

Institut for Læring og Filosofi

Aalborg universitet.

Vejleder: Lise Billund



Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

Annette Jakobsen

Studienummer: 19832232

Master i Læreprocesser med specialisering
i Organisatorisk Coaching
Master projekt
Afleveret den 10.1.2012

Antal tegn: 137.338

Indhold

Abstract.....	4
Indledning	6
Baggrund	6
Beskrivelse af mit arbejdsområde og funktion.....	6
Tidligere erfaringer i forbindelse med mit MOC studie	6
Refleksion – et krav i uddannelsen	7
Problemformulering.....	8
Teoretiske og metodiske perspektiver	9
Coachingsamtaler præsenteret på MOC.....	9
Coaching i en dialogisk tilgang.....	9
Coaching i en systemisk tilgang	10
Min tilgang til coachingsamtalen.....	11
Brug af video i projektet.....	11
Tidligere erfaringer med video	11
Hvordan feedback kan gives.....	11
Feedback model.....	12
Transskribering af videoptagelser	12
Refleksion	13
Refleksion i en planlagt formel refleksionsøvelse	14
Refleksionsbegrebet i dette projekt	15
Projektets metodologiske afsnit.....	16
Videnskabsteoretisk baggrund for aktionsforskning	16
Aktionsforskning ifølge Coghlan og Brannick	16
Tilgang til aktionsforskning i dette projekt.....	18
Generelle overvejelser inden projektets start.....	18
Beskrivelse af dette aktionsforskningsprojekt.	19
Analyse.....	22
Analysemetode.....	22
Analysens opbygning	23
Konteksten for den første coachingsamtaler	24
Konteksten for den anden coachingsamtale.....	25
Betydningen af at have en dagsorden	26

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

Betydningen af videokonfrontationen.....	29
Betydningen af en klar kontrakt	29
Kontekstens betydning i samtalen.....	31
Betydningen af evnen til at være nærværende.....	33
Betydningen af evnen til at lytte.	34
Taletid i samtalerne	35
Hvilken betydning har mine forskellige roller i samtalen	38
Rollen som feedbackgiver.	39
Rollen som coach	40
Rollen som uddannelsesansvarlig.....	40
Rollen som forsker	42
Rollen som kollega	42
Rollen som aktionsforsker	43
Konklusion.....	44
Refleksion over min opbygning og udførelse af projektet	46
Refleksion over det teoretiske fundament for projektet	47
Refleksion over aktionsforskningsprocessen	48
Hvilken læring har jeg opnået i dette aktionsforskningsprojekt?.....	49
Perspektivering.....	50
Litteraturhenvvisninger	51
Artikel.....	53
Indledning	53
Opbygning af aktionsforskningsprojektet.....	53
Videokonfrontation.....	55
Coachingsamtale.....	55
Muligheder og udfordringer i kombinationen af videokonfrontation og coaching	55
Egen læring i projektet.....	56

Abstract

This thesis investigates what possibilities and challenges one faces when combining coaching sessions with video confrontations. This is to increase the educator's consciousness concerning her own skills and promoting the students reflection in structured training scenarios.

I have also examined what factors promote and what factors inhibit potential learning possibilities when these two areas are combined.

The thesis is an action research project inspired by Goghlan and Brannick "Doing action research in your own organization".

In the survey two clinical educators and two nursing students participated. The goal of the project was primarily personal professional development.

The project took place in the following way:

I chose two clinical educators who had each their own nursing student. Each group held their own structured training session. I taped these training sessions while I took notes. After the clinical educators were asked if there was anything in particular, during the sessions, they wanted to especially focus on.

Later I saw the videos and chose one of two 5-7 minute sessions. I analyzed the sessions using Alrø and Kristiansens feed back model.

This analysis of the structured reflection training scenarios became the point of interest for a video confrontation. I showed the chosen 5-7 minute sessions to the clinical educators twice and gave them my feed back through my analysis. The video confrontations became the foundation for a coaching session.

These coaching sessions were also taped and used in conjunction with my analysis in formulating my problem.

I found out that this combination of coaching along with video confrontation creates incredible possibilities for learning. At the same time though there are also considerable challenges.

The two sessions turned out very different. This taught me that there are several factors I need to be aware of if the true potential of this combination of video confrontation and coaching is to come to its fullest.

Plan: It is important that the way I approach it, by first showing the videos twice and then giving my feed back, doesn't stand in the way of the actual coaching. This happened in one of the sessions I held because I failed to follow up on the actual reflection that the video confrontation enlightened.

In the other session the combination of the video confrontation, feed back and the coaching created a lot of reflection with the clinical educators own practice.

A clear contract: If the clinical educator isn't completely clear on what exactly it is she wants to learn from this combination of a video confrontation and coaching then it is because I am not clear enough in explaining the meaning behind the session. This means the clinical educator can loose potential learning opportunities. This happened in one of the sessions.

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

Context: In one session the context of the conversation was the hindrance for a possible learning opportunity. This was because I beforehand had felt critical of my analysis of the session. At the same time the clinical educator in question had confirmed my own thoughts thereof.

Presence: To be able to create genuine presence also increases the potential of the project at hand. There needs to be time before each session. The intention and the subject need to be clear for the clinical educator so she is able to choose a suitable subject from the session she would like to focus on. These factors became a challenge in the project and came in the way of me being able to be genuinely present in one of the sessions.

My different roles: The different roles I played in each session also became a challenge in the project. In the one session the clinical educator asked for my personal profession advice through the job I hold as organizational and educational supervisor. I overrode the plea for advice and stayed in my role as coach, which created a discrepancy between what the clinical educator expected and what I offered. Here potential was lost.

Dividing up of time: In both sessions I had the first and last quarter of the time, which was approximately half the time. The clinical educators had 70% of the time in the third session. I was in doubt about the dividing up of the time of the video confrontation and the coaching, whether it was suitable or not. I also wonder whether or not the feedback and the examinations in conjunction with the usage of the project have overridden the possible learning potential there is in coaching? I have not been able to see a direct connection from the two sessions I held.

In the project I examined possibilities and limitations in combination in coaching and video confrontations. In one of the sessions this combination gave enormous learning possibilities. The clinical educator asked something completely new which contributed to my feedback. At the same time, through coaching, she was able to reflect over my advice. In the second session the video confrontation opened up a new series of reflection, but I didn't get the opportunity to follow up on these in my coaching. This meant that the possible potential was not utilized.

The strength in combining video confrontation and coaching is that you see yourself in the same scenario in two different ways. One way is through the video and the other by through the coaching session.

The real challenge is you come to interpret in the analysis of the other, whereby the associated requirements can be your greatest hindrance.

Indledning

Baggrund

Dette Master projekt er afslutningen på en 2 årig masteruddannelse: Master i læreprocesser med specialisering i organisatorisk coaching (MOC). Min uddannelse er betalt af mit arbejdssted gennem 10 år, og jeg har gennem hele uddannelsen bestræbt mig på at tage udgangspunkt i praksisnære emner, således at min uddannelse er brugbar og relevant ikke kun for mig personligt, men også i høj grad for min arbejdsplads, og mine samarbejdspartnere.

For at give et indblik i hvilket arbejdsfelt der er udgangspunkt for dette speciale, vil jeg kort beskrive mit arbejdsområde og funktion, samt hvordan jeg har arbejdet med dette gennem min MOC uddannelse.

Beskrivelse af mit arbejdsområde og funktion

Jeg er ansat i en stabsfunktion som klinisk uddannelsesansvarlig sygeplejerske på en kirurgisk afdeling med 3 sengeafsnit og 5 undersøgelses- og behandlingsafsnit fordelt på 2 matrikler. Vi har en stor gennemstrømning af både akutte og elektive patienter. Udover patienterne har vi en stor uddannelsesforpligtelse, som vi tager meget seriøst. Vi uddanner sygeplejestuderende i alle afsnit, og på sengeafsnittene uddanner vi også social- og sundhedsassistentelever. I alle afsnit er der ansat 1-3 uddannede kliniske vejledere til de sygeplejestuderende og i sengeafsnittene er der desuden ansat praktikvejledere til social- og sundhedsassistenteleverne.

Når de studerende kommer hos os i klinikken, skal de på 10 uger nå et givent læringsudbytte. Som hjælp til dette har alle tilknyttet en klinisk vejleder. Social- og sundhedsassistenterne er hos os i 14 uger, og til at hjælpe dem med at nå deres mål har de tilknyttet en praktikvejleder. Når jeg fremover bruger betegnelsen vejleder, mener jeg både de kliniske vejledere for de sygeplejestuderende og praktikvejlederne for social- og sundhedsassistenterne. Beskriver jeg noget der kun omhandler den ene gruppe, vil jeg bruge de korrekte betegnelser.

Min funktion er blandt meget andet at sikre og udvikle et godt læringsmiljø i afsnittene. Jeg skal støtte og supervisere vejlederne, og sørge for at de har de nødvendige kompetencer til at udfylde rollen som vejleder. Jeg deltager sammen med vejlederne i formelle samtaler med de sygeplejestuderende og social- og sundhedsassistenteleverne. Det er bl.a. forventnings- og midtvejssamtaler, samt evalueringer. Herudover er jeg til rådighed som sparringspartner i forhold til både generelle og specifikke problemstillinger i alt hvad der har med uddannelse af plejepersonale at gøre. Jeg har som sagt været i stillingen i 10 år, og flere af mine vejledere har haft vejlederfunktionen i endnu længere tid.

Tidligere erfaringer i forbindelse med mit MOC studie

I forbindelse med MOC uddannelsen har jeg tilbudt vejlederne individuel coaching i forhold til faglige og personlige problemstillinger i forbindelse med deres funktion. Tilbuddet har været frivilligt, og der er 4 som har taget imod tilbuddet. Disse 4 vejledere har hver fået en enkelt coaching seance.

Samtidig med coaching tilbuddet, lavede jeg på 3. semester et aktionsforskningsprojekt som omhandlede kvalificering af de formelle samtaler, hvor både vejleder og jeg var tilstede sammen med eleven således at samtalerne også bidrog til vejlederens og min læring. Jeg havde 3 praktikvejledere og 3 elever med i projektet.

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

Aktionsforskningsprojektet blev bygget op således, at vi optog de formelle samtaler på video. Jeg gik efterfølgende hjem og analyserede optagelserne ud fra Helle Alrø's feedbackmodel (Alrø & Kristiansen, 1997), fandt ca. 5-7 minutters klip som jeg viste vejlederen og brugte som udgangspunkt for en individuel coachingsamtale. Efter den individuelle samtale holdte vi et praktikvejledermøde, hvor vi så de udvalgte klip sammen, og brugte dem som udgangspunkt for en gruppecoachingssession. (Madsen 2010) Dette forløb gentog vi, så vejlederne hver var med i 2 formelle samtaler optaget på video, 2 individuelle samtaler og 2 gruppecoachingssessioner.

Det at arbejde med videooptagelser af samtaler mellem elev og vejleder, og efterfølgende lave videokonfrontation viste sig at være et fantastisk godt arbejdsredskab i forhold til at styrke vejledernes vejlederkompetence, fordi det gav vejlederen mulighed for at iagttage og reflektere over egen praksis i en rigtig arbejdsituation. Samtidig viste det sig som et rigtig godt redskab som udgangspunkt for en coaching session.

I den sidste gruppecoachingssession i aktionsforskningsprojektet spurgte jeg de medvirkende, hvad der havde understøttet deres læring. Her sagde vejlederne helt klart, at det havde videoen "Det har været rigtig GODT" at bruge den. De var blevet bekræftet i, at det var svært at stille refleksive spørgsmål, og at de skulle være mere opmærksomme på at lytte til eleverne og ikke "falde i og forklare og fortælle hvordan de selv gør tingene"

Udover at finde ud af, at brug af videooptagelser af samtaler mellem vejleder og elev er et godt arbejdsredskab, i forhold til udvikling af vejlederens kompetence, har jeg både gennem mine coaching sessioner, og i aktionsforskningsprojektet fundet ud af, at en af de opgaver som vejlederne finder rigtig svære i deres rolle som vejledere, er at stille spørgsmål der fremmer den studerendes refleksion. Jeg har flere gange hørt udsagn som. "Åh, det er så svært at stille de rigtige spørgsmål - jeg kommer hele tiden til at give de studerende mit svar på problemstillingerne, i stedet for at få dem til selv at reflektere over hvordan de kan løse problemerne."

Refleksion – et krav i uddannelsen

Samtidig med at nogle vejledere kan finde det svært at få stillet de "rigtige" spørgsmål, så den studerende selv kommer til at reflektere over sin praksis, så er det et væsentligt krav til både studerende og vejleder at være i stand til det. Refleksionsbegrebet går igen gennem hele uddannelsen både til sygeplejerske og social- og sundhedsassistent.

Når de studerende kommer i praksis for første gang skal de inden for de første 10 uger bl.a. opnå følgende læringsudbytte:

"At reflektere over patientsituationer i relation til den enkeltes levevilkår, evner, muligheder samt sygeplejeinterventioner i forbindelse hermed."

Når de kommer ud i den afsluttende praktik skal de f.eks. opnå følgende læringsudbytte:

"At identificere og reflektere over fagets dilemmaer og magtrelationer i udøvelsen af sygepleje".

Et netop afsluttet treårigt aktionsforskningsprojekt i psykiatrien "Udvikling af læringsmiljø i psykiatrien" med forskningsleder Linda Kragelund, fandt at alle vejledere bruger refleksionsbegrebet, men at

refleksionsbegrebet bliver brugt meget forskelligt af de forskellige vejledere. En af anbefalingerne i projektet var, at der arbejdes videre med forståelse af refleksionsbegrebet.¹

Problemformulering

På baggrund af det jeg har lært på MOC, gennem mine coachingsamtaler med de kliniske vejledere, mit aktionsforskningsprojekt på 3. semester, og med inspiration fra Linda Kragelunds projekt vil jeg i dette afsluttende speciale lave et aktionsforskningsprojekt, hvor jeg undersøger de muligheder og udfordringer jeg har, ved at kombinere brugen af video og coaching i forhold til følgende problemformulering:

Hvilke muligheder og udfordringer er forbundet med at kombinere en coachingsamtale med videokonfrontation som potentiale for at skabe øget bevidsthed hos vejlederen om egne evner til at fremme den studerendes refleksion i planlagte formelle refleksionsøvelser?

I forbindelse hermed vil jeg undersøge hvilke faktorer der virker fremmende og hvilke faktorer der virker hæmmende i forhold til et muligt læringspotentiale ved denne kombination.

¹ Projektet var et landsdækkende projekt. Det involverede godt 100 kliniske vejledere i 3 år, og bestod af 4 dele fra 2008 – 2011:

1. 13 fokusgruppeinterviews med 71 vejledere.
2. Kliniske vejlederes observation af hinandens vejlederpraksis.
Første gang observerede 52 vejledere. 2. gang 24 vejledere. 7 timer hver gang.
3. De kliniske vejledere skrev logbog i op til 2 x 8 uger. I alt 46 skrev logbog.
4. 12 fokusgruppeinterview med 43 vejledere med det formål at evaluere projektet.

Teoretiske og metodiske perspektiver

Det følgende afsnit vil klarlægge det teoretiske og metodiske afsæt for projektet. Jeg vil diskutere og redegøre for min forståelse af coachingsamtaler, videokonfrontation og refleksion i formelle refleksionsøvelser for at tydeliggøre mit afsæt for aktionsforskningsprojektet.

Coachingsamtaler præsenteret på MOC

Gennem denne Master uddannelse er jeg blevet præsenteret for forskellige tilgange til coaching repræsenteret ved 3 interessentsystemer: Center for Dialog og Organisation, Attractor, og Institut for Uddannelse, læring og filosofi ved Aalborg universitet.

I henhold til studieordningen er organisatorisk coaching forstået som "en dialogisk, samtalebaseret læreproces, hvor en coach hjælper den coachede til at undersøge og udvikle sin personlige handlekapacitet i forhold til udvalgte, udfordrende problemstillinger" (Studieordning for masteruddannelsen i læreprocesser med specialisering i organisatorisk coaching ved Aalborg universitet, 2008).

I Coachings landskaber - nye veje andre samtaler, argumenteres for "at organisatorisk coaching er en særlig form for hjælpersamtale, hvor nogle bestemte forhold gør sig gældende. Der er tale om en dialogisk samtale rettet mod læreprocesser. En samtale baseret på en kontraktbunden aftale mellem en coach og en fokusperson eller et fokusteam" (Thøgersen 2009, 10).

Thøgersen beskriver coaching som en samtale, hvor vi undersøger problemstillinger, udfordringer og drømme, og hvor coachen har som sin særlige opgave at stille spørgsmål, og levere andre bidrag til samtalen, der kan fordre undersøgelsen. Samtalen finder sted i organisationer og relaterer sig indholdsmæssigt til fokuspersonens arbejdsmæssige situation (ibid. s 10).

Jeg har gennem uddannelsen haft mange og dybe refleksioner over min tilgang til coachingsamtaler, og om hvorvidt min tilgang var dialogisk eller systemisk. Mit menneskesyn mener jeg afspejler en humanistisk tilgang, men i praksis afspejler min tilgang til coachingsamtaler, at jeg har en eklektisk tilgang. Jeg vil kort beskrive forskellen i den dialogiske og systemiske tilgang.

Coaching i en dialogisk tilgang

Den dialogiske tilgang til hjælpersamtaler refererer til humanistisk psykologi, (Alrø m.fl. 2009) som har rødder tilbage i eksistentialismen hos Kierkegaard og Sartre, og som fra 1960'erne refererer til bl.a. Rogers og Maslow. Alrø og Kristiansen beskriver en dialog således:

"En dialog er en undersøgende og uforudsigelig samtale, hvor ligeværdige dialogpartnere forsøger at få det bedste frem i hinanden ved at spørge ind til hinandens perspektiver og fremførte synspunkter, og hvor nye perspektiver og handlemuligheder, som parterne ikke kendte på forhånd kan produceres imellem dem" (Alrø og Kristiansen 1998 s. 11).

Metaforisk beskrives samtalen som fødselshjælperamtalen, det vil sige en samtale hvor fokuspersonen rummer ressourcerne til problemløsningen inde i sig selv. Her er tale om en læreproces hvor igennem fokuspersonen søger at nå frem til ny erkendelse i forhold til sit fagpersonlige problem. I Alrøs opfattelse er dialogisk læring en udviklingsproces, der forsøger at integrere kognitive og kropslige/emotionelle aspekter. Læring er forbundet med refleksion. (ibid. s 27) Med andre ord:

"Coachen hjælper fokuspersen med at frigøre de muligheder, fokuspersen har "inde i sig selv" (Alrø, m.fl. 2009 s. 28).

Alrø henter bl.a. inspiration i Rogers humanistiske/psykologiske teori om kvaliteten i kontrakten i hjælperelationer.

Rogers taler om 3 fundamentale betingelser som skal være til stede; kongruens, empati og accept. Kongruens som det, at der er overensstemmelse mellem det personen føler og tænker indadtil, og det hun siger og gør udadtil, empati som det at indleve sig i den andens perspektiv, "som om" det var ens eget, og accept, som det at holde af den anden uden at ville ændre hende (Rogers 1962).

Coaching i en systemisk tilgang

Den systemiske tilgang til hjælperamtaler trækker på socialkonstruktionismen. Her betragtes fokuspersen ikke determineret af indre eller ydre forhold, men som en sproglig konstruktion som hele tiden genskabes i relationer.

"Coachen hjælper fokuspersen med at konstruere nye relationer "mellem" fokuspersen og omverden" (Alrø, m.fl. 2009 s. 29).

Coach og fokuspersen ses med inspiration fra Maturana og Varela som autopoetiske systemer. (ibid. s. 29) Coachen kan ikke instruere fokuspersen til at lære, men kan tilbyde nye sprogspil ved at stille forskellige spørgsmål: Situationsafklarende, perspektiverende, genererende, og initiativafklarende (Hornstrup, Tømm & Johansen, 2009).

Haslebo definerer en systemisk coaching som:

"Et aftalebestemt og tidsafgrænset samtaleforløb mellem en professionel coach og enten en person eller en gruppe. Der er tale om en asymmetrisk relation, hvor det er coachens opgave at invitere lederen eller medarbejderen til at udforske sine måder at forstå og handle på i forhold til egen arbejdsituation, problemer, udfordringer, mål og ønsker for fremtiden. Formålet er at deltageren gennem dialogen med sig selv og coachen opdager nye handlemuligheder, der både er virksomme i forhold til arbejdsopgaverne og tager hensyn til andre aktører og relationer i organisationen" (Haslebo 2005).

Hvor den dialogiske tilgang tilstræber ligeværdige dialogpartere, beskriver den systemiske tilgang altså en asymmetrisk relation og når det er lederen der er coach må samtalen tilpasses organisationens spilleregler.

"Det fundamentale mål med ledelsesbaseret coaching er at sikre, at organisationen får løst de definerede mål gennem den enkeltes indsats. Den enkelte medarbejders ambitioner, mål og udviklingsønsker er den anden halvdel af coaching samtalerne, men faktum er, at medarbejderne er ansat til at løse organisatoriske behov" (Søholm m.fl. 2006, s. 30).

Forskellen i coachens rolle i de to tilgange kan metaforisk beskrives som forskellen mellem guldgraveren og alkymisten, dvs. om guldet i form af ny erkendelse og handlemuligheder er noget der kan graves frem (faciliteres) eller noget der kan produceres (samskabes) (Alrø m.fl. 2009 s.34).

Min tilgang til coachingsamtalen

Når jeg skriver, at jeg bruger elementer fra både den dialogiske og den systemiske tilgang, betyder det at jeg i mit nærvær og engagement forsøger med Rogers ord at vise kongruens, empati og accept af fokuspersonen. Jeg prøver at være lyttende, og forsøger at skabe afklaring hos fokuspersonen. Jeg tror på at fokuspersonen rummer evnen til problemløsning inde i sig selv.

Set fra et systemisk perspektiv er jeg samskabende, idet jeg i vores samtale har udvalgt de klip, som vi skal se sammen, med det formål at skabe øget bevidsthed om vejlederens evne til at fremme de studerendes refleksion. Her forsøger jeg bl.a. at benytte mig af spørgsmålstyper beskrevet af Hornstrup m.fl. med det formål at skabe refleksion og læring hos fokuspersonen. (Hornstrup, Tømm & Johansen, 2009)

Brug af video i projektet

I dette speciale bruger jeg videoen på 2 forskellige måder. Dels optager jeg en formel refleksionsøvelse mellem en klinisk vejleder og en studerende. Denne optagelse har jeg analyseret, og udvalgt et klip som jeg efterfølgende har vist for vejlederen i forbindelse med en coachingsamtale. Dels har jeg optaget coachingsamtalen på video for at få mulighed for at iagttage og analysere egen praksis. I dette afsnit vil jeg beskæftige mig med, hvordan jeg anvender optagelsen af en formel refleksionsøvelse som grundlag for videokonfrontation i en coachingsamtale, samt hvilke overvejelser jeg har gjort i forbindelse med transskriberingen af coachingsamtalen

Tidligere erfaringer med video

Mine tidligere erfaringer med brug af video og videokonfrontation begrænser sig til mit 3. semesters aktionsforskningsprojekt, samt mine optagelser af egne coachingsamtaler på 1. semester af dette studium. Det er imidlertid et medie, jeg er blevet meget begejstret for at bruge, idet det giver en unik mulighed for at iagttage sig selv "in action", for at få mulighed for at reflektere over egen praksis i et nyt perspektiv. Det at se sig selv på video for første gang er imidlertid altid en speciel oplevelse, og for mange ret grænseoverskridende. Nogle af de udsagn jeg er stødt på er: *"Hold da op, ser jeg sådan ud fra siden"* *"Hvor lyder min stemme mærkelig"* *"Jeg sidder hele tiden og fumler med den blyant"*, *"Har jeg ikke andre jakker!"*

Når det er sagt, så er det forbavsende hvor hurtigt "man" vænner sig til at have kameraet kørende, og hvor hurtigt man bliver i stand til at se udover det første indtryk af at se sig selv på video. Denne observation underbygges i en lang række artikler (Alrø & Kristiansen, 1997, Berthelsen, 2001, Rønholt m.fl. 2003).

Hvordan feedback kan gives

Når man bruger videokonfrontation som udgangspunkt for at give feedback, kan man vælge forskellige tilgange til, hvad der skal gives feedback på, og hvordan feedbacken skal gives. Alrø & Kristiansen beskriver 3 tilgange til feedback efter at man har analyseret optagelsen. Den første tilgang handler om at gå til problemet ud fra en emnelogisk synsvinkel, at få formidlet hele analysen og de vigtigste analyseresultater til målgruppen. Den anden tilgang handler om at gå til problemet ud fra en opfattelse af formidling som oversættelse eller popularisering, altså at analysen bliver gjort forståelig og tilgængelig uden for de akademiske mure. Begge disse opfattelser af feedback tager udgangspunkt i emnet, og i det analytiske arbejde. Den tredje måde at give feedback på er i første omgang at se bort fra analyseresultaterne, og i stedet tage afsæt i målgruppens egne interesser forestillinger og oplevelser i forhold til den analyserede

situation. Denne proces kalder de *deltagerafstemt feedback*. Den handler om at tage udgangspunkt i deltagerens parathed og i det deltagerne selv lægger op til (Alrø & Kristiansen 1997).

Mit formål med videooptagelsen er at give vejlederne mulighed for at se sig selv i en "rigtig arbejdsituation", samt at få mulighed for at give feedback på deres praksis med henblik på øget bevidsthed om egne evner til at fremme den studerendes refleksion. Ud fra dette er det deltagerafstemt feedback jeg vælger at benytte mig af.

Feedback model

Når en vejleder skal se sig selv på video, måske for første gang, og samtidig have feedback på eget arbejde sættes hun i en meget følsom situation. Her er det meget vigtigt at være opmærksom at det ikke kommer til at virke som karaktergivning eller domme. Udsagn som "du virker nervøs", "du er meget dygtig", osv. er meget brugte, men meget lidt brugbare. De negative udsagn skaber ofte modstand, og får modtageren til at gå i forsvarsposition. De positive kan være svære at forholde sig til, så modtageren vælger at blive stille (Alrø & Kristiansen 1997).

Alrø og Kristiansen har udviklet en feedback model som tager udgangspunkt i iagttagelse og oplevelse hos den person som giver feedback. Feedback modellen rummer følgende elementer:

1. Iagttagelse: jeg ser, jeg hører (ydre sansninger/"neutrale" observationer)
2. Oplevelse: jeg mærker og sanser, jeg føler (indre sansninger, følelser/personlige tilbagemeldinger)
3. Fortolkning: du er (domme, karaktergivning/stempling)
4. Forslag: du kunne overveje (råd)

Kilde: Alrø og Kristiansen 1997

Jeg bruger modellen i min analyse af 2 videooptagelser af en formel refleksionsøvelse, der som nævnt i indledningen af dette kapitel foregår mellem en klinisk vejleder og en studerende.

Ved første gennemsyn af hele videoen bruger jeg min intuition for at finde nogle klip som kan belyse det fokus som vejlederen selv gerne vil blive klogere på. Ved andet gennemsyn ser jeg efter elementer af refleksion. Herefter udvælger jeg 5-7 minutters klip som jeg kort analyserer ud fra ovenstående feedback model. Den skriftlige analyse fylder i begge tilfælde ca. en side i stikordsform.

Videoklippen på 5-7 minutter bliver sammen med min analyse ud fra feedbackmodellen omdrejningspunkt for videokonfrontationen, og for vores coachingsamtale.

Transskribering af videooptagelser

Jeg skrev i indledningen til dette afsnit, at jeg bruger videoen på 2 forskellige måder, dels en videooptagelse som udgangspunkt for videokonfrontation, dels en optagelse af coachingsamtalen for at få mulighed for at analysere egen praksis. I det følgende vil jeg gøre rede for hvordan jeg har transskriberet coachingsamtalen som udgangspunkt for en analyse af egen praksis.

En transskription er en konstruktion af en mundtlig samtale til en skrevet tekst. Set fra et sprogligt perspektiv er en udskrift en oversættelse fra en narrativ form – en mundtlig diskurs – til en anden narrativ form – en skriftlig diskurs. Talt sprog og skriftsprog indebærer forskellige sprogspil og forskellige kulturer. Et velformuleret mundtligt udtryk, kan virke usammenhængende når det transskriberes, og en artikel kan virke kedelig, når den læses højt (Kvale og Brinkman 2009).

Der vil altid være tale om en fortolkning, og den samme sekvens kan se vidt forskellig ud, når to forskellige personer har transskriberet den (Alrø & Kristiansen 1997). Selv de samme skrevne ord i en udskrift kan udtrykke to helt forskellige betydninger alt efter hvordan udskriveren vælger at sætte punktummer og kommaer (Kvale og Brinkman 2009).

Når man skal transskribere en optagelse er der derfor en række standardvalg, der skal træffes, alt efter hvad transskriberingen skal bruges til. Skal det være ordret med bibeholdelser af gentagelser, "øh'er" o. lign. Eller bør optagelsen omformes til en mere formel skriftlig stil. Skal pauser registreres, og i så fald hvor detaljeret. Hvad med betoning og følelsesudbrud, skal de registreres og i så fald hvordan? (ibid s. 203)

For at få startet analysen vælger jeg selv at transskribere den. På den måde får jeg allerede gennem arbejdet med at transskribere indsigt i min egen praksis.

Jeg vælger at transskribere så præcist og ordret som muligt, med medtagelse af "øh'er" "mmm" osv., da det kan give et indtryk af, at der sker en form for refleksion. Jeg bruger tegnsætningen grammatisk, og bestemt af mine oplevelser af sætninger og pauser. Hvor der er tale om korte pauser vælger jeg at sætte to eller flere punktummer. Hvor der er pauser af flere sekunders varighed, vælger jeg at skrive antal sekunder i firkantet parentes []. Hvor modparten i samtalen byder ind med "ja'er", "nej'er" o. lign., f.eks. som tegn på aktiv lytning skriver jeg dem ind i parentes i talerækken. Hvor der sker følelsesudbrud som f.eks. latter som underbygger det talte, og skaber større forståelse af sammenhæng, skriver jeg disse udbrud ind i en firkantet parentes.

Efter nu at have gjort rede for min teoretiske tilgang til coachingsamtaler og videokonfrontation ud fra feedbackmodellen, samt mine overvejelser i forhold til at transskribere coachingsamtalerne, vil jeg se nærmere på begrebet refleksion, og min forståelse af en formel refleksionsøvelse.

Refleksion

På samme måde som jeg bruger videoen i forskellige sammenhænge i dette projekt, så bruger jeg også refleksions begrebet på forskellige måder, og på forskellige niveauer. I første omgang bruger jeg begrebet i forbindelse med en planlagt formel refleksionsøvelse, og vejlederens evne til at stille refleksive spørgsmål til den studerende. Dernæst bruger jeg begrebet om vejlederens evne til at reflektere over egen praksis, og sluttelig bruger jeg begrebet i forbindelse med min egen evne til at reflektere over egen praksis. Først vil jeg redegøre for mine teoretiske overvejelser i forbindelse med refleksionsbegrebet, dernæst vil jeg koble det til de forskellige sammenhænge i projektet.

Ordet refleksion betyder i flg. Den store danske encyklopædi: bøje tilbage, overveje eller eftertænke.

Knud Illeris påpeger, at der sprogligt er en del uklarhed omkring begrebet idet der både i dagligsproget og i fagsproget er to forskellige betydninger. Den ene betydning er eftertanke. Man overvejer eller tænker nærmere over en begivenhed eller problematik.

Den anden kan nærmest betegnes som en spejling, i overensstemmelse med ordets oprindelige optiske betydning, at bøje tilbage. Man spejler sin oplevelse eller forståelse af noget i sit eget selv, eller en andens reaktion. Denne betydning betegnes ofte selvrefleksion. (Illeris 2006 s. 76 ff.).

Wahlgren m.fl. har i bogen "Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet" beskæftiget sig med begrebet og ser på det i lyset af forskellige teoretikeres opfattelse af begrebet sat i forbindelse med læring. Deres bud på refleksion lyder således:

"Vi mener, at refleksion er mere eller mindre bevidste og mere eller mindre omfattende overvejelser over sammenhængen mellem vore handlinger og deres konsekvenser. Gennem refleksion bliver vi klogere på, hvad vi skal gøre i en bestemt situation, hvis vi vil nå et bestemt mål. Vi bliver klogere på, dels hvordan vi skal handle, dels hvorfor vi skal handle. Overvejelser over hvordan vi skal handle, vil vi kalde refleksion. Overvejelser over, hvorfor vi skal handle (på en bestemt måde), vil vi kalde kritisk refleksion (Wahlgren m.fl.2002)."

En af de teoretikere som Wahlgren m.fl. har beskæftiget sig med er Donald Schön. Schön beskæftiger sig med "den refleksive praktiker", og han beskæftiger sig bl.a. med begreberne:

Viden – i- handling (knowing – in – action)

Refleksion – i – handling (reflection – in – action)

Refleksion – over - handling (reflection – on - action)

Ifølge Wahlgren m.fl. spiller det sidste begreb refleksion-over-handling ingen central rolle i hans teori. Det væsentlige er, at mange af de handlinger, som vi udfører, foretages på baggrund af den viden, vi har i forhold til de konkrete handlinger, og justeringen af disse handlinger foregår i handlingen (ibid. s. 104)

Det er begreberne refleksion-i-handling og refleksion-over-handling jeg vil anvende i forhold til mit projekt, idet viden - i- handlingen udspiller sig i selve situationen og derfor, når den gøres til genstand for en analyse i et projekt som dette, vil blive en refleksion.²

Blot med denne korte introduktion har jeg mange teoretiske tilgange til refleksionsbegrebet. Jeg vil nu forsøge at koble de forskellige tilgange til mit projekt.

Jeg vil starte med at beskrive, hvad jeg forstår ved refleksion i en planlagt formel refleksionsøvelse.

Refleksion i en planlagt formel refleksionsøvelse

I sygeplejerskeuddannelsen skelnes mellem uformelle og formelle refleksionsprocesser. En formel refleksionsproces er defineret således:

"Formelle refleksionsprocesser er kendetegnet ved at være planlagte refleksionsprocesser med udgangspunkt i for eksempel nedskrevne praksisbeskrivelser, der gøres til genstand for refleksion i dialog mellem den studerende og den kliniske vejleder, eller i skriftlige refleksionsøvelser, der inddrager hele refleksionsprocessen. Formelle refleksionsprocesser bygger på læringspotentialer, der ligger i afstanden til praksisoplevelsen." (Klinisk undervisning – generelle forhold 2011)

Det vil sige, at det er en refleksion over en handling, som er foregået dagen, eller flere dage forinden, og som den studerende selv har tænkt over inden den formelle refleksionsøvelse. I selve øvelsen kan der være

² For yderligere belysning af Schöns begreber henvises f.eks. til "Udvikling af ekspertise gennem refleksion – i – handling" Kapitel 25 i "Tekster om Læring" af Knud Illeris. Det er kapitel 2 i Schöns bog "Educating the Reflective Practitioner" som er udgivet i 1987.

tale om, at vejlederen via sine spørgsmål hjælper den studerende til refleksion i begge Illeris' betydninger. At den studerende tænker nærmere over en oplevelse eller en problematik, eller at den studerende via spejling, spejler sin oplevelse eller forståelse i sit eget selv, eller i den andens reaktion. I Wahlgrens betydning er her både tale om refleksioner over, hvorfor og hvordan en handling er udført, altså både refleksion og kritisk refleksion.

Vejlederens refleksion i forbindelse med videokonfrontationen af de planlagte formelle refleksionsøvelser, er en refleksion i handling, fordi det er en refleksion der viser sig umiddelbart. Her er det vejlederens evne til via sine spørgsmål at få den studerende til at reflektere over sine handlinger der er i fokus. Denne form for refleksion bliver gjort til genstand for refleksion over handling i forbindelse med de videooptagne refleksionssamtaler.

Refleksionsbegrebet i dette projekt

Den sidste form for refleksion er min egen refleksion over, hvordan jeg i coachingsamtalerne formår at skabe øget bevidsthed hos vejlederen om egne evner til at fremme den studerendes refleksion. Denne refleksion vil ske gennem min analyse af coachingsamtalerne, som jeg vil analysere ud fra Alrøs 7-trins analysemodel, som jeg senere vil beskrive.

Hvilken betydning af begrebet jeg fremover vil benytte mig af i dette projekt vil afhænge af den kontekst begrebet befinder sig i.

Projektets metodologiske afsnit

I dette afsnit vil jeg beskrive og diskutere det metodologiske udgangspunkt for dette aktionsforskningsprojekt. Jeg vil starte med at beskrive den videnskabsteoretiske baggrund for aktionsforskning.

Videnskabsteoretisk baggrund for aktionsforskning

Aktionsforskning startede videnskabsteoretisk som en modpol til den klassiske naturvidenskabelige forskning. Aktionsforskningens fader Kurt Lewin (1890 – 1947) kritiserede positivismens eksperimenter for at have et statisk og objektiviserende blik på samfundets sociale liv. Han foreslog i stedet at eksperimentets videnskabelige værdi kan involvere en forandring for deltagerne, der i forskningsprocessen skal blive mere myndige, dvs. bedre i stand til at dirigere deres relation til gruppen eller organisationen (Aagaard 2004).

Senere har aktionsforskningen mere eksplicit defineret sig som en hermeneutisk videnskabsteori. Det vil sige, at viden om sociale og kulturelle forhold forudsætter en forståelse af meninger og hensigter bag ytringer og handlinger (ibid s.518). Som en følge af bl.a. Hawthorne-eksperimenterne som blev udført i USA sidst i 1920'erne, hvor de samfundsvidenskabelige eksperimenter fik store problemer med den objektivistiske fortolkningsramme, kan aktionsforskningen i dag forstås som afløser for eksperimentet i samfundsvidenskab (ibid s.521).

Ontologisk er virkelighedsopfattelsen og menneskesynet i aktionsforskning ikke entydig, da aktionsforskning bedrives af forskere med forskellige ontologiske afsæt. Aagaard påpeger centrale kontroverser mellem en sprogfilosofisk og en subjektteoretisk forankret aktionsforskning (ibid s. 522). Sammenfattende mener han dog at aktionsforskningens ontologi kan beskrives som liggende på linje med hermeneutikkens menneskesyn, men med en tilsætning af et langt stærkere handlingsbegreb og dermed også et begreb om, at handling eller praksis i sig rummer en mulighed for myndiggørelse af mennesker i sociale sammenhænge (ibid s. 525).

Det er inden for den sprogfilosofiske retning, specielt den dialogiske tradition at aktionsforskningen nyder stor udbredelse i nutiden (ibid s. 540).

Jeg er inspireret af Coghlan og Brannick, i min tilgang til aktionsforskning, så derfor vil jeg nu gøre rede for deres tilgang.

Aktionsforskning ifølge Coghlan og Brannick

Coghlan og Brannick beskæftiger sig med aktionsforskning i egen organisation. Den definition på aktionsforskning, som de er inspireret af i deres forskning er hentet fra Shani og Pasmore:

Action research may be defined as an emergent inquiry process in which applied behavioral science knowledge is integrated with existing organizational knowledge and applied to solve real organizational problems. It is simultaneously concerned with bringing about change in organizations, in developing self-help competencies in organizational members and adding to scientific knowledge. Finally, is a process that is undertaken in a spirit of collaboration and co-inquiry (Coghlan & Brannick 2010s. 4).

Det centrale i deres tilgang er altså, at forskningen foregår i et samarbejde mellem forsker og organisation, med henblik på at udvikle viden og kompetencer i organisationen.

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

Coghlan & Brannicks teori omkring aktionsforskningsprocessen foregår i lyset af 4 faktorer:

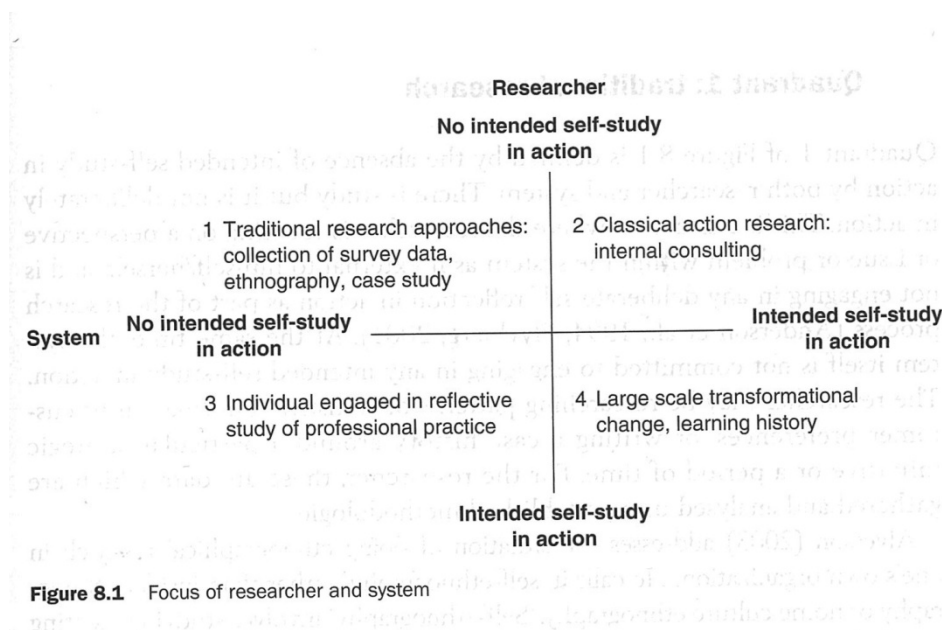
- Kontekstuelle faktorer.
- Kvaliteten af relationen mellem forsker og deltager.
- Kvaliteten af selve aktionsforskningsprocessen.
- Udbyttet af aktionsforskningen.

Disse faktorer indgår alle i den komplette aktionsforskningsteori. Herudover er der en del karakteristika som kan definere aktionsforskningen.

- Forskning "in action" mere end forskning "about action"
- Et demokratisk partnerskab mellem forsker og deltagere (A collaborative democratic partnership)
- Forskning og action sideløbende (Research concurrent with action)
- En serie af begivenheder, og en metode til løsning af et problem (A sequence of events and an approach to problem solving.)

Disse karakteristika er alle aktuelle i forhold til nærværende aktionsforskningsprojekt.

Coghlan og Brannick beskriver fire forskellige tilgange for forskeren og organisationen:



1. Traditionel forsknings tilgang. Her er læringen i selve processen ikke eksplicit. Her er det fremstilling af viden, der er i fokus ikke læring.
2. Klassisk aktionsforskning: Her er målet at organisationen skal lære. Her fungerer forskeren som proceskonsulent. Eksempler kan være: Hvordan opretter vi teams, hvordan implementerer vi 360 graders feedback, osv.

3. Professionel selvudvikling: Her er fokus på eget arbejde eller rolle i organisationen. Her skal forskeren stille spørgsmål til både indre og ydre processer og beskæftige sig med interventioner og refleksion over disse. Han skal være aktiv, åben og imødekommende.
4. Organisatorisk transformation: system og forsker engageret i fælles læringsforløb. Her indebærer forskerens rolle både at være en del af den kollektive læring og refleksion, og at formulere hvad der sker. Det kræver aktiv involvering både fra forsker og organisation.

Tilgang til aktionsforskning i dette projekt.

I dette projekt beskæftiger jeg mig med, hvordan jeg kan skabe øget bevidsthed hos vejlederne om egne evner til at fremme den studerendes læring. Dvs. at jeg beskæftiger mig med eget arbejde og egen rolle i organisationen, samtidig med at jeg beskæftiger mig med vejledernes læring og refleksion.

På denne baggrund vil jeg sige at jeg hovedsagelig befinder mig i 3. kvadrant, dog med elementer fra 4. kvadrant.

Grunden til at jeg kun skriver elementer fra 4. kvadrant er, at der i projektet kun har været 2 vejledere, 2 studerende og jeg. Hvis vi skulle lave aktionsforskning i 4. kvadrant mener jeg, at det i min organisation ville kræve aktiv deltagelse fra langt flere medlemmer, f.eks. alle kliniske vejledere, afdelingssygeplejersker samt min nærmeste leder.

Generelle overvejelser inden projektets start.

Inden man går i gang med at aktionsforske i egen organisation er der i flg. Coghlan og Brannick en række emner, man skal gøre sig overvejelser om:

Hvilket kendskab har man til organisationen i forvejen? hvordan kan man forene rollen som aktionsforsker med den rolle man har, eller den stilling man er ansat i? Hvordan kan man bygge på sin førviden og balancere mellem sin gamle rolle og rollen som forsker, samtidig med at man balancerer i organisationens politiske og organisatoriske sammenhæng?

Disse emner beskrevet som "preunderstanding, Role Duality and Access" (Coghlan & Brannick s. 114) skal gøres til genstand for undersøgelse og udvikle viden på 3 niveauer:

1. første person, som er egen læring og refleksion
2. anden person, som læringen i organisationen
3. tredje person, som er den teoretiske kobling til projektet

Aktionsforskning foregår i cykler, hvor man starter med at beskrive kontekst og formål med forskningen, hvorefter cyklen starter med at projektet konstrueres, aktionen planlægges, aktionen udføres og aktionen evalueres.

Teoretisk er dette beskrevet som en lineær proces, men i praksis vil forskeren pendle frem og tilbage mellem de forskellige niveauer i processen.

Sideløbende eller parallelt med denne cyklus befinder sig en metacyklus, som er en refleksionscyklus over aktionsforskningens cyklus. Denne metacyklus er funderet på 3 termer: indhold, proces og præmis. Det er forskerens opgave sideløbende med den første cyklus at reflektere over de 3 termer. Dvs. forskeren skal

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

reflektere over indholdet af hvordan projektet er konstrueret, hvordan aktionen er planlagt, udført og evalueret. Forskeren skal reflektere over processen, hvordan projektet er konstrueret, hvordan planlægningen, udførelsen og evaluering er forløbet. Slutteligt skal forskeren reflektere over, på hvilke præmisser aktionsforskningen er konstrueret, planlagt, udført og evalueret.

Denne meta cyklus skal foregå på de overfor nævnte 3 niveauer, første, anden og tredje persons læring.

Denne meta cyklus vil indgå som en del af diskussionen i forhold til mine refleksioner over dette projekt.

For at give et visuelt billede af aktionsforskningen har jeg indsat en model fra bogen "Doing Action Research In Your Own Organisation" (Coghlan & Brannick 2010 s. 31)

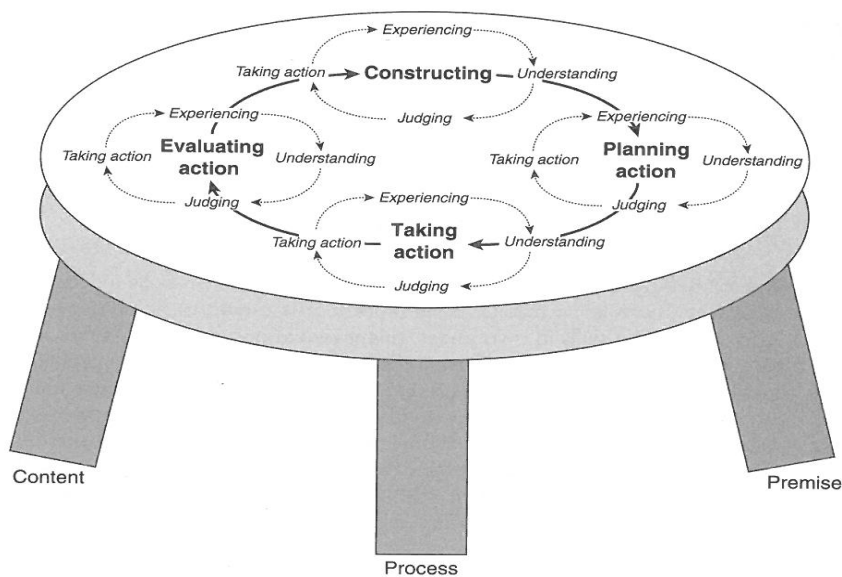


Figure 2.3 The complex dynamics of action research

Beskrivelse af dette aktionsforskningsprojekt.

Projektets problemformulering lyder som tidligere nævnt således: Hvilke muligheder og udfordringer ligger i at kombinere en coachingsamtale med videokonfrontation som potentiale til at skabe øget bevidsthed hos vejlederen om egne evner til at fremme den studerendes refleksion i planlagte formelle refleksionsøvelser?

Af tidsmæssige årsager samt ønsket om at gå i dybden for at skabe videnskabelig troværdighed, valgte jeg kun at udvælge 2 kliniske vejledere som sammen med deres studerende og mig selv skulle være fokus for projektet.

Mine udvælgelseskriterier var klare. Det skulle være vejledere, som jeg har arbejdet sammen med i mere end 3 år, og som ikke har, eller er i gang med, en diplomuddannelse, og som ikke på nuværende tidspunkt er involveret i forsknings- eller undervisningsprojekter sammen med UCN.

Begrundelsen herfor var, at disse vejledere ikke på nuværende tidspunkt var i gang med læringsprocesser i form af videreuddannelse eller projektdeltagelse, og da det er en del af min funktion som

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

uddannelsesansvarlig at styrke den faglige og pædagogiske undervisning (Klinisk undervisning – generelle forhold August 2011) fandt jeg det relevant at udvælge vejledere som skønnes at have størst behov herfor.

Der var 2 vejledere som faldt ind under mine udvælgelseskriterier. De blev begge spurgt, og indvilgede mundtligt.

Projektet foregik på følgende måde:

1. Forberedelse til projektet.

De kliniske vejledere havde hver en sygeplejestuderende på 2. Semester, som de var vejleder for. Disse studerende blev ved deres forventningssamtale spurgt, om de havde lyst til, at en af de planlagte refleksionsøvelser, som de skulle afholde med deres vejledere, ville blive genstand for projektet. Med andre ord, de ville blive optaget på video, ikke med fokus på dem, men med fokus på deres vejledere. Det var helt i orden med begge studerende.

Som en forberedelse til coachingsamtalen blev de kliniske vejledere, bedt om at tænke over et konkret udviklingsønske som kunne være fokus for den efterfølgende analyse af videoen, og som omdrejningspunkt for den efterfølgende coaching samtale.

2. Videooptagelse af en planlagt formel refleksionsøvelse.

Samtalen foregik på mit kontor væk fra afdelingen, i kendte og uforstyrrede omgivelser. Under optagelserne sad jeg ved mit skrivebord med ryggen til, og tog noter. Det at jeg sad i lokalet, gjorde at situationen blev lidt anspændt i starten, men fordi vejlederen er vant til at have mig med i formelle samtaler, valgte jeg at sidde ved mit skrivebord med ryggen til, i stedet for ved conferencebordet, hvor de sad, for ikke at blive inviteret ind i samtalen. Jeg er normalt en naturlig del af samtalerne, så jeg vurderede at det ville blive endnu mere anspændt hvis jeg sad ved samme bord uden at blande mig. For at gøre min feedback deltagerafstemt spurgte jeg ved afslutningen, da den studerende var gået, ind til vejlederens umiddelbare oplevelse, og om der var nogle elementer i samtalen som vejlederen specielt syntes jeg skulle have fokus på i min analyse.

3. Analyse af videooptagelsen

Videooptagelserne blev gennemset 2 gange, og 5 -7 minutters klip blev udvalgt. Udvælgelsen foregik på baggrund af det fokus som den kliniske vejleder havde ønsket.

Klippet blev efterfølgende analyseret ud fra Helle Alrø's feedback model. Analysen blev nedskrevet, ud fra de 4 elementer i feedback modellen.

I analysen så jeg samtidig efter elementer af refleksionen. Fik den studerende mulighed for at reflektere over sin praksis, og fik vejlederen stillet nogle refleksive spørgsmål.

Jeg var i min analyse bevidst om at se på videoen med en anerkendende tilgang³.

³ Jeg er i min tilgang inspireret af Lise Billunds og Anne Zimmers artikel "Stof til eftertanke". De tager udgangspunkt i den anerkendende tilgang som handler om kvaliteten af relationen mellem mennesker. (Schibbyes dialektiske

4. Feedback coachingsamtale med udgangspunkt i videokonfrontation.

Samtalen blev bygget op således, at jeg startede med at spørge om der var noget de havde tænkt over siden den formelle refleksionsøvelse. Herefter viste jeg det udvalgte klip en gang, hvorefter vejlederne fik mulighed for at komme med umiddelbare kommentarer. Herefter blev videoklippet vist igen, og vejlederne blive præsenteret for min analyse. Analysen blev herefter udgangspunkt for en coachingsamtale. Hele denne samtale blev ligeledes optaget på video.

5. Analyse af coachingsamtalen.

Coachingsamtalen blev transskriberet i sin fulde længde, og blev herefter gjort til genstand for belysningen af min problemformulering.

Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere min problemformulering med udgangspunkt i de 2 coachingsamtaler jeg har transskriberet. Først vil jeg gøre rede for min analyse metode ud fra Alrø og Kristiansens 7 trins analysemodel som jeg her kort vil beskrive. (Alrø & Kristiansen 1997)

Analysemetode

Alrø og Kristiansen har udviklet en 7 trins analysemodel til at analysere store mængder data, så som videooptagelser, feltnoter og transskriberede passager. Den er fremstillet som en lineær proces, men i praksis kan man pendle frem og tilbage mellem de forskellige punkter. Det er ikke væsentligt hvad der kommer først, men derimod at være bevidst om de forskellige niveauer i analysen.

1. Intuition (fornemmelser)
(indlevelse)
2. Iagttagelse (ydre sansning – eksempler)
(distance)
3. Oplevelse (Indre sansning – eksempler)
(indlevelse)
4. Identifikation (teoretiske begreber)
(distance)
5. Argumentation og diskussion (analyse)
(indlevelse og distance)
6. Fortolkning (funktion i kontekst)
(indlevelse og distance)
7. Mønstre og strategier (konklusion)
(indlevelse og distance)

Oftest starter analysen med en intuitiv fornemmelse af, at her sker der noget, her er noget på færde i kommunikationen som man reagerer intuitivt på. Fornemmelsen sker i situationen, og kan f.eks. være noteret i feltnoter eller i mit tilfælde ved første gennemsyn af videooptagelserne.

Den pågældende passage ses igennem igen, og der findes eksempler fra transskriberingen af passagen. Her er det meningen at være så objektiv og distanceret som muligt i sin beskrivelse – den ydre sansning. Dette gøres ved at være omhyggelig med at citere så ordret som muligt.

Der lægges mærke til egen reaktion på det der ses og høres - den indre sansning.

Ud fra iagttagelserne og oplevelserne sættes begreb på tingene. Her hentes begreber fra det teoriapparat, der skal danne afsæt for analysen – f.eks. den pragmatiske sprogbrugsanalyse eller fra teori om nonverbal kommunikation.

Den egentlige analyse foregår i argumentation og diskussion, i arbejdet med eksemplerne og den forståelse eller perspektiv samtalen betragtes ud fra. Analysen tager ofte udgangspunkt i en eller flere problemstillinger formuleret som spørgsmål. Her er tale om subjektive valg og en subjektiv synsmåde.

Diskussionen munder ud i en fortolkning af situationen og evt. genkomne mønstre og strategier, der fungerer på bestemte måder. Argumentation og fortolkning af kommunikationen er ikke adskilte processer,

men det er vigtigt tydeligt at skelne mellem det, der rent faktisk siges og gøres i kommunikationen fra det, der siges mellem linjerne og fra den måde, samtalen tolkes på (Alrø & Kristiansen 1997).

Efter at have beskrevet Alrø og Kristiansens 7 trins analysemodel vil jeg gå i gang med at bruge den i forhold til mine coachingsamtaler.

Analysens opbygning

Denne analyse skal undersøge hvilke muligheder og udfordringer der ligger i at kombinere en coachingsamtale med videokonfrontation, som potentiale til at skabe øget bevidsthed hos vejlederen om egne evner til at fremme den studerendes refleksion i planlagte formelle refleksionsøvelser.

Jeg har som nævnt afholdt 2 coachingsamtaler, som jeg følte faldt meget forskelligt ud, så for at undersøge årsagen hertil i forhold til min problemformulering vil jeg starte med at gøre rede for konteksten for samtalerne. Denne kontekst vil jeg løbende inddrage i analysen.

Efter at have gjort rede for konteksten for samtalerne vil jeg i min analyse se på mulige potentialer der ligger i at kombinere de to tilgange.

I videokonfrontationen er det mig der i første omgang sætter dagsordenen, hvorimod det i en coachingsamtale er en fælles kontrakt der er omdrejningspunktet for samtalerne, så derfor vil jeg belyse hvilken betydning kombinationen af disse to modsatrettede tilgange får i samtalerne.

Afsnittene er bygget op omkring nogle nøglebegreber som har vist sig for mig gennem min transskribering af samtalerne samt ved den gennemskrivning af samtalerne som jeg efterfølgende lavede for at få mere klarhed over hvilke fænomener der var på spil i samtalerne.

De nøglebegreber eller faktorer som jeg vil se nærmere på, er først betydningen af at have en dagsorden for samtalen, herefter vil jeg se på betydningen af at have en klar kontrakt.

Herefter vil jeg se på, hvilken betydning evnen til at lytte og være nærværende har i samtalerne.

I analysen vil jeg løbende se på hvilket læringspotentiale der ligger i denne kombination af videokonfrontation og coaching, og hvilke faktorer der virker fremmende og hvilke faktorer der virker hæmmende i samtalerne i forhold til et muligt læringspotentiale.

Jeg har en intuition om at jeg bruger meget taletid i samtalerne, så her vil jeg se nærmere på fordelingen af taletid i forhold til de forskellige roller i samtalen, samt hvilke muligheder og begrænsninger dette giver.

Sidst i min analyse jeg se på hvilken betydning mine forskellige roller i dette aktionsforskningsprojekt har i forhold til min problemformulering.

I analysen vil jeg ikke undersøge de to samtaler hver for sig, men veksle mellem samtalerne for at belyse de ovennævnte afsnit. I nogle dele vil det kun være den ene samtale jeg vil analysere og hvor der er behov for at tydeliggøre nogle mulige potentialer ved at påpege forskelle i samtalerne vil jeg koble samtalerne mod hinanden.

Konteksten for den første coachingsamtaler

Den første samtale coaching seance var med en vejleder "J", som har mindst 20 års erfaring som vejleder, og som jeg har arbejdet sammen med i de 10 år jeg har været ansat. Vi har afholdt utallige formelle forventningssamtaler, midtvejssamtaler og evalueringer, hvor vi har siddet J, en studerende og jeg. Her har vi oftest uden forudgående aftaler suppleret hinanden på bedste vis.

Vi har et godt forhold, har jævnaldrende børn, og taler ofte om hvordan det går med dem, når vi mødes i kaffestuen.

J blev udvalgt til at deltage i mit aktionsforskningsprojekt, fordi hun faldt ind under mine kriterier. Da hun blev spurgt, sagde hun ja, "*det kan jeg da godt*".

Det var ikke lykkedes mig at få J til at fremkomme med et konkret udviklingsønske, eller noget specielt hun ønskede at jeg skulle have fokus på, under min analyse af den formelle refleksionsøvelse, som skulle ligge til grund for denne coachingsamtale.

Dette betød, at det udelukkende var mig, der havde sat dagsordenen i forhold til, hvad der skulle ses på.

Det havde været svært at finde et tidspunkt til samtalen, hvor vi begge var på arbejde og havde god tid, så aftalen var presset ind min kalender. Det betød, at jeg inden samtalen havde været til møde på sygehusets anden matrikel 35 km væk. Jeg var sent på den og nåede ikke at få uniform på, hvilket jeg pga. uniformens signalværdi normalt har på, når jeg er på arbejde.

Da vejlederen kom, var jeg ikke helt klar. Jeg manglede at få kogt vand til kaffe, og få indstillet kameraet, så jeg "vimsede" lidt rundt, og havde bl.a. en kollega inde for at se i kameraet, om vi begge var i billedet.

Jeg havde, som nævnt i min beskrivelse af projektets design, på forhånd analyseret den formelle refleksionsøvelse, og havde et ark papir med analysen foran mig.

Selve analysen havde været svær, idet jeg havde haft svært ved at fastholde et ressource fokus, men i stedet følte, at det var kritik jeg skulle give. Min tolkning var, at de spørgsmål som vejlederen havde stillet den studerende var meget kontrollerende i forhold til den studerendes viden, færdigheder og holdninger, og det er efter min mening ikke formålet med en refleksionsøvelse.

Min analyse som jeg sad med til vejlederen lød således:

lagttagelse:

Jeg ser en vejleder som stillede mange spørgsmål og kommer med mange konklusioner. (giver en del eksempler)

Oplevelse:

Jeg sidder og får en fornemmelse af ubalance, og jeg bliver en lille smule irriteret fordi jeg føler at det går for stærkt. Jeg får lidt ondt af J fordi hun spørger og spørger, men det er ligesom hun ikke får de svar hun forventer, og så spørger hun igen.

Fortolkning:

Jeg syntes det virker lidt eksamensagtigt, og J er rigtig meget på arbejde. Vil så gerne guide den studerende til de rigtige svar, som skal trækkes ud af hende.

Forslag:

Jeg tænker et spørgsmål af gangen, og længere pauser. Få bolden mere på den studerendes halvdel.⁴

Konteksten for den anden coachingsamtale.

Den anden samtale var med en vejleder "N" som er noget yngre, og langt mindre erfaren. N har været uddannet klinisk vejleder ca. 6 år, men har kun fungeret i funktionen 2 – 3 år idet hun efter vejlederuddannelsen har haft barselsorlov to gange. Vi drikker sjældent kaffe sammen, og når vi mødes i afsnittet vedrører vores samtaler oftest oplevelser og problemstillinger i forhold til de studerende.

N har været meget interesseret i at være med i projektet, syntes det er spændende, og har gjort sig overvejelser både inden den formelle refleksionsøvelse, og i forhold til hvad hun gerne ville have fokus på i coachingsamtalen.

Tidspunktet for samtalen var bedre i forhold til min arbejdsplan. Jeg var mindre presset tidsmæssigt, og var i uniform som jeg plejer.

Den formelle refleksionsøvelse havde udviklet sig meget atypisk. Den studerende var en ung pige på 19 år, som var meget frustreret. De første 10 – 15 minutter af øvelsen var hun lidt fjollet, og jeg skrev i mine noter at jeg skulle huske at spørge ind til hvad "fjolletheden" skyldtes. Mine hypoteser var usikkerhed, manglende viden om det hun blev spurgt om, eller måske kameraet. Øvelsen sluttede med at den studerende havde en masse spørgsmål til litteraturlisten⁵ som skulle afleveres et par dage senere. Den studerende forsøgte i ca. 10 minutter at få N til at sige O.K. til at hun skrev kendt litteratur på igen.

Da samtalen om litteraturlisten havde stået på i ca. 10 minutter, og de kørte i ring, vurderede jeg at den formelle refleksionsøvelse var slut. For at undersøge om den fjollethed, som jeg havde noteret mig skyldes min tilstedeværelse i rummet, eller kameraet, gik jeg over til bordet, og satte mig sammen med dem, og spurgte til det. Det viste sig at det var et kendt fænomen, og ikke havde noget med kameraet at gøre.

Min intervention mandede ud i at den studerende fik sat ord på, at hun faktisk havde det rigtig skidt, var frustreret, i tvivl om studievalg og havde svært ved at holde motivationen.

N ville gerne, at jeg i min analyse havde fokus på den sekvens som omhandlede litteraturlisten.

Min analyse lød således:

lagttagelse:

Jeg ser en samtale i ubalance. Den studerende sidder uroligt på stolen, kører rundt med plastik holderen. N sidder roligt og smilende.

Stemmelejet hos den studerende virker barnligt og appellerende "kan du ikke se det?".

N svarer konkret og ridser regler op, ved de appellerende spørgsmål.

⁴ Jeg vil senere beskrive hvordan feedbacken bliver brugt i coachingsamtalen.

⁵ De studerende skal i det kliniske forløb udarbejde en litteraturliste på 450 siders litteratur, som skal være evidensbaseret, og ikke må indeholde tidligere pensum.

Oplevelse:

Jeg kommer til at tænke på et stort barn der plager sin mor for at få lov til noget, som det i bund og grund godt ved det ikke må, og jeg ser en voksen, som meget venligt, men bestemt holder fast i de regler som der er i huset, og som ikke er til diskussion.

Fortolkning:

Jeg tænker at det kører sådan længe, hvor rollerne bliver holdt fast i en slags voksen – barn relation. Den bliver ikke rigtig brudt.

Forslag:

Man kunne lave en timeout, og få snakket om hvad det lige er for en samtale som udspiller sig lige nu. F.eks. sige: Jeg sidder og føler mig som en voksen der skal give et barn lov til noget, og det vil jeg ikke. Det er din uddannelse og jeg føler at du prøver at ligge noget over på mig lige nu.⁶

Konteksten og analysen fra de formelle refleksionsøvelser vil jeg, som beskrevet, løbende inddrage i analysen.

Den måde jeg brugte feedbackmodellen på var, at jeg efter at jeg havde optaget de formelle refleksionsøvelser på video, gik hjem alene og analyserede optagelserne, hvorefter jeg lavede en udskrift af analysen som jeg mundtligt præsenterer for vejlederne. Dette mundtlige oplæg skulle så sammen med videokonfrontationen danne grundlag for en coachingsamtale. Efter at jeg havde optaget den formelle refleksionsøvelse, spurgte jeg vejlederne om der var noget specielt de gerne ville jeg skulle have fokus på. J havde ikke et bestemt fokus hun gerne ville have mig til at kikke på. *"Det ved jeg ikke sådan lige"* hvorimod N gerne ville have mig til at se på en sekvens hvor den studerende havde nogle spørgsmål til sin litteraturliste. Dette betød at det i J's feedback var mig der havde valgt emne, hvorimod det var N selv der havde valgt emne i sin feedback.

Betydningen af at have en dagsorden

Jeg vil nu begynde min analyse med at undersøge hvilken betydning det fik for vejledernes læringsudbytte af projektet at jeg på forhånd sad med en analyse af deres refleksionsøvelse, og havde lavet en dagsorden for den første del af samtalen. Jeg havde gennem min gennemskrivning af den første samtale fået en fornemmelse af at dagsordenen kom til at fylde for meget.

Jeg har gjort følgende iagttagelser:

I samtalen med J, kom J i starten af samtalen med rigtig mange refleksioner over egen praksis. Disse refleksioner fik jeg ikke fulgt op på fordi jeg sad med min analyse ud fra et klip jeg havde udvalgt:

"Men om det er fordi jeg stiller, ikke stiller spørgsmålene okay, det har jeg selvfølgelig tænkt på, men jeg er ikke kommet til nogen løsning på det. (..) vi havde jo efterfølgende seminar⁷ på skolen, og det var faktisk det

⁶ Jeg vil senere beskrive hvordan jeg giver feedbacken i coachingsamtalen

⁷ Et seminar er her, en obligatorisk fastlagt studieaktivitet hvor 5-7 studerende samles med en vejleder og en underviser, og reflekterer over en situationsbeskrivelse som den studerende på forhånd har udarbejdet, efter fastlagte retningslinjer.

samme, hvor jeg ligesom kunne se at hende fra skolen(...) altså der kunne hun heller ikke svare, når hun stillede spørgsmålene, lidt på samme måde. Så jeg ved ikke om det bare er fordi at hun ikke kan (...) om det er der vi er?"

Jeg sidder og nikker og kikker på J, og siger "Ja" et par gange mens hun taler. Svarer med det samme på vendelbomål "jeg ved det ikke" mens jeg ryster på hovedet.

J fortsætter: "nej, det har jeg ligesom på fornemmelsen, det er lidt af begge dele, at hun forstår det ikke"

Jeg fortsætter: "Hun fik i hvert tilfælde, - hun udfoldede sig ikke!"

J ryster på hovedet og fortsætter: "overhovedet ikke, .. og det har hun aldrig gjort, uanset næsten altså hvordan, man skal næsten sådan helt frem med svarene til hende(....)"

Jeg sidder lidt uroligt lænet lidt frem mod J, og siger: "ja, ja, så jeg tænker at der er to, enten så kan det være fordi at hun bliver spurgt, så hun ikke får mulighed for at udfolde sig, eller at,.. hvad det er"

J siger: "eller hun bare er svag, fordi det kan hun vel også være?"

Jeg nikker igen og svarer: "selvfølgelig kan hun det, selvfølgelig kan hun det... men jeg har valgt et klip ud.."

J bryder ind "og det er nok meget af det, jeg sådan hører"

Jeg spørger: "At hun er svag?" Dette bekræfter J, og fortsætter: "Det er nok også det hun selv siger"

Jeg nikker igen "ja, ja, helt klart, helt klart, æhhmm jeg har valgt et klip ud (...)"

Herefter viser jeg klippet, og spørger efterfølgende hvordan det er at se sig selv på video. Efter at have talt lidt om det, fortsætter jeg min dagsorden med at vise klippet for 2. gang.

Ca. et par minutter inde i klippet inden jeg får givet min tilbagemelding i form af det jeg har skrevet op ud fra analysemodellen, kommer J med en spontan refleksion i forhold til klippet. Hun peger på skærmen og siger:

"Det var bare det, der var jeg så irriteret over at hun ikke kunne sige noget om, hvad det var for nogle argumenter, men jeg ved ikke om det er fordi jeg spørger forkert, eller fordi hun ikke ved det, for det er meget langt henne at hente. Det skal hun vide altså."

Igen får jeg ikke fulgt op på J' refleksioner, men fortsætter med min dagsorden.

"ja, altså det jeg har iagttaget (...) det er en vejleder der stiller rigtig mange spørgsmål og kommer med rigtig mange konklusioner"

Den oplevelse jeg får i denne sekvens er, at jeg er alt for hektisk, og jeg får helt ondt af J, der slet ikke kommer på banen i denne del af samtalen. Min tolkning er at brugen af feedbackmodellen i denne samtale kommer til at sætte dagsordenen, således at jeg ikke får fulgt op på hvad J siger. Transskriberingen af disse sekvenser viser at jeg flere gange blot siger "ja (...) selvfølgelig kan hun det" uden at stoppe op og lytte. Jeg fortsætter bare med at snakke om det jeg har planlagt.

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

J reflekterer over hvorfor den studerende ikke var så god til at reflektere (svare på spørgsmål) og siger, både inden klippet bliver vist, og da hun ser klippet anden gang, om det er fordi hun spørger forkert. I denne sekvens kommer J med en tydelig refleksion over egen praksis, idet hun reflekterer over hvordan hun stiller sine spørgsmål til den studerende, men jeg får ikke fulgt op på disse refleksioner, idet jeg ikke stopper op og får spurgt ind til disse.

Det er ikke muligt at konkludere hvorvidt det udelukkende er fordi jeg ikke får sluppet min dagsorden, at jeg ikke får fulgt op på J's refleksioner i denne del af samtalen. Det jeg kan konkludere er at dagsordenen kom til at stå i vejen for coachingtilgangen, fordi at jeg ikke fik fulgt op på J's refleksioner over egen praksis, men blot fortsatte med det jeg havde planlagt. Dette bevirkede at det mulige læringsudbytte som ligger i min kombination af videokonfrontation og coaching ikke blev udfoldet i denne del af samtalen.

I den anden samtale gjorde dagsordenen sig ikke gældende på samme måde, så derfor fik brugen af feedbackmodellen en helt anden betydning.

Den fornemmelse jeg fik i min gennemgang af denne samtale var langt mere positiv.

Jeg viser som planlagt det udvalgte klip en gang, hvorefter jeg spørger *"Nå, altså hvad tænker du?"*. Dette giver anledning til en positiv overraskelse for N: *"Når jeg kikker på mig selv, så bliver jeg faktisk positiv overrasket(...)jeg havde en forventning om, at , ja jeg ved ikke hvad jeg havde forestillet mig, men jeg syntes faktisk jeg ser ret professionel ud"* slutter med at sige: *"men altså, der kommer ikke rigtig noget ud af det vel?"*

Dette giver anledning til at tale lidt om den studerende og hendes personlige problemer, samt en snak om hvordan N ser ud på videoen. Herefter forklarer jeg hvordan jeg har brugt feedbackmodellen, og viser videoen igen.

Jeg fandt i min analyse, at de blev låst fast i en "mor - barn rolle". Formulerer det således: *"Og det jeg kommer til at tænke på, det er simpelthen et stort barn der plager sin mor for at få love til et eller andet. Som det i bund og grund godt ved det ikke må. Og så ser jeg en voksen som meget venligt, meget bestemt holder fast i de regler der er i huset. Det er ikke til diskussion, det er sådan det er! Og det ved du godt nok, der er det vi har bestemt ikke?"*

Dette vækker tydelig genklang hos N. I ovenstående sekvens siger hun "Ja" 8 gange og "lige nøjagtig" en gang. Og slutter med *"Ja, det er rigtigt!"*

Efter jeg er færdig med alle 4 punkter i feedbackmodellen fortsætter N min talerække med refleksioner over hvordan hun havde følt *"kom nu videre, det er trælst der her"* under seancen, at de kørte i samme rille, og at det havde de faktisk gjort de sidste 10 uger. *"Det er sådan det er hele tiden."*

Min tolkning i denne del af samtalen er at den kombination af videokonfrontation med feedback og efterfølgende coaching som jeg havde planlagt, vækkede tydelig genklang hos N.

Ved denne feedback får N mit bud på hvad der var på spil i den sekvens hun gerne ville have fokus på. Jeg giver hende en metafor i form af et barn der plager sin mor. Dette giver anledning til en længere snak, hvor N reflekterer over sin rolle i sit samspil med den studerende., og bruger betegnelsen "morrollen" rigtig

mange gange. Dette betød at den dagsorden jeg havde på forhånd med at vise klip og give feedback kom til at virkede fremmede for N's læring i projektet.

Betydningen af videokonfrontationen.

Jeg skrev i min teorifremstilling at formålet med videooptagelserne var at give vejlederne mulighed for at se sig selv i en "rigtig arbejdsituation", samt at få mulighed for at få feedback på deres praksis med henblik på at øge deres bevidsthed om egne evner til at fremme den studerendes refleksion. Inden jeg går videre i min analyse af kombinationen af videokonfrontation og coaching, vil jeg kort beskrive hvilke umiddelbare refleksioner videokonfrontationen gav anledning til i samtalerne.

I samtalen med J, gav det at se sig selv på video anledning til mange refleksioner. Allerede inden J så de udvalgte klip første gang kom hun med en refleksion om hvorvidt det var fordi hun ikke stillede spørgsmålene okay, at den studerende ikke kunne svare. Efter at have set klippet reflekterer J igen over, om det er fordi hun spørger forkert, eller den studerende ikke ved det, at hun ikke kan svare. Som nævnt får jeg ikke fulgt op på disse refleksioner, så der kan stilles spørgsmålstegn ved om disse refleksioner munder ud i ny læring for J.

I samtalen med N giver videokonfrontationen anledning til en refleksion over at se professionel ud. Dette kommer som en positiv overraskelse for N, men samtidig kommer hun med en refleksion over at "*der kommer ikke rigtig noget ud af det.*".

Her er styrken, at ved at koble videokonfrontation og coaching får vejlederen mulighed for at møde sig selv på to forskellige måder. Vejlederne møder sig selv udefra i videokonfrontationen og får i den efterfølgende coachingsamtale mulighed for at møde sig selv via coachingteknikker som f.eks. spejling.

Betydningen af en klar kontrakt

Et af de nøglebegreber som viste sig i min gennemskrivning af samtalerne var betydningen af en klar kontrakt, så i dette afsnit vil jeg analysere hvilken betydning en klar kontrakt fik i forhold til det potentielle læringsudbytte som jeg finder ud af om der er i min kombination af videokonfrontation og coaching.

Helle Alrø skriver i "Kontraktens betydning i coachingen" (Alrø 2010 s. 2), at det er coachens ansvar at tydeliggøre samtalekontrakten, og jo bedre coachen formår i samspil med klienten at eksplicitere mål og midler, rammer og ressourcer, rettigheder og forpligtelser, jo mere hensigtsmæssig vil hjælpen kunne gives. Kontrakten hjælper med at forebygge rolleforvirring og bidrager til at målrette samtalen.

Alrø beskriver med reference til Willert og Madsen (Willert og Madsen 1996) 3 former for kontrakt, som fungerer på forskellige niveauer. Grundkontrakten, som i mit tilfælde er aftalen med min oversygeplejerske, og afdelingssygeplejerskerne om tid og ressourcer til projektet. Rammekontrakten, som i mit tilfælde er aftalen med vejlederne om at medvirke i projektet. Det sidste niveau er den procesregulerende kontrakt, som er den kontrakt, som omhandler den konkrete samtale.

I den systemiske tilgang ses coachen som gamemaster, der skal overskue 2 niveauer i samtalen, handlingsniveauet, og samtalens metaniveau der indeholder kontrakt- forhandling og – afklaring, time-out, og afslutning. I den dialogiske tilgang opereres med lignende elementer i kontraktarbejdet, men her betragtes det som en kontinuerlig del af coachingsamtalen. I den dialogiske tilgang forstås kontrakten som

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

et hjælperedskab til at afklare og afgrænse og konkretisere samtalsgenstanden, sikre en fælles aftalt opmærksomhed på det valgte tema og på retningen af samtalen.

I mine coachingsamtaler var de 2 kontraktformer grundkontrakten og rammekontrakten på plads inden samtalsbegyndelsen. Jeg havde sikret mig at der var tid og ressourcer til samtalerne, og jeg havde rammekontrakten på plads, i form af aktionsforskningsprojektet og aftalerne med vejlederne. Den procesregulerende kontrakt vil jeg belyse nærmere.

Den form for coachingsamtale som er omdrejningspunkt for dette projekt, adskiller sig både fra en systemisk og en dialogisk tilgang, idet jeg kombinerer videokonfrontation og feedback med en coachingsamtale. På den måde er en del af den procesregulerende kontrakt givet på forhånd idet, det er mig der har defineret hvordan samtalen er opbygget med at se video 2 gange, og herefter give deltagerafstemt feedback, som jeg har beskrevet tidligere. Først efter at vejlederne har set video og fået feedback, starter den egentlige kontrakt i forhold til, hvad vejlederen gerne vil blive klogere på.

I samtalen med J starter den egentlige coachingsamtale, hvor J får mulighed for at formulere mål for samtalen godt halvvejs inde i samtalen, hvor jeg spørger: *"hvad tænker du så, du gerne vil udvikle nu du har set det her?"*

J svarer:

"Ja, men jeg vil da tænke på, på at lade være med at stille så mange spørgsmål i en sætning, eller på en gang (...)lidt mere tilbagelænet, (...) altså ikke være bange for de lange pauser..."

Herefter er der 5 sekunders pause, hvorefter J flytter fokus fra sin egen udvikling og over til den studerende og fortsætter samtalen med at snakke om de mange emner den studerende havde skrevet i refleksionsøvelsen og gerne ville snakke om.

Spørgsmålet: *"hvad tænker du så du gerne vil udvikle?"*, er for mig indledningen til en forhandling om kontrakten for resten af samtalen, men da J flytter fokus fra egen udvikling og over til den studerende formår jeg ikke at få stoppet op og få fokus flyttet tilbage til J's egen udvikling. Dette betyder at vi ikke får tydeliggjort kontrakten for det videre forløb i samtalen.

Lidt senere forsøger jeg at få J til at være med til at bestemme hvordan samtalen skal rundes af.

Jeg spørger: *"Hvordan skal vi runde det af?"*.

J svarer ikke på hvordan, men konkluderer i stedet *"Ja, hvad skal vi runde af, (...) Det jeg ligesom kan sige jeg har fået ud af det er nok, altså det der med at du siger at jeg arbejder for meget, jeg skal nok læne mig lidt mere tilbage i stolen, og som jeg siger, når jeg er med dem på stuerne så skal jeg sidde på mine hænder. Det syntes jeg faktisk jeg er blevet ret god til, så det her det kan jeg måske også blive god til. [griner]"*

Da jeg spørger, om det er noget J har lyst til at arbejde videre med, spørger hun om det er i en ny seance. Da jeg siger, ja, på en eller anden måde, griner hun og siger *"ikke sådan umiddelbart"*

Jeg har gennem første halvdel af samtalen fuldstændig styret samtalen med min dagsorden, og da jeg så i anden halvdel af samtalen forsøger at lave en kontrakt for resten af samtalen lykkedes det ikke for mig. Min

fortolkning af denne sekvens er at J ikke er bevidst om, at det er sit eget læringsudbytte der er fokus for denne samtale, eller måske mener at det er den studerende vi skal snakke om, idet det er det oftest er problemstillinger omkring de studerende der er omdrejningspunkt for vore samtaler i afdelingen. Når jeg forsøger at få lavet en kontrakt på samtalen med fokus på J's udvikling flytter hun fokus fra egen udvikling til den studerende.

I dette afsnit kan jeg konkludere at når vejlederen ikke er tydelig bevidst om hvad det er hun gerne vil blive klogere på i denne kombination af videokonfrontation og coaching, og jeg samtidig ikke har været tydelig nok i min rammesætning for samtalen, går vejlederen glip af nogle læringsmuligheder.

For at blive klogere på mulige årsager til hvorfor J ikke er bevidst om hvad hun gerne vil have ud af denne seance, og hvorfor jeg ikke får lavet en klar kontrakt vil jeg se nærmere på konteksten for samtalen.

Kontekstens betydning i samtalen

Inden samtalen med J var det, som nævnt tidligere, ikke lykkedes mig at få J til at komme med et konkret udviklingsønske, og da jeg spurgte om J ville deltage i projektet sagde hun *"det kan jeg da godt"*. Ordet *"da"* kan i denne sammenhæng tolkes som en downgrader, som kan markere at det egentlig ikke er J's eget ønske om udvikling, men som en goodwill til mig, og for at hjælpe mig i mit projekt.

I min fortolkning af den formelle refleksionsøvelse konkluderede jeg, at øvelsen havde virket lidt eksamensagtig. Denne konklusion kan godt fremstå som negativ. Det vil sige, at jeg sad med en negativ fortolkning af J's arbejde som vejleder. Denne fortolkning skulle jeg formidle videre til en samarbejdspartner gennem mange år.

Kombineret med at jeg umiddelbart inden samtalen havde været til møde på et andet sygehus, og jeg derfor ikke var omklædt, og ikke var helt klar, gjorde at jeg selv følte mig lidt hektisk.

Da jeg i indledningen spørger om J selv havde tænkt videre på hvordan det gik, kom J med en refleksion over om hun stiller spørgsmålene okay, eller om det er den studerendes manglende evner, der er årsagen til at hun har så svært ved at svare på J's spørgsmål. Denne refleksion kunne det have været yderst interessant at have spurgt mere ind til. F.eks. ved at spejle nøglesætningen *"Om det er fordi jeg ikke stiller spørgsmålene okay?"* med en betoning af okay så det fremstår som et spørgsmål. Dette formår jeg imidlertid ikke.

I situationen er mit kropssprog uroligt, og jeg sidder lidt lænet frem mod J. Min fortolkning er at jeg er urolig fordi jeg sidder med en konklusion på min videoanalyse som kan opfattes negativ. Dette viser sig specielt i den sekvens jeg beskrev i afsnittet om betydningen af at have en dagsorden. Jeg nævner i begyndelsen af samtalen at der kan være to muligheder for at den studerende ikke kan svare på de spørgsmål som J stiller hende, men faktisk så fremkommer jeg kun med den ene mulighed, at det er fordi den studerende bliver spurgt så hun ikke får mulighed for at udfolde sig.

I denne sekvens sidder jeg samtidig og leder efter klippet på computeren og småmumler. Hvorefter jeg fortæller, at jeg har tænkt at vise klippet, give mulighed for umiddelbar respons, se klippet igen, give feedback, og have en coachingsamtale, hvor jeg har nogle spørgsmål som vi kan tage udgangspunkt i. *"Så det bliver sådan en coachingseancen hvor jeg prøver at få dig til selv om du kan finde svarerne ikke også? Hvis der er nogle svar! Men det er vigtigt at det bliver en god oplevelse for dig"*

J siger "hmm" til de sidste 2 udsagn.

Med afsæt i mine iagttagelser kan jeg tolke at jeg ikke er lyttende i sekvensen. Jeg sætter helt tydeligt dagsordenen og er hektisk for at komme i gang med at få vist det klip og få givet den tilbagemelding. Så de refleksioner som J startede ud med, blev slet ikke udfoldet i samtalen.

Som en del af konteksten foregår der i denne samtale mindst 2 parallelprocesser. Den ene er, at jeg helt tydeligt sætter dagsordenen i samtalen, på samme måde som J gør det i den formelle refleksionsøvelse. Den anden parallelproces er at jeg har et ønske om at denne samtale skal blive en god oplevelse for J, men faktisk ender ud med at J ikke har lyst til at prøve igen. Dette ønske har J også i sin samtale. Hun beskriver det således: *"men, jeg prøver at tænke på at det skal være sådan nogenlunde behageligt for hende altså, men det er det jo ikke sikkert det har været selvfølgelig"*.

I samtalen med J kan jeg konkludere at konteksten kan have været medvirkende til at hæmme de læringsmuligheder som jeg undersøger i projektet.

I samtalen med N får konteksten en helt anden betydning. N er forberedt og meget interesseret i at være med projektet. N har selv formuleret et udviklingsønske, og har selv bestemt at det er episoden, hvor hun taler med den studerende om litteraturlisten, som hun gerne vil blive klogere på.

Samtalen starter med at N kommer lidt for sent, og virker stresset. Har haft ringet og sagt hun blev lidt forsinket, da hun var ved at hjælpe en studerende med at planlægge eksamen den næste dag.

Jeg er klar, har kogt vand til kaffe, og købt lidt slik som står fremme. Jeg føler mig velforberedt og rolig, og spørger ind til hvad det var for et problem hun var løbet ind i, og lader N fortælle mens jeg serverer kaffe og tilbyder lidt slik. Beder hende om at puste ud. Holder et par pauser af 5 til 10 sekunders varighed. Da N siger "ja", og tager et dybt suk, spørger jeg om hun er ved at være klar. Det er hun.

Herefter starter vi på samme måde som ved samtalen med J. Gennem hele samtalen føler jeg mig rolig og nærværende. Der er mange pause, hvor jeg blot sidder roligt og kikker på N.

Da der er gået ca. en time af samtalen spørger jeg N: *"Nå N hvad tænker du, du er blevet klogere på?"*.

N kikker ned i bordet og siger stille: *"hmmm, jeg kan næsten ikke tænke mere"*. Hvorefter hun svarer på spørgsmålet.

På baggrund af mine iagttagelser i denne samtale kan jeg konkludere at konteksten har virket fremmende for de læringspotentialer der ligger i dette projekt, idet udsagnet *"Jeg kan næsten ikke tænke mere"* kan tolkes som en konsekvens af at N i samtalen har tænkt rigtig meget, og dermed har fået øget sin bevidsthed om egne evner til at fremme den studerendes refleksion.

Konteksten i en samtale er langt mere kompleks og omfattende end de elementer jeg her har trukket frem. Alrø og Kristiansen beskriver konteksten som den situation samtalen befinder sig i. De skriver at konteksten kan forstås snævret som her-og-nu-situationen, men at den også kan forstås bredere i en kulturel og samfundsmæssig betydning. De beskriver konteksten som forskellige kontekstniveauer indlejret i hinanden, hvor det er forskellige ting der er i fokus afhængigt af hvilket niveau man befinder sig på.

Kontekstniveauerne kan være: personerne, situationen, organisationen, kulturen, samfundet, verden (Alrø og Kristiansen 1998 s. 182).

Alrø og Kristiansen skriver om kontekst at: *"kommunikation og kontekst står i et dialektisk forhold til hinanden. På den ene side sætter konteksten rammerne for kommunikationen, og på den anden side er den aktuelle kommunikation med til at definere den konkrete kontekst. Konteksten blander sig så at sige i samtalen på utallige måder, ligesom en given samtale er med til at give konteksten et unikt udtryk"* (ibid s. 183). En del af både konteksten og kommunikationen er også evnen til at være nærværende og lytte i samtalen. Så det vil jeg nu se på i forhold til min problemformulering.

Betydningen af evnen til at være nærværende

I mit gennemsyn af coachingsamtalerne og i min transskribering fik jeg en fornemmelse af, at mit nærvær fik betydning for hvordan jeg fik skabt øget bevidsthed hos vejlederne om egne evner til at fremme den studerendes refleksion, så dette fænomen vil jeg belyse nærmere.

Michael De Vibe skriver om tilstedeværelse i vejledning som et fænomen. Han siger at evnen til opmærksomt nærvær er den vigtigste egenskab hos en vejleder. Den har fundamental indvirkning på vejlederen selv, og på den som vejledes. (Vibe 2011 s. 59).

Vibes fagområde er vejledning, som han beskriver som et område med mange facetter, og hvor der er udviklet mange forskellige vejledningsmetoder. Han skriver: *"Uafhængigt af metoden vil kvaliteten af vejledningen være helt afhængig af kvaliteten i mødet og den relation som skabes mellem den, som giver, og den som modtager vejledning"* (ibid s 43). På samme måde vil kvaliteten af en coachingsamtalen være det.

Vibe nævner en række faktorer som kan fremme vores mulighed for at være til stede i en vejledningssituation. Nogle af disse faktorer er:

- Tid og rum både før og efter vejledningen til nærvær og refleksion.
- Reducerer hindringer som reducerer nærværet, f.eks. mobiltelefoner, støjende omgivelser, snævre tidsrammer
- Fysiske rammer, farver form og indhold i lokalet.
- Hensigt og emne i vejledningen må tydeliggøres
- Tydeliggørelse af vejlederens vision, værdier og forforståelse mht. vejledningen
- Tydeliggørelse af hvilke forventninger vejlederen og den som vejledes har med hensyn til vejledningen

Hvis jeg holder disse faktorer op med samtalen med J, så er det tydeligt, at der er mange elementer til stede i samtalen som forhindrer et nærvær. Jeg havde ikke tid og rum inden samtalen, jeg kom direkte fra et andet møde, og var ikke klar. Videoen var ikke klar, så det skabte forstyrrelse at skulle have en kollega ind og hjælpe med at indstille apparatet. Hensigten og emnet med vejledningen var ikke tydelig for J. Hun havde ikke været i stand til at udvælge et element fra den formelle refleksionsøvelse som hun gerne ville se nærmere på. Grunden hertil kan være, at jeg ikke har været tydelig nok i mine forventninger til J, og at J i bund og grund måske har sagt ja til at medvirke, for min skyld og ikke for sin egen.

Et eksempel på J's usikkerhed i forhold til hvad der skulle foregå er da jeg indledningsvis spørger: *"Inden jeg starter med at vise dig (..) det klip, skal jeg lige høre. Hvad har du tænkt over siden, er der noget du har tænkt over siden samtalen?"*

J svarer: *"altså tænkt over mig selv, eller med situationen eller hvad?"*

Her svarer J ikke umiddelbart på mit spørgsmål, hvilket hun ville have gjort, hvis det var tydeligt for hende hvad formålet med coachingsamtalen var, så hun var forberedt på hvad hun gerne ville have med fra samtalen.

Der er altså i samtalen med J mange faktorer på spil som hæmmer min evne til at være nærværende, og herved får den konsekvens at det hæmmer J's mulighed for refleksion over egen praksis

I samtalen med N var disse faktorer helt anderledes på plads. Jeg var klar da N kom, der var tid og rum til samtalen. Hensigten med samtalen var klar, N havde bestemt hvad jeg skulle kikke på i forhold til videokonfrontationen, og var positiv i forhold til at medvirke i projektet, og syntes det var spændende at deltage. Dvs. at der i denne samtale ikke var de samme hæmmende faktorer på spil i forhold til mit nærvær. Så i denne samtale vil jeg se på hvilken betydning min evne til at lytte fik i forhold til at udnytte det mulige potentiale der er i mit projekt.

Betydningen af evnen til at lytte.

I samtalen med N kommer N selv ind på mit nærvær, eller evne til at lytte i samtalen, hvilket jeg vil belyse i følgende sekvens i slutningen af samtalen hvor vi taler om samtalen.

N kikker direkte på mig og siger: *"Man får i hvert tilfælde ikke fornemmelsen af, at du lægger ordene i munden på en. Slet ikke! Nogle gange tænker jeg: "så sig da noget! Hvad tænker du!" vi griner begge to og jeg siger "Okay!" N fortsætter: "Hvad vil du have mig til at sige nu! Hvad er det jeg skal sige!"*

Jeg spørger: *"Ja, hvad sker der når jeg nu gør det? Det er lidt interessant, du siger det."*

N svarer: *"jamen jeg kan godt (...) tænke, når du sidder sådan og stirrer, så er det sikkert et eller andet hun gerne vil ind på. Og så tænker jeg (..) jeg aner jo ikke hvad det er. Nå men så snakker vi bare videre om et eller andet der lige kommer op. Man kan godt blive sådan lidt. Så sig da noget! Men det gør du! det er ikke kun nu. Du er meget lyttende, du skal lige sådan høre, hvad er det lige det handler om det her!" N fortsætter med at uddybe dette synspunkt med et meget livligt kropssprog og lattermild stemme. Slutter med: "Man ved ikke hvad du tænker, sådan lige – hvilken retning er det lige vi skal hen?"*

Jeg forklarer ligeledes med lattermild stemme: *"Nej, men det gør jeg bevidst for ikke at styre (..)lige netop for ikke at styre samtalen, for der sker så meget andet. Og jeg prøver virkelig på (...) phuff.. at lade være med at sidde og lave en eller anden plan (..) men virkelig være åben, og mærke hvor er i hende, og hvad vej vil I (....) og hvad er det vigtigt for Jer at snakke om"*

N fortsætter: *"Og så bliver jeg så nysgerrig. Så giv mig nu resultatet, så fortæl mig hvad du tænker (...)man bliver sådan lidt "nå okay" ja, ja."*

Jeg svarer: *"men det er jo ikke interessant hvad jeg tænker, det er mere interessant hvad tænker du! Hvad får du ud af det!"*

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

N nikker og smiler meget: *"Ja! Det er jo det, det er jo det, ja, jojo."*

Jeg siger: *"Og det er selvfølgelig også noget jeg lærer i coachingen, det er jo (..) dig der har svaret ikke mig. Jeg skal jo ikke præsentere hvordan du skal gøre"*

N nikker: *"nej, nejnej, nej, nej"*

Hvorefter jeg ligger hånden på noterne og siger: *"men jeg har jo alligevel lavet lidt her"*

Til dette svarer N:

"Jo, jo, og jeg tror også det er det jeg søger,(...) at få noget nyt. En ny spørgeteknik, og sådan der. Og jeg griber når du siger noget. Og jeg tror også det er derfor jeg er på opmærksom på hvad du siger, og når du ikke siger noget, men bare lytter så (øv) ja. [griner]"

I denne sekvens kommer N med et udsagn om at jeg er meget lyttende. Samtidig siger hun at jeg *"sidder og stirrer"* hvilket får hende til at tro at der er et eller andet jeg gerne vil ind på. Som jeg fortolker denne sekvens så virker min måde at lytte på både fremmende og hæmmende for N's bevidsthed om egne evner. Fremmende på den måde at det er N's egne refleksioner der kommer i fokus. *"Så snakker vi bare videre om et eller andet der lige kommer op"* og hæmmende på den måde at N efterspørger min mening og holdning, og når hun ikke får det bliver hun frustreret. *"Så sig da noget!"*.

I forhold til at kombinere coachingsamtalen og videokonfrontation med efterfølgende feedback, øger kombinationen helt klart N's bevidsthed om egne evner. Hun efterspørger noget nyt som jeg bidrager med i den analyse jeg har lavet, samtidig med at hun gennem coachingsamtalen får mulighed for at bearbejde de bidrag jeg kommer med.

Taletid i samtalerne

Ved gennemsyn af videoerne, og i transskriberingsfasen fik jeg fornemmelsen af at være meget på i begge samtaler, så for at synliggøre hvor meget det konkret drejer sig om har jeg systematisk talt hvor mange linjer der står ud for hver person pr. side. Herefter har jeg lagt linjeantal sammen og udregnet hvor meget det procentvis giver til hver. For at kvalificere, at den procentvise fordeling er korrekt, har jeg forsøgt med et stopur, at tage tid på hvor meget jeg taler i forhold til vejlederen. Denne metode er dog som den første forbundet med en vis usikkerhed, idet der ind imellem ses video, tales i munden på hinanden, og holdes pauser. Sammenlagt er jeg nået frem til følgende:

I samtalen med J taler jeg 48 % af tiden og J taler 52 % af tiden.

Herefter har jeg delt samtalen i 4 lige store dele, og så ser fordelingen således ud:

Tidspunkt i af samtalen	Coach	Vejleder
1. del	58 %	42 %
2. del	56 %	44 %
3. del	29 %	71 %
4. del	46 %	54 %

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

I samtalen med N taler jeg lidt mindre i forhold til vejlederen. Her taler jeg 42 % af samtalen og vejlederen taler 58 % af tiden.

Når denne samtale bliver delt i 4 lige store dele ser fordelingen således ud:

Tidspunkt i samtalen	Coach	Vejleder
1. del	49 %	51 %
2. del	38 %	62 %
3. del	30 %	70 %
4. del	52 %	48 %

Det der umiddelbart springer i øjnene ved denne fordeling er, at jeg har ca. halvdelen af taletiden i forhold til vejlederen i første og sidste del af samtalerne, hvorimod vejlederne i 3. del af samtalen har ca. 70 % af taletiden.

For at blive klogere på om denne fordeling af taletid giver nogle muligheder og begrænsninger i forhold til det potentiale der ligger i at kombinere videokonfrontation og coachingsamtale vil jeg beskrive hvordan samtalerne forløb.

I begge samtaler viser jeg de udvalgte videoklip 2 gange for vejlederen. Ingen af vejlederne har set sig selv på video før. Så første gang er for at give dem mulighed for at komme med umiddelbare reaktioner og tilkendegivelser, som jeg tidligere har beskrevet, altid vil være til stede, når man ser sig selv første gang. Efter 2. gennemsyn giver jeg vejlederne feedback med udgangspunkt i min analyse. Herefter har vi den egentlige coachingsamtale. Ved afslutningen af samtalerne træder jeg ud af coach rollen, og går ind i rollen som uddannelsesansvarlig, og aktionsforsker for at medinddrage vejlederne i forslag til fremtidig brug af konceptet.

I første del i begge samtaler foregår både videokonfrontation og feedback. Så her kendetegner mit bidrag at jeg stiller opklarende spørgsmål som f.eks.

"Hvad har du tænkt over siden (...) samtalen?" og "Kan du huske hvad det var jeg skulle kikke på?"

Efter første gennemsyn spørger jeg: *"Hvad tænker du umiddelbart?" og "Nå, altså hvad tænker du?"*

Disse spørgsmål genererer forholdsvis lange taleture hos vejlederne i begge samtaler. Samtidig bruger jeg en del tid på framing af samtalen, og på at give feedback. Dette gør at fordelingen af taletid er nogenlunde ligelig fordelt mellem vejleder og mig.

Efter vi har set videoen 2 gange og jeg har givet min feedback, ændrer samtalen sig, således jeg via mine spørgsmål og mit kropssprog forsøger at fremme vejlederens refleksion over egen praksis.

Konteksten for samtalerne er meget forskellige som tidligere beskrevet, og samtalerne udarter sig meget forskelligt. I samtalen med J har jeg i første og anden halvdel mere end halvdelen af taletiden, og her må jeg nok stille mig spørgsmålet hvorvidt dette er hensigtsmæssigt i forhold til kombinationen mellem videokonfrontation og coaching.

I samtalen med J er mit bidrag i den 3. del af samtalen mest spørgsmål og kommentarer i forhold til hvad J gerne vil udvikle, samt spørgsmål og kommentarer i forhold til hvilke værdier i sygeplejen J lægger vægt på.

Jeg stiller bl.a. spørgsmålet: *"hvad tænker du så, du gerne vil udvikle nu du har set det her?"*. Dette spørgsmål giver anledning til at J opsummerer det budskab jeg gav i min feedback.

"Ja, men jeg vil da tænke på, på at lade være med at stille så mange spørgsmål i en sætning, eller på en gang (...)/lidt mere tilbagelænet, (...) altså ikke være bange for de lange pauser..."

Herefter fortsætter samtalen med at snakke om de mange emner den studerende har skrevet i refleksionsøvelsen, og gerne vil snakke om. Sekvensen slutter med at J siger: *"Så et eller andet sted, så havde hun da kikket lidt mere på situationen"*. Herefter er der 5 sekunders pause i samtalen, hvor J kikker på mig.

Jeg kikker i mine noter, og skifter emne. I mine noter i forberedelsen til denne coachingsamtale havde jeg skrevet at jeg var blevet optaget af værdier. Så jeg spørger om J har lyst til at tale om værdier, og spørger direkte: *"Hvilke værdier lægger du vægt på i sygeplejen, som du gerne vil give til de studerende?"*

Dette afstedkommer en længere sekvens hvor vi taler om værdier i sygeplejen og hvor J for første gang i samtalen kommer med tydelige konkrete svar på hvilke værdier hun lægger vægt på i sygeplejen. Det er dog ikke selve værdibegreberne vi taler om, men hvordan værdierne viser sig i sygeplejen. F.eks. at de studerende skal blive gode til grundlæggende sygepleje, kommunikation og omsorg hos patienten. J slutter med at sige: *"Men altså som udgangspunkt så skal sygehuset være et rart sted at være både for patienterne, de studerende og personalet"*.

I det meste af denne del af samtalen sidder jeg roligt let tilbagelænet i stolen, og kikker på J. Vi sidder halvvejs med siden til hinanden, så vi har mulighed for både at se på hinanden og på computeren samtidig.

I 3. del af samtalen med N stiller jeg kun ganske få spørgsmål, men bidrager i stedet til dialogen, ved at være aktivt lyttende, og komme med parafraserende nøgleudtryk. I min analyse af den formelle samtale havde jeg nævnt at jeg kom til at tænke på et "mor – barn" forhold. Dette afstedkommer en del refleksioner hos N. I denne del af samtalen er det "morrollen" som er omdrejningspunkt, og som N forsøger at finde ud af hvordan hun skal bryde. Jeg siger f.eks. *"Så du bliver fastholdt i "morrollen?"*. Mit kropssprog er roligt, og jeg sidder meget og kikker på N.

I 4. del af samtalerne runder vi af i begge samtaler. Her går jeg som nævnt over i en anden rolle end coachens, og tager igen mere taletid. I samtalen med J taler jeg om at jeg gerne vil arbejde videre med videokonfrontation og coaching, og vil gerne have J til at fortælle om sine oplevelser på et forestående vejledermøde. Dette afstedkommer et spørgsmål fra J, om det er med henblik på at sælge det de andre.

Jeg svarer *"... Altså, det er noget af det jeg gerne vil arbejde videre med, men jeg tænker også, er der andre ting som vi kan arbejde videre med i gruppen af kliniske vejledere, ud fra det her? Er der nogen gode tiltag, du tænker vi kunne arbejde videre med, for at løfte ikke kun dig, men alle sammen?"*

Det har J svært ved *"sådan lige helt at overskue"*. Dette svar afstedkommer at jeg begynder at komme med forslag til at vi kan arbejde med f.eks. spørgsmålstyper. Det har J også tænkt, men ved ikke lige hvor relevant det er for de andre vejledere, *"De har nogle flere uddannelser, jeg ved ikke om det er fuldstændigt"*

irrelevant for dem". Jeg kommer med flere forskellige forslag til hvordan vi kan arbejde videre med spørgsmålstyper, og se efter de forskellige spørgsmålstyper på video. J siger "ja" og "mmm" et par gange. Og efter 15 sekunders pause, hvor vi begge sidder stille siger J: "ja, men lige umiddelbart, så syntes jeg ikke der er meget mere at sige til det."

Samtalen slutter med en snak om den studerende og hendes niveau, og hvor J runder af med at fortælle om en tidligere studerende som var langt dygtigere og mere engageret, og hvor de formelle refleksionsøvelser nåede op på et langt højere niveau.

I samtalen med N går jeg i 4. del af samtalen som sagt ligeledes ud af coachingrollen. N taler om hvad hun har fået ud af både videokonfrontationen og coachingseancen. Hun slutter sekvensen med at sige: *"(....)lige så snart du kommer ind, så er det som om, såee slapper jeg lidt mere af, eller bakker lidt ud, (...) jeg har siddet sådan her og været på [læner sig fremad]og når du så kommer, så åh, det var dejligt du kom.. åh så hjælp mig".*

Dette udsagn får mig til at spørge om jeg fylder for meget i de formelle samtaler, hvor jeg deltager som uddannelsesansvarlig i forhold til vejlederne. N svarer: *"Det syntes jeg ikke!"*. Dette afstedkommer en snak om min rolle i de formelle samtaler, og giver anledning til at vi starter videoen igen, på det sted hvor jeg deltager i samtalen. Resten af samtalen går med at se video med forskellige klip, og samtale og refleksion over det vi ser.

Jeg slutter med at jeg spørge om N har lyst til at deltage igen. Det vil N meget gerne og slutter med at sige: *"Også fordi jeg syntes det er så lang tid siden jeg har været på vejlederkursus, og jeg har været væk nogle år, og der kommer de der svage studerende. Så kommer man sådan lidt til kort (..)Så jeg vil rigtig gerne være med til det."*

Ud fra denne gennemgang af samtalerne er det svært at blive klogere på hvilke muligheder og begrænsninger denne fordeling af taletid har. Umiddelbart ser det ud til at den fordeling af taletid som jeg har påvist, er naturlig i forhold til de roller jeg har i de forskellige dele af samtalerne.

Det der i dette afsnit bliver tydeligt for mig er hvorvidt fordeling af taletid er hensigtsmæssigt i forhold til den kombination af videokonfrontation og coaching som jeg har valgt i mit projekt. Kommer feedback, og undersøgelser i forhold til videre brug af projektet, til at overskygge det læringspotentiale der ligger i en coaching?

For at blive klogere på dette og for at se på hvilken betydning de forskellige roller får i projektet vil jeg som sidste del i min analyse se nærmere på mine forskellige roller i projektet.

Hvilken betydning har mine forskellige roller i samtalen

I min teorifremstilling af et aktionsforskningsprojekt i flg. Coghlan og Brannick skrev jeg, at man inden man går i gang med at aktionsforske i egen organisation skal gøre sig overvejelser over hvordan man kan forene rollen som aktionsforsker med den rolle man har, eller den stilling man er ansat i, og hvordan man kan bygge på sin førviden og balancere mellem sin gamle rolle og rollen som forsker, samtidig med at man balancerer i organisationens politiske og organisatoriske sammenhæng. Disse overvejelser skal gøres til genstand for undersøgelse og udvikle viden på 3 niveauer, første, anden og tredjepersons læring. De

overvejelser jeg har gjort mig inden projektets start har jeg løbende skrevet ind i projektet. Jeg har imidlertid ikke stringent delt overvejelserne op i de forskellige niveauer. Så for at tydeliggøre at de forskellige niveauer er til stede i projektet vil jeg i dette afsnit se på hvilken betydning disse roller har fået i forhold til min problemformulering på anden, og tredjepersons læring. Med andre ord vil jeg se på hvilken betydning mine forskellige roller har fået i forhold til den læring vejlederne og mine samarbejdspartnere har udviklet, samt hvilken teoretisk viden jeg har genereret i rollen som forsker. Min egen læring vil jeg belyse sidst i projektet.

I mit daglige arbejde er en af mine funktioner at støtte og supervisere vejlederne, og sørge for at de har de nødvendige kompetencer til at udfylde rollen som vejleder. Jeg er til rådighed som sparringspartner i forhold til både generelle og specifikke problemstillinger. Dette er en funktion som jeg har haft i mange år, og som er velkendt både for vejlederne og mig selv.

Rollen som coach er ny for både vejlederne og mig. I dette projekt beskæftiger jeg mig med hvordan jeg kan kombinere en coachingsamtale med videokonfrontation. Dette gør jeg i et aktionsforskningsprojekt hvor jeg både er aktør og forsker. Dette betyder at jeg skal balancere rundt i mellem rollen som feedbackgiver, coach, uddannelsesansvarlig og forsker, samtidig med at jeg som kollega og ansat i organisationen gerne fortsat skal have et job som jeg er glad for og som beriger mig personligt.

Jeg vil i det følgende give eksempler på hvordan de forskellige roller viser sig, og hvilken betydning disse roller har fået i forhold til vejledernes læring og hvordan denne viden kan bruges fremadrettet i organisationen.

Rollen som feedbackgiver.

Jeg vil starte med at se på rollen som feedbackgiver. Her har jeg valgt en sekvens ud fra samtalen med J. Sekvensen foregår i den første del af samtalen hvor vi ser de udvalgte videoklip anden gang. Jeg sidder med et klip hvor den studerende får tilbagemelding på sin refleksionsøvelse, og på sin pleje af den gamle dame. J. var ikke tilfreds med plejen, og syntes den studerende havde været for hård ved patienten. Jeg beder J lægge mærke til den studerendes kropssprog. Den studerende sidder fremadlænet og opmærksom, indtil hun rykker tilbage i stolen, sidder skævt, trækker den ene skulder op. Hun bliver tilbage de sidste minutter af seancen. J siger i klippet: *"føler du ikke også det?"* Denne kommentar som J ser på videoen gentager hun, samtidig med at hun laver en grinende grimasse og siger: *"Ja, jeg syntes altså også at jeg gav hende lidt af en overhaling."* et øjeblik efter kommenterer hun klippet ved at sige: *"her bliver hun godt nok blæst tilbage eller hvad?"*

Jeg får (desværre kan man fristes til at sige) ikke fulgt op på J's kommentar, idet jeg sidder med min feedback analyse som jeg skal have præsenteret for J.

I denne sekvens får rollen som feedbackgiver en fremmende indvirkning på J's bevidsthed om egne evner, idet hun kommer med en tydelig refleksion over egen handling, da hun gav den studerende en overhaling. Det at jeg som feedbackgiver i denne samtale er fastlåst i min egen dagsorden gør, at jeg ikke får fulgt op på refleksionen og f.eks. får hjulpet J til at koblet det at give en overhaling sammen med f.eks. nogle læringsteorier, således at hun kan opnå ny viden om egen evner gør, at det potentiale der ligger i den erkendelse ikke bliver udnyttet fuldt ud.

Rollen som coach

I rollen som coach har jeg tidligere gjort rede for at jeg betragter min tilgang som eklektisk, her vil jeg se på hvilket potentiale der ligger i denne tilgang i forhold til vejlederens bevidsthed om egne evner. Med eklektisk mener jeg her, at jeg både er samskabende og faciliterende i samme seance.

Midtvejs i samtalen efter at N har set videoen 2 gange og har fået min feedback er en sekvens hvor N reflekterer over sin rolle som vejleder. Jeg beder på et tidspunkt N om at tænke højt, og hun kommer med mange eksempler og forslag til hvordan hun i sin vejledning kan få bolden over på den studerendes side. Det faciliterende viser sig i mine input til samtalen og mit kropssprog. Jeg er aktiv lyttende, nikker og siger "ja" fire gange i sekvensen, og bekræfter en gang ved at sige "det er jo det". Samtidig sidder jeg roligt og lader der være pause to gange i sekvensen. Det samskabende viser sig ved at det er mig der har givet N en metafor om "mor-barn" rollen, og det er den hun reflekterer over. Jeg vil indsætte en længere sekvens som tydeligt giver et billede på de refleksioner N har. I sekvensen reflekterer N over hvordan hun kan ligge mor rollen væk og får fat i vejlederrollen.:

"på den rigtige måde (pause 5 sek.) fordi nu kommer jeg lige til at tænke på noget, fordi, jeg ved jo ikke. 2 gange om ugen har jeg måske sagt til den studerende, eller hun har kommet og sagt et eller andet i forhold til sin refleksionsøvelse. "Jamen er det dagen før du vil have den?" og så kommer hun alligevel i dag og siger, ja, men nu, åh er det i morgen vi skal have refleksionsøvelse, jeg har ikke nået at sende noget til dig. Er det i orden at du får den i morgen. (ja) Sådan har det været hver evig eneste uge ikke. (ja) selvom man ved man skal aflevere et skriftligt produkt en gang om ugen ikke.... (ja) og selv om jeg har sagt det hver gang, jeg vil gerne have det dagen før, så jeg kan forberede mig ordentligt til det. (ja) og dagen før, det er i arbejdstiden, det er ikke om aftenen før. Så bliver det alligevel på dagen man får det der refleksions ark. Og hvad er det så lige det er, jeg kan ikke lige se hvor morrollen er i det? ... men det er selvfølgelig at jeg sætter reglerne. Jeg vil gerne have det dagen før. Hvor jeg måske kunne lægge op til, hvis jeg ikke får den dagen før, så har vi ingen samtale, eller hvad?... Nej det er jo det samme, så kommer der en anden regel.....(det er jo det!) Det er dit ansvar jo, så hvis du skal have noget ud, hvis jeg skal vejlede dig i at reflektere, og du skal få en ny viden, så er det nødvendigt at du afleverer dagen før". [pause 7 sekunder] Det er det samme!"

Lidt længere henne i samtalen spørger jeg N: "Ja.. N, hvad tænker du, du er blevet klogere på?"

N svarer: "Hmmn, jeg kan næsten ikke tænke mere, jo det kan jeg godt. Jeg er blevet klogere på hvilken rolle det er jeg har i forhold til det at være vejleder.(....)" Herefter fortæller N at hun har erkendt "at det er ikke helt skidt det jeg gør. (...) det ser jo ganske professionelt ud"

Min rolle som coach i denne samtale har sammen med videokonfrontationen, helt klart været medvirkende til at N har fået en øget bevidsthed om egne evner i forhold til rollen som vejleder. Jeg kan ikke konkludere om samtalen har ført til øget bevidsthed i forhold til at fremme den studerendes refleksion i de planlagte formelle refleksionsøvelser, men jeg kan konkludere at der i denne samtale ligger et stort potentiale til dette.

Rollen som uddannelsesansvarlig

Min rolle som uddannelsesansvarlig viser sig både i mine handlinger i samtalen med N, samt i hendes forventninger til mig. I forhold til mine handlinger, så går jeg ind og intervenserer i den formelle refleksionsøvelse mellem N og den studerende. Jeg vurderer at refleksionsøvelsen er slut, og bryder ind for

at spørge til den studerendes fjollethed. Denne intervention udløser en samtale på ca. ½ time hvor den studerende får sat ord på at hun faktisk overvejer om det er det rette studie, og vi får snakket om dette. Denne intervention er eksemplarisk for min rolle som uddannelsesansvarlig, og denne intervention bliver omdrejningspunktet for en sekvens i coachingsamtalen. N peger på computeren og siger:

"Og også bare det, at se det. Det giver også rigtig meget (...) egentlig også at se, at lige så snart du kommer ind, så er det som om, så slapper jeg lidt mere af, eller bakker lidt ud, eller et eller andet. Jeg har siddet sådan her og været på". N viser med sit kropssprog hvordan hun har siddet fremadlænet. "og når du så kommer, så åhh,[læner sig tilbage] det var dejligt du kom.. åh hjælp mig"

I denne sekvens er det mig der får rollen som den der tager over og løser problemerne i forhold til de studerende, så når N siger at hun slapper mere af, eller bakker lidt ud, får det mig til at reflektere over min rolle i forhold til vejlederen. Denne refleksion er en refleksion-i- handlingen, idet den får mig til at spørge N:

"ja, for det er jo også noget jeg tænker. Fylder jeg for meget i samtalerne, i forhold til Jer?"

Her spørger jeg ikke ind til den konkrete samtale som vi sidder i, men de samtaler jeg som uddannelsesansvarlig deltager i sammen med vejlederne og de studerende.

Det syntes N ikke, men siger at jeg ofte får dem til at tænke anderledes, siger til sidst: *"Så for mig, jeg syntes ikke du snakker for meget."*

Her får jeg feedback på min rolle som uddannelsesansvarlig, og bliver bekræftet i at jeg får N til at tænke anderledes. Det vil sige at jeg ikke kun i dette projekt får N til at reflektere, men også gør det i mit daglige arbejde.

I rollen som uddannelsesansvarlig ligger også funktion som rådgiver og vejleder. Denne funktion efterspørger N i slutningen af samtalen.

I denne sekvens taler vi om vores samtale og hvad der er kommet ud af den. Jeg har forklaret at jeg i rollen som coach forsøger at være åben og mærke hvor de er henne, og hvad vej de vil. Men reflekterer så over at jeg har lavet en analyse på forhånd, så jeg ligger hånden på mine noter, og siger: *"Men jeg har jo alligevel lavet lidt her."*

Det, at jeg lægger hånden på mine noter med min feedback til N, får N til at svare: *"jo, jo, og jeg tror også, det er det jeg søger, (...) at få noget nyt (...) en ny spørgeteknik (...)og jeg griber, når du siger noget. Og jeg tror også det er derfor, jeg er så opmærksom på hvad du siger.. og når du ikke siger noget, men bare lytter så.."* – øv

Her efterspørger N rådgivning og vejledning, som jeg bistår med i forhold til at være uddannelsesansvarlig. Jeg bliver her i rollen som coach og laver et parafraserende spørgsmål med nøgleordet teknik og spørger: *"Så du vil gerne have noget teknik, og du vil gerne have nogle redskaber!"*

Dette bekræfter N tydeligt, siger *"ja"* 4 gange *"jeg vil gerne"* med tydelig tryk på *"Jeg"*.

Jeg spørger: *"Hvilke redskaber tænker du, du har fået?"*

N svarer: *"(.....) jeg ved ikke om du kalder det et redskab, men det der timeout (...) Jeg syntes jeg gentager mig selv hele tiden, lige nu. Men det der med at få fokus lagt over på den studerende, og ikke os som sådan".*

I denne sekvens efterspørger N som sagt rådgivning og vejledning i kraft af min rolle som uddannelsesansvarlig, men jeg forbliver i rollen som coach. Dette gør at N syntes hun gentager sig selv. Det at der her bliver uoverensstemmelse mellem hvad N forventer og det jeg tilbyder, gør at de mulige potentialer der ligger i denne sekvens ikke bliver fuldt udnyttet. N gentager sig selv.

I samtalen med J viser rollen som uddannelsesansvarlig sig i den sekvens sidst i samtalen hvor jeg spørger ind til om J vil fortælle om projektet på et forestående vejledermøde, og spørger om hun har nogle forslag til hvordan vi kan arbejde videre med dette i gruppen. J var som tidligere nævnt ikke i stand til at komme med nye idéer og forslag så i min rolle som uddannelsesansvarlig viste der sig ikke nye muligheder for læring hos J.

Når jeg i slutningen af begge samtaler spørger om det er noget vejlederne har lyst til at arbejde videre med, så er det både min rolle som uddannelsesansvarlig, i forhold til mit videre arbejde i afdelingen, og som forsker i forhold til hvilket udbytte de har fået ud af seancen i forhold til min problemformulering der er i spil.

Her får jeg to modsatrettede svar, idet N, rigtig gerne vil være med til det igen, og J *"ikke nødvendigvis"* vil prøve igen.

Rollen som forsker

Min rolle som forsker, viser sig i den sekvens hvor jeg bryder ind i samtalen i den formelle refleksionsøvelse. Grunden til at jeg bryder ind er, at jeg i mine noter under samtalen havde skrevet en hypotese om at fjolletheden skyldes usikkerhed, manglende viden, eller kameraet. For at validere min undersøgelse bryder jeg ind og spørger om årsagen til den studerendes fjollethed.

Denne afbrydelse i den formelle samtale, giver anledning til en del samtale i coachingsamtalen, og er, som jeg tidligere har beskrevet, med til at øge N's bevidsthed om egne evner til at fremme den studerendes refleksion.

Rollen som kollega

Rollen som kollega, og ansat i organisationen viser sig i den sidste sekvens i samtalen med J. J har sagt at hun ikke nødvendigvis har lyst til at prøve igen, og jeg har spurgt efter idéer til hvordan J mener vi kan arbejde videre, og J har ikke været i stand til at komme med nye forslag. Efter 15 sekunders pause siger J: *"Ja, men lige umiddelbart, så syntes jeg ikke der er mere at sige til det!"*.

Dette får mig til at sige: *"jeg vil gerne knytte en kommentar, fordi jeg tænker, for længe siden, jeg har faktisk skrevet det op i en af mine refleksioner, hvor du sagde: "Ej, jeg er nok ved at være for gammel" – Det tænker jeg IKKE du er".* Vi griner begge lidt, og J svarer: *"nå okay, det tænker jeg ellers stadigvæk"*

Jeg spørger hvorfor, og hun svarer at det er længe siden hun har fået vejlederkursus, og at hun nogle gange tænker at det nok er forældet det hun kan.

Jeg spørger: *"Men når vi så sidder med den der, tænker du så det er forældet, eller hvad?"*

Her griner J og siger: *"Nej det tænker jeg jo ikke, for det er det hun skal vide,(...) Det må hun da kunne forstå!, og det ved hun ikke, og det er ærgerligt.."*

Jeg bekræfter at det er det J skal lære den studerende, og at J er tydelig bevidst om at få værdierne i sygeplejen formidlet til hende.

I denne sekvens laver jeg en refleksion i handlingen, idet jeg sidder med fornemmelsen af at det ikke har været rart for J at deltage i denne samtale, så for at få oplevelsen vendt til noget positivt, tager jeg fat i at jeg ikke syntes at J er for gammel.

Grunden til at jeg her siger at jeg er i rollen som kollega er at, jeg som beskrevet i konteksten ofte drikker kaffe med J, og at vi tit sludrer om vores børn osv. Hvis J udelukkende gik fra samtalen med en dårlig oplevelse, kunne det gå ud over relationen på sigt – eller sagt med andre ord så er det ikke sikkert jeg bliver budt på kaffe næste gang jeg kommer i afsnittet.

Det er naturligvis lidt karikeret at lave denne konklusion, idet det her kan være svært at skelne de forskellige roller fra hinanden.

I forhold til mine forskellige roller i samtalen kan jeg konkludere, at kombinationen af videokonfrontation og coaching rummer store muligheder i forhold til at fremme vejledernes læreprocesser. Det der imidlertid bliver tydeligt i dette afsnit er at de forskellige roller kan komme til at stå i vejen for hinanden, således at f.eks. min gamle rolle som uddannelsesansvarlig kommer til at overskygge min nye rolle som coach, og herved kan komme til at hæmme de mulige læringspotentialer der er i dette projekt.

Rollen som aktionsforsker

I rollen som aktionsforsker skal jeg forholde mig til mange forskellige faktorer i projektet. En vigtig faktor i denne rolle er medinddragelse mellem forsker og deltager. Det er vigtigt at vejlederne og organisationen bliver medinddraget og klædt på teoretisk i forhold til at deltage i et sådant projekt.

Forberedelserne til projektet har jeg fortrinsvis foretaget alene, og skal jeg være tro mod Coghlan og Brannicks tilgang til aktionsforskning ville det have genereret mere læring for alle parter hvis vejlederne havde været mere inddraget i det teoretiske fundament fra starten, og løbende i processen. Jeg skulle have inddraget vejlederne i det teoretiske fundament, have undervist i feedbackmodellen samt have tydeliggjort hvilke muligheder der ligger i en coaching, og hvordan man kan forberede sig på dette.

Konklusion

Jeg har i dette aktionsforskningsprojekt undersøgt hvilke muligheder og udfordringer ligger i at kombinere en coachingsamtale med videokonfrontation som potentiale til at skabe øget bevidsthed hos vejlederen om egne evner til at fremme den studerendes refleksion i planlagte formelle refleksionsøvelser?

I forbindelse hermed har jeg undersøgt hvilke faktorer der virker fremmende og hvilke faktorer der virker hæmmende i forhold til et muligt læringspotentiale i denne kombination.

I dette projekt har jeg hovedsagelig beskæftiget mig med mit eget arbejde og min egen rolle i organisationen, samtidig med at jeg i projektet har beskæftiget mig med vejleders læring og refleksion. I denne konklusion vil jeg konkludere hvilke muligheder og udfordringer kombinationen gav i forhold til vejledernes læring, samt hvilke faktorer som kom til at spille en fremmende eller hæmmende rolle i forhold hertil.

I de efterfølgende afsnit vil jeg konkludere på hele aktionsforskningsprojektet, og komme med en perspektivering i forhold til hvordan jeg fremadrettet kan arbejde videre med læringsudbyttet i min organisation.

Det første jeg umiddelbart kan konkludere er at denne kombination af en coachingsamtale og videokonfrontation rummer store muligheder for læring, men samtidig ligger der også store udfordringer forbundet hermed.

Jeg har afholdt 2 samtaler som faldt meget forskelligt ud, hvilket har lært mig at der er en række faktorer som jeg skal være mere opmærksom på, for at dette potentiale kan udnyttes fuldt ud.

Dagsorden: Jeg har set på betydningen af at have en dagsorden i samtalen og kan her konkludere at dagsordenen i samtalen med J kom til at stå i vejen for coachingtilgangen. J kommer med en tydelig refleksion over egen praksis idet hun reflekterer over hvordan hun stiller sine spørgsmål til den studerende, men jeg får ikke fulgt op på disse refleksioner, idet jeg ikke stopper op og spørger ind til disse, men blot fortsætter med min dagsorden.

I samtalen med N fik dagsordenen en helt anden betydning. Her gav kombinationen af videokonfrontation, feedback og coaching anledning til mange refleksioner over egen praksis, og specielt for N refleksioner over rollen som vejleder. N fik ved min feedback mit bud på hvad der var på spil i den sekvens hun gerne ville have fokus på, og jeg tilbød hende en metafor i form af et barn der plager sin mor.

Dette gav anledning til en længere snak, hvor N reflekterer over sin rolle i sit samspil med den studerende, og bruger betegnelsen "morrollen" rigtig mange gange. Dette betød at den dagsorden jeg havde på forhånd med at vise klip og give feedback kom til at virkede fremmende for N's læring i projektet.

En klar kontrakt: I samtalen med J, var J ikke tydelig bevidst om hvad det er hun gerne vil blive klogere på i denne kombination af videokonfrontation og coaching, og jeg var samtidig ikke tydelig nok i min rammesætning for samtalen. Dette bevirkede at J gik glip af potentielle læringsmuligheder i projektet.

Konteksten: Den analyse jeg havde lavet af den formelle refleksionsøvelse i samtalen med J kunne fremstå negativ hvilket påvirkede mig og gjorde mig lidt hektisk. Samtidig havde J måske i bund og grund sagt ja til at medvirke for min skyld. Så i denne samtale må jeg konkludere at konteksten kan have været medvirkende årsag til at hæmme de læringsmuligheder som jeg undersøger i projektet.

Nærvær: I samtalen med J var en række faktorer som er vigtige for evnen til at være nærværende ikke til stede. Der var ikke tid og rum inden samtalen. Jeg var ikke klar. Hensigt og emne var ikke tydeligt for vejlederen, så hun havde ikke været i stand til at udvælge et element fra refleksionsøvelsen som hun gerne ville se nærmere på. Disse faktorer er helt klart en udfordring i projektet og kom i denne samtale til at stå vejen for min evne til at være nærværende. Det manglende nærvær fik i denne samtale den konsekvens at det hæmmede J's mulighed for refleksion over egen praksis

I samtalen med N var disse faktorer helt anderledes på plads. Jeg var klar da N kom, og der var tid og rum til samtalen. Hensigten med samtalen var klar, N havde bestemt hvad jeg skulle kikke på i forhold til videokonfrontationen, og var positiv i forhold til at medvirke i projektet, og syntes det var spændende at deltage, så i denne samtale var der ikke umiddelbart nogle faktorer til stede som begrænsede N's muligheder for læring i projektet.

Evnen til at lytte: En af de udfordringer analysen har vist mig er, at jeg skal være opmærksom på den måde jeg lytter på i en coachingsamtale. I samtalen med N kommer min evne til at lytte til at virke både fremmede og hæmmende for N's læring. N siger at jeg er meget lyttende, men at jeg samtidig sidder og stirrer. Dette virker fremmede på den måde at det er N's egne refleksioner der kommer i fokus, og hæmmende på den måde, at når N efterspørger min mening og holdning i kraft af min rolle som uddannelsesansvarlig og jeg i min rolle som coach ikke giver hende nogle svar, men blot er lyttende i situationen, så bliver hun frustreret.

Mine forskellige roller: De forskellige roller i samtalen gav anledning til en del udfordringer. I den ene samtale efterspurgte vejlederen på et tidspunkt rådgivning og vejledning i kraft af min rolle som uddannelsesansvarlig, men jeg blev i rollen som coach hvilket gjorde at der blev uoverensstemmelse mellem det vejlederen forventede og det jeg tilbød. Hermed blev mulige potentialer ikke fuldt udnyttet.

Fordeling af taletid: I begge samtaler havde jeg i første og sidste fjerdedel af samtalen ca. halvdelen af taletiden, hvorimod vejlederne i den 3. del havde ca. 70 % af tiden. Dette har gjort mig i tvivl om hvorvidt fordeling af taletid var hensigtsmæssigt i forhold til den kombination af videokonfrontation og coaching som jeg har valgt i mit projekt således at feedback, og undersøgelser i forhold til videre brug af projektet, kommer til at overskygge det læringspotentiale der ligger i en coaching? Jeg har dog ikke ud fra disse to samtaler kunne påvise en direkte sammenhæng.

Styrken i en kombination af videokonfrontation og coaching, er at man møder sig selv på to forskellige måder i samme samtale. Vejlederen får mulighed for at iagttage sig selv "in action" udefra i videoen, og via f.eks. spejling i mødet med en professionel samtalepartner i coachingsamtalen.

En udfordring er, at man som coach i sin forberedelse til coachingsamtalen kan komme til at fortolke i sin analyse af den formelle refleksionsøvelse, hvorved de relationelle betingelser kan blive sat over styr.

Refleksion over min opbygning og udførelse af projektet

I min teorifremstilling af dette aktionsforskningsprojekt beskrev jeg aktionsforskningen som cykler hvor man starter med at beskrive konteksten og formålet med forskningen. Dette gjorde jeg i min beskrivelse af dette aktionsforskningsprojekt. Herefter starter cyklen med at projektet konstrueres, planlægges, udføres og evalueres.

I det efterfølgende vil jeg reflektere over de forskellige faser i aktionsforskningsprojektet, og komme med en perspektivering i forhold til hvordan jeg fremadrettet kan arbejde videre med læringsudbyttet i min organisation.

I konstruktionsfasen i min opbygning af projektet havde jeg opstillet nogle klare udvælgelseskriterier i forhold til hvem der skulle deltage. Jeg fandt det relevant at udvælge 2 vejledere som jeg skønnede havde det største behov for at deltage, idet de på nuværende tidspunkt ikke har, eller er i gang med en diplomuddannelse, eller ikke på nuværende tidspunkt er involveret i forsknings- eller undervisningsprojekter.

Dette betød at det var mig der skønnede at de havde et behov for at deltage, og ikke dem selv der havde et ønske om at deltage. Dette betød at den ene vejleder måske i bund og grund helst ville have været fri for at deltage. Det havde været frygteligt at se sig selv på video og hun havde ikke lyst til at gøre det igen. Denne oplevelse kan være udtryk for, at det at deltage i dette projekt afstedkom en akkomodativ læreproces, som ifølge Illeris er et belastende forløb præget af uro og overraskelser og kræver et vist overskud. Der er tendens til, at vi undgår denne form for læring, hvis vi ikke har nogen særlig interesse i at lære det pågældende (Illeris 2006 s. 56).

I mit aktionsforskningsprojekt på 3. semester havde jeg optaget forventnings- og midtvejssamtaler som jeg selv deltog i sammen med vejlederne. I det projekt konkluderede jeg at der var større læringsmæssigt potentiale i at bruge de formelle refleksionsøvelser, som vejlederne holder alene sammen med de studerende, hvilket jeg har gjort i dette projekt. Det jeg er kommet frem til i dette projekt er at videokonfrontation har et stort læringspotentiale i forhold til at skabe øget bevidsthed om egne evner, men at det er vigtigt at vejlederen selv har lyst til at deltage, og at det ikke overskrider den enkeltes nærmeste udviklings zone. Så ved at lægge op til et valg i forhold til hvilken form for samtale vejlederen helst vil benytte som udgangspunkt for en videokonfrontation, ville det måske medvirke til jeg måske kunne skabe optimal forstyrrelse.

Inden jeg analyserede de formelle refleksionsøvelser spurgte jeg om der var noget bestemt jeg skulle se efter. Det var I ikke i stand til at svare på, på det givne tidspunkt. Dette har fået mig til at reflektere over om jeg havde tydeliggjort dette nok inden samtalen. Jeg havde ikke lavet et skriftligt oplæg til vejlederne om hvordan projektet var opbygget, og hvilke forventninger der var til dem i forhold til at deltage. Jeg havde kun mundtligt bedt dem om at overveje hvad de gerne ville udvikle, samtidig med at jeg havde sagt at formålet med projektet var at de blev mere bevidste om hvordan de fik de studerende til at reflektere. Næste gang vil jeg lave en skriftlig beskrivelse med mål, formål og forventninger som jeg kan udlevere til vejlederne. Samtidig med at jeg vil give mulighed for spørgsmål og refleksioner inden vi starter, både skriftligt og mundtligt.

I coachingsamtalen viste jeg de udvalgte klip 2 gange, og viste senere i samtalen andre steder i refleksionsøvelsen. Dette viste sig at være rigtig fint, idet ingen af vejlederne havde set sig selv på video før, så det første gennemsyn gav vejlederne mulighed for at komme af med de første kommentarer i forhold til at se sig selv på video. Havde det været vejledere som havde mere erfaring i at bruge videoen som medie, vil jeg nok have valgt kun at vise det samme klip en gang, og så bruge mere tid på at se klip som kunne belyse andre fænomener, som blev interessante i løbet af samtalen.

Af praktiske årsager i forhold til at optage samtalen på video valgte jeg at vise klippene på min bærbare computer ved mit conference bord. Dette viste sig at være lidt uhensigtsmæssigt i forhold til at se et optimalt billede og en ordentlig lyd. Næste gang vil jeg vælge at booke et mødelokale og vise videoklippene via vores AV udstyr.

Den ene samtale var presset ind i min kalender umiddelbart efter et møde i en anden by. Dette betød at jeg ikke havde haft ordentlig tid inden samtalen til at gøre klar og blive nærværende, hvilket viste sig at være meget uhensigtsmæssigt i forhold til samtalen. Næste gang vil jeg sørge for at jeg har tid og rum, både før og efter samtalerne til at blive nærværende, og til efterfølgende skriftligt at reflektere over udbyttet af de enkelte samtaler.

I mit aktionsforskningsprojekt på 3. semester skrev jeg logbog, bygget op over Kolbs' læringscirkel⁸ umiddelbart efter hver samtale. Dette har jeg ikke gjort denne gang, idet jeg kun havde 2 samtaler at forholde mig til, og havde mine videoptagelser, så jeg troede ikke det var nødvendigt. Jeg har imidlertid efterfølgende manglet mine umiddelbare refleksioner, som en del af projektet. Så det vil jeg næste gang gøre til en fast regel at gøre, for at udvikle min praksis.

Refleksion over det teoretiske fundament for projektet

I min tilgang til coachingsamtalerne valgte jeg at have en eklektisk tilgang. Jeg skrev i min teorifremstilling at jeg ville være lyttende og forsøge at skabe afklaring hos fokuspersonen. Som jeg har beskrevet lykkedes dette kun rigtigt i den ene samtale. I samtalen med J kom feedbackmodellen til at sætte dagsordenen i den første del af samtalen, således at det ikke lykkedes.

Den eklektiske tilgang med kombinationen af at være faciliterende og samskabende fungerede rigtig godt i samtalen med N. Den metafor som jeg præsenterede for N viste sig at vække stor genklang, og gav anledning til mange refleksioner som vi sammen arbejdede videre med. Samtidig formåede jeg i samtalen at være faciliterende i forhold til den problemstilling N selv havde valgt at vi skulle se på.

Jeg havde valgt at tage udgangspunkt i Alrø's analysemodel, i min analyse af den formelle refleksionsøvelse, og jeg havde valgt selv at lave analysen og præsentere den for vejlederne. Når man giver feedback efter feedbackmodellen så er det vigtigt at man i sine iagttagelser ikke kommer til at lave en fortolkning af situationen, idet det kan virke hæmmende for det potentiale der er i at benytte denne form for feedback. I min analyse af N's samtale laver jeg ikke mindre end 3 fortolkninger i mine iagttagelser og mine oplevelser. Jeg skriver at jeg ser en samtale i ubalance, og jeg skriver at den studerende virker barnligt appellerende. Her er ubalance og barnligt appellerende begge fortolkninger. I mine oplevelser skriver jeg at jeg ser en voksen som venligt men meget bestemt holder fast i reglerne. Her er bestemt også en tolkning. Alrø og

⁸ Kolbs læringscirkel er bygget op i en cirkel med 4 kvadrater: 1. konkret oplevelse, 2. reflekterende observation, 3. abstrakt begrebsliggørelse, 4. aktiv eksperimenteren. Se f.eks. Illeris 2006 s. 67

Kristiansen skriver (Alrø og Kristiansen 1997 s. 90) at feedbackmodellen er enkel i teorien, men svær at praktisere. Dette må jeg erkende at den er. Det kræver meget øvelse og opmærksomhed at blive skarp på ikke at starte med at tolke situationen.

Bortset fra at feedbackmodellen i den ene samtale kom til at sætte dagsordenen, og jeg i den anden samtale havde fortolket i iagttagelsesdelen, så viste feedbackmodellen sig yderst brugbar i forhold til min problemformulering. Jeg skal dog næste gang være langt mere opmærksom på at det er vejlederen og hendes ønsker til hvad der skal gives feedback på som kommer til at sætte dagsordenen. Samtidig skal jeg arbejde videre med brugen af feedbackmodellen, og måske inddrage vejlederne noget mere i selve analysen, således at jeg i videokonfrontationen vælger de klip ud som vejlederen selv har ønsket at se nærmere på, hvorefter jeg selv vil medinddrage vejlederne i at bruge analysemodellen.

I min analyse valgte jeg at bruge Alrø og Kristiansens 7 trins analysemodel. Jeg gik ikke slavisk frem efter modellen, men pendlede frem og tilbage i de forskellige niveauer. Efter at jeg havde afholdt de to samtaler transskriberede jeg dem begge. Herefter havde jeg som empiri til projektet mine noter fra de formelle samtaler, mine analyser og 38 siders transskribering. Det var rigtig svært for mig at komme i gang med analysen, så jeg vil kort beskrive hvordan jeg greb det an.

Min første intuition var at jeg var rigtig meget på i samtalerne, så det første jeg gjorde var at tælle linjerne og dele taletiden op. Det gav mig i første omgang ikke rigtigt noget. Herefter gik jeg mine transskriberinger igennem og highlightede spørgsmålne. Mine spørgsmål fik en farve og vejledernes spørgsmål fik en anden farve. Det fik mig stadig ikke i gang. Så fik jeg fat i en ny bog om fænomener i vejledning. Dette inspirerede mig til at se efter fænomener i mine samtaler, så jeg startede forfra og gennemskrev begge samtaler igen, samtidig med at jeg løbende lavede overskrifter i teksten i forhold til hvilke fænomener der var på spil.

Herefter gik jeg min teori fremstilling igennem igen, og lavede et papir med en række kategorier som jeg ville ind på i min analyse. Hvorefter jeg gik i gang med at skrive analysen. Godt midtvejs mistede jeg overblikket og den røde tråd, men efter en vejledning skrev jeg afsnittet "Analysens opbygning". Dette gjorde at jeg kunne færdiggøre min analyse.

Selve analysemodellen var rigtig fin at gå ud fra. Jeg mener at jeg har været igennem en akkomodativ læreproces, med de frustrationer dette medfører. Denne måde at lave et projekt på har været anderledes end noget jeg før har prøvet. Det at lave et aktionsforskningsprojekt hovedsagelig med fokus på at udvikle egen praksis, og så efterfølgende skrive et akademisk speciale har været ny og spændende udfordring.

Refleksion over aktionsforskningsprocessen

Sideløbende med aktionsforskningscyklen skal man i.flg. Coghlan og Brannick reflektere over hele processen på metaniveau. Dvs. jeg skal reflektere over indholdet, processen og de præmisser jeg har haft i projektet. Denne refleksion skal, som jeg har beskrevet i mit teorafrsnit om aktionsforskning foregå på første, anden og tredjepersons læringsniveau.

Indholdet i hele dette projekt har været rigtig spændende for mig, fordi det har været så konkret og brugbart i mit arbejde, og nemt at beskrive for mine samarbejdspartnere.

Der var i projektet 14 dage mellem min coachingsamtaler mellem J og N, og jeg nåede i mellemprioroden at transskribere samtalen men J. Denne viden om mine egne evner i coachingsamtalen som jeg opnåede

gennem transskriberingen af den første samtale har højst sandsynligt gjort at den anden samtale fik et langt større læringsudbytte for N. Denne indsigt i egne evner er først er blevet eksplicit i analysen af samtalerne, så jeg har ikke været i stand til at bruge den i projektet. Havde jeg behandlet samtalerne mere eksplicit i to cykler i stedet for at se på samtalerne i en kombination ville dette være blevet tydeligt for mig langt tidligere i processen. Herved ville jeg have kunnet påvise at jeg har udviklet mig fra den første til den anden samtale.

Jeg har gennem hele projektet haft rigtig gode præmisser for mit arbejde. Jeg har fået opbakning fra mine samarbejdspartnere, og alle involverede har løbende spurgt til projektet, og min proces. Jeg har fået lov til at arbejde på halv tid gennem skriveprocessen, hvilket har givet mig gode betingelser for fordybelse.

Mit samarbejde med vejlederne har ikke forandret sig efter at de har været med i projektet. Vi har stadig et godt og tillidsfuldt samarbejde. Jeg har inviteret begge vejledere med til min mundtlige eksamen, men desværre kan ingen af dem komme pga. andre opgaver. Jeg er alligevel glad for at jeg inviterede dem med, idet jeg kunne mærke at de blev glade for den tillid jeg viste dem ved at give dem muligheden.

I forhold til en metarefleksion over vejledernes læring, så er det svært på nuværende tidspunkt at sige så meget om dette, idet jeg hverken har haft mulighed for at iagttage deres praksis, eller har spurgt dem.

Selve det teoretiske fundament i aktionsforskningsprocessen har været meget udfordrende, idet jeg har skullet navigere rundt på rigtig mange niveauer i processen, samtidig med at skulle lave en akademisk afhandling. Samtidig har det været rigtig spændende at få belyst sin praksis i et akademisk refleksivt lys.

Det har været yderst lærerigt at lave de teoretiske koblinger i min analyse, og gjort mig mere bevidst om den praksis jeg befinder mig i. Jeg har kunnet mærke i andre sammenhænge, at jeg er blevet stærkere i min argumentation f. eks. i vores arbejde med at udarbejde en kvalitetsstrategi for uddannelse på vores sygehus.

Hvilken læring har jeg opnået i dette aktionsforskningsprojekt?

Den læring jeg konkret har opnået gennem dette aktionsforskningsprojekt i forhold til at arbejde videre med at benytte kombinationen af videokonfrontation og coaching er kort beskrevet:

Jeg skal sikre mig at grundkontrakten og rammekontrakten er på plads mellem vejlederen og mig allerede inden vi starter med at optage den første samtale som skal danne grundlag for videokonfrontationen. Denne kontrakt skal bygge på et skriftligt fundament fra min side hvor jeg har beskrevet, mål, formål og forventninger til vejlederen inden samtalen.

Den procesregulerende kontrakt skal jeg fortsat øve mig på via refleksion før, under og efter hver samtale, således at jeg kan dygtiggøre mig og udvikle min praksis som coach og feedbackgiver.

Jeg skal være mere opmærksom på konteksten. Der skal være tid og rum til nærvær både, før, under og efter samtalerne.

Jeg skal medinddrage vejlederne mere i valg af hvilken form for samtale der skal optages for at opnå optimal frustration.

Jeg skal blive bedre til at medinddrage vejlederne i at medvirke til at analysere egen video, for at undgå at jeg kommer med en negativ fortolkning af samtalen inden vi starter.

Jeg skal øve mig i at bruge feedbackmodellen uden at blande fortolkninger ind i mine iagttagelser og oplevelser.

Jeg skal blive bedre til at tydeliggøre mine roller i samtalerne, således at vejlederne ved hvad de kan forvente af mig i den enkelte situation.

Perspektivering

Jeg skrev i min indledning at det var vigtigt for mig at min uddannelse er brugbar og relevant, ikke kun for mig personligt, men også i høj grad for min arbejdsplads og mine samarbejdspartnere, så i min perspektivering vil jeg beskrive hvordan jeg forestiller mig at dette projekt og min nye viden kan bruges fremadrettet til gavn for alle.

I min funktion ligger som sagt et krav om at jeg skal støtte og supervisere vejlederne, og sørge for at de har de nødvendige kompetencer til at udfylde rollen som vejleder.

En af de måder jeg fremadrettet vil arbejde med dette på er ved at alle vejledere i min afdeling, som en del af det at være vejleder, skal tilbydes 1 – 2 årlige seancer med optagelse af en selvvalgt samtale, med efterfølgende videokonfrontation og coaching. Jeg vil udarbejde et skriftligt koncept således at de på forhånd har gjort sig nogle overvejelser over hvad de gerne vil have fokus på og udvikle.

På vores sygehus har vi et forum for uddannelsesansvarlige sygeplejersker, som er ansat i henholdsvis medicinsk, ortopædisk, gynækologisk-obstetrisk, og kirurgisk afdeling. I dette forum arbejder vi i øjeblikket med at udvikle en kvalitetsstrategi for sygeplejerske- og social- og sundhedsassistentuddannelsen. Som et led i denne kvalitetsstrategi vil vi indføre obligatorisk supervision / coaching for alle vejledere. I denne kvalitetsstrategi forestiller jeg mig at min kombination med videokonfrontation og coaching kan indgå som et element i forhold til dette.

I forhold til mine uddannelsesansvarlige kolleger vil jeg tilbyde undervisning og supervision både individuelt og i gruppen.

Jeg er opmærksom på at en af grundstenene i en coachingsamtale er at den bygger på frivillighed, så jeg finder det meget vigtigt at pointere at det er frivilligt at være vejleder, og indfører vi et krav om obligatorisk supervision / coaching, så skal det også være muligt for at den enkelte vejleder at sige at de ikke længere ønsker denne funktionen. Samtidig mener jeg at der stilles så store krav til den enkelte vejleder i forhold til at være i stand til at fremme de studerendes refleksion, at det er nødvendigt med et øget fokus på denne del af det at være vejleder. Her rummer denne kombination af videokonfrontation, feedback og coaching et stort potentiale i forhold til at udvikle vejledernes praksis, ikke kun i de formelle refleksionsøvelser men i deres daglige arbejde med de studerende.

Litteraturhenvisninger

- Alrø, H & Kristiansen, M (1997): Mediet er ikke budskabet – video i observation af interpersonel kommunikation. I: Alrø, H & Drickinick-Holmfelt, L (red): *Videoobservation. Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 3*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alrø, H og Kristiansen, M (1998). *Supervision som dialogisk læreproces*, Aalborg universitetsforlag. 1. udgave 6. oplag 2008
- Alrø, H. m.fl. (2009). Coaching-samtalen, I: Nørlem, J (Red) *Coachingens landskaber. Nye veje – andre samtaler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Alrø, H (2010). *Kontraktens betydning i coaching*. Ikke færdiggjort materiale offentliggjort i MOC konferencen på Quick place
- Berthelsen, J (2001): *Dilemmaet som lærer*. København. Samfundslitteratur. 1. udgave.
- Billund, L og Zimmer, A (2004): Stof til eftertanke... - om anerkendelse som næring til udvikling i relationer. I red: Alrø, H og Kristiansen, M: *Dialog og magt i organisationer*. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.
- Coghlan, D & Brannick, T (2010): *Doing Action Research in your own organization*. Sage Publications Ltd. 1. Udgave 2010
- Haslebo, G. (2005): *Systemisk Coaching i organisationer – når lederen også er coach*. http://www.haslebo-partnere.dk/dyn/files/normal_items/77-file/Systemisk%20coaching%20i%20organisationer.pdf
- Hornstrup, C. Tømm, K & Johansen, T(2009): *Spørgsmål, der gør en forskel*. MacMann Berg (artikel udleveret på MOC)
- Illeris, K (2006) *Læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. 2. reviderede udgave.
- Juhl, A, Storch, J og Søholm, M,T. (2005): *Teambaserede organisationer i praksis – ledelse og udvikling af team*. Danmark. Dansk psykologisk forlag. 1. udgave, 6. oplag 2009.
- Karlsson, B og Oterholt, F. (2011): *Fænomener i faglig vejledning*. København. Frydenlund. 1. udgave. 1. oplag.
- Kvale, S og Brinkmann, S: (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. København. Hans Reitzels Forlag. 2. udgave. 2. oplag
- Madsen, B. (2010): *Aktionslæring. Faglige traditioner og praktisk anvendelse*. Erhvervspsykologi, vol. 8. (4)
- Rienecker, L og Jørgensen, P.S. (2010): *Den gode opgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Gylding. Samfundslitteratur. 3. udgave, 4. oplag.

Rogers, C (1962). The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance, I: *Harvard Educational Review*, vol 32, no 4

Rønholt, H, m.fl.(2003): *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København. Forlaget Hovedland. 1. udgave. 1. oplag.

Thøgersen, U og Stegeager, N (2009). Et nyt landskab: indledende tanker, I: Nørlem, J (Red) *Coachingens landskaber. Nye veje – andre samtaler*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wahlgren, B, m.fl. (2002): *Refleksion og læring – kompetenceudvikling i arbejdslivet*. København. Samfundslitteratur. 1. udgave, 3. oplag 2006.

Willert, S og Madsen, B (1996) *Kontraktens funktion i supervision*. Psykologisk Pædagogisk Rådgivning, 33 årgang Nr. 2.

Aagaard, K (2004): Aktionsforskningens videnskabsteori – forskning som forandring. I: Olsen, P. B og Fuglsang, L (red.) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag.

Artikel

Måltrettet tidsskriftet: "Uddannelsesnyt" udgivet af: Fagligt Selskab for Undervisende Sygeplejersker.

Vedlæg til Masterprojekt - Master i læreprocesser med specialisering i organisatorisk coaching.

Videokonfrontation og coaching som hjælp til refleksion

Af: Annette Jakobsen. Klinisk uddannelsesansvarlig sygeplejerske, MOC.

Resumé

Denne artikel er en beskrivelse af et aktionsforskningsprojekt på et klinisk uddannelsessted for sygeplejestuderende i somatisk praktik. Projektets omdrejningspunkt er at undersøge muligheder og udfordringer ved at kombinere videokonfrontation og coaching som potentiale til at øge de kliniske vejlederes bevidsthed om egen evne til at stille reflektive spørgsmål i de formelle refleksionsøvelser. Vejlederne er blevet optaget på video i en formel refleksionsøvelse og har efterfølgende fået feedback på refleksionsøvelsen i en coachingsamtale. Der konkluderes, at styrken ved at koble videokonfrontation og coaching er, at man møder sig selv på to forskellige måder, - udefra i videokonfrontationen og i coachingsamtalen via spejling. Risikoen er at komme til at fortolke i analysen af den anden, hvorved de relationelle betingelser kan blive sat over styr.

Keywords: Videokonfrontation, feedbackmodel, coachingsamtale, refleksion, aktionsforskningsprojekt.

Indledning

Der stilles i sygeplejerskeuddannelsen store krav til refleksion. De studerende skal gennem hele uddannelsen reflektere over egen praksis, og allerede fra første kliniske undervisningsperiode indgår refleksion som en del af læringsudbyttet. De skal på modul 4 bl.a. være i stand til: "At reflektere over patientsituationer i relation til den enkeltes levevilkår, evner, muligheder samt sygeplejeinterventioner i forbindelse hermed. På modul 11 skal de f.eks. være i stand til: "At identificere og reflektere over fagets dilemmaer og magtrelationer i udøvelsen af sygepleje". Min erfaring fra tidligere projekter, samt fra min kliniske praksis har vist, at nogle vejledere kan finde det svært at få stillet "de rigtige spørgsmål", så den studerende selv kommer til at reflektere over egen praksis. Samtidig viste Linda Kragelunds aktionsforskningsprojekt "Læring i Psykiatrien", at refleksionsbegrebet bliver brugt meget forskelligt af de forskellige vejledere.

Gennem min uddannelse har jeg arbejdet en del med videokonfrontation som pædagogisk redskab, og har samtidig arbejdet med coaching, og det har gjort mig interesseret i de muligheder og udfordringer der ligger i at kombinere disse to tilgange som potentiale for læring. Dette har gjort, at jeg har som mit masterprojekt i uddannelsen "Master i læreprocesser med Specialisering i Organisatorisk Coaching", har lavet et aktionsforskningsprojekt hvor jeg har kombineret disse to metoder.

Opbygning af aktionsforskningsprojektet

Dette aktionsforskningsprojekt er inspireret af Coghlan og Brannick "Doing Action Research In Your Own Organization"ⁱⁱ

Det centrale i deres tilgang er, at forskningen foregår i et samarbejde mellem forsker og organisation med henblik på at udvikle viden og kompetencer i organisationen.

Coghlan og Brannick beskriver fire forskellige tilgange for forskeren og organisationen, som er afhængig af hvilket fokus projektet har.

5. Traditionel forsknings tilgang. Her er læringen i selve processen ikke eksplicit. Her er det fremstilling af viden, der er i fokus ikke læring.
6. Klassisk aktionsforskning: Her er målet at organisationen skal lære. Her fungerer forskeren som proceskonsulent. Eksempler kan være: Hvordan opretter vi teams, hvordan implementerer vi 360 graders feedback, osv.
7. Professionel selvudvikling: Her er fokus på eget arbejde eller rolle i organisationen. Her skal forskeren stille spørgsmål til både indre og ydre processer og beskæftige sig med interventioner og refleksion over disse. Han skal være aktiv, åben og imødekommende.
8. Organisatorisk transformation: system og forsker engageret i fælles læringsforløb. Her indebærer forskerens rolle både at være en del af den kollektive læring og refleksion, og at formulere hvad der sker. Det kræver aktiv involvering både fra forsker og organisation.

Den tilgang, jeg har valgt, er professionel selvudvikling og udvikling af de involverede kliniske vejledere. Fokus har været at udvikle den "refleksive praktiker", som Schön beskriver det.

Det, jeg har undersøgt, er hvilke muligheder og udfordringer, der ligger i at kombinere en coachingsamtale med videokonfrontation som potentiale til at skabe øget bevidsthed hos vejlederen om egne evner til at fremme den studerendes refleksion i planlagte formelle refleksionsøvelser.

Af tidsmæssige årsager og ud fra ønsket om at gå i dybden for at skabe videnskabelig troværdighed valgte jeg kun at udvælge 2 kliniske vejledere som sammen med deres studerende og mig selv skulle være fokus for projektet.

Projektet blev opbygget således, at jeg udvalgte to kliniske vejledere fra min egen afdeling, som sammen med deres studerende fra modul fire, afholdt en formel refleksionsrefleksionsøvelse på baggrund af et skriftligt oplæg fra den studerende.

Refleksionsøvelsen blev optaget på video. Øvelsen foregik på mit kontor i trygge og uforstyrrede rammer. Jeg var tilstede og tog noter men deltog ikke i øvelsen. Umiddelbart efter øvelsen blev de kliniske vejledere spurgt, om der var noget specielt fra samtalen, de ønskede fokus på i den efterfølgende videokonfrontation.

Herefter gennemgik jeg videooptagelserne og udvalgte to klip på fem til syv minutter. Disse klip analyserede jeg ud fra Alrø og Kristiansens feedbackmodelⁱⁱⁱ. Denne analyse blev udgangspunkt for en coachingsamtale, hvor jeg kombinerede videokonfrontation og feedback med en coachingsamtale.

Coachingsamtalen blev bygget op således, at jeg startede med at spørge, om der var noget de havde tænkt over siden den formelle refleksionsøvelse. Jeg startede med at vise det udvalgte for at give vejlederne mulighed for at komme med umiddelbare kommentarer til at se sig selv på video. Herefter blev

videoklippet vist igen, og vejlederne blive præsenteret for min analyse. Analysen blev herefter udgangspunkt for en coachingsamtale. Hele coachingsamtalen blev optaget på video, og blev gjort til genstand for belysningen af min problemstilling.

Videokonfrontation

Jeg kombinerede videokonfrontation og coaching, så jeg vil kort redegøre for disse begreber.

I en videokonfrontation er der en række faktorer, man skal være opmærksom på, når en vejleder skal se sig selv på video for første gang, som det var tilfældet i mit projekt. Vejlederen sættes i en meget følsom situation, når hun skal se sig selv på video og samtidig have feedback på eget arbejde.

Alrø og Kristiansen har udviklet en feedbackmodel som kan bruges til formålet. Denne feedbackmodel tager udgangspunkt i iagttagelse og oplevelse hos den person, som giver feedback. Feedback modellen rummer følgende elementer:

5. Iagttagelse: jeg ser, jeg hører (ydre sansninger/"neutrale" observationer)
6. Oplevelse: jeg mærker og sanser, jeg føler (indre sansninger, følelser/personlige tilbagemeldinger)
7. Fortolkning: du er (domme, karaktergivning/stempling)
8. Forslag: du kunne overveje (råd)

Kilde: Alrø og Kristiansen 1997

Når man giver feedback efter feedbackmodellen, er det vigtigt, at man i sine iagttagelser ikke kommer til at lave en fortolkning af situationen, idet det kan virke hæmmende for det potentiale, der er i at benytte denne form for feedback.

Coachingsamtale

Definitionen på organisatorisk coaching, som er den coachingform, jeg har beskæftiget mig med, er beskrevet i studieordningen til min uddannelse. Organisatorisk coaching er her forstået som "en dialogisk, samtalebaseret læreproces, hvor en coach hjælper den coachede til at undersøge og udvikle sin personlige handlekapaletet i forhold til udvalgte, udfordrende problemstillinger" (Studieordning for masteruddannelsen i læreprocesser med specialisering i organisatorisk coaching ved Aalborg universitet, 2008).

I følge Thøgersen er "organisatorisk coaching er en særlig form for hjælpersamtale, hvor nogle bestemte forhold gør sig gældende. Der er tale om en dialogisk samtale rettet mod læreprocesser. En samtale baseret på en kontraktbunden aftale mellem en coach og en fokuspersion eller et fokusteam" ^{iv}.

Det, der adskilte min coachingsamtale fra en traditionel coachingsamtale i organisatorisk sammenhæng, var, at det på forhånd var mig, der havde defineret, hvordan samtalen blev opbygget og hermed på forhånd havde defineret en del af kontrakten for samtalen.

Muligheder og udfordringer i kombinationen af videokonfrontation og coaching

Min konklusion er, at denne kombination af en coachingsamtale og videokonfrontation rummer store muligheder for læring, men at der samtidig ligger udfordringer forbundet hermed.

Styrken i en kombination af videokonfrontation og coaching er, at man møder sig selv på to forskellige måder i samme samtale. Vejlederen får mulighed for at iagttage sig selv "in action" udefra i videoen, og via f.eks. spejling i mødet med en professionel samtalepartner i coachingsamtalen.

En udfordring er, at man som coach i sin forberedelse til coachingsamtalen, kan komme til at fortolke i sin analyse af den formelle refleksionsøvelse, hvorved de relationelle betingelser kan blive sat over styr.

Egen læring i projektet

Formålet med dette aktionsforskningsprojekt var professionel selvudvikling. Jeg skulle blive klogere på egen praksis i løbet af projektet, samtidig med at de involverede kliniske vejledere opnåede øget bevidsthed om egne evner til at fremme de studerendes læring.

De to samtaler faldt meget forskelligt ud. Den ene vejleder fik stort udbytte af seancen og ville gerne prøve igen. Den anden vejleder havde nogle gode refleksioner over egen praksis, men fik ikke forholdt sig til dem i coachingsamtalen og ville "ikke nødvendigvis" prøve igen. Dette har lært mig, at der er en række faktorer, som jeg skal være mere opmærksom på, for at potentialet i denne kombination af videokonfrontation og coaching kan udnyttes fuldt ud.

I samtalen skal der være tid og rum til professionelt nærvær. Hensigten med videooptagelsen af den formelle refleksionsøvelse såvel som coachingsamtalen, skal være tydelig. Herudover skal der være en klar kontrakt i samtalen, således at vejlederen selv er tydelig bevidst om, hvad hun ønsker at blive klogere på.

ⁱ "Læring i Psykiatrien" Aktionsforskningsprojekt af Linda Kragelund m.fl. : <http://ncfk.dpu.dk/7288/>

ⁱⁱ Coghlan, D & Brannick, T (2010): *Doing Action Research in your own organization*. Sage Publications Ltd. 1. Udgave 2010

ⁱⁱⁱ Alrø, H & Kristiansen, M (1997): Mediet er ikke budskabet – video i observation af interpersonel kommunikation. I: Alrø, H & Drickinick-Holmfelt, L (red): *Videoobservation. Serie om Interpersonel Kommunikation i Organisationer nr. 3*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

^{iv} Thøgersen, U og Stegeager, N (2009). Et nyt landskab: indledende tanker, I: Nørlem, J (Red) *Coachingens landskaber. Nye veje – andre samtaler*. København: Hans Reitzels Forlag.