig, som det den er, efterhånden som undersøgelsen skred frem. Disse to rejser har kun været mulige, fordi jeg samtidigt har forholdt mig nysgerrigt undersøgende til min forskningsproces. I udgangspunktet arbejdede jeg hypotetisk deduktivt, men støttet af min vejleder, der så fint fornemmede, hvad jeg virkelig havde på hjertet, bevægede jeg mig langsomt hen mod at arbejde abduktivt. Produktet af disse tre rejser har jeg visualiseret i tre figurer. Figur 2

herunder illustrerer min rejse fra det hypotetisk deduktive forskningsunivers til det abduktive forskningsunivers. Figur 6 på side 44 illustrerer min rejse sammen med fokuspersonen gennem vejledningsforløbet, og endelig illustrerer jeg i figur 7 på side 58 et koncept for den dialogiske vejledning.

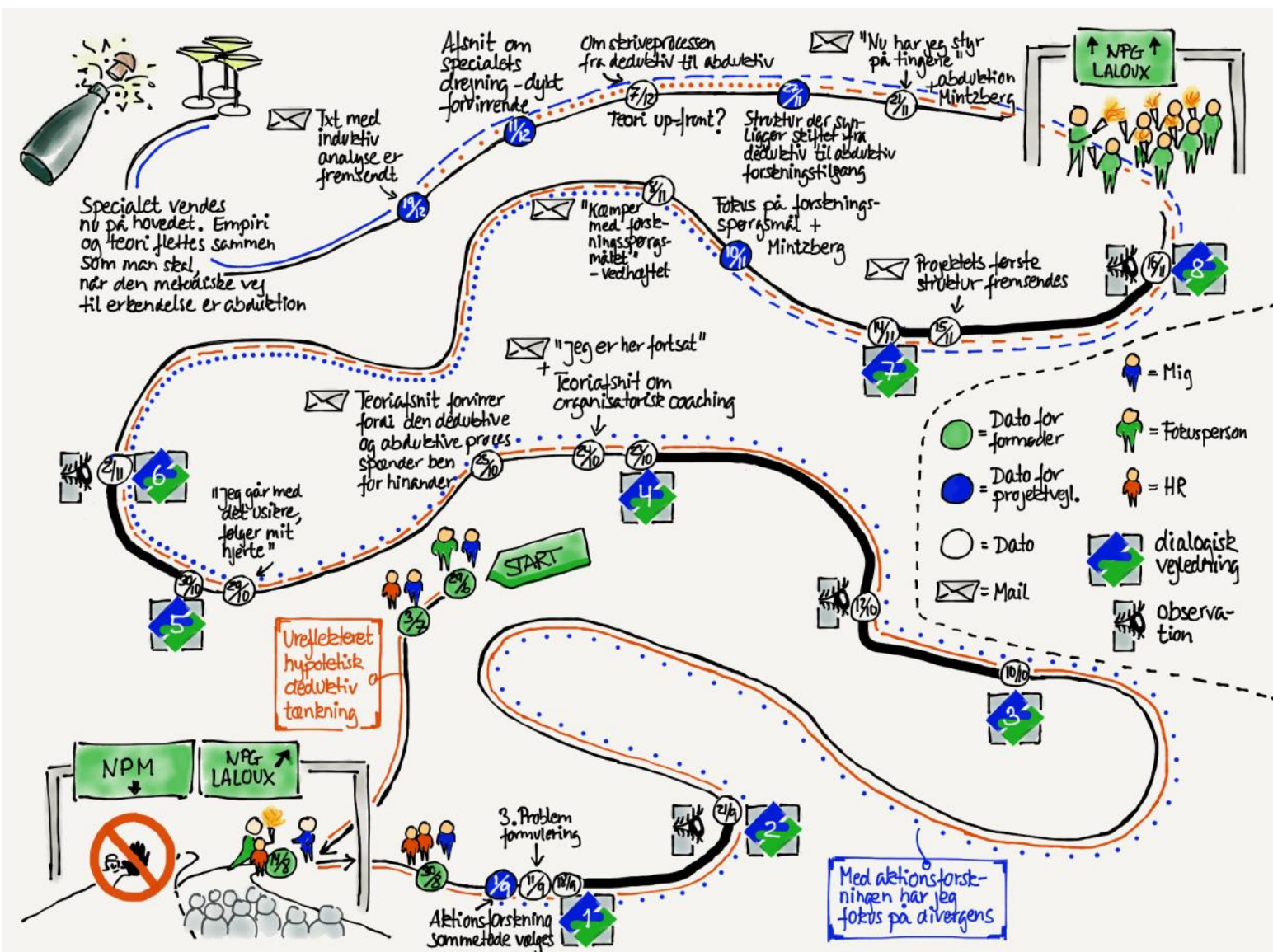
Jeg vil gerne benytte lejligheden til at udtrykke min store taknemmelighed over for Hjalte Aaberg, regionsdirektør i Region Hovedstaden, der så venligt åbnede sit ledelsesrum for denne undersøgelse; over for Katrine Schumann, der professionelt vejledte mig gennem kaos; og endelig over for min familie der forstående og tålmodigt lod mig være off-line 24-7 i en lang periode.

Jeg ønsker alle læsere god rejse.

Kirstine Dahl

Birkerød, januar 2018

Figur 2: Oversigt over projektets proces.



Indledning

Fokus i dette speciale er på organisatorisk coaching, der adskiller sig fra coaching ved at have organisationens og ikke individets udvikling som mål (Laursen, 2010, s. 27). I organisatorisk coaching er individets udvikling et middel til at nå organisationens mål. Inden for dette genstandsfelt er jeg optaget af at forstå, hvordan organisatorisk coaching i den offentlige sektor kan anvendes til at støtte ledere i udvikling af deres ledelseskompetence. Denne optagethed skal ses i lyset af, at der lige netop nu sker et skift i måden at styre den offentlige sektor på fra New Public Management (NPM) over mod New Public Governance (NPG) (Torfing, Greve & Klausen, 2017, s. 91). Fokus i NPG er på samarbejdsdrevet innovation, hvilket indebærer *forhandlede løsninger baseret på tillid, samarbejde, vilje til at eksperimentere og mod på at gå nye veje* (Torfing et al., 2017, s. 93). Paradigmeskiftet blev officielt skudt i gang af formanden for Danske Regioner, Wolf, da han gav et interview i Information om skiftet under overskriften: *New Public Management er afgået ved døden* (Thorup, 2016).

Til ethvert styringsparadigme hører et ledelsesparadigme. Lederne i de offentlige organisationer står med andre ord over for at skulle ændre deres måde at lede på, men til hvad? Jævnfør Torfing et al. er der nogle forestillinger om, hvad man gerne vil nå frem til, men disse forestillinger er meget abstrakte. Det er uklart, hvad det nye ledelsesparadigme skal indebære. Det er den virkelighed de offentlige ledere står i. De står på kanten af ikke-viden med et samlet ansvar for at lede de i alt 712.000 ansatte (www.dst.dk), der ifølge Danmarks Statistik i dag er beskæftiget i den offentlige sektor. Hvad skal lederne stille op? I Region Hovedstaden samarbejder regionsdirektøren, der er undersøgelsens fokusperson, på højtryk med Center for HR for at komme et svar nærmere (Bilag G). En del af arbejdet indebærer at eksperimentere med nye måder at lede på i en tro på, at holdbare muligheder vil vise sig, at man kan udvikle nye svar gennem tænkning og handling (Bilag A, s. 9).

Denne ændring af styringsparadigme, der altså betyder en ændring af ledelsesparadigme, oplever jeg, kan have konsekvenser for den organisatoriske coachings formål og metode. Det begrundes jeg med, at præmissen om, at dialogen i den organisatoriske coaching skal holde sig inden for organisationens mål, strategier og interesser (Laursen, 2010, s. 28), ikke længere er opfyldt. Skiftet i styringsparadigme sætter jo

netop denne type viden midlertidigt ud af kraft. Det efterlader spørgsmålet om, hvordan brugen af organisatorisk coaching kan støtte ledere i processen med at udvikle deres ledelseskompetence, når de står på kanten af ikke-viden. Hvis organisatorisk coaching skal have en plads i en virkelighed, hvor målet for organisationens udvikling er uklar, og hvor der er brug for at skabe overskridende ny værdi i måden at lede på, så lederne kan agere i den nye virkelighed, så må der være brug for at ny-skabe begrebet. Formålet med den organisatoriske coaching er altså at støtte lederne i at skabe overskridende ny ledelsesmæssig værdi i tråd med den forvaltningspolitiske bevægelse, men hvad med den organisatoriske coachings metode?

Usikkerheden om den organisatorisk coachings metode melder sig på et tidspunkt, hvor jeg samtidig står med en privat undren over en grundlæggende præmis for coaching, som synes uanfægtelig. Det drejer sig om, at coaching alene gennemføres som samtale (Laursen, 2010, s. 25). Altså, at coachen samtaler med fokuspersonen *om* fokuspersonens praksis *uden*, at coachen har iagttaget dennes praksis. Denne præmis for den organisatoriske coachs praksis kan man imidlertid stille spørgsmålstegn. Ifølge Laursen har den organisatoriske coaching rødder i sportens verden (Laursen, 2010, s. 23). Der samtaler coachen med atleten *om* atletens praksis på baggrund af coachens iagttagelser *af* dennes praksis. Den organisatoriske coaching er med andre ord en reduceret udgave af den oprindelige måde at coache på. Det har der aldrig været stillet spørgsmålstegn ved på masteruddannelsen Organisatorisk Coaching og Læring (MOC). Sådan er det bare. Det har som sagt vakt min undren, fordi: Hvorfor sidder coachen ikke med på sidelinjen i lederens praksis? Og går man i virkeligheden ikke glip af en vigtig kilde til støtte af lederens udvikling, når man lægger sig fast på, at coachen kun må samtale om praksis, og altså ikke observere praksis som afsæt for at samtale om den?

Jeg er uddannet cand.mag. i pædagogik. Læring er min spidskompetence. Min interesse for coaching blev vakt gennem en optagethed af dialog anvendt i undervisning og ved pædagogisk supervision i jobbet som pædagogisk konsulent ved Københavns Universitet. I min søgning efter litteratur, der kunne kvalificere min dialogiske kompetence, blev jeg opmærksom på bogen *Supervision som dialogisk læreproces* (Alrø & Kristiansen, 2008), der på MOC-uddannelsen er grundbog inden for coachingretningen dialogisk coaching. Udvikling af den type dialogiske færdigheder, som

bogen tilbyder, har styrket min praksis som både underviser og pædagogisk supervisor. I dag agerer jeg afslappet, nysgerrigt og opmærksomt i dialog med andre. Hvorfor er det interessant?

Isoleret set er det ikke interessant, men kobler man mine erfaringer med at praktisere de dialogiske færdigheder ved den pædagogiske supervision med spørgsmålet om, hvad der fremadrettet kan være en meningsfuld metode inden for organisatorisk coaching, så bliver det interessant.

Ved den pædagogiske supervision samtaler jeg med underviserne om den undervisning, de gerne vil superviseres på, inden de underviser; jeg observerer underviserne undervise; og jeg samtaler med underviserne om deres undervisning, efter de har gennemført deres undervisning. Denne metode, der er teoretisk forankret i Lauvås & Handals værk *Vejledning og praksisteori* (2010), og som altså er båret af dialogiske færdigheder, demonstrerer gang på gang sin kapacitet til at hjælpe underviserne til at kvalificere deres undervisning og deres undervisningskompetence. Herom skriver en underviser: *Det har først og fremmest været en inspirationskilde, der har skudt ny energi i min måde at strukturere og præsentere min undervisning på. Det har derudover udfordret min forståelse af egen undervisning og givet mig nogle meta-refleksioner på mig selv som underviser* (bilag V).

Min erfaring og intuition fortæller mig, at metoden kan noget vigtigt – ikke kun i forhold til at udvikle underviseres undervisningskompetence. Også i forhold til at udvikle lederes ledelseskompetence. Jeg tror, det er muligt at løfte den organisatoriske coaching ud af dens usikre situation, og dermed hjælpe til at løfte ledere ud af deres usikre situation og udvikle deres lederskab, ved at ny-skabe den organisatoriske coachings metode i lyset af Lauvås & Handals koncept for vejledning og Alrø & Kristiansens optik på dialogisk coaching. På denne baggrund ønsker jeg at rejse følgende forskningsspørgsmål:

Hvad sker der med en leders mulighed for at skabe overskridende ny værdi i sit lederskab, når den organisatoriske coachings metode praktiseres som dialogisk vejledning? Er det meningsfuldt at ny-skabe den organisatoriske coachings metode i lyset af konklusionen på min undersøgelse?

Fremgangsmåde

Hypotesen i min undersøgelse er intuitivt opstået hos mig. Der er noget, der siger mig, at jeg kan overføre mine erfaringer med dialogisk vejledning i en undervisningskonkstekst til en ledelseskontekst. Ifølge Alrø, Dahl & Schumann (2016) arbejder jeg dermed abduktiv (Alrø et al., 2016, s. 184). Præcist hvad det indebærer videnskabsteoretisk gør jeg rede for i *afsnit 1*, hvor fokus er på *undersøgelsens metodologiske sammenhæng*. I *afsnit 2* retter jeg opmærksomheden mod, hvordan jeg undersøger mit forskningsspørgsmål. Da jeg har et dobbelt formål med undersøgelsen, bliver det meningsfuldt at benytte *aktionsforskning* som metodisk tilgang. Til at sætte rammen for aktionsforskning trækker jeg på Duus (2008), men eftersom undersøgelsens formål på det praktiske spor handler om at skabe en eksistentiel ændring hos lederen, bliver det aktuelt at inddrage viden om dialogisk aktionsforskning. Her inddrager jeg Alrø & Hansen (2017). I *afsnit 3* gør jeg rede for *undersøgelsens metode*. Det indeholder punkterne; aktionsforskningsprojektets design i lyset af Lavås & Handals vejledningskoncept og Alrø & Kristiansens principper for dialogisk coaching; og dataindsamlingsmetode, herunder dokumentation af empiri, samt behandling og brug af data. I *afsnit 4* giver jeg en kort beskrivelse af den *kontekst* fokuspersonen agerer. Her trækker jeg på data udleveret af, hentet hos Region Hovedstaden (bilag O,P,Q), samt mit notat *Indledende om fokuspersonens usikre situation* (bilag A). I *afsnit 5* vender jeg blikket mod *undersøgelsens resultat*. Hvad får jeg intuitivt øje på? Er der noget ved den dialogiske vejledning, der har virket? Da denne fortolkning af undersøgelsen fremstår udokumenteret, analyserer jeg den dialogiske vejledning i *afsnit 6*. Jeg indleder afsnittet med en kort redegørelse for de faktiske og praktiske rammer for vejledningen. Dernæst foretager jeg et eksempla-risk nedslag i vejledningsforløbet. Dette valg begrundes jeg med datamateriales omfang, som udelukker, at jeg kan gennemføre en analyse, hvor jeg forholder mig til samtlige detaljer i undersøgelsen. Formålet med *analysen* er at nå frem til den mest sammenhængende og modsigelsesfri fortolkning af datamaterialet (bilag B, C, D, E, F). Jeg inddrager teorierne om vejledning (Lauvås & Handal, 2010) og dialogisk coaching (Alrø & Kristiansen, 2008). Analysens resultat bruger jeg til i *afsnit 7* at give et samlet kvalificeret svar på den første del af rejste forskningsspørgsmål: **Hvad sker der med en leders mulighed for at skabe overskridende ny værdi i sit lederskab, når den organisatoriske coachings metode praktiseres som dialogisk vejledning?** Jeg *diskuterer* spørgsmålet i lyset af de

læringsteorier, der ligger bag den dialogiske vejledning. I *afsnit 8 diskuterer og vurderer* jeg den sidste del af forskningsspørgsmålet: **Er det meningsfuldt at ny-skabe den organisatoriske coachings metode i lyset af konklusionen på min undersøgelse.** Her inddrager jeg Laursens artikel om *Coaching, selvudvikling og ledelse i organisationer* (Laursen, 2010), som giver et billede af, hvordan organisatorisk coaching praktiseres i dag. I *afsnit 9* forholder jeg mig *kritisk til undersøgelsens metode*. Jeg kigger på, hvilken indflydelse den abduktive tilgang til at skabe viden og min egen rolle i forskningsprocessen har på resultatet. I *afsnit 10* præsenterer jeg et *koncept for dialogisk vejledning*.

1: Undersøgelsens metodologiske sammenhæng

Undersøgelsens metodologiske sammenhæng vedrører sammenhængen mellem videnskabsteori, teori og empiri, fremgår det af *Samtaleanalyse* (Alrø, Dahl & Schumann, 2016, s. 174). Ifølge forfatterne er undersøgelsens videnskabsteoretiske position bestemt af forskerens tilgang til sin undersøgelse (Alrø et al., 2016, s. 173). Forskeren kan enten være optaget af en hypotese eller af data. Min vej ind i denne undersøgelse er en intuitivt motiveret hypotese om, at dialogisk vejledning kan noget vigtigt i forhold til at udvikle lederes lederskab. Det er væsentligt, da det er definerende for de antagelser, der ligger bag min videnskabsteoretiske position.

Videnskabsteori adresserer to typer antagelser, som man skal tage stilling til (Alrø et al., 2016, s. 173). Dels antagelsen om hvordan man skal forstå virkeligheden, ontologi. Dels antagelsen om hvordan man erkender, epistemologi. Det ontologiske valg har indflydelse på, hvad teori kan bruges til (Alrø et al., 2016, s. 174). Formålet kan enten være at formulere universel teori, hvilket udgør et nomotetisk ideal, eller at forstå enkeltfænomener, hvilket udgør et ideografisk ideal. Da jeg stræber efter at forstå fænomenet 'dialogisk vejledning som metode til at coache ledere', følger denne undersøgelse det ideografiske ideal. Inden for dette ideal er der flere antagelser om, hvordan man kan erkende – gennem sansning, logisk argumentation og/eller intuition (Alrø et al., 2016, s. 174). Intuition som kilde til erkendelse er en reel mulighed, fordi *intuition kan ses som en helhedserkendelse, der er opstået gennem lang og dyb erfaring og færdighedstilegnelse* (Alrø et al., 2016, s. 183). Intuitionen bidrager ikke kun til at motivere en hypotese. Den kan også dukke op som emergent erkendelse, især hvis man gør sig åben for den (Alrø et al., 2016, s.

62). Konkret i forhold til min undersøgelse har jeg hele vejen gennem forløbet været optaget af at benytte intuitionen som en vigtig kanal til erkendelse. Jeg har bestræbt mig på; at have blik for det der afviger fra helheden; at være nysgerrig på afvigelserne; og at fastholde det, den flygtige intuition havde at fortælle mig.

Den metodiske vej til erkendelse, når erkendelsens oprindelse er intuition, er *abduktion* (Alrø et al., 2016, s. 183). Abduktion som metode kan imidlertid ikke stå alene, da undersøgelsens fortolkninger ellers vil fremstå udokumenteret (Alrø et al., 2016, s. 185). Derfor skal der indgå logisk argumentation og empiriske data. Den logiske argumentation gennemføres ved at trække på et eller flere relevante teoretiske perspektiver. Konkret i denne undersøgelse trækker jeg på et koncept for vejledning (Lauvås & Handal, 2010) og dialogisk coaching (Alrø & Kristiansen, 2008). De empiriske data producerer jeg ved at afprøve min hypotese i et aktionsforskningsprojekt i Region Hovedstaden. På denne måde bliver det muligt at give abduktionen følgeskab af deduktion, som er processen, hvor man udleder de nødvendige og sandsynlige konsekvenser af hypotesen, samt induktion, som er processen, hvor man undersøger konkrete observationer fra det empiriske arbejde (Alrø et al., 2016, s. 185). Målet er *at nå frem til den mest sammenhængende og modsigelsesfri fortolkning* (Alrø et al., 2016, s. 185).

2: Aktionsforskning som metodisk tilgang

Aktionsforskning er ifølge Duus, Husted, Kildedal, Laursen & Tofteng *en videnskabelig forskningstilgang, som tilstræber at skabe viden gennem forandring af verden i et aktivt og demokratisk samspil mellem forskere og de mennesker, som denne forandring inddrager. I aktionsforskning understreges derfor sammenhængen mellem erkendelse og forandringsprocesser samt mellem teori- og praksisudvikling* (Duus et al., 2014, s. 13). Af definitionen fremgår to ting. For det første at aktionsforskningens formål er dobbelt. Det ene formål vedrører det praktiske spor. Her er fokus på at skabe forståelse og forandring i praksis gennem udforskning sammen med praksisfeltets deltagere. Konkret i opgaven er formålet at finde ud af, hvad der sker med en leders mulighed for at skabe overskridende ny værdi i sit lederskab, når den organisatoriske coachings metode praktiseres som dialogisk vejledning. Det andet formål vedrører det teoretiske spor. Her er fokus på at generere viden om de forståelser og forandringsprocesser, der har fundet sted gennem refleksioner over

den lokale praksisviden. Konkret i opgaven er formålet at undersøge, om det er meningsfuldt at ny-skabe den organisatoriske coachings metode i lyset af resultatet fra det første formål. Dernæst peger definitionen af begrebet på, at aktionsforskning adskiller sig fra klassisk forskning ved, at forskeren ikke kun skal forholde sig undersøgende til forskningens genstand. Forskeren skal også bidrage til på demokratisk vis at skabe forandring af verden i et samarbejde med de mennesker forskningen angår. Med Alrø's ord skal forskeren forske 'med' og 'for' praksis og ikke 'i' og 'om' praksis (Alrø & Frimann, 2008, s. 117). Aktionsforskning er en ændringsorienteret forskning (Duus et al., 2008, s. 115). Dem man forsker med står med et konkret problem i deres praksis, som de ønsker at finde et svar på i et samarbejde med forskeren. Så hvilket konkret problem står min fokuspersion med? Og hvordan samarbejder vi om det?

2.1: Dialogisk aktionsforskning er det rette valg

Fokuspersionen i min undersøgelse formulerer ikke et eksakt problem, han ønsker hjælp til at finde et svar på. På spørgsmålet om, hvorfor han sagde ja til at indgå i aktionsforskningsprojektet, svarer han ved den første vejledning: *Jeg VED, at jeg har brug for at blive udfordret løbende* (bilag E, s. 4). I løbet af de næste vejledninger kommer det frem, at det for fokuspersionen handler om at blive klogere på, hvordan han skal være i den nye ukendte virkelighed (bilag E, s. 83). Ved tredje vejledning udtaler han: *Jeg har oplevet det som (.) øhmm ansporende (...) [også i forhold til] min egen bevidsthed og egen refleksioner* (bilag E, s. 93). Fokuspersionen er med andre ord optaget af at udforske og forvandle sig selv på et eksistentielt plan. Det bliver særligt tydeligt i den fjerde vejledning, hvor fokuspersionen udtaler: *jeg ved ikke lige, hvad der skal stå [på golfkuglen] (.) det skal være ret skarpt, det der skal stå, fordi den her [spørgsmålet om 'værenstilstand'] er FOR MIG vigtig, fordi den er (.) den er en af kernetingene i min personlige transformation* (bilag E, s. 129).

Fra vejledningsforløbets start lægger jeg op til, *at hvis noget ikke føles meningsfuldt eller relevant, så [skal] man sige til* (bilag E, s. 4). Jeg inviterer altså fokuspersionen til at tage aktiv del i formning af vejledningen. I logbogen den 21. oktober skriver jeg: *Den organisatoriske coaching skal udvikles sammen med fokuspersionen. Det er ikke mig alene, der ved, hvordan den organisatoriske coaching skal forløbe. Fokuspersionens opfattelse og ideer er mindst lige så vigtige som mine, men selvom jeg har*

inviteret fokuspersonen til sammen at udvikle formatet for den organisatoriske coaching, så er det som om, fokuspersonen ikke samler handsken op (bilag b, s. 28).

Selvom fokuspersonen ikke har et eksakt problem, og selvom der ikke er et tydeligt samspil om udviklingen af vejledningens form, er der alligevel tale om aktionsforskning – *dialogisk* aktionsforskning. Den er ifølge Alrø & Hansen kendetegnet ved at skabe forvandling på et eksistentielt plan. Forvandlingen indtræffer, når fokuspersonen får plads til at udforske sin længsel efter det skønne, det vise og det betydningsfulde i arbejdslivet gennem en langsom og lyttende, søgende og undrende tilgang (Alrø & Hansen, 2017). Samtalerne i vejledningsforløbet giver netop fokuspersonen plads til at udforske det, han længes efter. Det sætter skub i en eksistentiel forvandringsproces, hvor han i den syvende vejledning kan mærke følgende forandring: *Jeg kan mærke det i kroppen simpelthen, at det (.) man kan sige (.) (...) at noget af det der fællesskabssnak er flyttet lidt fra festtalehalløjjet, hvor fællesskabet definerede, hvad jeg mente, der var sundt for fællesskabet, til meget mere at acceptere, at (...) (.) øhh være i, at fællesskabet er større end mig (bilag E, s. 155)*

Den dialogiske aktionsforskning har ifølge Alrø & Hansen blik; for fokuspersonens ønske om forandring gennem handlinger og refleksioner i og over praksis; for de psykologiske og relationelle forhold mellem forsker og fokusperson; og for måden forskeren og fokuspersonen samarbejder på (Alrø & Hansen, 2017). Da forskeren selv er en del af de processer, forskeren forsker i, er denne type forskning underlagt det ideografiske videnskabsideal. Det indebærer to ting ifølge Alrø & Hansen. For det første et udfoldet *første-persons perspektiv på forskeren* (Alrø & Hansen, 2017). Det skal være tydeligt, hvad forskerens rolle er i forandrings- og udviklingsprocessen. Der er tale om en validering af aktionsforskningens formål nr. 2. For det andet et fokus på *anden-persons perspektivet* (Alrø & Hansen, 2017). Det skal være tydeligt, hvordan samarbejdet har været mellem forskeren og fokuspersonen. Her er der tale om en validering af aktionsforskningens formål nr. 1. Endelig fremhæver Alrø & Hansen, at man skal have blik for processens udvikling, i forhold til de ideer man har. Da man netop forholder sig åbent til tingene, emergerer de, og processen bliver af natur uforudsigelig. Det skal ifølge Alrø & Hansen reflekteres *i forhold til den viden, som kan genereres om forandringsprocessen* (Alrø & Hansen, 2017).

3: Undersøgelsens metode

3.1: Aktionsforskningsprojektets design

Aktionsforskningsprojektets design er som nævnt i indledningen inspireret af Lauvås & Handals vejledningskoncept (Lauvås & Handal, 2010) og Alrø & Kristiansens optik på dialogisk coaching (Alrø & Kristiansen, 2008). Det er ikke en viden jeg har tilegnet mig til lejligheden. Det er en viden, som bor *i* mig. Det betyder, at jeg helt fra aktionsforskningsprojektets start har orienteret mig i forhold til dem. Med henblik på at tydeliggøre den implicitte viden projektet baserer sig på, samt måden jeg tænkte den anvendt på, giver jeg en kort introduktion til teorierne og deres anvendelse.

3.1.1: Ligheder mellem vejledningskonceptet og den dialogiske coaching

Vejledningskonceptet og den dialogisk coaching har nogle lighedspunkter. Begge teorier: trækker på humanistisk psykologi, herunder Carl Rogers (Lauvås & Handal, 2010, s. 34; Alrø & Kristiansen, 2008, s. 11); interesserer sig for den organisatoriske kontekst (Lauvås & Handal, 2010, s. 12; Alrø & Kristiansen, 2008, s. 10); og arbejder med at skabe øget faglig og personlig bevidsthed, refleksion og handling hos den fagprofessionelle i dennes praksis (Lauvås & Handal, 2010, s. 75; Alrø & Kristiansen, 2008, s. 9). Den fagprofessionelle deltager af egen fri vilje og involverer sig aktivt i processen med at blive klogere på en aktuel problemstilling, som vedkommende selv har bragt på banen (Lauvås & Handal, 2010, s. 43; Alrø & Kristiansen, 2008, s. 26). Teorierne trækker på det samme menneskesyn, og de er optaget af kompetenceudvikling hos den fagprofessionelle i en organisatorisk sammenhæng. Der er altså et vist grundlag for at koble disse to teorier. Teorierne adskiller sig imidlertid ved deres syn på læring og dermed deres opfattelse af, hvordan man skal støtte den lærende i dennes udvikling. Her følger en beskrivelse af hver teori.

3.1.1.1: Vejledningskonceptet

Vejledningskonceptet bygger på Schöns begreb *refleksion over refleksion-i-handling* (Lauvås & Handal, 2010, s. 73), som forklarer, hvordan individet udvikler sin ekspertise (Schön, 2000, s. 255). Da Lauvås & Handal interesserer sig for at støtte den fagprofessionelles udvikling, sætter de Schöns begreb ind i en social sammenhæng. De taler om *reflekterende vejledning* (Lauvås & Handal, 2010, s. 75). Fokus i vejledningen er på den fagprofessionelles (vejledtes) refleksion over, *hvad* vedkommende planlægger at gøre i en fremtidig praksissituation, og *hvordan* den planlagte aktivi-

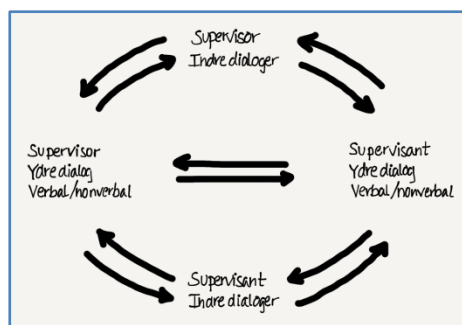
tet udfolder sig. Vejleders opgave er at støtte vejledte med at anlægge nye perspektiver på egne erfaringer og derved lære.

Den reflekterende vejledning består af 4 faser. I første fase skriver vejledte et *vejledningsgrundlag* (Lauvås & Handal, 2010, s. 198). Det indeholder vejledtes overvejelser om den praksis, vedkommende ønsker at blive vejledt på. Det fremsendes til vejleder inden *før-vejledningen* (Lauvås & Handal, 2010, s. 199), der er fase to. Her får vejledte vejledning på sine ideer med og eventuelle tvivlsspørgsmål om sin praksis før ideerne afprøves. Vejleder opstiller hypoteser og assisterer i analysearbejdet. I den tredje fase afprøver vejledte sine ideer i praksis som intenderet. Vejleder *observerer* (Lauvås & Handal, 2010, s. 202) udførelsen i henhold til aftalen fra før-vejledningen. I den fjerde fase *efter-vejledningen* (Lauvås & Handal, 2010, s. 203) bliver vejledte vejledt på den gennemførte praksis. Vejleder spørger ind til vejledtes oplevelse med de afprøvede ideer. Undervejs inddrager vejleder sine observationer og giver på den måde en feedback på udførelsen. Sammen analyserer vejledte og vejleder det, der rent faktisk skete i forhold til det, vejledte intenderede jævnfør observationspunkterne. Flere perspektiver kan opstå. Vejledte udvikler på den baggrund sin tænkning om sin praksis (Lauvås & Handal, 2010, s. 203).

3.1.1.2: Den dialogiske coaching

Den dialogiske coaching tager sit afsæt i Deweys begreb *learning-by-doing* (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 19), som forklarer, hvordan mennesket udvikler sit intellekt (Elbæk, 2005, s. 78). Ifølge Dewey er det muligt ved tænkningens kraft at udforske relationen mellem handling og konsekvens, samt at relatere nye erfaringer til tidligere erfaringer (Elbæk, 2005, s. 103). Da Alrø & Kristiansen interesserer sig for at støtte den fagprofessionelles (superviseren) udvikling fra et interpersonelt kommunikationsteoretisk perspektiv (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 5) afgrænser de handling til at være tale, hvilket bringer dem frem til at tale om *learning-by-talking* (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 19). Læring finder altså ikke sted i det fysiske rum, og er ikke et produkt af fysisk aktivitet. Læring finder sted i supervisors bevidsthed (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 20) og opnås gennem samtale med coachen.

Coachens opgave er at give supervisors mulighed for at undersøge sit perspektiv på en problemstilling (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 20). Supervisor kender ikke svarene på forhånd (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 17). Fokus er på at spørge ind tilstanden for samtalen og give feedback. Feedbacken indebærer at sætte ord på de



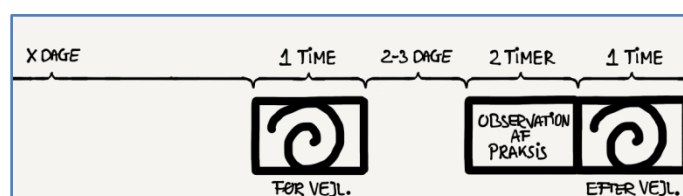
Figur 3: Samtalens ydre og indre dialoger.

iagttagelser, oplevelser, fortolkninger og forslag til ændring, samtalen giver anledning til hos coachen (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 174). På den måde får supervisanten mulighed for at observere sig selv. Det er gennem den ydre dialog, at supervisantens indre dialog bliver stimuleret, og det er her, supervisanten møder sig selv og udvikler ny erkendelse og handlemuligheder (figur 3) (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 10-11). Målet er at udvikle den sproglige praksis (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 21). Coachens

dialogiske kompetence består af tre elementer: afslappet parathed, professionelt nærvær og bekræftelse (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 33-34).

3.1.2: Teorierne anvendt i aktionsforskningsprojektet

De to teorier er væsensforskellige. Det er forskellen mellem at være vejleder og coach. Hvor vejleder gerne må være vidende, skal coachen være neutral. Hvor fokus i vejledning er på fysisk aktivitet og ændring af praksis, er fokus i coachingen på sproglig aktivitet og ændring af sproglig praksis. Vejledningskonceptet er optaget af at skabe læring ved at reflektere over refleksion-i-handling, hvilket forudsætter fysisk aktivitet. Dialogisk coaching er derimod optaget af at skabe læring gennem en undersøgende refleksionsproces i supervisanten over en problemstilling. Tilsyneladende er de så forskellige, at de er uforenelige, men det er ikke min opfattelse.



Figur 4: Vejledningssløjfens elementer og struktur.

I figur 4 viser jeg grafisk, hvordan jeg implicit praktiserer vejledningskonceptet og den dialogiske coaching, som jeg fremadrettet betegner dialogisk vejledning eller blot vejledning. Billedet illustrerer en vejledningssløjfe. De sorte kasser symboliserer før-vejledning, observation og efter-vejledning. Over kasserne er forløbet angivet i tid. Spiralsymbolet markerer de steder i forløbet, hvor jeg praktiserer dialogisk coaching i kombination med vejlederens rettigheder til at være vidende og til at forholde sig til den fælles oplevelse parterne har fra observationsfasen.

I praksis gennemfører jeg 4 vejledningssløjfer med fokuspersonen i perioden medio september til medio november. Udgangspunktet for mine observationer af fokuspersonens ledelsespraksis er organisationens koncernledelsesmøder (KL-møder),

som bliver afholdt hver torsdag og varer 2 timer. Disse møder er valgt ud, fordi de lever op til mine kriterier om: jævnlig frekvens, samme formål og samme deltagere. Det er min erfaring fra den pædagogiske supervision, at en sådan regelmæssighed gør det muligt at iagttage den udvikling, der måtte følge af vejledningen. Herunder fremgår den samlede aktivitet, jeg gennemfører med fokuspersonen:

Vejl. Nr.	Session	Planlagt møde.....Antal timer
1	Første Før-Vejledning	18. sept kl. 14-15 (Regionsgården) 1
	1. KL-møde	21. sept kl. 8-10 (Regionsgården) (observation) 2
2	Første Efter-Vejledning	21. sept kl 10-11 (Regionsgården) 1
3	Anden Før-Vejledning	10. okt kl 16-17 (Regionsgården) 1
	2. KL-møde	12. okt kl. 8-10 (Rigshospitalet) (observation) 2
4	Anden Efter-Vejledning	23. okt kl. 16-17 (Regionsgården) 1
5	Tredje Før-Vejledning	30. okt kl. 16:30-17:30 (Hvidovre Hospital) 1
	3. KL-møde	2. nov kl. 8-10 (Regionsgården) (observation) 2
6	Tredje Efter-Vejledning	2. nov kl. 11:30-12:30 (Regionsgården)..... 1
7	Fjerde Før-Vejledning	13. nov kl. 15-16 (Regiongården) 1
	4. KL-møde	16. nov kl. 8-10 (Rigshospitalet) (observation) 2
8	Fjerde Efter-Vejledning	16. nov kl. 15-16 (København hos WOCO) 1
	Afsluttende samtale	4. dec. kl. 9:30-10:30 (Regionsgården)..... 1

3.2: Dataindsamlingsmetode

Med aktionsforskningens fokus på handling, refleksion, proces og emergens bliver det relevant at trække på kvalitative metoder til at indsamle data, da de giver indblik i, *hvordan* noget gøres, siges, opleves, fremtræder og udvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 17). De indsamlede data skal gøre det muligt at besvare spørgsmålet: Hvad sker der med en leders mulighed for at skabe overskridende ny værdi i sit lederskab, når den organisatoriske coaching praktiseres som dialogisk vejledning. Derfor indsamler jeg data om:

- *den kontekst fokuspersonen handler i.* Det gør jeg ved; at fastholde de fakta om fokuspersonens kontekst, som jeg får i de indledende samtaler med fokuspersonen; at indsamle trykt materiale fra Region Hovedstaden; samt ved at gennemføre en samtale med vicedirektør for Center for HR og en af centrets chefkonsulenter. Her benytter jeg interview (Kvale, 1997) som metode, fordi han har blik for *samtalen som forskning* (Kvale, 1997, s. 19).
- *hvad fokuspersonen gør og siger ved KL-møderne i forhold til de observationspunkter fokuspersonen formulerer ved før-vejledningerne.* Det gør jeg

ved, at observere KL-møderne og notere ned, hvad jeg iagttager og hører på et overordnet niveau. Her trækker jeg på *Vejledning og praksisteori* (Lauvås & Handal, 2010).

- *hvad fokuspersonen siger under den dialogiske vejledning*. Det gør jeg ved at lydoptage samtalerne med fokuspersonen. Efterfølgende transskriberer jeg lydoptagelserne efter anvisningerne i *Samtaleanalyse* (Alrø, Dahl & Schumann, 2016).

Da jeg arbejder som aktionsforsker, er det væsentligt jævnfør Alrø & Hansen, at jeg kan forholde mig kritisk; til min egen rolle i forandrings- og udviklingsprocessen; til samarbejdet mellem fokuspersonen og jeg; samt til den viden, der kan genereres om forandringsprocessen. Derfor skal jeg også indsamle data, der fastholder:

- *mine refleksioner over samtalerne før, under og efter disse*. Det gør jeg ved at skrive logbog. Her trækker jeg på *Doing Action Research in Your Own Organization* (Coghlan & Brannick, 2014). Da jeg også reflekterer ved at tegne, indgår der grafiske fremstillinger i logbogen.

På bagkanten af aktionsforskningsprojektet viser det sig, at følgende to typer data også indgår i undersøgelsen:

- *Mine forberedelsesnotater forud for vejledning 2 til 7*
- *Min skriftlige meningsudfordrende feedback til fokuspersonen sendt via mail*

Og endelig gav aktionsforskningen anledning til følgende råanalyser:

- *Råanalyse af de transskriberede samtaler inspireret af fokuspersonen*
- *Indsigter genereret under afkodningen af råanalysen*
- *En visualisering af bevægelserne i vejledningens samlede forløb*

3.2.1: Dokumentation af empiri

- a. Indledende om fokuspersonens usikre situation (bilag A)
- b. Logbog (bilag B)
- c. Mine forberedelser forud for vejledningerne (bilag C)
- d. Mine observationer under koncernledelsesmøderne (bilag D)
- e. Transskription af samtlige samtaler fra coachingen af Hjalte (bilag E)
- f. Skriftlig meningsudfordrende feedback til fokuspersonen (bilag F)
- g. Samtale med vicedirektør for HR og chefkonsulent (bilag G)

- h. Råanalyse af de transskriberede samtaler inspireret af fokuspersonen (bilag H)
- i. Indsigter genereret under afkodningen af råanalysen (bilag I)
- j. En visualisering af det samlede vejledningsforløb (ilag J)
- o. Fokus og sammenhæng i ledelseskæden (bilag O)
- p. Fremtidens ledelse i Region Hovedstaden (bilag P)
- q. De nysgerrigt bidragende: opstarts workshop (bilag Q)

3.2.2: Behandling og brug af data

Data er ikke nødvendigvis tekst. Data kan også være 'transgressive' data – det vil sige drømme, følelser, sansning og respons (Revsbæk & Tanggaard, 2015). Data kan altså være mange ting. Det nævner jeg, fordi jeg vil præcisere, at data i denne undersøgelse er den tekst producerer, når jeg transskriberer de bandede samtaler.

De bandede samtaler transskriberer jeg i henhold til Dansk Standard 1 (Alrø, Dahl & Schumann, 2016, s. 87). Formålet er at bevare samtalerne originalitet så vidt muligt. Det har betydning i forhold til at kunne iagttage fokuspersonens møde med sig selv og dermed udvikling af ny erkendelse. Ifølge Alrø & Kristiansen afspejler fokuspersonens indre dialog sig ideelt i den ydre dialog (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 52). Da de indre dialoger er summen af følelser, tanker, forestillinger og intuitive indfald, vil de sandsynligvis materialisere sig som uklar tale. Ved at bevare samtalens originalitet mest muligt, får jeg blik for fokuspersonens erkendelsesproces.

Analytisk går jeg frem ved en dialektisk bevægelse mellem del og helhed. Jeg benytter mig af den hermeneutiske cirkel. I udgangspunktet går jeg abduktivt til værks. Det betyder, at jeg stræber efter en fordomsfri åbenhed over for mine indre og ydre sansninger, min intuition (Alrø, Dahl & Schumann, 2016, s. 193). For at undgå spontanfortolkninger stræber jeg samtidigt efter at holde distance til data (Alrø et al., 2016, s. 194). Målet er at skabe konsistens og sammenhængende fortolkninger. Det opnår jeg ved at argumentere logisk for mine fortolkninger gennem deduktion og sandsynliggør dem gennem induktion (Alrø et al., 2016, s. 192).

4: Konteksten for undersøgelsen

Region Hovedstaden er den organisatoriske kontekst i min undersøgelse. Det er en organisation med cirka 40.000 medarbejdere opgjort i fuldtidsstillinger (bilag P, s. 2). 4.000 af medarbejderne er ledere. De fordeler sig på fire ledelsesmæssige

niveauer (bilag O). Her er fokus på det første niveau, der er *ledelse af koncernen*, som varetages af regionsdirektøren, koncerndirektionen, hospitalsdirektører, virksomhedsdirektører og koncerndirektører. I alt 20 ledere.

4.1: Udvikling af en ny model for lederskab

Medarbejderne i Center for HR arbejder på to fronter med henblik på at opfylde den forvaltningspolitiske bevægelse. Dels arbejder de på at udvikle et nyt lederudviklingsprogram primært målrettet det fjerde ledelsesniveau, der angår *ledelse af medarbejdere* og varetages af organisationens 1. linjeledere, cirka 3.500. Dels støtter de lederne på de to øverste ledelsesniveauer i deres arbejde med at skabe og tilegne sig en ny model for lederskab (bilag Q, s. 32-33), så de kan gå foran og være rollemodeller i bevægelsen over mod det nye ledelsesparadigme. Fokus er her på det sidste punkt, da fokuspersonen går foran i denne proces.

Omdrejningspunktet for udvikling af en ny model for lederskab, oppefra, er to 'samskabelsesrum', *Pitstop* og *De Nysgerrigt Bidragende* (DNB) (bilag A, s. 9), som blev etableret primo 2017 og kører året ud. Styrende for arbejdet i begge rum er målet om at integrere værdierne *tillid, åbenhed, helhedssyn og professionalisme* i den nye model for lederskab. Arbejdet er stærkt inspireret af Laloux's grundstruktur for fremtidens organisation, som udgør en primær kilde til inspiration (bilag A, s. 2). Den viden og de erfaringer, der bliver skabt i de to rum, udgør vigtige input til den topledskonference regionsdirektøren og Center for HR afholder den 15. november 2017 målrettet lederne fra de tre øverste ledelsesniveauer (bilag A, s. 7-8).

4.2. Laloux som grundlag for fokuspersonens bevægelse

Fokuspersonen begrundet valget af Laloux's ideer om fremtidens organisation med, *at det er en samlet beskrivelse af, hvordan en ny organisation kan se ud, og hvilke principper den kan være båret af agtigt (.) så på den måde synes jeg, at det er mere helt. Jeg synes også, at det er EKSTERMT befriende, at den er så casebåret* (bilag E, s. 61). Da Laloux altså udgør bevægelsens ledestjerne, kredser min undersøgelse af fokuspersonens udsagn og handlinger i vejledningsforløbet hele tiden om det. Det kan jeg kun gøre, fordi jeg har sat mig ind i Laloux's ideer. Det er helt i tråd med Alrø, Dahl & Schumanns pointe om, at man må have et vist kendskab til det, man spørger om for at kunne spørge (Alrø et al., 2016, s. 171).

I korthed peger Laloux på, at fremtidens organisation er kendetegnet ved, at *kontrol og selv-korrektion er iboende systemet, så det ikke længere behøver en leder, der er på toppen af alt til alle tider* (min oversættelse) (Laloux, 2015, s. 12). Det lader sig realisere, når organisationen er organiseret på en måde, hvor medarbejderne har plads til at praktisere *self-management, wholeness og evolutionary purpose* (Laloux, 2015, s. 7-9). Fokuspersonen er optaget af at forstå, hvordan han kan gøre disse værdier til bærende søjler i sit eget lederskab. Som ramme om afprøvning af sine ideer bruger han KL-møderne (bilag E, s. 14). Ved vejledningsforløbets start har fokuspersonen allerede gang i tre forsøg, som han adspurgte ved den første vejledning beder mig om at observere på ved det første KL-møde. Der er tale om *klokken, autenticiteten, uddelegering af mødeledelsen* (bilag E, s. 18). Derudover beder han mig også om at *lægge mærke til, hvordan commitmentet er i rummet* (bilag E, s. 17).

Self-management lader sig ifølge Laloux realisere, fordi fremtidens organisation som noget afgørende benytter sig af en særlig *rådgivningsproces* (Laloux, 2015, s. 132-133), der gør det åbent for enhver i organisationen at træffe en beslutning – ingen beslutning er for stor. Det har gjort fokuspersonen optaget af at finde ud af, hvad der kan være *den gode balance* [mellem at give plads og holde fast]. (...) *På den ene side (...) vil [jeg] gerne give noget plads - jeg vil FAKTISK GERNE give noget plads, og på den anden side [er jeg] jo også nødt til at forholde mig til, at et eller andet sted skal baren vel (.) der må også være en eller bare for, hvad der er okay, og hvad der ikke er okay* (bilag E, s. 7). Lidt senere i samme vejledning, der altså er den første, præciserer fokuspersonen: *Jeg vil især gerne vise, at jeg godt kan slippe øhh, styringen og kontrollen. [At] jeg kan godt give noget rum til (...) at andre øh lander nogle af konklusionerne* (bilag E, s. 15). Dette ønske er helt i tråd med præmissen for fremtidens organisation, der som nævnt i starten indebærer, at lederen ikke skal være på toppen af alt til alle tider. Denne ønskede bevægelse har jeg intuitivt fokus på gennem hele vejledningen, fordi det netop ligger i rollen som vejleder at hjælpe fokuspersonen til: 1) at få indsigt i de erfaringer, den teori og de værdier, vedkommende baserer sin praksis på, 2) at gennemtænke fordele og ulemper ved sit valg af praksis, og 3) at overveje holdbarheden af sin forståelse og overbevisning, der danner grundlag for fremtidig praksis (Lauvås & Handal, 2010, s. 57-58).

Med en fælles interesse i at kaste lys over: 1) hvad fokuspersonen gør og siger ved KL-møderne, og 2) hvad fokuspersonen tænker om sit lederskab, som forudsætning

for at kunne skabe bevægelse i organisationens ledelsesparadigme, begiver vi os sammen ind i nyt og ukendt land (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 15) på såvel det sproglige plan som det fysiske plan.

5: Undersøgelsens umiddelbare resultat

I indledningen formidler jeg det, jeg intuitivt fornemmer, nemlig at dialogisk vejledning kan noget i forhold til at udvikle lederes ledelseskompetence. Jeg tror på, at den kan hjælpe fokuspersonen med at skabe overskridende ny værdi i hans lederskab, og at det derfor er meningsfuldt at ny-skabe den organisatoriske coachings metode. I min logbog den 17. november skriver jeg: *Det [er gået] op for mig, at jeg rent faktisk har belæg for min hypotese!!! Jeg skal ikke sidde og lede efter den med lys og lygte. Den er lige DER. Det var fokuspersonen selv, der spontant prioriterede mine interventioner. Jeg spurgte ikke ind til det* (bilag B, s. 50). Denne refleksion falder umiddelbart efter, at jeg har transskriberet samtalen fra den ottende og sidste vejledning. Ved denne vejledning spørger jeg bevidst ind til fokuspersonens oplevelse med vejledningen, fordi, som jeg siger til ham: *det er jo ikke et gætværk, det her* (bilag E, s. 163). Men jeg fanger ikke i situationen, hvor meget fokuspersonen egentligt bekræfter min hypotese. Han siger: *Jeg synes faktisk også (.) jeg sidder lige og smager efter (5.sek) jeg tror, måske jeg vil komme (.) 'din forståelse af sagen' og så på et relativt tæt opløb, kommer teori ind på anden pladsen* (bilag E, s. 187). Kommentaren indikerer, at det er meningsfuldt, at ny-skabe den organisatoriske coachings metode, da fokuspersonen peger på betydningen af, at jeg inddrager min forståelse af tingene – baseret på mine observationer af praksis, samt betydningen af at jeg sætter min faglige viden i spil, når fokuspersonen mangler kundskab. Begge dele er elementer i den reflekterende vejledning (Lauvås & Handal, 2010, s. 43). Men hvad med udviklingen af fokuspersonens lederskab? Hvad kan man umiddelbart få øje på? Støtter den dialogiske vejledning fokuspersonens proces med at skabe overskridende ny værdi i hans lederskab? Til at få et blik for det, benytter jeg data fra den første og sidste vejledning.

5.1: Fokuspersonens udgangspunkt i udviklingen af sit lederskab

Ved vejledningsforløbets første vejledning motiverer fokuspersonen sit ønske om at udvikle sit lederskab på følgende måde: *Jeg er rigtig god til at ta' faklen, stille mig op på ølkassen, indgyde håb, indgyde mening, altså få folk med mig (...)* [men]

fremadrettet [er det ikke alene den rigtige måde], fordi hvis jeg gerne vil mobilisere nogle ressourcer, hvor folk bringer sig selv mere i spil, så skal de jo ikke bare blive i gåseøjne 'betaget' af mig og af min evne til at formidle og få folk med. Så skal jeg have dem til at vokse mere SELV og tage noget mere direkte ansvar for de forandringer, der sker derude (bilag E, s. 7). Svaret på udfordringen finder fokuspersonen som nævnt hos Laloux og hans bud på fremtidens organisation. Han ønsker at give koncernlederne noget plads ved at slippe styringen og kontrollen, så de kan føde ind i den bevægelse organisationen skal gennemføre. Der er tale om et markant ledelsesmæssigt skift, som koncernlederne møder forskelligt. Fokuspersonen beskriver forskellene ved at sætte ord på det, han oplever, koncernlederne giver udtryk for. Citaterne er følgende: *Yes, det lyder bare super spændende. (...) Det lyder meget klogt, men kan det her overhovedet repliceres i vores sektor. (...) Det her, det er dybt godnat, og det går forhåbentligt over på et eller andet tidspunkt* (bilag E, s. 8). Det er altså forskellen mellem at være positiv, tvivlende og dybt skeptisk.

Sammenfattende om sin opgave udtaler fokuspersonen: *Jeg tænker jo meget i, hvordan vi som koncernledelse, med det ansvar vi nu har hver især, kan skabe mere værdi, der hvor vi er. (...) Den gruppe mennesker [koncernlederne] er ENORM VIGTIG i forhold til, at de her ringe får lov til at bredde sig. (...) [Det ved] jeg af bitter erfaring* (bilag E, s. 16). Fokuspersonens opgave er kompleks. Han skal i samme proces ny-skabe sit lederskab, gå foran og vise koncernlederne vej, og motivere dem til at følge ham, så de bringer fremtidens lederskab med sig ud i organisationen.

I dette arbejde er fokuspersonen samtidigt udfordret på, at han er *meget handlekraftig* (bilag E, s. 4) og kan være *lidt for hurtig på aftrækkeren* (bilag E, s. 8). Han udtaler: *[Jeg] har en ENORM lyst til bare at komme ud herfra [NPM]* (bilag E, s. 6). Med den dialogiske vejledning ønsker fokuspersonen at blive udfordret på sin drøm om at skabe plads til selvledelse. Han formulerer det således: *Altså, det nytter jo ikke noget, at jeg går og plæderer selvledelse, og så i hvert lokale jeg træder ind i, så siger jeg: Nu kommer direktøren, og nu skal jeg nok bestemme alting* (bilag E, s. 15). Ved at få foran med et godt eksempel er det intentionen at bidrage til at *bringe [organisationen] over i et nyt (...) ledelsesmæssigt paradigme* (bilag E, s. 4), akkurat som Laloux foreskriver. I teorien står der: *For at lykkes med at bevæge en organisation hen mod det blågrønne paradigme skal bevægelsen ifølge Laloux komme oppefra* (Laloux, 2015, s. 11). Det er tilfældet her.

5.2: Fokuspersonens lederskab efter den dialogiske vejledning

Om udviklingen af sit lederskab fortæller fokuspersonen ved den afsluttende vejledning, at han har udviklet en *dyb grunderkendelse* af, at han bare er et blad i *den der sorte sol* (bilag E, s. 169). *Det der er meningsfuldt, det bliver samlet op, og det der ikke er meningsfuldt bliver ikke samlet op* (bilag E, s. 170). Han er blevet optaget af *at tænke lidt mere i, hvordan ting emergerer på den fede måde* (bilag E, s. 177).

Samlet oplever fokuspersonen, at han *virkelig* er gået fra at være en *dreven post-moderne leder*, til at slippe noget af det og blive mere Teal (red.: i betydningen af at have udviklet et Laloux-inspireret lederskab) (bilag E, s. 174). Som eksempel fremhæver han KL-møderne, hvor han nu giver mere plads (bilag E, s. 173). Han uddyber: *Jeg har fået noget (3.sek) ydmyghed (2.sek) i forhold til at anerkende andres perspektiv (...) jeg har jo længe været bevidst om både styrken og udfordringen i min selvsikkerhed (2.sek) øhh, men jeg finder måske nu en anden lyst og glæde i at (1.sek) skrue lidt ned for mig selv (.) for at skabe plads til noget andet* (bilag E, s. 175). Fokuspersonen uddyber senere: *jeg har opnået er at blive bedre til at skabe rummet til rent faktisk, ikke bare få lyttet til det jeg lige hører, men at få lyttet til det hele, agtigt* (bilag E, s. 176). Pauserne i fokuspersonens tale indikerer, at han jævnfør Alrø & Kristiansen møder sig selv i samtalen med mig og drager nye erkendelser.

Fokuspersonen giver et eksempel på, hvordan hans nye lederskab afspejler sig i praksis: *Det kan jo godt være, at der er noget godt i at lade nogle dagsordenpunkter vare 15 minutter længere, hvis det betyder, at vi kommer rundt om noget, der betyder noget for folk, og vi rent faktisk forstår en lille bitte smule bedre, hvor det er vi står, og hvorfor det er, at vi har det, som vi har det, agtigt* (bilag E, s. 177).

Om sin nye forståelse af sit lederskab sammenfatter fokuspersonen det sådan her: *Jeg kan stadigvæk tage den fakkel og bære den og trække den og få folk med og køre den igennem meget langt hen ad vejen, men der er bare så mange flere ressourcer i at få tændt 20 fakler (.) så en ting er, at få folk med, en anden ting er at de (.) eller jeg ser, at der er nogen, der har en fakkel, jeg kan gå over og tænde (.) det er måske mere det billede man skal ta', ikk'* (bilag E, s. 175).

På dette tidspunkt i vejledningen oplever fokuspersonen, at koncernlederne følger bevægelsen af ledelsesparadigmet på en helt anden måde. Det blev synligt ved toplederkonferencen den 15. november. Herom udtaler fokuspersonen: [Koncernlederne havde] *et engagement (.) en lyst (.) en tagen på sig (...) de gik ind i rummet på en*

anden måde, end [de] plejer (bilag E, s. 166). *Vi VAR DER SAMMEN på en anden måde, end vi har været der før* (bilag E, s. 167).

5.3: Om fokuspersionens bevægelse af sit lederskab

Sammenligner jeg fokuspersionens udsagn om sit lederskab ved den første og sidste vejledning får jeg øje på følgende bevægelser. Først og fremmest taler fokuspersionen om, at han har ændret sin opfattelse af sig selv fra at være en *fakkelbære*, der går forrest, til at være *bære af en fakkel*, som han bruger til at tænde op i de andres fakler med. Metaforen er et billede på, at fokuspersionen har opnået overskridende ny værdi i hans lederskab. Bag den ændrede opfattelse af sig selv som leder ligger en erkendelse af, at han ikke kan styre og kontrollere andre. Han kan ikke fortælle andre, hvad de skal opfatte som meningsfuldt. Det der er meningsfuldt bliver samlet op, siger han. Denne dybe grunderkendelse betegner han *sort sol*. Erkendelsen skal ses i lyset af, at fokuspersionen i starten opfatter, at det handler om at *få folk med*. Den nye erkendelse har banet vej for en ændret adfærd. Således er fokuspersionen gået *fra* at være styrende og kontrollerende, foretagsom på andres vegne, hurtig på aftrækkeren og utålmodig *til* at give plads til noget andet, være anerkendende over for andres perspektiver, få lyttet til det hele og lade ting emergere.

Som det fremgår af dette foreløbige blik ind i dataene, bidrager den dialogiske vejledning til at støtte fokuspersionen i processen med at skabe overskridende ny værdi i hans lederskab. Det spirende nye lederskab hviler på nye erkendelser, som givet vis er et produkt af dialogisk læring jævnfør Alrø & Kristiansen, samt en ændret fysisk praksis som sandsynligvis er produktet af den reflekterende vejledning jævnfør Lauvås & Handal. Umiddelbart ser det lovende ud, men denne konklusion hviler på en udokumenteret fortolkning af undersøgelsen. Jeg vil derfor gå videre og gennemføre en analyse af den dialogiske vejledning.

6: Analyse af den dialogiske vejledning

Formålet med analysen er at få blik for, hvad der sker, når organisatorisk coaching praktiseres som dialogisk vejledning, samt hvordan det, der sker, bidrager til at skabe overskridende ny værdi i fokuspersionens lederskab. For at kunne besvare spørgsmålene fyldestgørende undersøger jeg først, hvad der sker, når vejledningsforløbet møder fokuspersionens virkelighed. Dernæst undersøger jeg med afsæt i et eksemplarisk nedslag i vejledningsforløbet, hvordan de dialogiske kvaliteter, brugen

af faglig viden, observation og feedback bidrager til at udvikle nye erkendelser og ny ledelsespraksis hos fokuspersonen. Med en forståelse af, *hvordan* den dialogiske vejledning virker, præsenterer jeg grafisk et samlet overblik over indholdet og forløbet af den dialogiske vejledning.

6.1: Om vejledningsforløbets møde med fokuspersonens virkelighed

Ved den første vejledning spørger jeg fokuspersonen, hvad hans motiv er for at blive coachet. Han svarer to ting: 1) *Jeg VED, jeg har brug for at blive udfordret løbende. (...) Hvis jeg ikke har nogen, der hele tiden udfordrer mig, stiller spørgsmål ved de ting jeg gør, siger, så (...)* [risikerer jeg at] *bruge ressourcerne på noget forkert, overse nogle vigtige signaler (...)* (bilag E, s. 4). Og 2) *Du ville kunne forstå, hvad det ER, JEG GERNE vil i bund og grund, uden at jeg ved PRÆCIST, hvad det er, og præcist HVORDAN jeg vil gøre det* (bilag E, s. 5). Jævnfør Lauvås & Handal og Alrø & Kristiansen er det helt afgørende, at fokuspersonen, som i tilfældet her, oplever et behov for at blive vejledt og deltager af egen fri vilje, hvis forløbet skal bringe fokuspersonen til at flytte sig. Denne præmis er opfyldt.

Foruden fokuspersonens engagement i vejledningsforløbet spiller de praktiske omstændigheder i fokuspersonens arbejdsliv også ind på vejledningsforløbets afvikling. Her erfarer jeg hurtigt, at *tid* er en knaphedsfaktor. Den 30. august skriver jeg første gang i min logbog: *Tid er afgjort en faktor, der spiller en rolle for fokuspersonens mulighed for at gennemføre et coachingforløb. Pointen er, at jo mere omfattende coachingforløbet / -konceptet bliver, des mere sårbart bliver det i forhold til overhovedet at kunne finde plads til det i kalenderen* (bilag B, s. 2). Hvor denne refleksion angår det helt praktiske ved at finde plads i kalenderen, så reflekterer jeg den 21. september over tiden som fænomen i vejledningen. Jeg skriver: *Det er svært at få tempoet ned [i samtalen] for at skabe ro til eftertænkksomhed. Det går hurtigt, lidt lige som når man befinder sig i overhalingsbanen* (bilag B, s. 14). Jeg kan se af min logbog, at jeg helt generelt er bekymret for det tidspres, fokuspersonen arbejder under. Den 13. november er der to dage, til toplederkonferencen skal gennemføres. Her skal fokuspersonen for første gang sætte skub i en samlet bevægelse af de tre øverste ledelsesniveauer, ca. 400 ledere i alt. Om vejledningen skriver jeg: *Den blev imidlertid rykket til i morgen, hvilket jeg tænkte var lige lovligt optimistisk. Da coachingen ikke skal være noget, fokuspersonen føler sig forpligtet til i højlighedens tegn, åbne jeg op for, at vi kunne flytte vores aftale. (...) Fokuspersonen tog pænt*

imod tilbuddet, men han valgte at fastholde vores aftale (bilag B, s. 44). Det overraskede mig, men det viser, at fokuspersen prioriterer vejledningen meget højt.

Da jeg italesætter min bekymring, over det tidspres fokuspersen er indlejret i, viser det sig, at jeg står alene med den. Det fremgår af følgende dialog (V=vejleder, F=fokuspersen) (bilag E, s. 12):

V: *Hvis det hele ramler ned om ørerne på dig, så må det, vi gør, afspejle den virkelighed, du er i som leder. Så jeg er bare spændt på at se, hvad der sker.*

F: *Jeg er helt ubekymret.*

Jeg konstaterer derfor blot; at dialogisk vejledning skal planlægges i god tid; at man skal kunne bevare roen, når man bliver inviteret ind i fokuspersen travle hverdag; og at man selvfølgelig skal udvise betænksomhed over for fokuspersen. Men hvad sker der med selve vejledningsforløbets struktur under disse forhold?

Den 16. november skriver jeg: *Møder starter for sent, møder afkortes, møder flyttes, møder bliver gennemført online (...) [vejledningen] er ikke hellig. (...) [Den] må tilpasse sig virkeligheden (bilag B, s. 49). Konsekvenserne af den virkelighed den dialogiske vejledning virker i, reflekterer jeg over den 23. november. Jeg skriver (bilag B, s. 56): Alle fire vejledningssløjfer overholdt princippet om, at der skulle være to til tre dage mellem før-vejledning og observation. Fint. Tre ud af fire før-vejledninger blev gennemført ansigt-til-ansigt. Den fjerde før-vejledning blev lidt overraskende afholdt via mobilen. Det var kun den første vejledningssløjfe, der overholdt princippet om, at efter-vejledningen skulle følge umiddelbart efter observationen af KL-mødet.*

Tidspresset har altså konsekvenser for vejledningens struktur, som bliver brudt. Den mest mærkbare konsekvens er, at det stort set ikke lader sig gøre at gennemføre vejledning umiddelbart efter observation af fokuspersen ledelsespraksis. Dette bør tænkes med ind i konceptet for den dialogiske vejledning. Derudover bør den dialogiske vejleder også være indstillet på at *navigere fleksibelt i situationen* (bilag B, s. 56) så det rent faktisk blive muligt at mødes. Med denne forståelse af de praktiske omstændigheder for vejledningen zoomer jeg nu ind på selve vejledningen.

6.2: Den dialogiske vejledning – et eksemplarisk nedslag

Vejledning nummer to er valgt ud som eksemplarisk nedslag – af to årsager. For det første har jeg på dette tidspunkt haft mulighed for at observere det første KL-møde.

For det andet er denne vejledning et fint eksempel på, hvordan dialogen og vejledningen udfolder sig. Meget sker som forventet, men der opstår også uventede ting. Jeg bruger det eksemplariske nedslag som anslag til at pege på noget af det væsentlige, der sker i den samlede vejledning. Det betyder, at jeg ikke holder mig snævert inden for den udvalgte vejledning. Undervejs knytter jeg piktogrammer til de emner, jeg skriver om. Dem bruger jeg i formidlingen af den samlede oversigt over indholdet og forløbet af den dialogiske vejledning.

6.2.1: Min forberedelse før anden vejledning

Når jeg praktiserer pædagogisk supervision forbereder jeg mig aldrig. Det ligger hverken i vejledningskonceptet, hvor vejleder er fagperson med særlig sagskompetence (Lauvås & Handal, 2010, s. 43), eller i den dialogiske coaching, hvor coachen netop ikke må kende svarene på forhånd, og derfor ikke må styre mod bestemte løsninger (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 17). Sagen er imidlertid, at jeg forbereder mig før samtlige vejledninger med undtagelse af den første (bilag C). Herom skriver jeg i logbogen den 27. oktober: *[Jeg har] tænkt over samtalen, udvalgt elementer fra samtalen og skrevet en liste over de ting, jeg ønskede at adressere ved næste samtale, men hvorfor har jeg egentligt gjort det? (...) Et muligt svar (...) kan være, at jeg dels har givet mig selv plads til at gøre det. Dels har jeg oplevet et KÆMPE behov for at være oven på, at forstå fokuspersonens situation. Det hænger sammen med, at jeg for alt i verden ikke ønsker at fremstå som ubegavet over for fokuspersonen, fordi jeg ikke straks forstår situationen til bunds (bilag B, s. 29).* Denne betragtning er interessant i lyset af Alrø, Dahl & Schumanns pointe om, at *man må have et vist kendskab til det, man spørger om for at kunne spørge* (Alrø et al., 2016, s. 171). Da jeg mit kendskab til fokuspersonens virkelighed i starten er meget begrænset, har jeg svært ved at stille kvalificerede spørgsmål. Derfor forbereder jeg mig.

Ved min forberedelse til den anden vejledning er jeg optaget af de observationspunkter, fokuspersonen formulerede ved den første vejledning. De er: *1) commitment i rummet; 2) de tre elementer; og 3) den plads fokuspersonen giver lederne i rummet* (bilag B, s. 11). Det fremgår også, at jeg sammenholder disse observationspunkter med New Public Governance (NPG). Jeg citerer (bilag B, s. 11):

Pkt. 1) Samarbejdsdrevet innovation forudsætter meningsskabelse. Meningsskabelse er ifølge K. Weick mening, som man kan committe sig til og retfærdiggøre.

Pkt. 2) Elementerne påvirker gruppedynamikken i koncernledelsesgruppen. Gruppedynamikken er summen af deltagernes behov (motivation) for hver især at høre til (betydningsfuld), at have kontrol (kompetente) og at åbne sig for andre (afholdt).

Pkt. 3) Adresserer spørgsmålet om tillidsbaseret ledelse. Hvordan står det til med tilliden til fokuspersonen? (...) Trust equation.

Jeg skriver også: [Jeg ser, at fokuspersonen] uden at ane det efterlyser kompetencen til reflektiv ledelse jævnfør Emholdt, Keller & Tanggaard. Denne [opdagelse] er spændende, fordi den skal ses i lyset af, at jeg, så snart jeg hørte fokuspersonen formulere observationspunkterne, tænkte, at han havde helt galt fat i, hvad observationspunkterne burde være. I situationen var jeg bevidst om, at jeg valgte ikke at forstyrre den vej, han var på vej ud af. Jeg lykkedes helt bevidst med at forholde mig åbent, ikke styrende til fokuspersonens valg. Nu kan jeg se, at jeg gjorde det helt rigtige, at nysgerrigheden på hvad der ville ske, bar frugt, at det var godt, jeg holdt fast i at handle divergent, sådan som jeg havde lovet mig selv det. Mere af det. (...) Jeg skal fortælle fokuspersonen om min oplevelse. Meningen er jo, at vi skal lære sammen (bilag B, s. 11).

Som det fremgår, har jeg gjort mig massive tanker om, hvilken faglighed jeg kan trække ind i samtalen i forbindelse med de valgte observationspunkter. Jeg har fat i faglig viden om forvaltningspolitik (Torfing, Greve & Klausen, 2017), meningsskabelse jævnfør Weick (Høpner & Hammer 2014), motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2015), zone for nærmeste udvikling (Vygosky, 2012), trust equation (Maister, Green & Galford, 2001) og ledelsespsykologi (Keller, Elmholdt & Tanggaard, 2013). Nogle af disse tanker skriver jeg i stikordsform ned i mit forberedelsesnotat (bilag C, s. 3).

Endelig fremgår det, at jeg har noteret mig fokuspersonens udsagn om, *at jeg er kommet fire møder for sent til at observere ham sidde for bordenden og dirigere mødet* (bilag B, s. 10). Når jeg læser denne passage i logbogen, husker jeg, at jeg tænkte: *Hvad er der så tilbage at observere på?* Jeg tror, det har påvirket min observation.



Som symbol på min forberedelse benytter jeg dette piktogram. Det viser mig, der tænker over vejledningen og kobler den usikre situation til mulige relevante faglige perspektiver.

6.2.2: Observation af det første KL-møde

Rammen om mine iagttagelser er følgende. Jeg ankommer 10 minutter før mødet starter. Jeg finder en plads i den modsatte ende af det aflange rum i forhold til præsentationsskærmen. Med pen og papir klar begynder jeg at notere de ting, jeg iagttager (bilag D, s. 3-12):

- 1) Snak på kryds og tværs. Pludselig tavshed. Fokuspersonen træder ind i rummet.
- 2) Fokuspersonen sætter sig for bordenden lige foran præsentationsskærmen. Det fremgår, at jeg tænker for mig selv, at jeg skal spørge fokuspersonen om, hvorfor han sidder for bordenden.
- 3) Mødet ledes af den, der har punktet på dagsordenen.
- 4) Fokuspersonen har et styrende sprogbrug. Han siger fx *Var det det?*
- 5) Fokuspersonen tager på et tidspunkt selv ordet og overtager ledelsen.
- 6) Fokuspersonen taler i *jeg*-form. Ikke *vi*-form. Han siger fx *Jeg vil bare gerne have (...)*.
- 7) Som konsekvens af fokuspersonens tilbagetrukkede position noterer jeg til mig selv: *Jeg kan mærke, at samtalen i rummet gør, at jeg mister grebet om coachingens relevans. Jeg tror nok, det er det jeg mener.*
- 8) Folk begynder at rejse sig. Klokken har passeret 10.
- 9) Laloux er pligtlæsning. Han siger: *Få nu læst den (...) vi er nødt til at have et fælles sprog.*
- 10) To af deltagerne spørger ind til det. En siger: *Hvad betyder det, at vi skal have et nyt lederskab.* En anden siger: *Hvorfor har vi brug for et nyt lederskab?*
- 10) Mødet slutter kl. 10:15.

Som det fremgår af observationsnotaterne, så forholder jeg mig faktisk til de ting, jeg kan se ske, og til det jeg kan høre blive sagt, som er relevant i forhold til observationspunkterne. Derudover noterer jeg de indfald, jeg reflekterer over. Jeg hæfter mig ved to ting i forholdet mellem min forberedelse og mine observationer. Dels at fokuspersonens snak om at sidde for bordenden får liv hos mig under observationen i form af spørgsmålet: *hvorfor sidder han for bordenden?* Dels at fokuspersonens snak om, at jeg er kommet *fire møder for sent for sent*, skaber en usikkerhed hos mig om observationernes relevans. Det er altså en pointe, at forberedelserne følger med over i observationen.



Som symbol på min observation af KL-møderne benytter jeg dette pikto-gram. Det viser mit øje, der observerer praksisfeltet – den grå kasse bag øjet, og fokuspersonen, der handler i praksisfeltet.

6.2.3: Den dialogiske vejledning efter KL-mødet

Nu zoomer jeg ind på vejledningen, idet jeg starter med at observere og diskutere det, der udvikler sig som forventet. Efterfølgende observerer og diskuterer jeg det, der uventet viser sig. Hele tiden er jeg opmærksom på, hvordan min forberedelse og mine observationer slår igennem i vejledningen.

6.2.3.1: Det forventede

6.2.3.1.1: Måden hvorpå de dialogiske vejledninger indledes

Helt grundlæggende bliver mange af mine forestillinger om til den dialogiske vejledning indfriet. Den første forestilling angår måden, jeg indleder vejledningerne på. I den konkrete vejledning kommer fokuspersonen ind i rummet klokken 10:17 (bilag E, s. 19). Selvom vi starter 17 minutter for sent, lader jeg ham bruge tid på at lande. Han taler om det, der fylder mest – morgentrafikken som var årsagen til hans lidt sene ankomst (bilag E, s. 19). Jeg følger ham et stykke vej. Da snakken ikke bidrager ind i vejledningen, adresserer jeg vores fælles ærinde ved at vende fokus mod vores observationspunkter for KL-mødet. Jeg spørger: *Hvad oplevede du?* (bilag E, s. 20).

Den bløde måde at indlede den dialogiske vejledning på er ikke tilfældig. Som nævnt hviler både vejledningskonceptet og den dialogiske coaching på Rogers, og dermed hans begreb *den interpersonelle relation* (Rogers, 1962). Pointen er, at jeg som vejleder skal møde fokuspersonen på en måde, der understøtter udvikling og vækst hos fokuspersonen. Rogers taler om *growth-promoting-climate* (Rogers, 1962, s. 422). Det indebærer ifølge Rogers, at jeg skal praktisere kongruens, empati og udvise en ubetinget positiv forståelse af fokuspersonen (Rogers, 1962, s. 423). Det er netop det, jeg stræber mod, når jeg indleder mine vejledninger åbent, følelende. Eksemplet er ikke unikt. Det er gennemgående – lige bortset fra en enkelt gang.

Episoden fandt sted i den sjette vejledning. Af mit forberedelsesnotat fremgår set, at jeg skal huske at adressere noget – *et fedt spørgsmål!* (bilag C, s. 13). Jeg indleder stort set vejledningen med dette emne. Jeg siger: *Du endte [sidste gang] med at sige, at det var et fedt spørgsmål, det her med, at (.) øhh spekulere lidt over, hvor er det egentligt din tvivl kan ligge, og hvad er det for dilemmaer, du ser (.) øh og skal vi prøve at gå ind i dem* (bilag E, s. 114). Fokuspersonen, der har mistet orienteringen, svarer: *Skulle jeg ikke starte der, hvor jeg måske lige er i forhold til de ledelsesmæssige ting, agtigt* (bilag E, s. 114). Episoden viser to ting. For det første at jeg bærer mine forberedelser med ind i vejledningen. For det andet at det er vigtigt, at fokus-

personen har sig selv med i samtalen. Her mislykkes jeg. Jeg holder ikke dialogen tilstrækkeligt åbent til, at han kan relatere sig til indholdet, men da vi har en meget fin relation, hvor vi begge to er meget kongruente, siger fokuspersonen fra. Udtalelsen: *Vi har sådan en meget åben dialog her* (bilag E, s. 25) – formuleret af fokuspersonen, er et meget fint billede på vores relation, fordi den viser, hvordan den udfolder sig helt generelt.

6.2.3.1.2: Om de dialogiske principper for samtalen

Grundlæggende er jeg optaget af at forholde mig undersøgende, nysgerrigt og ærligt til det, der optager fokuspersonen og at være det på en måde, så vi kan mødes som ligeværdige og have et nært fællesskab om udviklingen af KL-møderne. Det er min oplevelse, at jeg lykkes med at praktisere dialogen kompetent jævnfør Alrø & Kristiansens kompetenceprofil, og det er min opfattelse, at denne praksis bidrager særligt til udvikling af fokuspersonens lederskab. Holdbarheden af dette vil jeg undersøge nærmere ved at tage udgangspunkt i kompetenceprofilens tre delkompetencer. Jeg indleder med et citat, som jeg efterfølgende forholder mig til.

Delkompetence 1: Er evnen til at lytte afslappet, nysgerrigt og opmærksomt til fokuspersonen, som i denne episode (bilag E, s. 23):

V: *Så hvad er du så nysgerrig på, optaget af i forhold til at få koncernledergruppen, som du jo sidder i, få den her gruppe til at fungere. Giver det mening (...)?*

F: *Ja, det giver super god mening, jeg ved bare ikke, om jeg har nogen gode svar*

V: *ikke svar, jeg spørger, hvad du er optaget af*

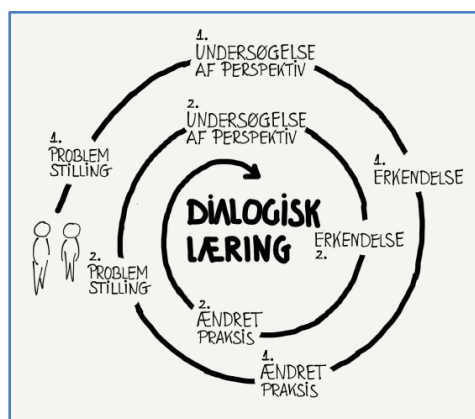
F: *optaget af, ja (.) ja men, altså (.) noget af det jeg er optaget af, det er det usagte (.) altså, fordi jeg er jo ikke (.) altså, jeg er jo ikke sådan (.) jeg er jo lidt (.) altså, min intuitive fornemmelse for rummet er jo ikke sådan fuldstændigt under gulvbrædderne-agtigt*

V: *Så når du siger det usagte, hvad tænker du så?*

Det afslappede kommer til udtryk i sætningen: *Giver det mening?* Her signalerer jeg, at jeg ikke har travlt, at jeg ikke vil noget på fokuspersonen vegne. Jeg er der for ham. Da jeg lytter til, hvad han siger, fanger jeg, at han taler om *svare*, hvor jeg har spurgt til *optagethed*. Jeg korrigerer ham. Derefter følger en længere sætning, hvor fokuspersonen tænker, mens han taler. I sætningen indgår ordene *det usagte*. Det bliver jeg nysgerrig på. Jeg stiller derfor et spørgsmål, der undersøger det.

Fokuspersonens anden sætning er interessant at dvæle ved, fordi den er et eksempel på, at der finder læring sted. Sætningen er lang og forholdsvis usammenhængende, fordi han tænker, mens han taler. Faktisk taler han i den sætning med sig selv. Alrø & Kristiansen vil sige, at hans indre dialog afspejler sig i den ydre dialog og lige der, møder fokuspersonen sig selv og udvikling af ny erkendelse og sproglige handlemulighed er på vej (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 10-11). Det er i kraft af den ydre dialog med mig, at fokuspersonens indre dialog bliver stimuleret. Det har altså stor betydning, at jeg formår at stille undersøgende spørgsmål og bevare overblikket over processen (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 75).

Denne måde at være i dialog med fokuspersonen er helt gennemgående. Det sker hele tiden. Og det er vigtigt, at det sker hele tiden, fordi disse udforskende spørgsmål er motoren i dialogisk læring (figur 5). Ifølge Alrø & Kristiansen indtræffer dialogisk læring, når fokuspersonen gennem en dialogisk samtale og undersøgende proces får mulighed for at undersøge sit perspektiv på en problemstilling (Alrø &



Figur 5: Dialogisk læringsproces.

Kristiansen, 2008, s. 20). Udvikling af ny erkendelse er udtryk for, at læring har fundet sted (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 18). En sådan erkendelse kan føre et nyt perspektiv med sig som grundlag for at danne nye handlemuligheder. Hvis processen gentager sig, er der tale om dialogisk læring som en *spiralisk proces* (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 20). Samtalens afslutning er enten et nyt perspektiv, som supervisanten kan tænke videre over og vende tilbage til eller helt nye handlemuligheder – ændret sproglig praksis (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 21).

Delkompetence 2: Er evnen til at være professionelt nærværende, som i denne episode (bilag E, s. 25):

V: *nu stopper jeg dig, fordi det jeg kan mærke, og det er måske i virkeligheden også der, hvor din læring ligger, det er, at din komfortzone er at snakke om al det, der sker i det organisatoriske rum (.) jeres faglige snakke*

F: *(trækker vejret dybt ind)*

V: *alle jeres faglige snakke, opgaver med at få tingene til at fungere, det er det, jeg har hæftet mig ved, helt naturligt fylder rigtigt meget hos dig. Men det jeg kan*

give dig, sammen med dig, det er et blik for, hvad der sker med mennesket midt i al den snak. Så når jeg stopper dig, så er det fordi (...)

F: *ja, det er så fint*

Forud for denne episode har fokuspersonen fortalt om sin oplevelse med koncernledelsens faglige snakke. Jeg forstår, hvad han er optaget af, men jeg kan *mærke*, at der er noget, der ikke hænger sammen. Det reagerer jeg på og italesætter min iagttagelse. I forhold til fokuspersonens perspektiv og proces udviser jeg her indlevelse, når jeg siger: *alle jeres faglige snakke (...) fylder rigtigt meget hos dig*. Og jeg udviser distance, når jeg siger: *det jeg kan give dig*. Jeg giver ikke forslag til ændring, men jeg tilbyder fokuspersonen muligheden for at observere sig selv og dermed at møde sig selv i lyset af faglig viden om komfortzoner. Det accepterer fokuspersonen tilsyneladende med sætningen: *det er så fint*.

Ud over at episoden demonstrerer, at jeg evner at være professionelt nærværende, så er den også et eksempel på, hvordan man giver feedback i en dialogisk praksis. Princippet er, at man sætter ord på det, man har iagttaget i samtalen, de oplevelser der er forbundet med iagttagelsen, samt det man forstå ved det iagttagede. På den baggrund tilbyder man et nyt perspektiver på emnet (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 174). Denne fremgangsmåde i samtalen praktiserer jeg gennemgående i den dialogiske vejledning. Det sker dog ikke med samme frekvens som de undersøgende spørgsmål, fordi den netop kun finder sted, når man giver feedback på samtalens indhold. Effekten af at give feedback er stor, da den som her bringer fokuspersonen i en situation, hvor han skal observere sig selv på kanten af hans selvbevidsthed. Jeg hæfter mig ved den dybe vejtrækning og hans anden sætning: *ja, det er så fint*. Hvis man tager det bogstavligt, så *er* det fint, men her er det et udtryk for disciplineret tålmodighed. Ubehaget luer lige rundt om hjørnet, da jeg adresserer noget, fokuspersonen måske skal lære. Lige netop derfor udviser fokuspersonen et stort mod. Alrø & Kristiansen skriver herom, at læring kræver risikovillighed, fordi man udfordres på at give slip på etablerede forståelser som forudsætning for at skabe forandring (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 26). Fokuspersonen er afgjort udfordret her. Sammenholder jeg endelig situationen med *dialogisk læring*, kan jeg få øje på, at jeg har tilbudt fokuspersonen et nyt perspektiv ind på hans problemstilling, som vi kan undersøge sammen.



Som symbol på at fokuspersonens erkendelsesproces ikke er gnidningsfri, benytter jeg dette piktogram.

Delkompetence 3: Er evnen til at 'bekræfte' fokuspersonen, som i denne episode (bilag E, s. 21):

V: *Og da jeg hørte dig sige det sidste gang, der skulle jeg lige holde mig tilbage, fordi egentlig havde jeg den samme ide som dig, at vi skulle have dette tredje øje på dig, og nu sad du der og sagde noget helt andet (.) øhh, netop det, at du gerne vil have fokus på det, der sker mellem menneskene, og skulle jeg korrigere dig i det, eller hvad skulle jeg gøre? Jeg valgte at sige, jamen det er det, du er optaget af: commitment, elementerne og selv-ledelse (...) godt så er det det, vi forfølger (...) pointen er, at når man har opmærksomheden rettet mod NPG, så har man også rettet opmærksomheden mod det, der sker med mennesker. Og derfor var jeg så glad for, at jeg tav og fulgte dig. Jeg er nødt til at fortælle dig det her, fordi jeg lærte jo noget, nemlig at der kan ske rigtig mange ting, når man lader ting ske, og undertrykker sit behov for at træde i karakter.*

Episoden er udtryk for rigtig mange ting. Først og fremmest fortæller jeg fokuspersonen, at jeg har diskuteret med mig selv, om jeg skulle korrigere fokuspersonens opfattelse af, hvad der var væsentligt at gå videre med. Af citatet fremgår, at jeg vælger at *følge* fokuspersonen, og at jeg bekræfter, at han tænkte rigtigt.

Bekræftelsen hviler bemærkelsesværdigt tæt op ad min forberedelse forud for vejledningen, som altså her slår tydeligt igennem i vejledningen. I afsnittet om mine forberedelser fremgik det, at jeg sammenholdt observationspunkterne med New Public Governance (NPG). Det var der, det gik op for mig, at det gav mening at have *fokus på det, der sker mellem menneskene*. At fokuspersonens fokus var rigtigt. Det ville jeg bringe med tilbage til fokuspersonen. Derudover skrev jeg, at *jeg vil fortælle fokuspersonen om min oplevelse*, fordi *meningen er, at vi skal lære sammen*. Det er disse tanker, der får liv i citatet herover.

Kigger jeg mere overordnet på episoden, får jeg også øje på, at min rolle som aktionsforsker slår igennem. Aktionsforskningen sigter jævnfør Duus mod at skabe forståelse og forandring i praksis gennem en fælles udforskning *med* praksisfeltets deltagere. I min forberedelse er jeg optaget af, *at vi skal lære sammen*, og i selve

vejledningen er jeg optaget af at involvere fokuspersonen. Jeg giver af mig selv, når jeg fortæller, at jeg lærte af situationen. Konkret lærte jeg værdien af at give slip på mit behov for at være i kontrol, at lade tingene emergere. Med min fortælling, ønsker jeg at inspirere fokuspersonen til at gøre det samme. Det er her, kimen til ideen om det emergerende bliver lagt hos fokuspersonen.

Foreløbigt har jeg vist, at jeg skaber et *growth-promoting-climate* i den dialogiske vejledning. Jeg er *i* samtalen, sådan som det forventes af en dialogisk coach jævnfør coachens kompetenceprofil. Jeg driver samtalen gennem undersøgende spørgsmål og tilbyder nye perspektiver på problemstillingen. Samtalens retning er primært styret af det, fokuspersonen er optaget af. Mine forberedelser er med mig i tankerne, og når de viser sig relevante, får de plads. Det har vist sig uproduktivt, når mit forberedelsesnotat bliver styrende for samtalen. Fra dette perspektiv ser det ud som om, den dialogiske vejledning fungerer som forventet, men hvad sker der, når jeg fletter fagligheden ind i samtalen?

6.2.3.1.3: Om brugen af faglighed i den dialogiske vejledning

Inden for den dialogiske tradition må man som nævnt ikke styre hen mod bestemte løsninger. Da teori er et svar og dermed en løsning på et oplevet problem, må man ikke bringe teori ind i samtalen. I min dialogiske vejledning af fokuspersonen er det helt afgørende at få teori på banen. Ikke fordi jeg skal styre samtalen, men fordi teori jævnfør Lauvås & Handal er med til at kvalificere fokuspersonens refleksion.



Som symbol på den teori, vejleder anvender i samtalen, benytter jeg dette piktogram. De konkrete teorier bliver skrevet ind i hver deres ramme.

Af afsnittet om mine forberedelser fremgår det, at jeg har gjort mig tanker om, hvilken teori der kan være relevant at sætte i spil. I dette afsnit undersøger jeg, hvad der sker, når jeg bringer teorien ind i samtalen. Jeg tager afsæt i fokuspersonens optagethed af det *usagte*, som vi stiftede bekendtskab med under delkompetence 1.

En udforskning af det *usagte* bringer fokuspersonen frem til, at det *usagte* handler om, at *folk bliver bragt ud af deres komfortzone* (bilag E, s. 23). Følgende dialog finder sted, da jeg stiller et undersøgende spørgsmål om komfortzonen (bilag E, s. 24):

V: *Så hvornår er man inde i komfortzonen?*

F: *Når man er i det gamle styringsparadigme*

V: *Er der andre ting, der har indflydelse på, om man er inde for komfortzonen?*

F: *Der bliver man ikke udfordret, generelt (.) så man får lov til at være lidt sig selv, ikk' (.) ta' sagen eller emnet eller hvad det nu er (.) relationen, som det man har lyst til selv (.) øh, tænker jeg da i hvert fald.*

V: *Rent fagligt kan jeg supplere med, at man er inden for sin komfortzone, når man MESTRE det, man bliver udfordret på*

Af samtalen fremgår det, at jeg sammen med fokuspersonen undersøger, hvad han ved om komfortzone. Det første svar er kort. Med det næste spørgsmål forsøger jeg at få fokuspersonen til at udfolde sin forståelse. Det fremgår, at svaret er uklart. Det er det, fordi fokuspersonen ikke kender begrebets definition. Dermed kan fokuspersonen heller ikke handle på det. Jeg supplerer derfor med faglig viden, som jeg giver et eksempel på. Ikke meget, men nok til at jeg stimulerer fokuspersonens indre samtale, som her får liv i den ydre samtale (bilag E, s. 24):

V: *Altså, hvis jeg skal løbe på rulleskøjter, så har jeg det fint, fordi det kan jeg*

F: *Og der er noget de ikke kan (.) altså NN er et glimrende eksempel (.) han er den der allermindst kan (.) og han siger ALDRIG noget, og nu reagerer han enormt voldsomt, og (.) altså*

Gennem tilsvarende undersøgende spørgsmål bevæger vi os igennem temaet komfortzone. Undersøgelsen er støttet af min faglige viden om zone for nærmeste udvikling (Vygotsky, 2012). Jeg nævner ikke Vygotsky på noget tidspunkt. Jeg gør ikke rede for, hvad man forstår ved zone for nærmeste udvikling. Teorien fungerer som en usynlig struktur i samtalen. Til denne struktur kobler jeg en anden faglighed, nemlig viden om motivation, hvilket fremgår ved, at jeg nævner ordet *MESTRE*. Det refererer til motivationsaspektet *mestringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Som det fremgik af afsnittet om professionelt nærvær adresserer jeg fokuspersonens egen komfortzone. Jeg sagde: *Din komfortzone er at snakke om al det, der sker i det organisatoriske rum (...) det jeg kan give dig (...) er et blik for, hvad der sker med mennesket midt i al den snak*. Det er der, hvor fokuspersonen på en og samme tid udviser disciplineret tålmodighed og mod.

Fortsat vejledt af min faglighed spørger jeg: *Har du nogen ide om, hvad der motiverer folk til at gå ud af deres komfortzone?* (bilag E, s. 26). Fokuspersonen nævner sin forundring over, hvor forskelligt koncernlederne lader sig motivere af at *få åbnet sit eget perspektiv, sit eget rum og se nogle nye muligheder* (bilag E, s. 27). Det fører os over i motivationsaspektet *selvværd*. Efter at have snakket lidt om det, spørger jeg fokuspersonen: *Når nu du står der, og har helt vildt meget lyst til at være i det åbne, og du ved, at der er nogen, der ikke kan rumme det, hvad kan du så gøre?* (bilag E, s. 28). Spørgsmålet bringer os frem til følgende dialog (bilag E, s. 32):

V: *så du er lidt (.) du siger, du ved det ikke*

F: *jeg siger, at jeg synes, der er gjort et behjertet forsøg, som garanteret kunne være gjort bedre, men jeg siger også, at (...) grundpointen omkring, hvordan jeg får iscenesat mine ledere i de her diskussioner (.) dem selv på deres egne præmisser, er da ekstremt vigtig, så når jeg nu står på det her udvidet Pitstop om en uge, hvor jeg begynder og (laver en sammentrækkende lyd) og snøre lidt ind, og italesætte det, og facilitere de her konkrete diskussioner, så er det ekstremt vigtigt, at jeg sørger for, at der bliver givet rum til, at der er nogen, der bemægtiger sig den ledelsesdiskussion,*

Lige her udvikler fokuspersonen en ny erkendelse. Igen er sproget uklart og han laver en lyd, der indikerer, at det ikke er nemt. Men han erkender at koncernlederne skal have plads til at diskutere tingene på deres egen præmisser. Jævnfør Alrø & Kristiansen er fødslen af denne erkendelse et resultat af den undersøgende proces, hvor fokuspersonen fik mulighed for at undersøge sit perspektiv på den rejste problemstilling. Det er altså et eksempel på dialogisk læring. Erkendelsen er en blandt flere erkendelser, som til sidst bringer fokuspersonen frem ideen om *sort sol*. I citatet taler fokuspersonen om, *hvad* han skal gøre, men han afprøver det også.

Indtil nu er fokuspersonen blevet udfordret på en måde, hvor han har været i balance. Det har produceret en første vigtig erkendelse. Erkendelsen er ingenlunde tilfældigt bragt til verden. Den er et produkt af en lang proces, der starter med, at jeg er inspireret af den forrige samtale med fokuspersonen. Denne inspiration følger mig ind i min forberedelse til vejledningen, som afgjort påvirker den dialogiske vejledning. Komfortzone og motivation er to temaer fra forberedelsen, som bliver adresseret og udforsket gennem undersøgende spørgsmål i den dialogiske vejledning.

Teorien har flere funktioner. Dels fungerer den som en usynlig struktur for udforskningen af en problemstilling. Dels bidrager den til at kvalificere de undersøgende spørgsmål og dermed fokuspersonens tænkning. Ifølge Lauvås & Handal er denne måde at arbejde på karakteristisk for vejlederen. De taler om, at vejlederen som fagperson med særlig sagskompetence skal formidle faglig viden i de tilfælde, hvor fokuspersonen mangler kundskab (Lauvås & Handal, 2010, s. 43). Det har jeg gjort. Ikke vilkårligt, men på baggrund af mine forberedelser. På den måde bliver forberedelsen et slags maskinrum, hvor fagligheden anspores. Man får let indtryk af, at forberedelsen bestemmer retningen i samtalen, men jeg har vist, at det ikke er tilfældet. Det er fokuspersonens samtale, og det er hans refleksion, der styrer samtaleens retning. Det forklarer, hvorfor jeg ikke får adresseret al den faglighed, jeg havde i tankerne, da jeg forberedte mig.

Foreløbigt har min anvendelse af faglighed været succesfuld, men jeg erfarer også, at der er grænser for dens anvendelighed. Det får man blik for ved at gå lidt videre i samtalen. Fokuspersonen og jeg har talt om motivationsaspektet selvværd. Det leder os ind på emnet tillid og videre til 'The Trust Equation' (Maister, Green & Galford, 2001). Det får fokuspersonen ud af fatning, fremgår det (bilag E, s. 34):

F: *Nej, men det er jo rigtigt, men jeg bliver også BARE TRÆT, altså*

V: *hvad handler den frustration om?*

F: *ja men, (...) så længe vi kan snikke snakke, og [koncernlederne] ikke bliver udfordret, så har vi det nemt (.) det er ligesom det eneste, der tæller for den der tillidsopbygning (...) ja men, jeg er bare ved at være lidt utålmodig Kirstine.*

Fokuspersonen markerer tydeligt, at denne tilgang til udvikling af hans lederskab allerede har vist sig at være ufrugtbar. Når man inddrager faglig viden, kan man altså komme ud for, at det allerede har været 'prøvet'. Når man erfarer det, er der kun en ting at gøre, og det er at skifte spor. I denne vejledning passer det med, at tiden er gået. Som afslutning på vejledningen gør jeg noget, der overrasker mig selv. Inspireret af samtalen og mine observationer af KL-mødet formulerer jeg en opgave til fokuspersonen. Jeg siger: *Når du viser vejen, hvor meget italesætter du det, du gør? Kan folk gennemskue det, eller gør du bare (.) og lige pludselig opdager de, at der er sket noget. Altså, hvor tydelig er du med det, du gør?* (bilag E, s. 35). Bemærk, hvordan dette spørgsmål adresserer snakken om det forestående Pitstop, samt de

to spørgsmål, der bliver rejst ved KL-mødet, som lød: *Hvad betyder det, at vi skal have et nyt lederskab. Og Hvorfor har vi brug for et nyt lederskab?* Disse spørgsmål skal ses i lyset af, at fokuspersonen fortæller, at [de] *HAR brugt halvandet år på at snakke om de her ting* (bilag E, s. 20).

Selvom jeg ikke adresserer mine observationer i vejledningen, bærer jeg dem altså med mig, akkurat som jeg bærer forberedelserne med mig. De er i min hukommelse. Når jeg finder det meningsfuldt, sætter jeg dem intuitivt i spil. Her i form af en opgave som fokuspersonen følger op på ved at gøre den til sin egen (bilag E, s. 36):

F: *Jeg tager det her med: Hvad gør jeg for at vise vejen (.) trans (.) meget konkret i forhold til, hvordan jeg får italesat starten af det udvidet Pitstop vi skal have (.) altså, jeg bliver nødt til at give dem nogen FULDSTÆNDIGT konkrete eksempler på (.) det her er den vej vi kommer til at gå (.) vi arbejder sådan set med nogle værdier, der svarer til det.*

Ved den efterfølgende vejledning fortæller fokuspersonen: [at] *det har sådan set boet i mig RET levende siden (...)* [jeg] *har haft det oppe som prisme HELE TIDEN i forhold til (.) i forhold til det jeg har gået og gjort, ikk'* (bilag E, s. 40). Her erfarer jeg første gang værdien af at stille en opgave. Fokuspersonen har ikke blot tænkt over, hvad han gør for at vise vejen, og hvor transparent han er med, det han gør. Fokuspersonen har rent faktisk omsat opgaven til handling. Ifølge Lauvås & Handal skal jeg støtte fokuspersonen i processen med at finde ud af, *hvad* han vil planlægge at gøre i praksis. Vi skal aftale, hvilke punkter jeg skal observere på, når jeg ser fokuspersonen praktisere sit lederskab, og jeg skal efterfølgende støtte fokuspersonens refleksion over, *hvordan* den planlagte aktivitet udfoldede sig (Lauvås & Handal, 2010, s. 75). Sådan fungerer det slet ikke i den dialogiske vejledning. I den pædagogiske supervision er genstanden undervisning. Den skal underviseren planlægge. Men her er genstanden ledelse. Den kan ikke planlægges på samme måde. Det var nok derfor, at jeg intuitivt formulerede en opgave til fokuspersonen. Med denne ændring mister observationspunkterne deres værdi. Det giver ikke længere mening at formulere nye observationspunkter forud for min observation af KL-møderne. I stedet arbejder vi videre med dem, vi formulerede ved den første dialogiske vejledning. Det viser sig at være nyttigt. Planlægning af aktivitet bliver erstattet af opgaver, som jeg formulerer på baggrund af den gennemførte vejledning. Fokusperson-

en gør opgaven til sin egen og eksperimenterer med de ny erhvervede erkendelser med henblik på at drage erfaringer. Lauvås & Handal taler om, at fokuspersonen anlægger nye perspektiver på egne erfaringer, hvorved han lærer (Lauvås & Handal, 2010, s. 75). Lige her undrer jeg mig over, at Lauvås & Handal fravalgte Dewey, da de formulerede deres vejledningskoncept (Lauvås & Handal, 2010, s. 73), fordi, som det fremgår, er der en tæt kobling mellem tænkning, handling og erfaring. Koblingen mellem disse begreber er selve nerven i Deweys erfaringsbegreb.

Ifølge Dewey opnår man erfaring gennem en systematisk proces kaldet learning-by-doing (Elbæk, 2005, s. 92). Det er tænkningen, der gør det muligt at udforske relationen mellem handling og konsekvens (Elbæk, 2005, s. 103). Udforskningen består af i alt 5 trin (Elbæk, 2005, s. 123-126). 1) En usikker situation. 2) Intellektualisering af problemet. 3) Undersøgelse af situationens betingelser, som leder til en arbejds-hypotese. 4) Ræsonnement over, hvad der kan være et gyldigt svar. 5) Afprøvning af hypotesen i handling. Når den usikre situation er opløst, er problemet løst. Tænkning er ikke løsrevet fra handling. Den er ifølge Dewey *anvendelse af ideer og hypoteser, begreber og teorier til at definere den usikre situation, således at den kan opløses og skabe vej for nye vaner og betydninger* (Elbæk, 2005, s. 120). Ved at inddrage Deweys erfaringsbegreb kan vi supplere vores blik for fokuspersonens udvikling af ny erkendelse jævnfør Alrø & Kristiansen med et blik for udvikling af erfaring jævnfør Dewey. Som det fremgår, bringer fokuspersonen netop sin nye erkendelse med ud i praksis, hvor han afprøver den med henblik på at se, om den kan bringe ham ud af den usikre situation. Det kan den. Om sin oplevelse med det udtaler han ved næste vejledning: *Det gik RIGTIG godt, rigtigt godt* (bilag E, s. 42).

Opgaven var som bekendt, at fokuspersonen skulle tænke over, hvor tydelig han er med det, han gør. Fokuspersonen oversatte det til: *Hvordan får jeg italesat starten af det udvidet Pitstop*. Fokuspersonen forklarer, hvorfor det gik godt (bilag E, s. 42):

F: *Øh, der fik jeg virkelig talt scenen klar. Jeg havde jo egentligt bare en halv time ud af 4-5 timer, som bare lige skulle prime, HVOR vi er LIGE NU i den der proces, og det tror jeg (.) det ved jeg fordi reaktionerne, jeg fik (.) det var rigtigt fint, og det var rigtigt tydeligt for alle (.) Øh, og der var flere oppe bagefter og sige: Det vil vi FAN'ME gerne støtte dig i, og sådan noget (.) også nogle typer, som normalt ikke rejser sig op og siger sådan noget*

Fokuspersonen har altså erfaret gennem afprøvning af en opgave, som var inspireret af min hypotese om, hvad der kunne være en mulig løsning på fokuspersonens problem, at det gør en forskel at være tydelig med det, han gør. Hele processen er et eksempel på en frugtbar kombination af *learning-by-talking*, *learning-by-doing* og *reflekterende vejledning* inspireret af Schöns refleksion over refleksion-i-handling. Inden jeg går videre, vil jeg introducere yderligere to piktogrammer.



Som symbol på at jeg giver fokuspersonen en opgave, benytter jeg dette piktogram. De konkrete opgaver bliver skrevet på skiltet.



Som symbol på at fokuspersonen kobler fysisk handling til ny erkendelse, benytter jeg dette piktogram.

Inden jeg afrunder emnet om faglighedens anvendelighed, vil jeg pege på en sidste episode, som illustrerer, hvordan den *ikke* skal sættes i spil. Episoden finder sted i den fjerde vejledning. Der taler jeg i 9 pinlige minutter om, hvad jeg mener, fokuspersonen skal gøre, i den situation han står i. Alt imens sidder fokuspersonen og lytter – tålmodigt, indtil det punkt, hvor han siger: *Men det er vi i fuld gang med (.) det er vi fuld gang med (.)* altså, mit eget billede er, at der er rigtigt meget af det, der kun er inde i mit hoved, men jeg har ALLE de der elementer i spil inde i mit hoved, og jeg har også flere end det (bilag E, s. 79). Da jeg ikke fanger hans afvisning, fortsætter jeg ufortrødent, men så stopper fokuspersonen mig – denne gang effektivt. Han siger: [Er] du klar over, hvor meget jeg i bund og grund er ved at sætte i gang? (bilag B, s. 79). Den sætning printer sig ind i min bevidsthed og følger mig gennem resten af forløbet som en kraftig påmindelse om, at jeg ikke skal positionere mig som den, der har løsningen, svarene. Jeg overskred klart mine beføjelser, ikke kun i et dialogisk perspektiv, også i et vejledningsperspektiv.

Med denne analyse af hvordan faglighed fungerer i samtalen, har jeg erfaret dens egnethed til at kvalificere den fælles udforskning af fokuspersonens tænkning. Jeg har erfaret, at faglighedens værdi knytter an til, hvor relevant fokuspersonen oplever den. Og så har jeg erfaret, at faglighed ikke må doceres. Så længe jeg holder mig til vejlederens opgave, som er at formidle faglig viden i de tilfælde, hvor fokuspersonen mangler kundskab, så fungerer faglighed som en kickstarter til at udvikle ny erkendelse. Den dialogiske vejledning viste sig for mig i min proces med at afprøve

den. Det lod sig gøre, fordi jeg bestræbte mig på at handle divergent, at følge det der skete, i stedet for at holde det uventede væk. I den proces mistede observationspunkterne deres værdi. Planlægning af fokuspersonens næste KL-møde blev erstattet af opgaveformulering baseret på min faglige hypotese om, hvad der kunne være en mulig løsning på fokuspersonens problemstilling. Fokuspersonen gjorde opgaven til sin egen og afprøvede den i praksis. Ny erkendelse banede vej for ny erfaring. Endelig er det ikke al min faglige viden jævnfør min forberedelse, jeg trækker på. Fx benyttede jeg ikke min viden om 'ledelsespsykologi, men jeg bringer denne faglighed med mig ind i den tredje vejledning, hvor den sættes i spil (bilag E, s. 49).

Det store argument for at praktisere vejledningskonceptet var jævnfør indledningen, at man får en vigtig kilde til støtte af lederens udvikling, når man observerer praksis forud for samtale om den. I det lys kan det virke underligt, at mine analyser indtil nu ikke har berørt virkningen af at observere fokuspersonens ledelsespraksis, samt at give feedback på den. Årsagen er, at denne del af den dialogiske vejledning udfoldede sig væsentligt anderledes end forventet.

6.2.3.2: Det uventede

Der opstod flere uventede ting i den dialogiske vejledning. Jeg vælger her at fremhæve det, der har afgørende betydning for kvaliteten af den dialogiske vejledning. Det betyder, at jeg ikke går ind i en analyse af, hvad det betød for vejledningen, at den en enkelt gang blev afviklet over mobiltelefonen. Jeg anerkender, at der i en travl hverdag kan være behov for at henlægge vejledningen til mobilen, men da denne omstændighed ikke sætter sig væsentlige spor i vejledningen, ser jeg bort fra dette uventede element. Her er fokus på, hvordan observationerne og feedbacken udfolder sig – fortsat i den anden vejledning.

6.2.3.2.1: Observationer bruges ikke metodisk i samtalen – deres liv er et andet

Selvom observationen af KL-mødet giver mig et fint indblik i, hvordan fokuspersonens ledelsespraksis udfolder sig, bruger jeg dem ikke i vejledningen. Vi ved allerede, at jeg kun adresserer mine observationer implicit over for fokuspersonen i form af den opgave, jeg stiller ham. Da fokuspersonen ikke spørger til mine observationer, kommer de med andre ord ikke i spil. Observationerne er ikke spildt arbejde. Det viser sig fx, at jeg bringer min uforløste undren over, hvorfor fokuspersonen sidder for bordenden, med videre i forløbet. Næste gang den dukker op i samtalen – lidt forsigtigt – er i den tredje samtale. Her taler vi om, hvad koncernlederne gør i deres

mødeledelsespraksis. Jeg spørger fokuspersonen: *Sætter [koncernlederne] sig bare for bordenden (...) [og] gør som de plejer, når de leder deres møder, eller prøver de faktisk at applicere din måde at lede møder på over på deres egne møder?* (bilag E, s. 56). Mere sker der ikke her, men min undren dukker op igen. Næste gang i den fjerde vejledning, og nu sker der noget. I forlængelse af en snak om fokuspersonens vaner, som han ønsker at ændre, finder følgende dialog sted (bilag E, s. 84):

V: *Jeg vil lige sige en ting (griner) (.) jeg synes, at når du kommer til ledelsesmødet næste gang, så skal du lade være med at sætte dig for bordenden.*

F: *JA, ja*

V: *Hvorfor sidder du for bordenden?*

F: *(Lav dyb stemme) Det ved jeg sgu' ikke (.) det er bare gammel vane*

V: *Præcis*

F: *Jeg tror også, det er meget det med at have overblikket (...)*

V: *Jamen, har du brug for at have overblik?*

F: *Nej, præcis (.) det er slut*

V: *ja, og så, når du gør det, så spørg dig selv: Hvad sker der egentlig, når jeg sætter mig midt i det hele?*

Meget direkte foreslår jeg altså fokuspersonen, at han fremadrettet skal sætte sig alle andre steder omkring bordet end for bordenden. Fokuspersonen tager forslaget til sig, fordi han har erkendt, at det er nødvendigt. Det afføder – i kombination med andre erkendelser – nye ideer hos fokuspersonen, som under sjette vejledning udtaler: *øhh, der [ved et kommende evalueringsmøde, hvor koncernlederne skal evaluere det nye KL-mødeformat] har jeg tænkt mig, at spørge X om ikke han vil være den, der har bordende på den, og konkluderer på den (.) øhh og for mig (.) altså, man kan sige hovedfortællingen i det (.) for mig er, at de her møder er vores møder* (bilag E, 133). Ideen realiseres som annonceret. Om udfaldet siger fokuspersonen: *Jeg synes, det var fedt (...) det var en fin ny måde at få vist på, at man kan gøre tingene på mange måder* (bilag E, 145).

Pointen med at forfølge den uforløste undren er at vise, at mine observationer lever i mig. Jeg bringer dem intuitivt med videre i vejledningsforløbet, hvor de dels giver næring til den undersøgende proces, og dels falder som forsinket feedback i form af forslag til, hvad fokuspersonen kan gøre fremadrettet. De bidrager som i eksemplet med *bordende* til at adressere vanerne og dermed til at skabe vej for nye vaner, der

harmonerer med det nye lederskab. Her er der en meget tæt kobling mellem vejledningskonceptet og erfaringsbegrebet. På den måde bidrager min observation af fokuspersonen til at sætte skub i central erfaringsdannelse.

6.2.3.2.2: *Formativ feedback indgår ikke i samtalen, men ved siden af samtalen*

Da jeg første gang får ideen til den dialogiske vejledning, er jeg overbevist om, at jeg skal give formativ feedback i vejledningen. Begrebet formativ refererer til, at feedbacken bliver givet med henblik på at anerkende og anvise veje fokuspersonen kan gå i den videre læringsproces (Horst, 2013, s. 411). Min overbevisning baserer jeg på mine erfaringer med at praktisere pædagogisk supervision. Det viser sig imidlertid at være en fejlslutning. Det er ikke, fordi jeg ikke giver feedback. I analysen af selve den dialogiske samtale fremgår det, at jeg giver feedback på mine iagttagelser af samtalen. Det er bare ikke det samme som at give formativ feedback på iagttagelser af praksis. Den formative feedback jeg giver, bliver givet på en uventet måde. Herunder beskriver jeg, hvad der sker. Jeg starter med begyndelsen.

Af min logbog den 9. oktober fremgår det, at jeg reflekterer over betydningen af at bedrive aktionsforskning. Jeg skriver: *Ideen var (...), at det skulle være en samskabende proces, derfor overvejer jeg lige netop nu, om ikke det ville være en god ide, at fremsende den transskriberede tekst til fokuspersonen* (bilag B, s. 18). Denne ide realiserer jeg ikke, men kimen til en anden ide er blevet lagt. Den 10. oktober er jeg optaget af den indflydelse overføring og modoverføring har på den dialogiske samtale. Jeg skriver: *Spejling spiller en stor rolle i min måde at være i dialog med fokuspersonen på. Læs nogle af Søren Willerts mange tekster om spejling* (bilag B, s. 20). Emnet (mod)overføring er ifølge Alrø & Kristiansen væsentlig, da min bevidsthed om det er forudsætning for, at jeg kan være professionelt nærværende (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 54). Men læsning af Willerts tekster fører mig et andet sted hen. Inspireret af Willerts begreb *meningsudfordrende spejling*, der er den *professionelles selektive beskrivelse af den anden-for-mig* (Willert, 2011, s. 234), falder det mig ind, at det kan have værdi for fokuspersonen at se, hvad jeg skriver i forlængelse af mine observationer. Den 12. oktober skriver jeg til fokuspersonen (bilag F, s. 1):

Du udviser en meget stor åbenhed over for mig. Det vil jeg gerne komme i møde med en tilsvarende stor åbenhed over for dig ved at give dig indsigt i de skriblerier, jeg producerer i forlængelse af min deltagelse ved KL-møderne, samt coachingen af

dig. Jeg har selvfølgelig overvejet, om tilbuddet er for meget, men omvendt er jeg sikker på, at du nok skal få sagt nej, hvis det er helt hen i skoven. Ergo hopper jeg ud i det, og deler mine iagttagelser og efterfølgende refleksioner - fra i dag - med dig.

Fokuspersonen tager vel imod ideen, som jeg følger op på ved at fremover at sende skriftlig meningsudfordrende feedback efter KL-møderne.



Som symbol på den skriftlige meningsudfordrende feedback jeg fremsender til fokuspersonen, benytter jeg dette piktogram. Den konkrete feedback bliver skrevet ind i rammen.

I forhold til at forstå, hvad denne feedback gør for fokuspersonens udvikling, tager jeg afsæt i den skriftlige meningsudfordrende feedback, jeg giver efter det andet KL-møde. Her adresserer jeg blandt andet den måde, der bliver truffet beslutninger på i KL-gruppen. I min feedback undrer jeg mig over afstanden mellem det, der sker og Laloux's rådgivningsproces. Igen er fokus på vanerne. Feedbacken får liv ved den efterfølgende vejledning, hvor følgende samtale udfolder sig (bilag E, s. 76):

V: *Princippet [for Laloux's rådgivningsproces er] jo, at X så gik hjem og*

F: *JA, helt enig*

V: *traf sin egen beslutning (.) og havde du været parat til det*

F: *ja, ja*

V: *uhm*

F: *(mumler) ja, det synes jeg (.) jeg mærker, at der sker en indre bevægelse i mig i det her også*

Fokuspersonens indre bevægelse, nye erkendelse bliver konkret, da han lidt senere når frem til: *Vi kører nu nogen [KL-]møder, hvor den der har ansvaret for punktet, driver det* (bilag E, s. 81). Denne ide glider ikke blot sammen med ideen om, at han ikke selv skal sidde for bordenden. Senere i den sjette vejledning udvikler den sig til, at fokuspersonen vil spørge X, om han vil sidde for bordenden ved evalueringsmødet primo november og drive beslutningsprocessen. Han formulerer det sådan her: *Øhh, der har jeg tænkt mig, at spørge X om ikke han vil være den, der har bordende på den, og konkludere på den (.) øhh og for mig (.) altså, man kan sige hovedfortællingen i det (.) for mig er, at de her møder er vores møder, så derfor trækker jeg mig ud af det på en måde, hvor det er lige så meget deres møder som mine (.) og det kan jeg gøre ved at give dem til hinanden* (bilag E, s. 133).

Endnu engang ser vi, hvordan ny erkendelse leder over i en hypotese, som fokuspersonen vil føre ud i livet – og fører ud i livet. På evalueringsmødet siger han følgende til sine koncernledere, om den fælles beslutning de har truffet: *[Det er] ikke noget med, at I bliver holdt oppe på det, men nu har vi jo konkluderet noget sammen her, som virker godt for os, så det er da en overvejelse værd, om der ikke også er nogen af de ting, der var værd at prøve af, der hvor I kommer og sidder for bordenden* (bilag E, s. 146). Fokuspersonen gør to ting. Han understreger betydningen af at have truffet en fælles beslutning – opnået gennem en rådgivningsproces, og han opfordrer sine koncernledere til at overveje muligheden for at gøre det samme i deres ledelsespraksis. Det er netop fokuspersonens egen læringsproces kombineret med en opfordring til koncernlederne om at gøre det sammen i deres praksis, der giver erfaringsbaseret næring til udviklingen af det nye ledelsesparadigme i organisationen. Pointen ved at fremhæve dette eksempel er at vise fire ting:

- 1) Den skriftlige feedback bringer ting frem i lyset, fokuspersonen ikke har hæftet sig ved, men som ansporer en frugtbar fælles refleksion over en fælles oplevelse,
- 2) Den skriftlige feedback giver anledning til betydelig udvikling hos fokuspersonen,
- 3) Fokuspersonens samlede bevægelse er summen af flere mindre bevægelser, der fusionerer undervejs, og 4) Fokuspersonens bevægelse forplanter sig og er med til at give fødsel til organisationens nye ledelsesparadigme.



Som symbol på den dialogiske vejledning, benytter jeg dette piktogram. Det blå felt repræsenterer vejleders forberedelse, faglighed og observationer. Det grønne felt repræsenterer fokuspersonens viden, erfaringer i Dewey'sk forstand og forståelse af egne virkelighed. Det blå og grønne felt smelter sammen i en dialogisk og undersøgende proces om fokuspersonens problemstilling. Det grå felt i baggrunden er fokuspersonens praksisfelt.

6.3: Sammenfattende om den dialogiske vejledning i lyset af det eksemplariske nedslag

I arbejdet med at forstå *hvordan* den dialogiske vejledning virker, som forudsætning for at få blik for *hvad* der sker med fokuspersonens mulighed for at skabe overskridende ny værdi i hans lederskab, har jeg taget afsæt i den anden vejledning og brugt den som eksemplarisk nedslag. Inden jeg diskuterer det første forskningsspørgsmål i afsnit 7, ønsker jeg her at sammenfatte de konsekvenser af hypotesen om den dialogiske vejledning, analysen har givet mig belæg for at pege på. Dernæst giver jeg

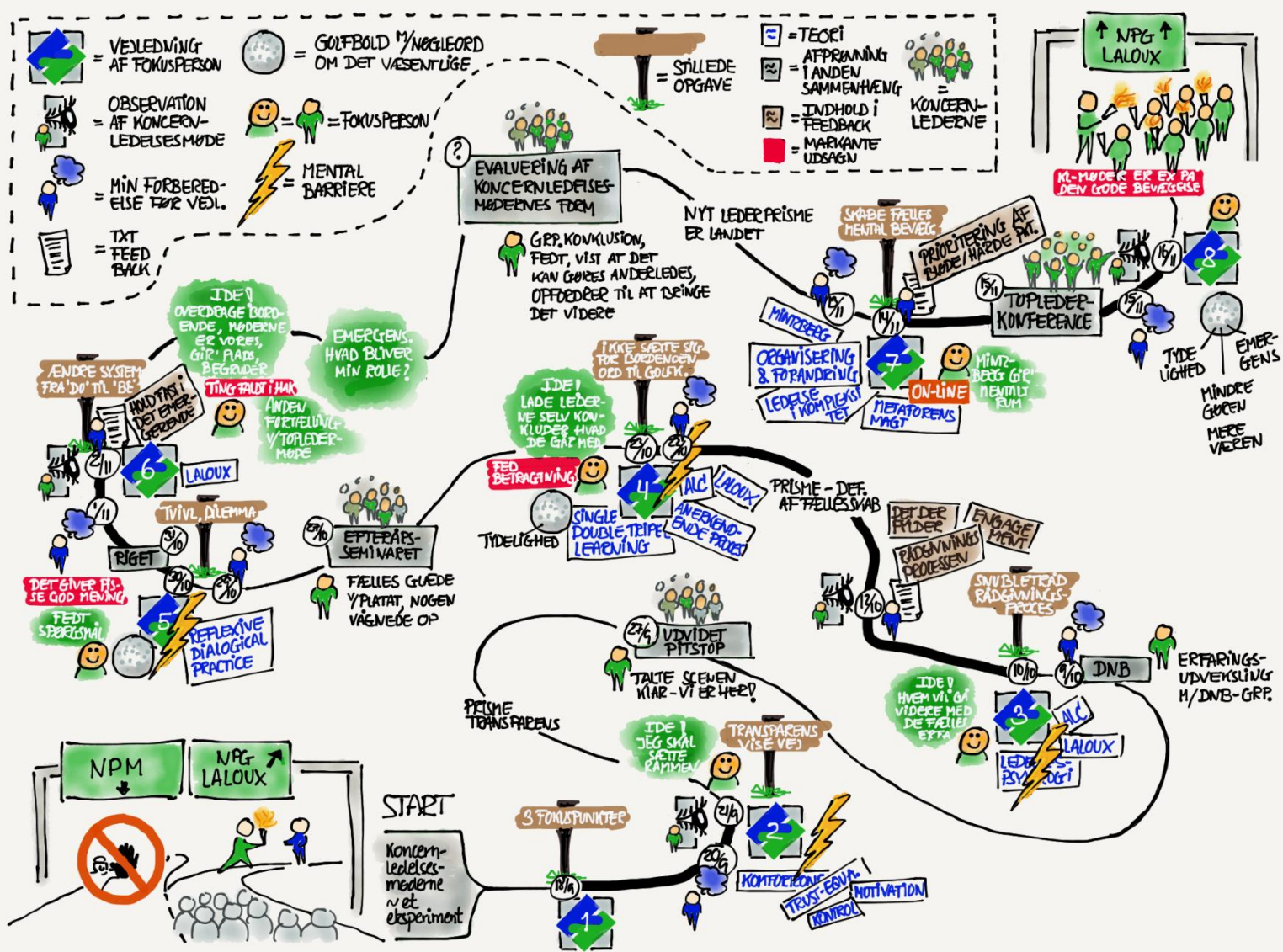
visuel oversigt over indholdet og forløbet af den dialogiske vejledning. Piktogrammerne, som jeg løbende har præsenteret gennem analysen, gør det muligt at afkode den visuelle oversigt.

Sammenfattende om den dialogiske vejledning vil jeg fremhæve følgende:

- Det er væsentligt at etablere en god interpersonel relation og *growth-promoting-climate*, hvor fokuspersonen kan komme til stede, som den han er og med det, han finder væsentligt.
- De dialogiske delkompetencer – afslappet lytning, nysgerrighed og opmærksomhed; professionelt nærvær; og bekræftelse, er motoren i udviklingen af fokuspersonens nye erkendelser. Herunder dialogisk feedback.
- Den faglige viden skal bruges der, hvor fokuspersonen mangler kundskab. Den fungerer som usynlig struktur for den undersøgende proces og bidrager til at kvalificere fokuspersonens tænkning om sin praksis.
- Formulering af observationspunkter ved første vejledning, anvendt gennem det samlede vejledningsforløb er meningsfuld.
- Formulering af opgaver baseret på hypoteser opnået gennem vejledningen erstatter planlægning af ledelsesaktivitet.
- Observation af ledelsespraksis giver indsigt i vaner og uhensigtsmæssig adfærd, som kan gøres til genstand for refleksion over praksis og give næring til nye erkendelser, nye hypoteser, nye eksperimenter og nye erfaringer.
- Feedback formidlet skriftligt og formuleret som meningsudformende spejling giver vejleder ro til at samle tankerne, og virker stimulerende i den fælles refleksion over fokuspersonens ledelsespraksis.
- Forberedelse styrker vejleders forståelse af fokuspersonens usikre situation og dermed vejleders forudsætning for at stille kvalificerede spørgsmål. Det er i forberedelsen, fagligheden bliver ansporet inspireret af de vejledninger, der er gået forud.
- Den dialogiske vejledning er dynamisk. Den kan ikke planlægges. Den skal leves. Forberedelser og observationer sættes i spil, når det giver mening.
- Strukturen for den dialogiske vejledning kan fastholdes, men vejleder skal være indstillet på at navigere fleksibelt i situationen og lade tingene opstå.



Visualisering af det samlede vejledningsforløb.



Visualiseringen af det samlede vejledningsforløb i figur 6 på forrige side (ilag J), er tegnet på baggrund af en råanalyse (bilag H), jeg gennemførte *forud* for analysen af det eksemplariske nedslag. Jeg kunne altså have valgt en anden vejledning som eksemplarisk nedslag. Med hjælp fra piktogrammerne bliver det muligt at få øje på, at konsekvenserne af hypotesen om den dialogiske vejledning ikke knytter sig specifikt til det udvalgte eksemplariske nedslag. De er gennemgående. Øverst i tegningen er der en udvidet signaturforklaring. Jeg vil særligt fremhæve de grå kasser, som viser de praksisfelter, hvori fokuspersonen også gennemfører sine eksperimenter. Så er der golfkuglen, som bliver introduceret ved det fjerde vejledningsmøde. Dens funktion er at fastholde vigtige erkendelser (bilag E, s. 66). De røde felter markerer de stærke udsagn, fokuspersonen kommer med. For en samlet liste over anvendt teori i vejledningen se bilag X. Forløbet starter i nederste venstre hjørne, hvor vejlederen tager imod. Det slutter i øverste højre hjørne, hvor ilden fordeles.

7: Diskussion af resultatet i et læringsperspektiv

I dette afsnit vil jeg give et samlet kvalificeret svar på spørgsmålet: **Hvad sker der med en leders mulighed for at skabe overskridende ny værdi i sit lederskab, når den organisatoriske coachings metode praktiseres som dialogisk vejledning?**

I afsnit 5.3 sammenfatter jeg den bevægelse fokuspersonen giver udtryk for at have opnået som konsekvens af den samlede dialogiske vejledning. Med hans egne ord udvikler han sig fra at være en *fakkelbære*, der går forrest, til at blive *bære af en fakkel*, han bruger til at tænde op i koncernledernes fakler med. Af den grafiske fremstilling fremgår det, at bevægelsen består af flere små bevægelser. De er markeret med 🟢. Bevægelserne har følgende indhold: 1) tydelig rammesætning, 2) udbredelse af de fælles erfaringer, 3) lade KL-lederne selv konkludere hvad de går med, 4) overdrage bordende - møderne er vores - gir' plads - begrundet, 5) Emergens - hvad bliver min rolle? 6) Anden fortælling ved topleder-mødet og 7) Mintzberg giver mentalt plads.

Fokuspersonen har altså udviklet sin måde at lede på. Undervejs i udviklingsprocessen er han med Alrø & Kristiansens ord blevet udfordret på at give slip på etablerede forståelser som forudsætning for at skabe forandring (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 26). I det eksemplariske nedslag udfordrer jeg fokuspersonen på hans komfortzone og hans vane med at sætte sig for bordenden. Af den grafiske fremstilling

fremgår det, at fokuspersonen bliver udfordret yderligere. Jeg udfordrer ham fx på: 1) at han kun tager folks begejstring som et udtryk for, at han er en blændende taler (bilag H, s. 5). 2) at han ser tid som en begrænsende faktor for, hvordan KL-møderne også kan afvikles (bilag H, s. 10). Og 3) at han ikke gider problemer (bilag H, s. 14). Udviklingen har altså ikke været gratis. Den har krævet en høj grad af risikovillighed hos fokuspersonen (Alrø & Kristiansen, 2008, s. 26). Men hvad gør denne udvikling *overskridende*?

Argyris, der var optaget af organisationspsykologi (Argyris, 2012, s. 437), skelner mellem to former for organisatorisk læring, som udføres af aktørerne i organisationen. Single-loop læring opstår, når en aktør uden at stille spørgsmål korrigerer en fejl, så der bliver et match mellem handlingsplan, der udtrykker det intendede resultat, og konsekvenserne af handlingsplanen, det vil sige det faktiske resultat (Argyris, 2012, s. 438). Det er ikke denne form for læring, fokuspersonen er optaget af. Double-loop læring opstår, når en aktør i forsøget på at korrigere et mismatch mellem handling og konsekvens sætter spørgsmålstejn ved, *hvorfor* en opgave bliver løst, som den gør, og dernæst undersøger og forandrer de variable, der driver og styrer hans handlinger (Argyris, 2012, s. 438). De styrende variable er ikke værdier. De er de foretrukne tilstande, aktøren stræber efter at opnå, når han handler (Argyris, 2012, s. 438). Fokuspersonen sætter ganske vist spørgsmålstejn ved de tilstande, han af vanens magt foretrækker, så på den måde kan man godt sige, at han stræber efter double-loop læring – og så alligevel ikke, fordi fokuspersonen er ikke blot optaget af at løse problemer inden for det eksisterende lederskab. Han vil udvikle et helt nyt lederskab, som forudsætning for at kunne skabe bevægelse i organisationens ledelsesparadigme. Han vil ryste systemet og skabe en ny balance, der kan imødekomme kravene fra den forvaltningspolitiske bevægelse. Han vil finde en vej for sig selv og systemet, hvor det jævnfør New Public Governance bliver muligt at *forhandle løsninger baseret på tillid, samarbejde, vilje til at eksperimentere og mod på at gå nye veje*. Laloux er hans ledestjerne, fordi som fokuspersonen siger: *det er EKSTERMT befriende, at [fremtidens organisation] er så casebåret (.) altså, den er meget tydelig i sine cases* (bilag E, s. 61). Casene inspirerer og støtter fokuspersonen i processen med at udvikle noget afgørende nyt, der kræver ændring af de essentielle principper for måden at praktisere lederskab på i fremtiden. Ændringer der rækker ud over det double-loop læring kan frembringe.

Dahl, der er optaget af at kortlægge coaching-retningerne, har blik for den type læring, coaching kan generere (Dahl, 2010, s. 52). Foruden single- og double-loop læring nævner Dahl triple-loop læring (Dahl, 2010, s. 52). Triple-loop læring indebærer ifølge Dahl, at organisationens aktører er i stand til at ændre de praksis- og refleksionsformer, der sætter konteksten, for det de kan blive. For at opnå triple-loop-læring skal man kunne forholde sig til måden, man producerer mening på. Det vil sige til måden, man taler og tænker på sammen (Dahl, 2010, s. 52). Denne beskrivelse af triple-loop læring genkender jeg. Hele vejledningsforløbet har netop handlet om at give fokuspersonen mulighed for at reflektere over sin måde at producere mening på som forudsætning for at blive i stand til at ændre sin praksis- og refleksionsform.

Den dialogiske vejledning har med observationerne af KL-møderne kredset om fokuspersonens ledelsespraksis. I analysen i afsnit 6 udviklede fokuspersonen sin forståelse af, at der kan være en passende måde at sætte rammen på, at vise veje på, at forstyrre tilpas på, at positionere sig i rummet på og at træffe kollektive beslutninger på. Alle disse bevægelser fusionerer, og fokuspersonen ender med at se den nye måde at afholde KL-møder på som et eksempel på den gode bevægelse i ledelsesparadigmeskiftet. Han udtaler: *jeg synes jo (.) man kan sige (.) altså lige pludselig synes jeg jo at (1.sek) kan man sige, nogen af de små eksempler, som vi har leeget med (1.sek) i mødeafvikling og hen ad vejen, er jo sådan set rigtig gode eksempler på, hvordan det er, vi gerne ser, at vi bevæger os (.) udvikler os hver især* (bilag E, s. 158). Fokuspersonen opfatter altså, at *legen* med KL-møderne har betydning for såvel hans egen som koncernledernes måde at praktisere lederskab på.

Jeg oplever også, at fokuspersonen lykkes med at ændre sin grundlæggende måde at reflektere på. Bevægelsen bliver for alvor sat i gang, da jeg under den femte vejledning introducerer fokuspersonen til Cuncliffe (2002) *Reflexive Dialogical Practice in Management Learning*. Cuncliffe har to nyttige begreber. *Reflective dialogue* der indebærer evnen til systematisk at reducere kompleksitet ved at se efter mønstre og logik, samt *reflexive dialogue* der indebærer evnen til bevidst at kunne komplicere et emne ved at rette blikket mod modsætninger, tvivl, dilemmaer og muligheder (Cuncliffe, 2002, s. 38). Hendes pointe er, at fremtidens ledere skal være i stand til at stille spørgsmålstegn ved deres egen sense-making (Cuncliffe, 2002, s. 41). De skal altså kunne praktisere *reflexive dialogue*.

Fokuspersionens udgangspunkt er den *reflective dialogue*. Han siger: *jeg har sådan en (.) øhhh indre krypteringsmaskine, som gør, at når jeg betragter verden, så kan jeg tage det ind (.) så kommer det igennem (siger en lyd) (.) og så kommer der et eller andet ud* (bilag E, s. 115). Med henblik på at udfordre fokuspersionen på hans evne til at reducere kompleksitet beder jeg ham om at forholde sig tvivlende til sit Laloux-projekt. Det fremgår af den grafiske fremstilling. I perioden der følger iagttagelse af organisationen gennem dette prisme – også den dag hvor han følger *en yngre læge på hjertecentret på Rigshospitalet* (bilag E, s. 115). Det giver efterfølgende anledning til denne (smukke) erkendelse hos fokuspersionen: *øhh (.) tvivlen [om Laloux's holdbarhed] efterlader mig med flere ting. Den efterlader mig jo helt konkret med nogle overvejelser omkring (.) altså, øh det (.) det kvalificerer (.) det, det, det gør mig (.) ET det gør mig TAKNEMLIG og YDMYG (.) altså, der, der kommer noget taknemlighed, som er rigtig fedt og noget ydmyghed, som er rigtig sundt (.) altså ind i mig (.) det er det ene det gør (.) øhhh, det gør at min åbning i forhold til andre måder at anskue verden på (.) andre perspektiver på et nyt ledelsesparadigme (.) mine åbninger i forhold til at tage andet ind bliver større (1sek) og konkret betyder det jo også, at den historie jeg skal fortælle til dem, den 15. november (.) bare for at give et eksempel, meget konkret, vil blive afpasset lidt efter det, ikk'* (bilag E, 117). Af afsnit 5.2 fremgår det, at denne ydmyghed sætter sig igennem i fokuspersionens ledelsespraksis.

Fokuspersionen erfarer altså effekten af *reflexive dialogue*, hvilket er et første vigtigt skridt. Hvorvidt han lykkes med permanent at udfordre sig selv ved at stille spørgsmålstegn ved hans sense-making, kan jeg ikke udtale mig om, men det kunne være spændende at følge op på, ikke mindst fordi det i afsnit 6.1 fremgår, at han indtil nu har været afhængig af at have andre til at udfordre sig.

På den baggrund fremgår det altså, at fokuspersionen præsterer nogen grad af triple-loop læring. Han har ikke kun handlet anderledes for at ændre et mismatch til et match. Han har ikke heller ikke kun ændret på de variable, han er styret af, når han handler. Han har arbejdet på at ændre essentielle principper for måden at praktisere lederskab på, og den type udvikling er overskridende. Meget interessant pointerer Dahl, at nye praksis- og refleksionsformer ikke kan dikteres. De kan kun skabes gennem en fortløbende proces, gennem gentagende dialogiske undersøgelser

(Dahl, 2010, s. 52). Dette er netop hvad den dialogiske vejledning har bidraget med – gentagende dialogiske undersøgelser af fokuspersonens ledelsespraksis.

Spørgsmålet er, om man kan bringe alle ledere frem til triple-loop læring? Principielt er svaret ja. I praksis er der nogle betingelser, der skal være opfyldt. Når jeg iagttager fokuspersonen, hæfter jeg mig ved tre ting, som har haft meget stor indflydelse på den læring, han har opnået.

For det første udviser fokuspersonen en utrolig stor tillid. Det kan der være flere grunde til. Det kan fx hænge sammen med, at jeg lykkes med at etablere en god interpersonel relation jævnfør Rogers, og at jeg støtter fokuspersonen i en undersøgende proces, han kan se, han får noget ud af. Jeg ved det ikke, men da jeg er meget fascineret af den tillid, jeg bliver mødt med, fordi jeg kan se, hvor frugtbar den er, spørger jeg direkte, hvorfor han er så tillidsfuld. Dertil svarer han: *uhm, men det tror (.) det har (.) det ligger (.) det bor dybt, dybt, dybt, dybt i min natur (...)* [når man] *møder verden så tillidsfuldt, det gør jo altså også bare, at man bliver BERIGET* (bilag E, s. 178).

Med en grundlæggende stærk tillid til livet tjekker fokuspersonen for det andet ind i vejledningsforløbet med en meget stor åbenhed og dermed tilsvarende stor risikovillighed. Om sin åbenhed udtaler han: *Jeg tænker, at der ligger en motivation i simpelthen at få åbnet sit eget perspektiv, sit eget rum og se nogle nye muligheder, og det er jo derfor, vi [han og jeg] har taget det der ret lange forløb, hvor vi har insisteret på at få nogle snakke og høre noget ude fra den store verden og diskutere lidt med hinanden om (.) hvor det rent sådan, ren nysgerrighed og læring* (bilag E, s. 27). Med det afsæt går fokuspersonen sig ind i processen med en indstilling om, at han er *smør* mellem mine hænder (bilag E, s. 3, 21). Det har afgjort fået triple-loop læringen til at glide. Han gør sig bemærket ved en ting mere.

For det tredje er fokuspersonen et udpræget handlingsorienteret menneske. Det fremgår af afsnit 5.1, hvor han fortæller, at han er udfordret på, at han er *meget handlekraftig* og kan være *lidt for hurtig på aftrækkeren*. Men i forhold til at opnå triple-loop læring er det en fantastisk styrke. Han er lynhurtig til at se muligheden for at handle, inspireret af de nye erkendelser han har gjort sig, og de opgaver jeg giver ham. Og han omsætter effektivt dette til eksperimenter i sin ledelsespraksis. Han formulerer det selv sådan her: *Jeg [er] også en meget handlingsorienteret (.) et*

meget handlingsorienteret menneske (.) øh, så de råd eller anbefalinger, som du gav mig til sidst (...) det var, det var det, der levede i mig bagefter (bilag E, s. 40).

Disse tre elementer – tillid, åbenhed og handling, oplever jeg, har været helt afgørende for det store læringsudbytte, fokuspersonen har opnået gennem den dialogiske vejledning. I et læringsperspektiv hænger det sammen med:

- At fokuspersonens tillid til livet gør det uproblematisk for ham at reflektere over sine erfaringer, oplevelser og problemstillinger sammen med mig.
- At fokuspersonens nysgerrighed på at se tingene fra nye perspektiver gør det meningsfuldt for ham at være i den dialogiske læringsproces, learning-by-talking.
- At fokuspersonens evne til at afprøve mine opgaver gør det meningsfuldt for ham at være i den erfaringsbaserede læringsproces, learning-by-doing.

Er disse præmisser opfyldt har den dialogiske vejledning jævnfør punkterne i afsnit 6.3 vist sig egnet til at støtte en leder i at skabe overskridende ny værdi i sit lederskab.

8: Diskussion og vurdering af om det er meningsfuldt at ny-skabe den organisatoriske coachings metode

I den konkrete undersøgelse har den dialogiske vejledning vist sig egnet til at støtte en leder i at skabe overskridende ny værdi i sit lederskab, men er der gode argumenter for, at denne undersøgelse også kan sandsynliggøre, at det er meningsfuldt at ny-skabe den organisatoriske coachings metode? Udgangspunktet for at overveje spørgsmålet er jævnfør indledningen, at ledere skal kunne navigere i en yderst kompleks virkelighed, hvor målet for organisationens udvikling er uklart. Det er den organisatoriske coaching ikke i stand til i dag, men hvorfor egentligt ikke?

Laursen er optaget af *Coaching, selvudvikling og ledelse i organisationer* (Laursen, 2010). Med et historisk blik på coaching-begrebets udvikling gør han det muligt at se, at coaching hviler på en præmis om, at fokuspersonen selv kender svaret på sin problemstilling, samt selv har ressourcerne til at løse sit problem (Laursen, 2010, s. 24). Under denne præmis har fokuspersonen alene behov for hjælp til at observere sig selv gennem samtale med coachen (Laursen, 2010, s. 25). Det gælder også ved

organisatorisk coaching, hvor objektet for coachingen er organisationen og ikke fokuspersonen (Laursen, 2010, s. 27).

I den organisatoriske coaching bliver fokuspersonens handlinger, ønsker og potentialer sat i forhold til organisationens mål og opgaver, og coachen bliver underordnet organisationens mål, strategier og interesser (Laursen, 2010, s. 28). Coachens dialog med fokuspersonen er ikke magtfri. Den kan ifølge Laursen kun finde sted inden for bestemte rammer, med et afgrænset råderum og en prædefineret retning. I dette lys er organisatorisk coaching ifølge Laursen et ledelseskoncept, hvor coach og leder er den samme person (Laursen 2010, s. 29). Det er coachens opgave at hjælpe medarbejderen til *afklaring, opmærksomhed og ansvarlighed* (Laursen 2010, s.21). Denne tilgang til organisatorisk coaching giver mening, så længe man er leder og har brug for at lede sine medarbejdere inden for bestemte organisatoriske mål, strategier og interesser. Ingen af disse præmisser er imidlertid opfyldte, i den organisatoriske coaching jeg gennemfører. For det første er jeg ikke en leder, der coacher min medarbejder. Jeg er en ekstern coach, der coacher en leder i organisationen. Formålet med coachingen er rigtigt nok organisationens udvikling, eftersom udviklingen af fokuspersonens lederskab er midlet til at nå målet om at udvikle organisationens ledelsesparadigme, men coachingens retning er uklar. De organisatoriske mål, strategier og interesser er i bevægelse jævnfør Torfing, Greve & Klausens dagsaktuelle fremstilling af bevægelserne i de *Offentlige styringsparadigmer* (Torfing et al., 2017). Pointen er, at vilkårene for den organisatoriske coaching har ændret sig. Der er brug for noget andet og mere end et ledelseskoncept.

Laursen har blik for, at den moderne organisation udgør et *radikalt anderledes referencepunkt for samtalen sammenlignet med håndværket og sporten* (Laursen, 2010, s. 29). Han bruger det ikke til at bryde med præmissen om, at coaching kun skal støtte medarbejderen i dennes selv-observation. Han bruger det til at sige, at det er blevet sværere for medarbejderen at gennemskue, hvad der sker i organisationen (Laursen, 2010, s. 29). Derudover peger han på, at medarbejderne skal udvikle produkter og serviceydelser i et stadigt tættere, mere komplekst og krævende samarbejde med kunder og brugere (Laursen, 2010, s. 30). Et forhold der jævnfør skiftet i styringsparadigme presser sig endnu mere på i dag, end, jeg tror, Laursen gjorde sig forestillinger om i 2010. Kernen i New Public Governance er samskabsdrevent innovation, hvilket indebærer *forhandlede løsninger baseret på tillid, samarbejde, vilje til*

at eksperimentere og mod på at gå nye veje (Torfing et al., 2017, s. 93). 712.000 mennesker bliver påvirket af denne ændring, der gør arbejdslivet uoverskueligt, komplekst og ustabil – ikke mindst for lederne, der er udfordret på at finde en ny vej at gå ud ad. Wolf, formand for Danske Regioner udtaler: *Der er gået overstyring i den, og derfor må vi have modet til at gå nye steder hen* (Thorup, 2016). Danmarks 5 regionsdirektører og deres koncernledere skal gå forrest støttet af gode HR-folk som i eksemplet med fokuspersonen. De skal finde vej og vise vej for regionernes mange tusinde ledere, der skal gøre den nye vej til deres. Alle sammen står de mere eller mindre i en usikker situation, hvor eksisterende erfaringer, vaner ikke slår til. De skal på deres egne præmisser udvikle nye erfaringer, der gør det muligt for dem at slå ind på den nye vej. Den organisatoriske coaching skal altså ikke længere 'bare' støtte et menneske i afklaring, opmærksomhed og ansvarlighed inden for et kendt styrings- og dermed ledelsesparadigme. Den skal støtte et menneske i at ændre sine erfaringer, vaner, så det passer til et endnu uklart ledelsesparadigme. Her tilbyder den filosofiske retning pragmatismen i skikkelse af Dewey, en vej ud af den usikre situation. Derfor vil jeg godt vende tilbage til Dewey og uddybe hans tænkning.

Dewey er optaget af, hvordan mennesket udvikler sit intellekt (Elbæk, 2005, s. 78). Han udforsker emnet med afsæt i den filosofiske retning pragmatisme, som meget forsimplet handler om, hvordan man kan bestemme betydningen af et fænomen i lyset af dets konsekvenser (Elbæk, 2005, s. 70). Den pragmatiske filosofi tager afsæt i en empirisk forståelse af virkeligheden. Den er orienteret mod fremtidige muligheder, og opfatter som sådan, at verden er evigt emergerende og kan udvikles gennem tænkning og handling (Elbæk, 2005, s. 71). Vender jeg blikket mod fokuspersonens organisation, får jeg øje på, at den netop forankrer sine aktiviteter i pragmatismen. De to samskabelsesrum (bilag A, s. 9), som jeg nævnte i starten, er et udtryk for det. I *Pitstop*-rummet er fokus på tænkning. Her studerer, reflekterer og diskuterer koncernledelsen ledelses- og organisationsteori. I *De Nysgerrigt Bidragende*-rummet er fokus på handling. Her afprøver lederne på de to øverste ledelsesniveauer deres egne konkrete ideer til, hvordan man kan praktisere fremtidig ledelse.

Med tænkning er det ifølge Dewey muligt at udforske relationen mellem handling og konsekvens, samt at relatere nye erfaringer til tidligere erfaringer (Elbæk, 2005, s. 103). Tænkning bliver aktiveret, når mennesket har brug for at lære af sine erfaringer. Deweys erfaringsbegreb er i denne sammenhæng helt centralt (Elbæk, 2005,

s. 95-99). Det er et ontologisk begreb, der medregner ikke-kognitive og emotionelle erfaringer. Erfaring er; en del af de objektive vilkår; en orientering mod fremtiden; kontinuerlig og sammenhængende; og opnås gennem en systematisk vidensproces. Erfaring er selve det at leve (Elbæk, 2005, s. 92), og den manifesterer sig både som proces og resultat (Elbæk, 2005, s. 93). I Deweys optik er mennesket grundlæggende et socialt væsen (Elbæk, 2005, s. 83). Denne kobling mellem tænkning, handling og konsekvens er meget stærk hos fokuspersonen, og han demonstrerer, hvor meget man er i stand til at bevæge sig, når man engagerer sig dybt i processen.

Menneskets måde at tænke og handle på afspejler sig ifølge Dewey i dets vaner (Elbæk, 2005, s. 84). Det er, når mennesket udvikler sine vaner og sit sprog, at det udvikler sig og lærer. Det er en livslang proces (Elbæk, 2005, s. 85). Potentialer til læring findes der, hvor vanerne og dermed de eksisterende erfaringer ikke slår til (Elbæk, 2005, s. 82). Det er følelsen af, at man står i *en usikker situation*, som kalder på en ny måde at tænke og handle på, der igangsætter en udforskning med henblik på at skabe ny erfaring (Elbæk, 2005, s. 96). Det er lige netop den usikre situation, der gør, at fokuspersonen er optaget af at ændre sine vaner. Han har nemlig indset, at *det der bragte [ham] hertil, er ikke det der bringer [ham] videre* (bilag E, s.7).

Udforskningen af relationen mellem handlinger og konsekvens består som allerede nævnt af 5 trin. Dewey betegner denne systematiske vidensproces *learning-by-doing*. I den dialogiske vejledning er Alrø & Kristiansens *learning-by-talking* så at sige bygget ind i Deweys *learning-by-doing*, fordi vejleder støtter fokuspersonens proces med kognitivt at undersøge problemet. Dewey bekræfter, at mennesket har brug for støtte, når det skal lære. Han siger: *intet kan udvikle sig af intet* (Dewey, 2012, s. 385). Mennesket skal stimuleres. Det kan man gøre ved at udvælge omgivelser og materialer (Dewey, 2012, s. 385). Inspireret af Lauvås & Handal anvender jeg faglighed som materiel, og jeg designer et vejledningsforløb. Vi taler ikke kun om mulig praksis og erfaret praksis. Jeg følger ham ud i hans praksis. Det giver fokuspersonen et tredje øje på konsekvenserne og dermed en udvidet mulighed for at udforske relationen mellem handling og konsekvens. Det har vist sig nyttigt.

Denne uddybning af Deweys tænkning finder jeg interessant i forhold til spørgsmålet om det meningsfulde i at ny-skabe den organisatoriske coachings metode, fordi feltet ser selv pragmatismen som en farbar vej ud af den usikre situation og ind i fremtiden. Dialogisk vejledning ligger altså tæt op ad eksisterende måder at gribe

den usikre situation an på. Det understreges af, at fokuspersonen videreformidler sin personlige erkendelse af, at *det der bragte [ham] hertil, er ikke det der bringer [ham] videre*, til lederne på toplederkonferencen (bilag E, s. 108). Han har altså et ønske om at udvikle en kollektiv bevidsthed, hvor man ser erfaring som en orientering mod fremtiden, fordi han vurderer, at det er præmissen for at lykkes med at udvikle det nye ledelsesparadigme. Endelig peger Dewey på, at mennesket har brug for støtte i processen med at udvikle erfaringer, ændre vaner. I det lys oplever jeg, at dialogisk vejledning som metode i organisatoriske coaching kan være en farbar vej, når man ønsker at løfte lederne ud af deres usikre situation.

Fokuspersonen har prøvet metoden. Hvad siger han om den? Ifølge fokuspersonen er der coachen, som *coacher dig, så finder du selv frem til, hvad der er rigtigt og meningsfuldt for dig (...)* Og [så] er der nogle konsulenter, der kommer og har nogle *hyldevare* (bilag E, s. 190). Om de to positioner udtaler fokuspersonen, at coaching er ensbetydende med *en lang erkendelsesrejse, der starter nede fra navlen og kommer ud af munden på et eller andet tidspunkt*. Det gør fokuspersonen meget træt, når det tager *lang tid, og man skal nå til alting selv* (bilag E, s. 189). Konsulenterne, *de er bundet op på deres forretning. Så det skal hele tiden passe med, at de samtidig skal sælge noget (...)* [så] *det bliver ikke på vej over i et nyt paradigme* (bilag E, s. 190). Pointen er, at fokuspersonen ikke gider den lange erkendelsesrejse. Han har brug for overskridende ny erfaring. Det, der giver ham noget, er: *at snakke med nogen mennesker, der kommer med nogen andre vinkler, og nogle andre perspektiver, og med friske øjne* (bilag E, s. 96). Om den dialogiske vejledning udtaler han: *Du lægger dig (.) altså, det jeg har oplevet med dig, er noget, det er hverken det [klassisk coaching] eller det [konsulenthuse] (...) du lægger dig i bund og grund et sted [midt] mellem (...) jeg synes ikke, at vi skulle igennem sådan nogle meget lange erkendelser, hvor jeg skulle opdage det hele selv (.) altså, det var sådan set helt okay, at der var en, der kom med nogle opdagelser, og sagde: Prøv at kigge på verden gennem det, eller prøv at kigge på verden gennem det (...) der er ikke noget, der er rigtigt eller forkert, men vi går rundt om det på forskellige måder, hvor vi tager nogle forskellige briller på (...) det blev for mig sådan en grundting* (bilag E, s. 190-191). Den *grundting*, fokuspersonen peger på, er den dialogiske vejlednings undersøgende proces jævnfør punkterne på side 43. Processen er som bekendt et produkt af, at jeg har været med ude i fokuspersonens praksis. Der hentede jeg – som noget meget vigtigt – næring til min udforskning af hans vaner, fordi jeg ved

selvsyn så, hvad han gjorde. Uden disse observationer havde fokuspersonen været overladt til at observere sig selv gennem samtalen med mig. Et element som fokuspersonen altså ikke savner.

Sammenfattende finder jeg det meningsfuldt at ny-skabe den organisatoriske coachings metode. Vilklårene for den organisatoriske coaching har ændret sig så markant, at præmissen om selv-observation ikke længere er holdbar. For at lykkes med at udvide sine erfaringer, ændre sine vaner har ledere brug for et tredje øje på konsekvenserne af deres handlinger, og de har brug for at kunne undersøge deres perspektiv på en problemstilling fra nye, uvante faglige prismes. Den dialogiske vejledning er et bud på en metode, der adresserer disse behov gennem en samlet pakke bestående af learning-by-talking, learning-by-doing og refleksion over handling.

9: Et kritisk blik på undersøgelsens metode

Denne undersøgelse følger som bekendt det ideografiske ideal. Intuition har været kilde til erkendelse, og dermed har abduktion været den metodiske vej til at erkende. For at dokumentere undersøgelsens indsigter har jeg skullet veksle mellem at udlede de nødvendige og sandsynlige konsekvenser af hypotesen og undersøge konkrete observationer. Som det fremgår af figur 2, har det ingenlunde været en nem eller naturlig proces for mig at opholde mig i det abduktive ringhjørne. Jeg er skolet i at arbejde deduktivt, og udfordringen med at skifte spor har været meget stor. Af den årsag kan jeg ikke med høj og klar stemme sige, at mine svar på de rejste spørgsmål er besvaret 100% i tråd med den abduktive metode (Alrø, Dahl, Schumann, 2016, s. 195). Til gengæld kan jeg med sikkerhed sige, at min intuition har været udfaldsgivende for vigtige erkendelse vedrørende såvel formningen af den dialogiske vejledning og fokuspersonens undersøgende proces af sine problemstillinger. Fx var 'forberedelse', 'formulering af opgaver' eller 'skriftlig feedback' ikke en del af det oprindelige aktionsforskningsdesign. Det var heller ikke noget, jeg undervejs ræsonnerede mig frem til, skulle med. Det faldt mig bare ind, at her var måske noget, der kunne gøre en forskel, for den proces jeg var i sammen med fokuspersonen. I forhold til selve coachingen af fokuspersonen får observationerne stor betydning. De åbner ikke bare op for, at jeg faktisk kan se og høre, hvad der sker. De åbner op for, at jeg kan sætte min intuition i spil. Så jo, jeg synes bestemt jeg har formået at bruge intuition som kilde til erkendelse, men som sagt er jeg

usikker på, om jeg teknisk er lykkedes med at veksle mellem deduktion og induktion, sådan som teorien foreskriver. Hvis jeg har fejlet, betyder det strengt taget, at min forståelse af fænomenet – dialogisk vejledning som metode til at coache ledere – vil fremstå usammenhængende og modsigelsesfuld – stik mod intentionen. Det er dog ikke min oplevelse.

Formålet med undersøgelsen er som sagt at *forstå*. Dermed trækker jeg den på hermeneutikken som fortolkningsvidenskab. Herom siger Alrø, Dahl & Schumann, der står på skuldrene af Gadamer, at man aldrig kan gå fordomsfrit ind i en sag eller tekst, fordi man bringer sine forforståelser med (Alrø et al., 2016, s. 164). Konsekvensen er, at forforståelsen sætter sig igennem i intuitionen og det analytiske arbejde (Alrø et al., 2016, s. 165). Med mindre man forholder sig åbent til sin forforståelse, agerer man altså fordomsfuldt. Spørgsmålet er, hvor påvirket resultaterne i min undersøgelse er af min fordomsfuldhed? Lad mig igen vende tilbage til figur 2. Bevægelsen fra en ureflekteret hypotetisk deduktiv tænkning til en abduktiv tænkning vidner om en stor vilje til at se tingene på andre måder, end det jeg er bekendt med. På tilsvarende måde tænker jeg, at forædlingen af den dialogiske vejledning er endnu et eksempel på min vilje til at sætte min forståelseshorisont på spil (Alrø et al., 2016, s. 167). Denne vilje bør da også være til stede, ellers mister undersøgelsen jo sin relevans! I forhold til analysen af teksten er det vigtigt, at jeg ser den i sin kontekst og medreflekterer den klangbund, den aktiverer i mig (Alrø et al., 2016, s. 168). Konkret i undersøgelsen afspejler det sig fx ved, at jeg først sætter teksten ind i sin kontekst – organisatorisk og på samfunds niveau. Dernæst forsøger jeg at forstå, hvad teksten umiddelbart fortæller mig. Det følger jeg op med en detaljeret analyse af tekstens dele. Efterhånden som analysen skrider frem bliver koblingen mellem tekst og kontekst tydeligere og tydeligere, da jeg hele tiden trækker tråde tilbage til det, jeg allerede ved om teksten i sin kontekst. Det er derfor, jeg oplever, at min forståelse af fænomenet fremstår sammenhængende og modsigelsesfrit.

Undersøgelsens resultater er produceret gennem aktionsforskningsaktivitet. Min deltagelse har altså bidraget til resultatet. Med henblik på at sandsynliggøre undersøgelsesresultatets gyldighed skal jeg forholde mig til første-persons perspektivet på forskeren, anden-persons perspektivet og processens udvikling, i forhold til de ideer jeg har. Det sidste punkt vil jeg ikke uddybe yderligere, da jeg oplever, at jeg allerede har belyst det i analysen.

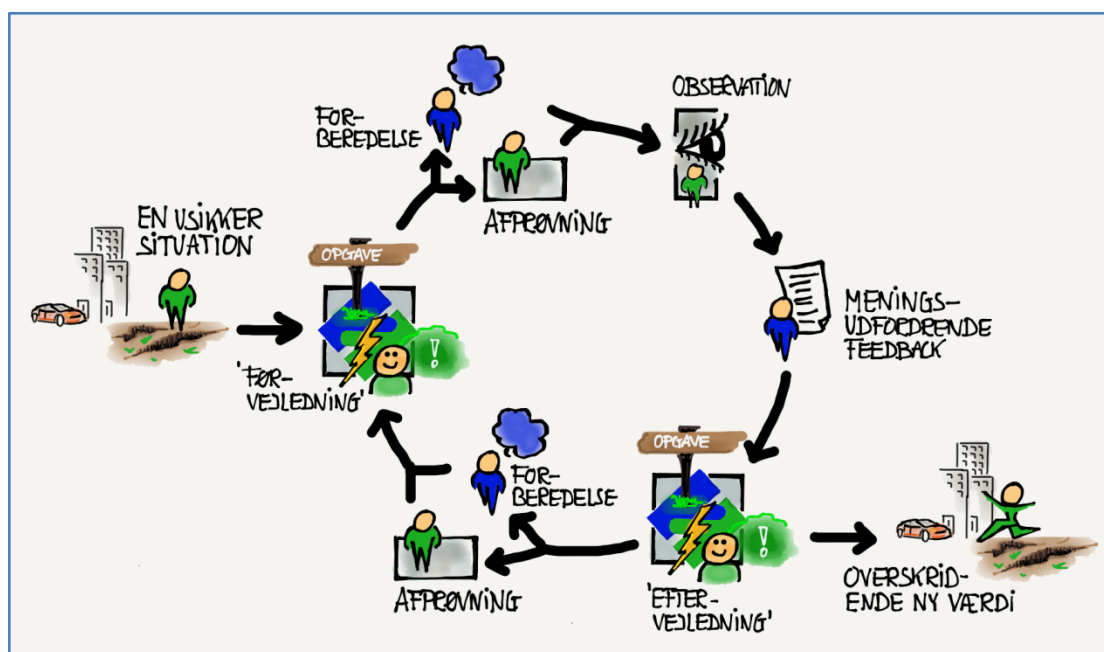
I forhold til første-persons perspektivet finder jeg det væsentligt at fremhæve, at jeg gennem hele aktionsforskningsprojektet har været optaget af at lade tingene opstå. Det fremgår af afsnit 6.2.3.1.2, hvor jeg fortæller fokuspersonen om min oplevelse med at give slip på behovet for at være i kontrol, at lade tingene emerge. Denne åbenhed har afgjort gjort udviklingsprocessen meget dynamisk. Uden den havde fx den online vejledning ikke fundet sted. Herom skriver jeg i logbogen (bilag B, s. 45): *Jeg kunne mærke, at jeg blev udfordret på mine forestillinger om coaching formatets grundvilkår (...). Først tænkte jeg, at vi måtte aflyse coachingen fuldstændigt (...). Da jeg, som jeg har understreget tidligere, lægger vægt på det emergerende, var valget ikke så svært (...). Med en nysgerrig stemthed på det, der måtte komme ud af denne mulighed, meldte jeg [positivt] tilbage.*

I forhold til anden-persons perspektivet så inviterer jeg fokuspersonen til at involvere sig i udviklingen af konceptet for den dialogiske vejledning. Det fremgår af afsnit 2.1, men sådan bliver det som bekendt ikke. Ved midtvejsevalueringen spørger jeg fokuspersonen, om der er noget, vi skal gøre mere eller mindre af. Han svarer: *Jeg synes, vi skal fortsætte, som vi har gjort [indtil nu]* (bilag E, s. 104). Sådan bliver det. I praksis bidrager fokuspersonen imidlertid indirekte til udviklingen af konceptet. Dels fordi hans situation bringer mig til at agere anderledes end planlagt. Dels fordi hans arbejdsvilkår afkræver langt større fleksibilitet, end det jeg er vant til inden for den pædagogiske supervision. Af afsnit 6.1 fremgår det, at jeg var indstillet på denne samarbejdsform. Jeg siger: *Hvis det hele ramler ned om ørerne på dig, så må det vi gør, afspejle den virkelighed, du er i som leder.* Som sagt, så gjort.

Sammenfattende kan min anvendelse af abduktion som metodiske vej til erkendelse muligvis være lidt tøvende, men ellers opfatter jeg, at undersøgelsens udførelse i et metodisk perspektiv holder sig inden for rammerne af kvalitativ forskning.

10: Et koncept for dialogisk vejledning

Den dialogiske vejledning er en metode til at støtte ledere i processen med at komme ud af en ledelsesmæssig usikker situation. Det er et længere forløb, der består af flere vejledningssløjfer. Se figur 7 på næste side. Hver sløjfe indeholder: før-vejledning, observation og efter-vejledning. Antallet af vejledningssløjfer er ikke fast. Det, der har betydning, er, at lederen bruger den tid, han har brug for, for at kunne opnå overskridende ny erfaring med sit lederskab.



Figur 7: Et koncept for dialogisk vejledning. En metode til udvikling af overskridende ny værdi i et lederskab med henblik på at komme ud af en usikker ledelsesmæssig situation.

Coachen er grundlæggende optaget af to ting. 1) at etablere en god interpersonel relation og et *growth-promoting-climate*, hvor lederne kan komme til stede, som den han er og med det, han finder væsentligt. 2) at praktisere sine dialogiske kompetencer; evnen til at lytte afslappet, nysgerrigt og opmærksomt; evnen til at være professionelt nærværende; og evnen til bekræftelse.

Coachen indleder første før-vejledning med at undersøge den usikre situation leder- en står i. På den baggrund beder coachen lederen om at formulere 2-3 punkter, lederen ønsker, coachen skal observere på, når coachen sidder med i hans ledelses- praksis. Ved den første før-vejledning formulerer coachen, som den eneste gang ikke nogen opgave til lederen.

Forud for coachens observation af lederens praksis forbereder coachen sig. Forbe- redelsen styrker coachens forståelse af lederens usikre situation og dermed hans forudsætning for at stille kvalificerede spørgsmål. Det er i forberedelsen, faglighed- en bliver ansopret inspireret af den vejledning, der er gået forud.

Coachen observerer lederen praktisere sit lederskab i henhold til de aftalte observa- tionspunkter. Observationen giver indsigt i lederens vaner, som gøres til genstand

for refleksion. På baggrund af coachens observation af lederens ledelsespraksis skriver coachen en meningsudfordrende feedback til lederen, som fremsendes. Det er dels med til at fastholde det observerede. Dels giver det anledning til en fælles frugtbare diskussion af forholdet mellem handling og konsekvens. Det ikke er givet, at feedbacken får liv i den følgende efter-vejledningen.

I efter-vejledningen tager samtalen afsæt i det, der fylder hos lederen. Samtalen berører altså ikke nødvendigvis den observerede ledelsespraksis. Da lederens tanker kredser om det, han har brug for at få styr på, er det okay. Undersøgelsen af det, der optager lederen, er næret af to ting. Dels lederens aktuelle oplevelse med sin praksis, og de øvrige oplevelser han har fra andre ledelsesmæssige sammenhænge. Dels coachens forberedelse, faglige perspektiver og meningsudfordrende feedback. Coachens opgave er at stå i det åbne og følge lederen. På den måde kan coachen sætte sine forberedelser, faglighed og meningsudfordrende feedback i spil i den rækkefølge, det giver mening, og i det omfang det er relevant. De faglige perspektiver fungerer som usynlige strukturer i den undersøgende proces og bidrager til at kvalificere fokuspersionens tænkning om sin praksis.

Det er afgørende for vejledningens kvalitet, at coachen hele tiden har fokus på at facilitere en dialogisk samtale og undersøgende proces. Den støtter fokuspersionen i at udvikle de nye erkendelser, der skaber en produktiv grobund for udvikling af nye erfaringer. Coachen stimulerer lederens udvikling af nye erfaringer ved at formulere opgaver, der bygger på lederens nye måde at se tingene på, samt den indsigt og de indfald coachen har fået i løbet af vejledningen. Lederen tager opgaven på sig ved at gøre den specifik i forhold til den kontekst, han praktiserer sit lederskab i.

I perioden frem til næste før-vejledning afprøver og eksperimenterer lederen med opgaven. Coachen forbereder sig igen, fortsat med afsæt i de aftalte observationspunkter, men nu også på baggrund af den udvidede forståelse for lederens ledelsespraksis. Processen gentager sig indtil det punkt, hvor lederen oplever, at den usikre situation er opløst, fordi han har udviklet overskridende ny værdi i sit lederskab – eller når han trænger til en pause, så de nye erfaringer kan sætte sig.

Litteraturliste

- Alrø, H. & Frimann (red.) (2008), 'Interpersonel kommunikation i organisationer' I: *Kommunikation og organisationsforandring*. Forlag: Aalborg Universitetsforlag. (1. udgave, 1. oplag)
- Alrø, H. & Hansen, F.T. (2017), 'It's messy and magic – om dialogisk aktionsforskning' I *Dialogisk aktionsforskning – i et praksisnært perspektiv* (Alrø, H., Billund, L., Dahl, P.N., Hansen, F.T., Herholdt-Lomholdt, S.M., Schumann, K. & Sparholt, U.). Forlag: Aalborg Universitetsforlag. (1. udgave, 1. oplag)
- Alrø, H. & Kristiansen, M. (2008) *Supervision som dialogisk læreproces*. Forlag: Aalborg Universitetsforlag. (1. udgave, 6. oplag).
- Alrø, H., Dahl, P. N., & Schumann, K. (2016). *Samtaleanalyse - i hverdagen og videnskaben*. Aalborg Universitetsforlag. (1. udgave, 1. oplag).
- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring – single- og double-loop. I: Illeris, K. (red.), *49 tekster om læring* (s. 437-442). Frederiksberg: Samfundslitteratur (1. udgave, 1. oplag).
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder – en grundbog*. København. Forlag: Hans Reitzels Forlag. (1. udgave, 1. oplag)
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2014). *Doing Action Research in Your Own Organization*. Forlag: SAGE (4th Edition)
- Dahl, P. N. (2010), 'Et landkort over organisatorisk coaching' I *Coaching og organisationer* (Laursen, E., Nørlem, J., Thøgersen, U. (red.)). Forlag: Hans Reitzels Forlag. (1. udgave, 1. oplag)
- Dewey, John (2012). Barnet og læreplanen. I: Illeris, K. (red.), *49 tekster om læring* (s. 377-391). Frederiksberg: Samfundslitteratur. (1. udgave, 1. oplag)
- Duus, G. (2008), 'Validitet' I: *Aktionsforskning – en grundbog* (Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.)). Forlag: Samfundslitteratur. (1. udgave, 2. oplag)
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.) (2008), *Aktionsforskning – en grundbog*. Forlag: Samfundslitteratur. (1. udgave, 2. oplag)

- Elkjær, Bente (2005). *Når læring går på arbejde – et pragmatisk blik på læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. (1. udgave, 1. oplag)
- Gergen, K. (2015), *En invitation til social konstruktion*. Forlag: Mind Space. (1. udgave, 3. oplag)
- Horst, S. (red.) (2013). Evaluering af undervisning. I: Rienecker, L., Jørgensen, P.S., Dolin, J. & Ingerslev, G.H., *Universitetspædagogik* (s. 409-422). Frederiksberg: Samfundslitteratur (1. udgave, 2. oplag).
- Høpner, J. & Hammer, S. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse*. Forlag: Samfundslitteratur (1. udgave, 1. oplag)
- Kvale, S. (1997). *InterView*. Forlag: Hans Reitzels Forlag. (1. udgave, 12. oplag)
- Laloux, F. (2015). The Future of Management Is Teal. In: strategy+business issue 80
- Laloux, F. (2015). *Fremtidens organisation. Fra ledelse til selvledelse – fra organisation til organisme*. Forlag: Forlaget I AM. (1. udgave, 1. oplag)
- Laursen, E. (2010), 'Coaching, selvudvikling og ledelse i organisationer' I *Coaching og organisationer* (red. Laursen, E., Nørlem, J., Thøgersen, U.). Forlag: Hans Reitzels Forlag. (1. udgave, 1. oplag)
- Lauvås, P. & Handal, G. (2010), *Vejledning og praksisteori*. Forlag: Forlaget Klim. (1. udgave, 3. oplag)
- Lund, G. E. (2015), *Socialkonstruktionisme i organisationer*. Forlag: Dansk Psykologisk Forlag. (1. udgave, 1. oplag)
- Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Forlag: Prentice Hall
- Revsbæk, L. & Tanggaard, L. (2015). 'Analyzing in the Present' In: *Qualitative Inquiry*, 21(4), (p.376-387). SAGE
- Rogers, C.R. (1962). The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance. *Harvard Educational Review*, 34(4), (p. 416-429).
- Schön, D.A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I: Illeris, K. (red), *Tekster om læring* (s. 254-269). København: Roskilde Universitetsforlag

Thorup, M.-L. (2016, 7. november). *New Public Management er afgang ved døden*. Lokaliseret d. 16. august 2017 på www.information.dk/indland/2016/11/new-public-management-afgaet-ved-doeden

Thøgersen, U. & Stegeager, N. (2009), 'Et nyt landskab: indledende tanker' I *Coachingens landskaber* (red. Nørlem, J). Forlag: Hans Reitzels Forlag. (1. udgave, 1. oplag)

Torring, J., Greve, C., Klausen, K.K. (2017). *Offentlige styringsparadigmer: Konkurrence og sameksistens*. København. Jurist- og økonomiforbundets forlag

Willert, S. (2011). 'Formativ evaluering som værdiskabende intervention' I *Organisationer i bevægelse – læring, udvikling, intervention* (Stegeager, N. & Laursen, E. (red.)). Forlag: Samfundslitteratur. (1. udgave, 4. oplag)

Bilagsliste

Notater

Bilag A: Indledende om fokuspersonens usikre situation

Data

Bilag B: *Logbog*

Bilag C: *Mine forberedelser forud for vejledningerne*

Bilag D: *Mine observationer under koncernledelsesmøderne*

Bilag E: *Transskription af samtlige samtaler fra coachingen af Hjalte*

Bilag F: *Skriftlig meningsudfordrende feedback til fokuspersonen*

Bilag G: *Samtale med vicedirektør for HR og chefkonsulent i sektion for ledelse og forandring*

Råanalyser

Bilag H: *Råanalyse af de transskriberede samtaler inspireret af fokuspersonen*

Bilag I: *Indsigter genereret under afkodningen af råanalysen (bilag H)*

Bilag J: *En visualisering af det samlede vejledningsforløb*

Materiale udleveret af Region Hovedstaden

Bilag O: *Fokus & sammenhæng i ledelseskæden* (folder)

Bilag P: *Fremtidens ledelse i Region Hovedstaden* (dokument)

Bilag Q: *De nysgerrigt bidragende: opstarts workshop* (PPT)

Andet materiale

Bilag V: *En undervisers refleksion over den pædagogiske supervision*

Bilag X: *Anvendt litteratur i den dialogiske vejledning*