

Specialerapport 4. semester

Masteruddannelse i Læreprocesser, specialisering i Organisatorisk Coaching

Institut for Uddannelse, læring og filosofi

Aalborg Universitet

Fibigerstræde 10, 9220 Aalborg Ø

Navn : Mie Merete Rasmussen

Studienummer: 20100251

Vejleder: Nikolaj Stegeager

Afleveringsdato: 10 01 2012

Anslag: 136.618

Systemisk coaching og transformativ læring

-En analyse af relationen mellem systemisk coaching og transformativ læring i et læringsforløb

Underskrift: _____

Institut for Uddannelse, læring og filosofi Aalborg Universitet

Fibigerstræde 10 9220 Aalborg Ø

Abstract

The aim of this assignment is to elucidate and discuss the relation between transformative dimensions of adult learning and the systemic approach to coaching. The essay is based on the question:

Can the perspective of systemic coaching and the perspective of transformative learning be combined in an education setting, and which demands should be required of coaching, when the intention is to support critical reflection and critical selfreflection in an educational course?

The focus of the assignment is transformation theory developed by Jack Mezirow and the systemic approach to coaching inspired by Humberto Maturana and Francisco J. Varela combined in an education setting.

The assignment is a theoretical study, and it concentrates on the concepts of meaning structures, reflection, and transformation in the transformation theory, and on the concepts of coaching, reflection, relations and context in the systemic perspective of coaching and on the concepts of learning, construction and knowledge in the educational comprehension of Knud Illeris.

It is the conclusions of this assignment that transformation theory as it is formulated by Jack Mezirow is useful to some extent as an analytic framework for pedagogic development of the systemic perspective in an education setting. The conflict between the systemic perspective and the perspective of transformative learning lies in the validating aspect of transformative learning

Finally the question is extended to the possible consequences of emancipate learning process for the organization in which the coaching takes place.

Indhold

1. Indledning	5
1.1 Afgrænsning:.....	8
1.2 Formål med opgaven:	9
2. Problemformulering:	9
3. Metodeafsnit; herunder den videnskabsteoretiske tilgang og teoretiske perspektiver:	9
3.1 Videnskabsteoretisk perspektiv:.....	10
3.2 Teoretiske perspektiver:	11
3.2.1 Det transformativ lærings perspektiv:	11
3.2.2 Det systemiske coaching perspektiv:.....	12
3.2.3 Illeris læringsperspektiv:	12
4. Argumentation for at bearbejde problemstillingen teoretisk	13
5. Masteropgavens opbygning:	13
6. Kapitel 2 - Den teoretiske ramme og teoriernes analytiske greb:	15
6.1 Læringens dynamik og kontekst.....	15
6.1.2 Transformativ lærerprocesser:.....	18
6.1.3 Systemisk Coaching:	24
7. Kapitel 3 - Analyse:	33
7.1 Videnssyn, menneskesyn og syn på læring:.....	34
7.2 Distinktioner imellem refleksive niveauer og forholdet til det ikke-refleksive læringsniveau:.....	37
7.3 Forholdemåder på baggrund af refleksionsniveauer og læringssyn:	39
7.4 Læringsmiljø:.....	41
7.5 Kontrakt om læring:.....	42
7.6 Følelser og læring:.....	43
7.7 Dialog og diskurs:	44
7.8 Give mulighed for at udforske:.....	44
7.9 Læring via progression i refleksionsniveauerne:	45
7.10 Læringsfremmende relationer og hjælperens rolle:.....	46
7.11 Krav til deltagerforudsætninger hos kursister i forhold til transformativ læring:.....	47
8. Kapitel 4 - Metodekritik:	48
8.1 Illeris læringsforståelse:	48
8.2 Det systemiske coachingperspektiv:.....	48
8.3 Det transformativ perspektiv.....	49
9. Kapitel 5 - Konklusion:	51
10. Kapitel 6 - Perspektivering	55
11. Litteraturliste	58

12. Artikel..... 61

1. Indledning

Jeg er optaget af, hvordan bearbejdning af læringsoplevelser fra én praksiskontekst kan kvalificere fremtidige handlinger i en anden kontekst og hvordan jeg kan støtte denne proces i en efteruddannelsessammenhæng.

Jeg er kursusleder på en faglig efteruddannelse for pædiatriske sygeplejersker¹. Et uddannelsesforløb over 10 måneder, der har uddannede og erfarne praktikere som målgruppe, og som involverer både holdvis teorilæring og individuel praksislæring på en anden pædiatrisk afdeling end deres egen. Efteruddannelsen afsluttes med en skriftlig prøve, hvorefter kursisterne genoptager deres arbejde på deres faste ansættelsessteder. Udfordringen omkring hvordan læringsoplevelser kan få karakter af handlepotentiale i relation til en ny kontekst, har jeg mødt i form af nedenstående udtalelser fra nogle af kursisterne:

Kursist F : "(...)jeg synes jeg både kan se og også høre at mange som har været på denne uddannelse kommer tilbage og så bare er i den der rolle man havde tidligere og så kan man ikke selv, eller man kan måske godt mærke det inde i sig selv, men der er ikke nogen der egentlig lægger mærke til, at man har taget den her uddannelse(...)"

Kursist G : "(...) altså for ja, jeg har det også sådan med at komme tilbage og om de så forventer noget af mig og har jeg overhovedet lært noget som jeg kan bruge på den afdeling jeg er i praktik på (...)"²

Begge citater kan ses som udtryk for personlige og læringsmæssige frustrationer hos nogle af kursisterne, når de evaluerer sammenhængen mellem oplevelse af læring i praktikperioden i løbet af uddannelsen og deres tilbagevenden til eget faste ansættelsessted. Den frustration som udtrykkes kan handle om flere ting: at læring som stammer fra teoriundervisningen på uddannelsen, ikke lykkes i koblingsprocessen til praktikstedets praksis og dette havde kursisterne en forventning om. Frustrationerne kan også være et resultat af, at det ikke lykkes for kursisterne at reflektere over deres læring fra praktikstedet på et niveau, hvor læringen kan opleves som kvalificerende for udøvelse af praksis i en anden sammenhæng. Kursistens oplevelse kan desuden stamme fra, at erfaringer fra eget faste ansættelsessted, ikke bliver bekræftet af nye erfaringer på praktikstedet. Set i dette perspektiv kan det handle om, at læring på praktikstedet ikke lever op til kursisternes forventninger til oplevelse af læringsforløbet og derfor føles som manglende læring.

¹ Sygeplejersker som arbejder på børneafdelinger.

² Sagt af kursister den 30. august 2011 i forbindelse med evaluering af de første 8 måneder af den pædiatriske efteruddannelse (egen transskription på baggrund af digital båndoptagelse)

Kursisternes udtalelser synliggør, at de undrer sig over en pædagogisk udfordring, som Knud Illeris også er optaget af, når han skriver, at det er vigtigt at finde ud af, hvordan læring kan opnå en anvendelsesværdi, som rækker udover selve læringssituationen (Illeris, 2006:62). Kursisterne synes at stå i en situation, som er kendetegnet ved mangel på meningsfuldhed i forhold til, hvordan de kan omsætte deres læring fra praktikperioden til eget ansættelsessted.

Der kan være flere grunde til, at kursisternes oplever, at de ikke lærer noget der er potentielt brugbart i en anden kontekst. Det kan være efteruddannelsens struktur eller uddannelsesprocesser, som utilsigtet hæmmer oplevelsen af læring hos kursisterne. Det kan være praktikstedets læringsmiljø, som ikke i høj grad nok støtter kursisterne i at lære, hvilket kan have sammenhæng med måden hvorpå arbejdet struktureres. Der kan også være problemer på praktikstedet, i forhold til kursistens position som legitim perifer deltager (Lave og Wenger, 2003:36). Eller manglende pædagogiske vejlederkompetencer hos personalet. Det kan også være sammenhænge udenfor praktikstedet som hæmmer oplevelse af at lære noget på praktikstedet. Frustrationer over at gå ned i løn, kan have en ikke anerkendende effekt på kursisternes subjektive oplevelse af, at være en erfaren klinisk praktiker, også i den nye kontekst. En frustration som kan hæmme læreprocesser, fordi engagementet og motivationen for at deltage i arbejdet kan falde og dermed mindske de læringsmuligheder som samarbejde om praksishandlinger kan indebære (Lave og Wenger, 2003:36). Det er også muligt, at kursisterne har urealistiske forventninger til at kunne anvende det lærte.

Det er vigtigt at kursister kan få hjælp til at forstå og tackle den udfordring de står i. Ellers risikerer kursisterne at læring fra praktikstedet ender som indkapslet læring. Som kursusleder har jeg et medansvar for at skabe rammer, inden for den pædiatriske efteruddannelse, der kan støtte og hjælpe kursisterne med at bearbejde, forstå og handle på deres frustrationer.

Fra mit studie på Masteruddannelsen i læreprocesser, specialisering i Organisatorisk Coaching har jeg erfaring med systemiske coachingsamtaler. Det er samtaler der fungerer som en kommunikativ og hjælpende ramme for at understøtte refleksion over oplevelser, der er udfordrende og kan omsætte frustrationer til handlemuligheder (Moltke og Molly, 2009:18). Udgangspunktet for en coachingsamtale er altid en fokuspersons behov for hjælp, og samtalens retning er forbundet med det udbytte af samtalen som fokuspersonen ønsker. Udbyttet af en systemisk coachingsamtale kan godt være en oplevelse af, at man er i besiddelse af handlepotentiale i en bestemt sammenhæng. I forlængelse af kursisternes frustrationer, er jeg blevet optaget af om systemiske coachingsamtaler, i

kombination med Jack Mezirows teori om transformativ læring, kan hjælpe kursisterne med at reflektere over deres oplevelser. Min tanke er, at denne kombination af refleksionsforståelser måske kan hjælpe kursisterne, i processen frem mod at opleve læring fra praktikstedet som kvalificerende for deres faste ansættelsessted.

For mig at se, peger kursisternes frustrationer på en omformningsproces af læring som er kompleks, fordi praksislæring har indlejret forståelsesmæssige sammenhænge, som kan være helt tavs eller delvist tavs og som skal omformes og generaliseres, før det lærte kan indgå som handlekompetence i en anden sammenhæng (Hermansen, 2001:72). Illeris og Mezirow kalder denne proces for transformation, og de mener, at den har med kritisk refleksion, tolkningsmønstre, selvopfattelse og efterfølgende ændring af adfærd at gøre (Illeris, 2006:62, Mezirow, 1998:185). Mezirows teori om transformativ læring beskriver, hvordan man gennem erkendelse af de forhold som er specifikke for en situation og specifikke for egen tolkning af situationen, kan arbejde med at generalisere sin forståelse udover den sammenhæng, som det lærte oprindeligt var omgivet af. Mezirow kalder disse erkendelsesprocesser for kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion og forbinder dem med et transformativt refleksionsniveau (Mezirow, Tayler and Associates, 2009:22).

Den systemiske coachingsamtale er, i sin proces, ikke obligatorisk knyttet til refleksionsprocesser på transformativt niveau. Det afhænger af karakteren af den udfordring og det mål der formuleres i den konkrete samtale (Alrø, Dahl & Frimann, 2009:21). Refleksion på transformativt niveau ligger dog klart indenfor de refleksionsniveauer som coaching er i stand til at stimulere til. Jeg er derfor blevet optaget af, om viden om transformativ læring kan kombineres med systemiske coachingsamtaler. Håbet er at danne et læringsrum, som kan støtte kursister i den individuelle omformningsproces, som eksemplerne fra de to citerede kursister illustrerer. Kursisternes frustrationer er deres resultat af læring. Følelsers forbindelse til læring er vigtig at vide noget om, hvilket Illeris læringsforståelse kan illustrere. Illeris beskriver hvordan følelser, holdninger og vilje har indflydelse på motivation for læring, og han ser det at facilitere drivkrafter i forhold til læring som vigtigt (Illeris, 2006:38).

Jeg tror, at Illeris læringsforståelse, det systemiske coachingperspektiv og Mezirows teori om transformativ refleksionsprocesser kan give et bud på, hvordan man kan hjælpe kursister med at finde mening i deres læringsoplevelser. Fra forskellige perspektiver beskriver de tre ovennævnte tilgange, hvordan man kan hjælpe mennesker i at reflektere via kommunikativ udveksling. De er enige i, at en hjælpende samtale er kendetegnet ved at to personer mødes i en bestemt rollerelation

mellem hjælper og hjulpet (Alrø, Dahl og Frimann, 2009:21). Hjælperens hjælp kan have form som vikarierende introspektion, hvilket vil sige, at den hjælpsøgende kan hjælpes til at se ind i sig selv, eller blive understøttet i at gennemføre en selvreflekterende proces (Hermansen, 2001:27).

Jeg oplever ikke en diskrepans i, at teori om undervisning og teori om læring, sættes i spil med en teori om coaching. Jeg forstår coaching som en kommunikativ udveksling, hvori coachen har en hjælpsom intension om at understøtte læreprocesser i fokuspersonen (Laursen, 2010:31).

1.1 Afgrænsning:

Problemstillingen i opgaven bliver den læringsmæssige udfordring, i at kunne reflektere over oplevelser der ikke føles udviklende i forhold til et handlepotentiale. Ifølge Mezirow er det netop en problemstilling, der har med kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion at gøre, altså transformativ læring. Ifølge Illeris har problemstillingen også med motivation og følelser at gøre. Opgaven har derfor fokus på at identificere kendetegnende ved et inspireret læringsrum, som kan kvalificere kursister til at udvikle handlekompetence på baggrund af negative læringsoplevelser. Nedenfor vil jeg beskrive og argumentere for, i hvilken konkret sammenhæng jeg vil søge efter dette læringsrum, og angive hvilken type viden opgaven vil resultere i.

Jeg vælger at have fokus på, hvordan man kan støtte kursister i at reflektere over deres oplevelse af, at læringserfaringer ikke er brugbare i en anden kontekst og ser på denne problematik i en uddannelsessammenhæng. Opgaven vil have fokus på støtte til refleksion via kommunikativ udveksling uden for praksis. Jeg inddrager altså ikke feltet praksislæring, hvor det er muligt at reflektere, imens man handler, og muligt at reflektere efter handlen i et samspil med andre kliniske praktikere, mens man stadig befinder sig i en klinisk praksiskontekst (Schön, 2001:96:146). Jeg vælger at koncentrere mig om individuelle samtaler mellem en hjælper og en kursist, fordi oplevelsen af ikke at kunne bruge det lærte kun gælder for nogle af kursisterne. Dette er også baggrunden for at fravælge holdundervisning som kontekst i opgaven. Coachingperspektivet er valgt, fordi det er en kommunikativ ramme for hjælp til at reflektere over en konkret oplevelse, hvor samtalen er rettet mod at øge personens handlepotentiale, hvilket jeg tolker, er det mål kursisterne er engageret i at opnå.

Opgavens indirekte omdrejningspunkt er omformning af læringserfaringer fra en klinisk praksis til en anden klinisk praksis. Denne proces involverer erkendelsesprocesser. Opgaven vil derfor også have fokus på, hvilke strukturer og processer der indgår i erkendelsesprocesser og hvilke niveauer

af refleksion der har transformativt potentiale. Jeg belyser udfordringen i, hvordan man kommunikativt kan understøtte kursister i at reflektere ved hjælp af teorier. Opgaven vil derfor resultere i viden der har karakter af episteme. Viden af en generel og situationsuafhængig karakter og som derfor ikke kan implementeres direkte i praksis.

1.2 Formål med opgaven:

Det er min antagelse, at kursister på pædiatrisk efteruddannelse kan have behov for individuel støtte til kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion. I forlængelse heraf vil jeg reflektere over, om individuelle systemiske coachingsamtaler, kan kombineres med Mezirows krav om kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion og viden om læring ud fra Illeris læringsforståelse. Det er tale om en teoretisk analyse. Analysen vil have fokus på de fællestræk og forskelle der er i spil, når teori om systemisk coaching kombineres med teori om transformativ læring og læreprocessernes emotionelle side. Jeg vil desuden have fokus på hvilke krav man skal stille til en sådan samtale.

Til sidst i opgavens perspektiveringsafsnit vil jeg relatere opgavens konklusion til pædiatrisk efteruddannelse, som en arena for organisatorisk læring og fremlægge risikoen for en konflikt mellem frigørende læreprocesser og den eksisterende organisation.

2. Problemformulering:

I forlængelse af Jack Mezirows beskrivelse af transformativ læring:

Kan det systemiske coachingsperspektiv kombineres med det transformative læringsperspektiv i et læringsforløb?

og med udgangspunkt i dette, hvilke krav skal der så stilles til en systemisk coachingsamtale, når hensigten er, at understøtte kompetence til kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion i et læringsforløb?

3. Metodeafsnit; herunder den videnskabsteoretiske tilgang og teoretiske perspektiver:

Min beslutning om, at kombinere systemisk coaching med generel viden om læring og viden om transformativ læring, har baggrund i egne erfaringer med systemiske coachingsamtaler. Det er

systemiske coachingsamtaler, som jeg har deltaget i som fokuspersion undervejs på masteruddannelsen i organisatorisk coaching. Min erfaring er, at vi ofte har reflekteret over de kontekster som den valgte udfordring har været omgivet af, men hvilke antagelser jeg var præget af, når jeg reflekterede, det talte vi ikke om.

Min bekymring er, at systemisk coaching måske kun delvist kan støtte kursister med at bearbejde deres negative læringsoplevelser. Hvilket svarer til, at de kun delvist bliver hjulpet med deres problematikker. I denne opgave er jeg derfor interesseret i at undersøge om kombinationen af en generel forståelse af læring, teori om systemisk coaching, og teori om transformativ læring, kan give et teoretisk bud på, hvordan man kan hjælpe kursister med at bearbejde oplevelse af manglende relevant læring.

3.1 Videnskabsteoretisk perspektiv:

Jeg benytter mig af et socialkonstruktivistisk perspektiv som rummer flere indbyrdes forskellige tilgange. De er dog fælles om, at forholde sig til viden som en personligt udvalgt konstruktion. Socialkonstruktivisme forholder sig som erkendelsesteoretisk retning kritisk til viden som noget der kan være objektivt. Menneskers nuværende meningssystem udgør et observatørperspektiv i forhold til verden, som gør nogle iagttagelser synlige for os og gør andre iagttagelser usynlige for vores bevidsthed. Den omverdensforståelse som mennesker fortløbende konstruerer, den bestemmer altså hvilke forventninger der er i spil i forhold til kommende iagttagelser (Maturana, 1987:244).

Jeg forstår det sådan, at i et socialkonstruktivistisk perspektiv, kan udvikling af kompetence have form af at afprøve forskellige forventningshypoteser. Det er for at undersøge, om det kan give anledning til andre tolkninger af sammenhænge. Man kan dermed sige, at læreprocesser er subjektive processer, hvor det der høres af den lærende ikke er identisk med det sagte, fordi der altid sker en fortolkning af det sagte (Moltke og Molly, 2010:184). Erkendelse ses derfor som en indre konstruktionsproces, der er skabt på baggrund af et samspil med andre mennesker.

Baggrunden for det der læres, er relationer som er i vekselvirkning med hinanden og gensidigt konstituerende (Hermansen, 2001:20). Men også dialektiske i forståelsen, overskridende, akkomodative og konfliktbearbejdende (Hermansen, 2001:20). Mennesket tilegner sig altså viden, via sit samspil med andre mennesker i en verden som er kulturelt baseret og historisk genereret. Vores kulturelle og historiske filtreringsmekanismer er dermed indlejret i vores forståelseshorisont (Maturana, 1987).

Teori om læring i Illeris forståelse, Mezirows teori om transformativ læring og systemisk coaching har samme epistemologiske udgangspunkt, nemlig socialkonstruktivisme. De tre teorier ser dog forskelligt på betydningen af det sociale samspil som baggrund for erkendelse.

Illeris forståelse af læring forener både et biologisk, et kognitivt, et kropsligt, et psykologisk samt et socialt og samfundsmæssigt perspektiv på læring. Denne tilgang til læring kan bidrage til opgaven ved at belyse, at læring sker i spændingsfeltet mellem den individuelle tilegnelsesproces i den lærende og den sociale samspilsproces mellem hjælperen og den lærende (Illeris, 2006:115). Jeg forstår dette sådan, at læreprocesser har form som brydningsprocesser, der har positive konsekvenser for resultatet af læring. Der skelnes således ikke mellem om den indre side af læring er mere eller mindre betydningsfuld end den ydre side af læring.

Teorien om transformativ læring kan bidrage med en præcisering af refleksionsbegrebet og viden om hvor, psykologisk set, dybe refleksioner det kræver at forholde sig kritisk til egen forståelse. Jeg har valgt Mezirows beskrivelse af transformativ læring, fordi den belyser refleksion over andres og egne antagelser i løbet af fortolkningsprocesser. Den er en beskrivelse af hvordan læring kan udvide ens forventningshorisont og dermed øge potentialet for at forstå egne oplevelser. Hvilket svarer til at en persons horisont for handlemuligheder udvides.

Jeg har valgt teori om systemisk coaching, fordi den har udviklet et omfattende katalog over hvilke interventionsprocesser, der kan stimulere til refleksion over egen forståelse. For mig at se er teorien dog mindre tydelig i sin skelnen mellem, hvilke refleksionsniveauer der ofte er i spil i løbet af systemisk coaching, og hvilke der kan komme i spil, såfremt fokuspersonens ønske om udkomme gør det relevant.

3.2 Teoretiske perspektiver:

3.2.1 Det transformativ lærings perspektiv:

Jack Mezirows teori om transformativ læring tager udgangspunkt i at mennesket selv konstruerer sin forståelse af verden og af sig selv på baggrund af allerede opbyggede konstruktioner.

Vægtningen ligger på de indre dele af konstruktionsprocesserne, set i forhold til det sociale samspils betydning for konstruktioner. Dette indebærer, at læring ikke kan overføres fra et subjekt til et andet. Den lærende forholder sig mest til omverden i kraft af sine erfaringer, dog på baggrund af sit samspil med omverden. Meningsskabelse er altså en proces, hvor erkendelse konstrueres på baggrund af subjektets tolkning af sanseindtryk, der i generaliseret form opleves som erfaringer. Ny

forståelse tager udgangspunkt i de begreber og forståelser som allerede er til stede i subjektets meningssystem. I Mezirows beskrivelse af transformativ læring indgår refleksioner over antagelser bag viden, men der stilles især krav til at reflektere over de præmisser, man selv reflekterer i forlængelse af fordi det er frigørende (Mezirow, Tayler and Associates, 2009:23).

3.2.2 Det systemiske coaching perspektiv:

Systemisk coaching har baggrund i en retning inden for socialkonstruktivismen, som arbejder ud fra et relationelt system og omverden tankegang. Her ses individet som et psykisk system, der har sociale systemer som sin omverden. Systemer forstås i princippet som lukkede for hinanden, men udveksling af information har betydning, fordi det kan give anledning til omorganisering af forståelse. Ny forståelse i det psykiske system tager udgangspunkt i handlinger og feedback i samspil med sociale systemer, og derfor er den mindste enhed en relation mellem det psykiske system og de sociale systemer (Moltke og Molly, 2010:43). Denne retning omtaler ikke mennesket som et subjekt, men ser udvikling af identitet og selvforståelse som havende baggrund i sociale samspil. På den måde tillægger teori om systemisk coaching de relationelle samspil mere betydning for konstruktionsprocesser end teorien om transformativ læring gør det.

3.2.3 Illeris læringsperspektiv:

Illeris ser erkendelse som en kapacitetsforandrende proces, der er individuelt konstrueret på baggrund af erfaringer fra samspillet med omgivelserne. Menneskets forståelse af verden er altså en fortolket repræsentation af omgivelserne. Konstruktioner produceres på baggrund af erfaringer fra samspillet med verden, som via fortolkningsprocesser, etablerer forståelsesmåder (Illeris, 2006:50). Via begrebet motivation kan denne læringstilgang forklare, hvorfor erkendelse kan være både en indefra og en udefra aktiveret proces. Der er flere faktorer som har indflydelse på læring. Den indre tilegnelsesproces står eksempelvis i relation til samspillet med omgivelserne. Illeris bruger betegnelsen spændingsfelt om denne relation mellem den indre og den ydre side af erkendelse. Han tager dermed ikke stilling til, hvilken af disse to sider af erkendelsesprocessen som har mest betydning for læring. Han arbejder med en dynamisk og givende konfliktoptik i mellem det indre, det ydre og læreprocessers resultat. På det område kan Illeris læringsforståelse bidrage til opgaven, ved at perspektivere henholdsvis det transformative læringsperspektiv, og det systemiske coachingperspektiv.

4. Argumentation for at bearbejde problemstillingen teoretisk

Jeg har valgt at skrive en teoretisk masteropgave, fordi jeg herigennem kan opnå en teoretisk afklaring af de perspektiver, som de valgte perspektiver kan tilbyde. En afklaring som jeg håber, bidrager til, hvilke muligheder og barrierer der kan være ved at indføre systemiske coachingsamtaler som et frivilligt pædagogisk tilbud i pædiatrisk efteruddannelse. Mit håb er, at konklusionen og perspektiveringens kan indgå i vidensbaserede diskussioner med kursusrådet for pædiatrisk efteruddannelse om, hvilke teoretiske argumenter der kan være for og imod at overveje systemisk coaching og transformativ læring som supplement til den teoretiske læringsarena og praksislæring i en efteruddannelseskontekst.

5. Masteropgavens opbygning:

I det første kapitel har jeg beskrevet min bekymring over nogle kursisters manglende oplevelse af læring og anvendelighed af denne. Jeg har reflekteret over hvilke baggrunde, der kan være for kursisters oplevelse og hvad den problematik som de står i kan handle om. Jeg synes det er vigtigt, at kunne støtte kursisterne med at bearbejde negative læringsoplevelser. jeg har afgrænset mig til at have fokus på, hvordan man kan støtte kursister i at reflektere over deres læringserfaringer ikke synes at være brugbare i en anden kontekst. I metodeafsnittet har jeg argumenteret for mit videnskabsteoretiske perspektiv og for at de teoretiske perspektiver kan supplere hinanden.

I andet kapitel er den teoretiske ramme og teoriernes analytiske greb, opdelt i tre afsnit:

Det første afsnit tager udgangspunkt i Knud Illeris socialkonstruktivistiske tilgang til læring. I afsnittet indkredses nogle af de mest centrale strukturer og processer som er i spil undervejs i etablering af forståelse. Erkendelsens indre og ydre side indgår i at belyse læringsbegrebet og dets sammenhæng med motivation. Illeris kategoriserer lærerrollen som faciliterende, fordi omverden ikke har direkte indflydelse på resultatet af læring. Læring er også betinget af fortolkningsprocesser. I afsnittet belyses desuden det tavse aspekt af læring ud fra Michael Polanyis tanker om tavs viden (Polanyi, 2000:19). Denne kategorisering nuanceres i lyset af Steen Wackerhausens skelnen mellem aktuel tavs viden og principiel tavs viden (Illeris, 2006:30). Kvalitativ kategorisering af videnstyper beskrives, fordi skelnen mellem sproglig, aktuel tavs viden og principiel tavs viden er en hjælp til forståelse af Mezirows tre konstruktionstyper.

Det andet afsnit tager udgangspunkt i Jack Mezirows teoretiske fundament for transformativ læring. Afsnittet belyser begrebet transformativ læring fra problemformuleringen og de

erkendelsesmæssige strukturer og processer der indgår i transformativ læreprocesser. Teorien bruges til at skelne mellem forskellige refleksionsniveauer der kan komme i spil i løbet af en kommunikativ udveksling. Typer af læreprocesser som Mezirow mener, er centrale for voksnes frigørelse fra de kulturelle og autoritære fortolkningsregimer. Fortolkningssystemer hvor de herskende værdier er forbundet med effektivitet, kontrol og forudsigelighed i form af årsag-virkningstankegange. Afsnittet fungerer som baggrund for at kunne vurdere i hvilken grad transformativ læring kan forenes med systemisk coaching.

Det tredje afsnit tager afsæt i en systemisk tilgang til coaching. Afsnittet belyser begrebet systemisk coaching i problemformuleringen og har fokus på nogle af de erkendelses teoretiske præmisser i systemisk coaching. Herunder fokus på hvilke kommunikative kontekster og domæner som der kan tales fra i løbet af kommunikative udvekslinger. Afsnittet beskriver også interventioner i form af kontrakt, refleksionsniveauer og ganske kort spørgsmålstyper, som benyttes i systemisk coaching. Dette afsnit fungerer som afsæt for at kunne vurdere om og i hvilken grad tænkning om interventioner i systemiske coachingsamtaler kan forenes med kravet om kritisk refleksion over egen refleksion i læreprocesser.

I tredje kapitel vil jeg analysere mig frem til hvor teori om læring, transformativ læring og systemisk coaching står i modsætning til hinanden, og hvordan de eventuelt kan sættes i spil sammen. Analysen vil have retning mod, hvordan man via individuelle samtaler kan understøtte parathed til at forholde sig kritisk og selvreflekterende i forhold til egen forståelse. Mine analysetemaer vil være orienteret mod at afklare relationen mellem det systemiske coachingperspektiv og det transformativ læringsperspektiv, som er de ydre poler i mit valg af teorier. Tematisk vil jeg forholde mig til teoriernes syn på erkendelse, mennesket og læring, distinktioner imellem refleksionsniveauer, herunder begreberne kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion. Analysen identificerer også krav til læringsmiljøet, hjælperens rolle og deltagerforudsætninger.

I fjerde kapitel vil jeg forholde mig kritisk til de valgte teorier men mest til udvalgte elementer i Mezirows transformativ lærings teori. Det er vægtningen af det kognitive aspekt af læring, sammenhængen mellem refleksion og transformation og begreberne kritisk selvrefleksion og dissonans

I femte kapitel vil konklusionen besvare spørgsmålet om hvorvidt de valgte teorier kan kombineres i et læringsforløb, i hvilken udstrækning de kan kombineres. Jeg vil også svare på, hvilke krav man skal stille til coachens basisrolle, relationskompetencer og vurderingsevne, når man ønsker at kombinere det systemiske coachingperspektiv med det transformativt læringsperspektiv i et læringsforløb.

I sjette kapitel vil jeg perspektivere konklusionen ud til de sociale konsekvenser som kritiske og reflektive læreprocesser kan have for kursisten. Jeg vil også perspektivere konklusionen ud til den organisatoriske kontekst, der omgiver det kritiske potentiale som transformativ læring via systemiske coachingsamtaler i et læringsforløb kan kvalificere til.

6. Kapitel 2 - Den teoretiske ramme og teoriernes analytiske greb:

6.1 Læringens dynamik og kontekst

Ifølge Illeris er det helt centralt for forståelse af læringsbegrebet, at mennesket, dels er født med bestemte muligheder og begrænsninger i forlængelse af den fylogenetiske udvikling, og dels er i kontant samspil med vores fysiske og sociale omverden (Illeris, 2006:20).

Ifølge Knud Illeris kan læring defineres som:

”(...)Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (Illeris, 2006:15).

Læring er i denne definition knyttet til forandringer i viden, forståelse, kunnen og syn på egne handlemuligheder, som kan fastholdes over tid. Læringsresultater som den lærende gør brug af indtil denne overlejes af ny læring. Illeris definition af læring indeholder dispositioner og interaktionen med omgivelserne, disses stimulerende effekter samt affektioner, attituder og værdier. Der er ikke umiddelbart noget krav om progression i læreprocesser i ovennævnte definition af læring. I Illeris beskrivelser af læring er der det normativt, at ændringer forstås som en forbedring for den enkelte. En forbedring i form af reorganisering af konstruktioner og ny tilegnelse af forståelse eller kunnen, der forandrer den lærendes potentiale for handling.

Konstruktion af mening og meningsbærende dimensioner i læring:

Set ud fra Illeris socialkonstruktivistiske perspektiv, er den lærende selv, som via sin fortolkning af erfaringer, sin deltagelse og væren-i-verden, medproducent af egen læring. Udbyttet af lærende

samtaler kan dermed forstås som konstruktioner, som den lærende er medkonstruktør af via dynamiske og strukturelle adaptationsprocesser. Udgangspunktet for læring, er dels behovet for overblik og dels behovet for at kunne mestre forholdet til omgivelserne. En balance som på den indre side opnås via samspil mellem indhold og iboende kumulative, assimilative, akkomodative og transformativ ressourcer. På den ydre side er det impulser fra omverden, der repræsenterer de krav der skal mestres. Eftersom mennesker er forskellige og har forskellige vilkår for læring, vil disse ydre og indre tilegnelsesprocesser interagere forskelligt hos forskellige individer. Alt efter hvilken type af krav, og indholds kompleksitet som individet kan rumme at erkende. Læring sker således på baggrund af individuel kompleksitetsreduktion og resulterer i meningsbærende konstruktioner. Dette kan være i form af konstruktion af viden, personlig forståelse eller ændret syn på egne handlemuligheder. En anden afgørende faktor for, at læring opleves som meningsfuld er, at indholdets attraktivitet har sammenhæng med de drivkræfter for læring, som er i spil i den lærende. Det betyder at mennesket forstås som generelt nysgerrigt på verden, men det indebærer ikke, at man altid er motiveret for at lære:

” (...) for at intelligensen kan fungere, må den selvfølgelig være motiveret af en følelsesmæssig styrke. En person vil aldrig løse et problem, hvis problemet ikke interesserer ham. Tilskyndelsen til alt ligger i interessen, den affektive motivation(...)” (Illeris, 2006:92)

På den måde er der et nært samspil mellem læreprocessers resultat og den lærendes grad af engagement, i forhold til det indhold som er omdrejningspunktet for læring. Oplevelsen af at lykkes med læring medfører velbehag, mens nederlag kan opleves ubehageligt (Illeris, 2006:24).

Det kommunikative samspil med en underviser eller en hjælper, kan fremme eller hæmme motivation i den lærende og dermed resultatet af læring (Illeris, 2006:35). Det skyldes at læring også er forbundet med en samspilsdimension. Samspillet med omverden kan præge den lærendes opmærksomhedshorisont og dermed dennes bevidsthed. Samspil har, via sin indflydelse på den lærendes opmærksomhed, betydning for hvilken retning læring har og dermed resultatet af læring.

Knud Illeris opfatter relationen mellem indre tilegnelse og ydre samspil som et spændingsfelt. Begrebet spændingsfelt har for mig at se med konflikt at gøre og betyder, at der altid er et dilemma tilstede. I større eller mindre grad er der altid en konflikt imellem den lærendes behov for kompleksitetsreduktion og den kompleksitet og retning som samspillet med omgivelserne repræsenterer.

Lærerroller

En lærers rolle og forholdemåde er, i forlængelse Illeris tænkning, knyttet til at facilitere læreprocesser via tilrettelægge situationer, de emner der tales om, egen kommunikation og adfærd. Lærerens bevidste tilrettelæggelse af læringsmiljøet, er forbundet med en hensigt at støtte læring rettet hen mod et eksplicit eller implicit læringsmål (Illeris, 2008:8). Når læring også forstås som et socialt og samfundsmæssigt forhold, så kan en lærende samtale forstås som en samtaleform, der er omgivet af kontekstafhængige faktorer, som er med til at forme samtalen. Det er således ikke et frit valg for en lærer hvilke roller, situationsforståelser, emner og aktiviteter, som kan lade sig gøre at etablere i en konkret undervisningskontekst eller lærende samtale.

Begrebet transformativ læring benyttes af Illeris. Begrebet transformation er hos Illeris af så struktur involverende karakter, at læreprocesserne kan have krisepræg (Illeris, 2006:59). En forudsætning for læring er således, at læringsmiljøet er trygt og støttende. Et samarbejde om læring bør bygge på værdier som tillid og rummelighed (Illeris, 2006:169). En relation med disse kvaliteter mellem den lærende og underviseren, vil kunne fremme den bevidste side af transformativ læring via sin ydre motiverende effekt. Et godt samspil, kan for mig at se, også igangsætte transformativ processer af ubevidst karakter, fordi der altid er tavs viden indlejret i sproglig viden. Det der tavs erkendes kan derfor give anledning til forandring i forståelsesmønstret, uden at den lærende er bevidst om det. Sammenhængen mellem læringens resultat og affektive forhold kan mindske ubevidste og i nogen grad tavse barrierer mod læring, såsom hverdagsbevidsthed, ambivalens, identitetsforsvar og defensive akkomodationer, hvorved den lærende trækker sig tilbage fra nye erkendelsesprocesser (Illeris, 2006:167-178).

Ubevidste forhold i mennesket kan vi ikke sætte ord på, fordi det er forhold som ligger uden for vores opmærksomhedshorisont, men det er helt klart et aspekt af læreprocesser, som er medinvolveret i transformativ læring. Hvilket bringer mig frem til at afdække begrebet tavs viden.

Vidensformer:

Illeris refererer til, at noget viden kan være tavs, i forlængelse af den ungarsk-engelske filosof Michael Polanyi (Polanyi, 1966:19). Det vil sige at læringens resultat kan have en form, som ikke kan italesættes. En vidensform som dog kan mobiliseres og anvendes i en aktivitet, fordi Polanyi mener, at tavs viden skal ses som en del af al viden. Polanyis udgangspunkt er:

” We know more than we can tell” (Polanyi, 2000:19).

Polanyi argumenterer for, at der i den sproglige vidensform altid er indlejret en uartikuleret del, for selvom viden kan artikuleres så vil der i dens brug, altid være indlejret tavse dimensioner. Tavs viden er således subjektiv og har form af fornemmelser, færdigheder og knowhow. Tavs viden aktiveres af handlen og er situations- og kontekstafhængig (Polanyi, 2000:33).

Polanyi bruger eksemplet samtale, når han forklarer, at tavs viden er indlejret i de dele som alle kundskaber består af. Hans pointe er, at en tilhørers forståelse produceres på baggrund af ledetråde i det sagte. Mønstre som tilhøreren ikke er bevidst om, men som sætter tilhøreren i stand til forstå den helhed, som fortælleren henviser til (Polanyi, 2000:38). Med yderligere inspiration fra den danske idehistoriker Steen Wackerhausen, der kategoriserer tavs viden i aktuel tavs viden og principiel tavs viden, så kategoriserer Illeris viden ind i typerne: sproglig viden, aktuel tavs viden og principiel tavs viden (Illeris, 2006:30).

6.1.2 Transformative lærerprocesser:

Jack Mezirow anser det som centralt for mennesket, at vi arbejder på at forstå den verden vi er omgivet af. I teorien om Transformativ læring (Mezirow, 2000:3) er dette behov drivkraften bag vores kognitive bestræbelser på, at opnå generaliserede erfaringer ved, at tilskrive oplevelser en mening. Vores forståelseshorisont og potentiale for udvikling, ser Mezirow som vigtigt, for kvalificering af menneskers handlinger i verden:

”A more dependable frame of reference is one that is more inclusive, differentiating, permeable (open to other viewpoints), critically reflective of assumptions, emotionally capable of change, and integrative of experience. Insofar as experience and circumstance permit, we move toward more dependable frames of reference to better understand our experience” (Mezirow, 2000:19)

I beskrivelsen af transformative læreprocesser interagerer to meningskabende niveauer med tre konstruktionsformer og to læringsdomæner. I Mezirows beskrivelse af transformativ læring indgår således en meget kompleks forståelse af, hvilke strukturer og processer, der indgår i udvikling af et subjekts forståelsesramme. En forståelsesramme som benytter sig af kulturelle tolkningsregimer og psykologiske forsvarsmekanismer, når situationer forekommer udfordrende og uklare (Mezirow, 2000:3).

“Our understandings and beliefs are more dependable when they produce interpretations and opinions that are more justifiable or true than would be those predicated upon other understandings or beliefs” (Mezirow, 2000:4).

Teorien om transformativ læring er en beskrivelse af, hvordan man i undervisning, bør være bevidst om at undgå, at autoritære og kulturelt baserede tolkningssystemer overlejer etablering af ny forståelse. Mezirows tese er, at kritisk refleksion kan skabe ændringer i tænkemønstre og ændringer i de organiseringer af sanseindtryk, hvorigennem meningstilskrivelse af oplevelser sker.

“(...)becoming critically aware of one’s own tacit assumptions and expectations and those of others and assessing their relevance for making an interpretation” (Mezirow, 2000:4).

Undervisning bør altså gennemføres så læringen giver mulighed for selvstændig stillingtagen og kritisk refleksion over antagelser bag egne og andres tolkningsmønstre. Opmærksomheden på selvrefleksion skyldes, at ens selvforståelse er tæt forbundet med ens tænkemønstre (Mezirow, 2000:18). Kritisk refleksion er således svaret på, hvordan man via undervisning kan udvikle fleksibilitet i sine fortolkningsmønstre.

“Reflection is the central dynamic in intentional learning, problem solving, and validity testing through rational discourse” (Mezirow, 1991:99).

Han pointerer hermed refleksionens betydning som drivkraft i læreprocesser, hvor målet er læring på et transformativt niveau.

Hos Mezirow er undervisning knyttet til dialoger, i form af herredømmefri samtaler, hvori der indgår refleksioner over de normer, traditioner og præmisser som omgiver forskellige magtfulde forståelser af verden. Mezirow knytter intensionen bag transformativ læring til frigørelse af mennesket, i retning af at kunne agere mere kritisk i forhold til gældende og magtfulde diskurser. Dette udvikles via stimulering af evnen til kritisk refleksion og evne til kritisk selvindsigt i de antagelser som omgiver ens egen tænkning (Kitchenham, 2008:116). Et antagelsesfrit punkt for iagttagelse af verden som ikke er muligt, men Mezirow er meget optaget af den handlefrihed som personlig stillingtagen til viden og handlinger repræsenterer.

Hovedfokus i transformativ læring er at reflektere kritisk over dissonans mellem en konkret oplevelse og tolkning af tidligere erfaringer. Oplevelsen af dissonans eller ubehag stammer fra, at tolkningen af den nye oplevelse ikke giver mening i lyset af de erfaringer man har fra lignende

situationer. Det udløser en grad af dissonans som et menneske enten kan vælge at reflektere kritisk over, kan leje på latent niveau eller kan prøve at undgå at forholde sig til. Latent dissonans kan genaktiveres via undervisning (Brøbecher og Mulbjerg, 2005:112).

Mezirow er optaget af forholdet mellem refleksion og fortolkningsprocesser hos voksne:

”(...)Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action.” (Mezirow, 2000:8).

Læring er således en aktiv og subjektiv proces. Det er indre kognitive bearbejdningsprocesser der er baggrund for menneskers handlen, tanker og adfærd. På den måde placerer han sig i en konstruktivistisk tilgang til læring. Mezirow inddrager dog det interpersonelle aspekt, idet fortolkning også er et resultat af sociale samspil (Mezirow and Associates, 2000:3) Der er tale om en gensidigt konstituerende proces. Dermed er et menneskes nuværende selvforståelse og omverdensforståelse formende for, hvilke erfaringer kommende sanseindtryk kan give anledning til (Dirkx, Mezirow & Cranton, 2006:134).

Mezirow beskriver en generel model for transformativ læring hos voksne, som er udviklet over 35 år. I de senere tekster er han optaget af dialogen og idealerne for den diskursive samtale som et læringsrum, der giver de bedste vilkår for udvikling af autonomi i tolkninger af sanseindtryk. Målet med læring er frigørelse fra gældende og magtfulde diskurser (Mezirow, 1996:167). På den måde er der en bevægelse fra falsk bevidsthed hen mod personlig stillingtagen i Mezirows tænkning.

Meningskonstruktion:

Menneskers meningssystem er etableret på baggrund af personlige erfaringer, men også resultatet af kulturel assimilation. Tolkninger kan også være et resultat af bevidste læreprocesser og lært ind i vores forventningshorisont via undervisning (Mezirow, 2000:5). Nogle af meningsskemasystemerne er bevidste for os, mens nogle af de dybeste sort-hvide perspektiver på os selv og omverden, er fremkommet udenom vores opmærksomhedshorisont. Meningssystemet er strukturelt sammenhængende og udgøres ifølge Mezirow af to kvalitativt forskellige lag, som han kalder meningsperspektiver og meningsskemaer.

Meningsperspektiver er referencerammer, der fungerer som orienteringsmønstre i tolkning af enkeltoplevelser hen mod generaliserede erfaringer. Mezirow har udvidet antallet af meningsperspektiver gennem sit forfatterskab og på nuværende tidspunkt arbejder han med det moralsk-etiske, det psykologiske, det sociolingvistiske, det epistemiske, det filosofiske og det æstetiske meningsperspektiv (Kitchenham, 2008:118).

Sansning, tænkning, symboler og samspil med omverden både på bevidst og ubevidst niveau, kan igangsætte skift på perspektivniveauet. Såfremt en læreproces opleves bevidst eller ubevidst som uroskabende for ens forståelse af sammenhænge, kan forsvarsmekanismer give anledning til fordrejninger i meningsperspektiverne frem for konfliktbearbejdning og nyorientering (Mezirow, 2000:6-7). Eksempelvis kan en meget udfordrende læreproces resultere i vrede mod læreren.

Meningsskemaer er mindre dybe forståelsesstrukturer end meningsperspektiverne, og opererer også udenfor og indenfor bevidstheden. De aktiveres i relation til konkrete oplevelser og er i sine strukturer mere dynamiske end meningsperspektiverne. Ved et meningsfuldt udkomme over tid, kan et meningsskema give anledning til forandring på perspektivniveauet. Denne proces kan eksempelvis igangsættes, når en kursist indtræder i et fagligt miljø, hvor forståelsen af patientrollen udløser andre former for handlen end hverdagsmiljøet. Meningsskemaerne fungerer som struktureringsbaggrund for etablering af viden om verden og forståelse af verden. På den måde indgår de i en konkret oversættelse af meningsperspektiverne, når der fortolkes. Nogle gange kan en tolkning sprogliggøres, andre gange kun delvist.

Sammenhængen mellem meningsperspektiver og meningsskemaer er, at hvert meningsperspektiv er forbundet med klynger af meningsskemaer (Mezirow, 2000:18). En oplevelse kan derfor aktivere læring indenfor en klynge af meningsskemaer og måske over tid give anledning til forandring i et eller flere meningsperspektiver.

Sammenhængen mellem transformativ læring og meningsskemaer kan illustreres på følgende måde: Kritisk refleksion kan give anledning i ændring på perspektivniveauet i form af mere åbenhed i vores forventninger til hvordan en oplevelse kan fortolkes. Dette perspektivniveau styrer en persons aktivering af skemaer og kritisk refleksion og har dermed en effekt på hvilke skemaer der aktiveres når en oplevelse bliver tolket. Hvert meningsperspektiv organiserer klynger af meningsskemaer (Kitchenham, 2008:119). Transformativ læring vil derfor altid medføre ændringer på meningsskemaniveau, enten i form af omorganisering, eller etablering af nye skemaer.

En anden erkendelsesvej hen mod forandring på perspektivniveauet kan være mange oplevelser med dissonans på meningsskemaniveauet. Forandringer i de aktiverede meningsskemaer medfører forandring i de meningsperspektiver, som skemaerne er forbundet med. Denne erkendelsesproces kan, for mig at se, godt forløbe udenfor den lærendes bevidsthed.

Når en tolkning skaber dissonans kan der udløses forskellige reaktioner: Enten forholder personen sig ikke til dilemmaet, måske fordi det kan være svært at forholde sig til eller svært at sætte ord på. Alternativt kan dilemmaet eksistere latent over længere tid, og senere aktualiseres enten i kraft af flere oplevelser med samme dissonans, eller fordi en kommunikativ udveksling aktiverer dilemmaet. I bedste fald udløser desorienteringsdilemmaet ny meningsforståelse (Brøbecher og Mulbjerg, 2005:112).

Ifølge Mezirow vil kritisk refleksion fordre mod og vilje hos den lærende, til at arbejde bevidst med en tolkningskonflikt (Brøbecher og Mulbjerg, 2005:112). Af samme grund er det ikke alle konfliktende fortolkninger, der fungerer som trigger for kritisk refleksion og transformativ læring. Nogle gange sker det, at den lærende mentalt flygter fra erkendelsesprocessen ved at etablere forvrængede konstruktioner. Årsagen til forvrængning kan være at dissonansen har form som angst eller en følelse af utilstrækkelighed, hvilket er en trussel mod vores selvopfattelse. Et tegn på forvrængning kan være, at man parkerer sin oplevelse af dissonans som mindre end den reelt var.

Læringsdomæner:

Instrumentel læring vedrører læring som er forbundet med at løse problemer og forudsige resultatet af handlen (Mezirow, 2003:59). Problemløsning som er omgivet af rationalitet, effektivitet, kontrol og opfyldelse af mål som værdi for den gode handling (Mezirow, 2000:8). Det kan eksempelvis være at løse en samarbejdsconflikt ud fra en tankegang om at der eksisterer en årsag- virknings sammenhæng bag konflikten.

Læring i det praktiske domæne kaldes for kommunikativ læring. Dette læringsdomæne er forbundet med at kunne forstå budskaber bag udsagn og handlen. Det kan være refleksion over følelser, intentioner og moralske vurderinger eller værdier bag handlen (Mezirow, 2000:8). Ifølge Mezirow kvalificerer kommunikativ læring den lærendes handlekompetence, fordi refleksion over en konkret situation, kan give anledning til mere autonome tolkninger af kommende situationer (Mezirow, 2003:59). Mezirow mener, at der er mulighed for at skabe selvreflekterende og dermed frisættende læreprocesser inden for begge domæner. De to læringsdomæner er ofte i samspil med hinanden.

Refleksion i det kommunikative domæne kan antage to former: Dialogisk baseret læring og selvrefleksion. I dialogisk baseret læring, stimulerer underviseren, via spørgsmål, hypoteser og dilemmaer, den lærende til at reflektere. Undervisning kan have form som mønsteranalyse, dialog, diskursgruppe eller tekstanalyse (Mezirow, 2000:5-6).

Kritisk selvrefleksion kan have form som, at den lærende understøttes i at gennemføre refleksioner over de antagelser som omgiver egne tidligere tolkninger. Kritisk selvrefleksion resulterer dermed i emanciperende viden, og den type refleksion omfatter refleksion over den hengivenhed, de følelser og de sociale omstændigheder, som en tidligere tolkning af en oplevelse er omgivet af (Kitchenham, 2008:117). En læringsform som ved perspektivforandring kan kvalificere den lærendes bevidste opmærksomhedshorisont.

Kravet om at kritisk refleksion bør ske på rationelle, diskursive og dialogiske vilkår og er et normativt element i teorien. Idealene for undervisning eller en lærende samtale omfatter blandt andet, frihed fra illegitim magtudøvelse, ligeværdighed og mulighed for at vurdere argumenter og beviser tilnærmelsesvist objektivt. (Mezirow and associates, 2000:10-16,333-341). Hvilket fordrer både rationelle, faglige, følelsesmæssige og sociale partnerskabskompetencer hos underviseren. Herunder læringscoachende kompetencer (Mezirow, 2000:340), samt bevidsthed hos underviseren om sit eget ikke-neutrale perspektiv i forholdet til omverden. Deltagelse i dialogisk diskurs kræver indlevelsessevne i andres synspunkter, samtidig med at man hele tiden er opmærksom på sit eget synspunkt og herfra kan give andre deltagere feedback i processen frem mod konsensus. Diskurs er dermed en kontekst-, relations- og situationsafhængig kommunikativ udveksling (Mezirow, 2003:60).

Refleksionsniveauer:

Inden for hvert af de to læringsdomæner, er det muligt at reflektere på alle tre nedenstående niveauer. Kun det præmisrefleksion karakteriseres som kritisk refleksion (Mezirow, 2000:20-24). Indholdsrefleksion er refleksion over hvordan en problematik kan løses, eller er blevet løst. Dette refleksionsniveau relaterer sig til ændringer inden for meningsskemaer. Procesrefleksion henviser til refleksion over fordele og ulemper ved processerne omkring læring af viden og handlen. Dette niveau for refleksion indebærer også konstruktioner på meningsskemaerniveau (Brøbecher og Mulbjerg 2005:114). Præmisrefleksion repræsenterer derimod et transformativt refleksions niveau, hvor fokus for refleksionen er de vilkår og tankemønstre som en problematik er omgivet af. Det kan

være refleksion over de normer og værdier som omgiver et kulturelt etableret tolkningsmønster eller kritiske selvrefleksion.

Lærerrollen:

Kritisk selvrefleksion er en meget udfordrende metarefleksiv læreproces, som kan have pinefulde dimensioner og give anledning til forvrængninger (Mezirow, 2000;6). En underviser skal derfor kunne rumme forsvarsreaktioner og forvrængninger. En underviser skal også kunne understøtte den lærendes iboende behov for at videreudvikle sin forståelseshorisont, på trods af barrierer mod læring. Ovennævnte kræver at underviseren er åben over for kritisk refleksion over egne værdier, formålet med undervisningen, følelsers autencitet og forståelse (Mezirow, 2000:10).

Det er underviserens evne til at igangsætte refleksion på et kritisk niveau, der leder frem mod at et perspektivskift bliver mulig for den lærende. Dette gøres ved at udforske, hvilke præmisser der er i spil bag forståelser, og stimulere til kritisk refleksion over, hvorfor nogle tolkninger anses for mere gode end andre.

Mezirow skriver flere gange i sine tekster, at vi kun kan reflektere kritisk over det, som ligger inden for bevidstheden. Han skriver også, at transformativ læring kan være personligt og identitetsmæssigt udviklende. De skaber bevidsthed om karakteristika ved eget fortolkningsystem og skaber, via deres krisepræg, ændringer i strukturer som er tæt forbundet med deltagernes selvforståelse.

Mezirow lægger vægt på kunne at italesætte fornemmelser (Mezirow, 2000:5-6). Dette kan gøres ved at fokusere på følelser og fornemmelser. Han er klar over at perspektivforandringer også kan ske via ubevidste processer, men fastholder, at først når der reflekteres bevidst, rationelt og kritisk, så er der tale om transformativ læring (Dirkx, Mezirow and Cranton (2006); 125). Hans argument er, at der ellers er der risiko for, at beskrivelsen af transformativ læring kan reduceres til trobaseret handlen eller fordomsfuld handlen.

6.1.3 Systemisk Coaching:

Systemisk coaching er ikke en tilfældig samtale, men en samtale der er rammesat i forhold til et særligt formål og en særlig rollerelation:

”(...)Systemisk coaching er en hjælpeorienteret samtaleform. Fra en samskabende og nysgerrig position understøtter og inspirerer coachen en eller flere fokuspersoner til at reflektere over og

lære af egne og andres erfaringer, og derigennem blive klogere på egne ressourcer og handlemuligheder(...)”(Moltke og Molly, 2009:18)

Formålet er altså at fremme handlemuligheder på baggrund af en samskabende og nysgerrig position fra coachens side, og det indebærer at der stilles spørgsmål og anvendes hypoteser til at klarlægge mønstre (Moltke og Molly, 2009:18). Samtidig er der følgende krav til relationens karakter:

”(...)coaching er en dialogisk, samtalebaseret læreproces, hvor en coach hjælper den coachede (et individ eller et team) til at undersøge og udvikle sin handlekapacitet i forhold til udvalgte udfordrende tematikker (...)”(Alrø, Dahl & Frimann, 2009:21)

Coachingsamtalen er også en form for en dialog, der har håbet om forståelse som ideal. Det der siges kan dog aldrig rumme alt det som det sagte udtaler sig om, og derfor har forskelligheder i samtaleparternes forståelseshorisont en afgørende rolle for processen frem mod forståelse.

” (...)coaching er en samtale, hvor mennesker i fællesskab samarbejder om at gøre brug af den talende tale (...)”(Thøgersen & Stegeager, 2009:11).

I løbet af en dialog samarbejder parterne altså om at formidle deres tanker til hinanden, sådan som de opstår når man skal forklare sig. Jeg forstår det sådan, at forskelle i tænkemåde kan gøre en opmærksom på en forforståelse, som vi ikke har lagt mærke til tidligere. I løbet af en dialog er der således mulighed for at man, dels kan blive opmærksom på sin forforståelse, dels kan skabe distance til egen forforståelse og dermed erkende dens fordele og uhensigtsmæssigheder. Det sker på baggrund af, at der i dialoger er fokus på at spørge ind til hinandens perspektiver, synspunkter og erfarede praksis, hvorved nye perspektiver og handlemuligheder bliver klarlagt (Alrø, 1998:170).

”Det er i dette lys, at coaching kan ses som en læringsfremmende samtale, der i sin idealudgave ikke blot skaber læring for fokuspersonen men tillige for coachen(...)
(Thøgersen & Stegeager, 2009:12)

Ydre refleksion i form af en dialog, står således i et gensidigt konstituerende forhold til deltagernes indre refleksionsprocesser, fordi det er via det talte, det non-verbale og konteksterne omkring samtalen, at oplevelser og indre tanker og følelser får ny betydning. Coaching går dermed ud på, at en coach understøtter erkendelse af nye tanker, nye forståelser og dermed nye handlepotentialer i

fokuspersonen. Set i det perspektiv har en coach en hensigt om at lære fokuspersonen noget og coaching kan i den sammenhæng forstås som en læreproces (Laursen & Frimann, 2009:105)

Erkendelsens struktur og Autopoiese:

Den systemiske tilgang til coachende samtaler bygger på Gregory Batesons forskning samt Humberto Maturana og Francisco J. Varelas studier af biologiske systemer og hvordan levende systemer kommunikerer sammen og lærer (Moltke & Molly, 2010:30). Et fundamentalt element i teorien, er tesen om at erkendelse hos levende systemer er autopoetiske (Moltke & Molly, 2010:30). Autopoiese betyder selvreferentiel. Autopoiese indebærer at, vores tolkningssystem aldrig forstår verden som den er. Vores opfattelse af omverden udgør derimod en konstrueret forståelse, der giver mening for os. Vores iagttagelse af omverden sker altid på baggrund af de nuværende meningsstrukturer:

”Everything said, is said by someone” (Maturana & Varela, 1998:26)

Indlejret i vores samspil med omverden, gør det sig altså gældende, at vi iagttager og agerer i verden på baggrund af den fortolkning af verden der giver mening for os lige nu. Vores samspil med omverden er etableret som en relation imellem vores fortolkede perspektiv på verden og det som vi kan iagttage. I en samtale forstår vi kun en fortolkning af det sagte. På den måde er vores egen position altid indlejret i det vi observerer, og vores meningssystem indgår som en konstruerende præmis, bag de tolkninger der er mulige for os at tænke med. Sansninger, samspil med andre mennesker og nuværende meningsstrukturer er således det fundament som enhver læreproces må tage udgangspunkt i.

Virkeligheden skabes gennem sproget:

Hvilken læring der finder sted, er afhængig af i hvilken grad det lærte giver mening for os:

”(...)Ingen er i stand til præcist at bestemme, hvad der sker i en anden person, og ingen formår at udføre instruktive interventioner i et strukturdetermineret system – et menneskeligt væsen – og med præcision determinere, hvordan systemet vil opføre sig, når det konfronteres med en bestemt indsigt eller erfaring” (Maturana og Pörksen, 2011:105).

Et menneskeligt system kan altså ikke lære et andet noget. Men et system kan sende informationer, i form af indtryk i retning af et andet menneskeligt system, i tilpas forstyrrende grad, som så giver

anledning til forandring i dennes meningsstruktur (Moltke og Molly, 2009:40). Hvilke forandringer det drejer sig om kan aldrig forudses. Det er fordi tolkning af indtryk sker i forlængelse af den ramme for tolkningsmuligheder, som den nuværende meningsstruktur har potentiale for. Læring sker således på baggrund af informationsbaseret kommunikativ kobling til omverden og på den måde er samspil med omverden udspringet for udvikling af vores meningsstruktur og konstruktion af nye forståelser.

Kontekster:

I teorien om systemisk coaching er kontekstbevidsthed helt centralt for forståelse af læring, kommunikation og organisationer. Kontekst er et fællesbegreb for de forståelsesrammer, som enhver observation er omgivet af. Sammenhænge som er bestemmende for, hvordan det er muligt at meningstilskrive en handling eller et budskab i en given situation. Tolkning af hvad der sker i en samtale foregår som en fortløbende gensidig skabelsesproces. Konteksters betydning trækkes ind i en tydningsproces via de kontekstmarkører som indgår i deltagernes relationelle feedback loops (Jensen, 2006:61). Kontekstmarkører er ledetråde for, hvordan det sagte skal forstås og kan være sprog, eksempelvis fremmedord og adfærd. Kontekstmarkører er vitale for at kunne opfatte budskaber og via dem kan tolkningsammenhænge skifte og nye skabes, i løbet af en kommunikativ udveksling.

I en samtale skifter retningen af det der siges hele tiden på baggrund af kontekstfaktorer, som på forskellige tidspunkter af samtalen kan trækkes frem som betydningsfuld for det der kan tolkes. Ud over det der siges, kan det være relationens karakter, personlige selvopfattelse, samt de antagelser som er indlejret i den kultur, hvor samtalen udspiller sig, som på skift trækkes frem (Olsen, 2006: 13-17). Sammenhænge som påvirker, hvad man er bevidst om. Det systemiske coachingperspektiv har dermed fokus på de erkendelsesmæssige niveauer som indgår i, hvordan mennesker som kommunikerende systemer kan vide noget, kan tænke om noget og kan vurdere noget. Det systemiske er en perspektiv, hvor samspillet mellem ens kommunikationsposition, selvreferentielle processer og aktuelle kontekststrukturer, står i et interagerende forhold til hinanden i løbet af meningstilskrivelse i en samtale.

Nogle af de mere betydningsfulde grundtyper af kontekststrukturer i kommunikative udvekslinger er æstetikens-, refleksionens- og produktionens domæne (Moltke & Molly, 2009:227).

Æstetikens domæne er i spil når, det kommunikerede har baggrund i egne værdier og aktiveres

ofte når tab af noget værdifuldt er på spil. Der er tale om udsagn som henviser til personlige ønsker, egne værdier, holdninger eller erfaringsbaserede overbevisninger. Udsagn fra det æstetiske domæne kan sætte lys på hvilke meningsstrukturer, hvilke selvfortællinger og hvilket perspektiv i forhold til iagttagelse af verden, som et subjekt er funderet i. Selvet og det at blive set, hørt og forstået er på spil i dette domæne. Tonaliteten i det sagte kan være uformel, impulsiv og følelsesbetonet. I forhold til systemisk coaching og læreprocesser kan det være meget relevant, at lade udsagn fra dette domæne være omfattet af accept og rummelighed.

Refleksionens domæne er i spil, når udsagn skaber mulighed for metaposition. Mulighed for at forskellige perspektiver, kan indgå i en forhandling om mening i løbet af en samtale. Det vil sige udsagn der repræsenterer undrende, nysgerrige og udforskende positioner (Moltke og Molly, 2009:232). Det kan eksempelvis være, når man diskuterer en problematik fra modsatrettede perspektiver. Refleksive læreprocesser, der øger indsigt, har sit udspring i dette domæne. Det kræver, at alle iagttagelsesperspektiver anerkendes og tillægges samme betydning, i det det ene perspektiv ikke er mere sandt end det andet. Grundkategorierne sandt og falsk annulleres således for en for en periode. Dette kræver at deltagerne er lydhøre overfor, at forforståelser altid er i spil i kommunikative udvekslinger. Et centralt aspekt i refleksion er derfor, at forholde sig selvreflekterende i forhold til egen forforståelse. Det er også nødvendigt at være iagttagende i forhold til andres forforståelse, og at deltagerne skal føle sig frie til at kunne indtage en respektfuld, men uærbødig position. Kommunikationsspillet i det refleksive domæne bør have karakter af beslutningsfrihed og feedback og forståelse. Læring i refleksionens domæne, kan resultere i forståelser, som senere fremkommer som udsagn fra det æstetiske domæne, men kan også være baggrund for handlinger, der besluttet i det produktive domæne.

Der tales fra Produktionens domæne, når udsagn angiver en beslutning eller henviser til en regel i forhold til hvad der er mest sandt eller bedst at gøre. Handlinger eller vurderinger i produktionens domæne er baseret på antagelser, der er forbundet med en lineær årsag-virknings tankegang (Moltke & Molly, 2009: 24). Refleksioner er i dette domæne er afgrænset til at afklare, hvilken rækkefølge, hvilken metode eller hvilket resultat der ønskes som udkomme for en beslutning eller en handling. Fokus er på diagnose af sammenhænge ud fra en lineær årsag- virkningstankegang. Læreprocesser i dette domæne kan have en karakter af assimilation, og bygger på en tese om forudsigelighed samt skelnen mellem rigtigt og forkert. De mange regler og procedurer som dette domæne producerer, kan fungere som en barriere for selvrefleksion og refleksion over gyldigheden af rutiner og vaner.

Domænebegreberne henviser til aspekter af den måde en person forholder sig til det der tales om. I løbet af en samtale, angiver det domæne der tales fra, en ramme for det der kan siges og det der er muligt at høre. Alle domæner er derfor ofte i samspil med hinanden i løbet af kommunikation og handlen (Hornstrup, Tømm & Johansen, 2011:21). Ud fra en analyse af hvilke domæner der tales fra i løbet af en coachingsamtale, kan en coach navigere hen mod mere tilpas forstyrrende positioner eller spørgsmål. Det er vigtigt, at et spørgsmål forstyrrer fokuspersonen så meget, at det psykiske system har brug for at omorganisere sig. På den anden side, må et spørgsmål heller ikke forstyrre fokuspersonens meningssystem så meget at der opstår angst, eller barrierer i forhold til ny forståelse.

Relationen:

En dialog etablerer et samspil mellem deltagerne. Inden for systemisk coaching ses relationen som den mindste enhed. Det vil sige at det er relationen i en systemisk coachingsamtale, og ikke personerne hver især, som konstituerer deltagerne til at være noget ganske særligt for hinanden (Moltke & Molly, 2009:43). Muligheden for at nye tanker kan tænkes frem og handlepotentiale kan udvikles, det er noget som bliver muligt, fordi relationen gør dette muligt. Coaching stiller således krav til en coach om at kunne agere ansvarligt på domænet for menneskelige relationer (Maturana & Pörksen, 2011:107). Det indebærer at lytte fordomsfrit, have en åben holdning og lytte med accept, eller som Maturana beskriver det som kærlighed (Maturana & Pörksen, 2011:107). Det svarer til, at kunne lytte til den anden, uden at denne skal retfærdiggøre sin eksistens og uden at man som coach forventer noget igen.

En kærlig og accepterende relation mellem mennesker fordrer også, at en coach kan veksle mellem nærhed, og at lytte empatisk. Det er godt at kunne holde en lille distance i relationen, som tillader at konteksten for det der opstår kan præsentere sig for coachen. Det kan eksempelvis være, at en coach både kan iagttage egne følelser, som opstår i løbet af samtalen, og samtidig kan overskue at være bevidst om den relationelle dynamik der er imellem deltagerne. Det kan øge opmærksomheden på, hvordan denne dynamiks karakter konstituerer risikoen for projektive identifikationer.

Kontrakt:

Alle samtaler er omfattet af faktorer som rammesætter hvad der er relevant at tale om. Det kan være kontekstmarkører der spontant fungerer rammesættende, men rammer kan også sættes via explicit

forhandling. I den sammenhæng kan en systemisk coachingsamtale forstås som en professionel og eksplicit hjælpende samtale:

”(...)Coachingens professionalisme består i at skabe en individuel kontrakt i samtalen, der er baseret på fokuspersionens egne udfordringer, ønsker og behov. Denne kontrakt skal coachen indfri ved at skabe en proces, der følger fokuspersionens præmisser og ønsker(...)” (Laursen & Frimann, 2009:84).

I coachingsamtaler er etablering af en kontrakt for samtalen en eksplicit og fremforhandlet proces. Begrebet kontrakt henviser til tre mulige kontrakt niveauer: grund-, ramme- og proceskontrakt (Villert & Madsen, 1996:99-107:101). Baggrunden for at udvikle kontraktbegreber er, at et godt samspil mellem deltagere i et samarbejde er afhængigt af, at alle har nogenlunde ens forventninger til det der skal samarbejdes om. En grundkontrakt er vigtig, fordi den fungerer som en afklaring af relationen og forventningerne imellem den der har bestilt og betaler for at systemisk coaching udbydes, det kan eksempelvis være lederen af et kursusråd for en efteruddannelse, eller den eller dem der er coaches (Willert og Madsen,1996:101).

Grundkontrakten fungerer afklarende for forholdet mellem den helt overordnede udbyder af systemisk coaching og de fokuspersioner der benytter sig af coaching. Det er fordi coaching er en hjælpesamtale der oprindeligt er initieret af den overordnede udbyder, når man befinder sig i større organisationer. En fokuspersion der ikke selv betaler for coaching i en uddannelseskontekst, er derfor indirekte i relation til den der betaler for at coaching er et tilbud til eksempelvis kursister. Det kan være baggrund for, at der kan være emner kursisten ikke har lyst til at tale om.

En grundkontrakt fungerer også afklarende for samarbejdet mellem en coach og en fokuspersion, fordi den beskriver hvilket grundlag tilbuddet om systemisk coaching udbydes på. Det kan være hvilken ekspertise en coach kan forventes at have, hvilke virksomhedsområder der kan modtage tilbud om systemisk coaching, og hvilke overordnede metoder og overordnede mål, som systemisk coaching tænkes at være et tilbud om hjælp til. Grundkontrakten beskriver desuden nogle af de almene basisrolleforventninger som coach og fokuspersion er omgivet af (Willert og Madsen,1996:102).

En rammekontrakt er en mere specifik udgave af grundkontrakten. Den uddyber i meget kort form, hvilket teorigrundlag systemisk coaching repræsenterer, og hvilke intensjoner om støtte via samtaler, der omgiver systemiske coachingsamtaler. Rammekontrakten præciserer hvilke problemfelter som kan udløse systemisk coaching, og hvilke målgrupper der tænkes ind som relevante fokuspersioner.

Den uddyber den arbejds måde der forventes. Det kan eksempelvis være, at systemiske samtaler er præget af spørgsmål, hypoteser, metaforer eller af at afprøve forskellige fortolkningsmuligheder. Rammekontrakten skal også identificere særtræk ved henholdsvis fokuspersonens rolle og coachens rolle. Rammekontrakten er vigtigt, for den er en opgave og funktionsbeskrivelse af det specifikke, men typiske forhold.

Både grundkontrakten og rammekontrakten kan forebygge, at fokuspersonen ikke bliver skuffet eller oplever at coachen er for styrende, for nærgående, for udfordrende eller inkompetent. Sker det, kan der stå usikkerhed eller en coach kan fremstå uforståelig for fokuspersonen, hvilket kan aktivere dennes forsvarsmekanismer.

Proceskontrakten er en eksplicit forhandlet aftale om, præcist hvilket hjælpebehov eller udfordring der skal danne udgangspunkt for en konkret coachingsamtale. Afklaring af den aktuelle lærings- eller arbejdsmæssige udfordring, og fokuspersonens relation til udfordringen, er helt central for at deltagerne kan afstemme deres forventninger til hinanden. En afstemning afklarer samtals varighed, den retning man formoder samtalen kan tage og hvilket mål man ønsker at den systemiske coachingsamtal bidrager til at opnå. Udover at spørge ind til fokuspersonens udfordring, forventninger og rammer, er det vigtigt at afklare med fokuspersonen, at coachen vil stille spørgsmål om, hvorvidt denne fungerer hjælpsomt i løbet af samtalen. Det er et spørgsmål der ellers kan føles meget intimt, hvis man ikke er forberedt på det. Ansvar for at kontrakten bliver mest mulig klar og entydig ligger hos coachen, fordi denne er kommunikativ ekspert på systemiske coachingsamtaler, mens fokuspersonen er ekspert på sin situation og sin udfordring.

Betingelser for den gode systemiske coachingsamtale:

I et systemisk coachingperspektiv er der med en række betingelser for den gode samtale. Udover accept og nysgerrighed som grundposition, arbejder en systemisk coach med navigere imellem forskellige hjælpende positioner. Relationer er komplekse og indeholder både informationer, feedback loops og kontekstmarkører, der genskaber mening igen og igen. På den måde er en lineær årsag-virkningstankegang utilstrækkelig for at forstå sociale systemer og relationer. Det systemiske coachingperspektiv supplerer derfor den traditionelle lineære forståelse med en cirkulær forståelse. Denne tilgang opfatter sociale systemer og interaktioner som gensidige og derfor cirkulært dynamiske (Jensen, 2006:64).

Den systemiske terapeut Karl Tomm har beskrevet, hvordan en systemisk terapeut kan navigere imellem forskellige hjælpende positioner via udsagn og spørgsmålstyper (Tomm, 1992: 3). Det er en kompleks model for, hvordan man kan udfylde sin hjælperolle i en relation, som systemisk

coaching har taget til sig. Tomms tese er, at der altid er flere variable på spil, når man som coach intervenerer i en coachingsamtale. De mest synlige tegn på intervention er forbundet med de spørgsmålstyper og de udsagn, som coachen stiller til fokuspersonen i løbet af en systemisk coachingsamtale. Spørgsmål og udsagn har den fordel og ulempe, at de kan være med til at sætte retningen for en samtale. At parafrasere, komme med udsagn og at stille spørgsmål kan skabe og synliggøre relationelle kvaliteter såsom accept, omsorg, empati og aktiv lytning i en relation. Et af kravene til en coach er, at denne reflekterer over hvilken hensigt en valgt spørgsmålstype er stillet på baggrund af. En coach skal især reflektere over det, når effekten af et spørgsmål ikke svarer til den intenderede hensigt. Samtidig skal en coach reflektere over, om det næste skridt i samtalen skal følge den retning som fokuspersonen med sit svar anviser eller ej. En coach er også forpligtet til at reflektere over, hvilke antagelser et stillet spørgsmål har indlejret. Nogle af de mindre synlige variable, som påvirker coachens fordeling af udsagn og spørgsmål, er coachens teoretiske referenceramme – det systemiske. En coachs personlige stil og karakteren af fokuspersonens udfordring spiller også ind (Tomm, 1992:2).

Karl Tomm har senere i samarbejde med konsulenter fra Macmann Berg, justeret modellen for spørgsmålstyper, og tilføjet et kontekstniveau for spørgsmål og et metaniveau.

Et af den systemiske coaching særkende er, at man opfatter samspil mellem et psykisk system og dets omgivelser som cirkulært dynamiske. Begrebet dynamisk henviser til, at relationer består af kommunikative vekselvirkninger og et gensidigt korrigerende samspil, som er cirkulært via fortløbende feedback (Hermansen, 2001:20). Cirkulære spørgsmålstyper har til hensigt at udforske de sammenhængsforståelser, som fokuspersonens forståelsessystem er præget af. Det er spørgsmål som giver indsigt i de tænkemønstre og det iagttagelsesperspektiv, som en fokusperson taler fra, eller tror at andre er præget af.

Den senere udvikling af modellen over spørgsmålstyper har som nævnt resulteret i, at der er tilføjet Kontekstspørgsmål og metaspørgsmål til grundmodellen for spørgsmålstyper (Hornstrup, Tomm & Johansen, 2009:10). Det kontekstuelle niveau bidrager til at øge både coachens og fokuspersonens opmærksomhed på de sammenhænge, der kan have betydning for at forstå den udfordrende situation eller perspektivering af udfordringen.

Det metareflekterende niveau er spørgsmål der tager udgangspunkt i, at dette niveau giver coachen selv, og/eller fokuspersonen mulighed for at reflektere over, hvorvidt samtalen forløber hjælpsomt

eller ej. Niveaueet med metaspørgsmål skaber mulighed for, at etablere en samtale om samtalen. På den måde er der mulighed for at undersøge, om coachingsamtalens fokus er forbundet med det som er relevant at tale om. Metareflekterende spørgsmål giver også mulighed for at undersøge, om hvorvidt den fælles opmærksomhedshorisont er hensigtsmæssig eller bør justeres (Hornstrup, Tømm & Johansen, 2009:11).

En konstruktiv systemisk coachingsamtale handler om at skabe en stemning hvori en faglig-personlig refleksion kan foregå, og hvor refleksionerne både bygger på retrospektive og prospektive foki (Lund-Jacobsen & Wermer, 2001:37). Det er dog også vigtigt, at fokuspersionen har et ønske om at lære og vilje til at undersøge og være nysgerrig i forhold til egne fortolkninger og handlinger.

7. Kapitel 3 - Analyse:

Hele analysen gennemføres i et teoretisk perspektiv, og svaret på min problemstilling vil fremkomme i flere tempi. Den første del af analysen tager udgangspunkt i analyse af de valgte teoriers syn på viden, mennesket og læring. I den forbindelse vil jeg afklare, hvorvidt der er blokerende barrierer for at koble de valgte teorier sammen i et læringsforløb. Herved nærmer analysen sig den første del af min problemformulering: Kan det systemiske coachingperspektiv kombineres med krav om transformativ læring i et læringsforløb?

Den næste del af analysen har fokus på, kontrakt, distinktionen mellem de valgte teoriers kategorisering af refleksionsniveauer og forholdemåder. I afsnittet sammenlignes teoriernes refleksionsniveau med hinanden. Der undersøges om teoriens kategorisering står i modsætning til hinanden eller kan nuancere hinanden. Derved nærmer analysen sig igen et delelement i svaret på, om det systemiske coachingperspektiv kan kombineres med krav om transformativ læring i et læringsforløb.

Den sidste del af analysen har fokus på hvilke muligheder som læringsmiljøet skal stille til rådighed og hvilke krav der skal stilles til en hjælper og til en fokuspersion for at intensionen om transformativ læring inden for en systemisk coachinggramme kan lykkes i en læringskontekst. Derved nærmer analysen sig en stor del af svaret på hvilke krav man skal stille til en systemisk coachingsamtale, når hensigten er at understøtte kompetence til kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion i et læringsforløb.

7.1 Videnssyn, menneskesyn og syn på læring:

Videnssyn:

Teori om transformativ læring, systemisk coaching og Illeris læringstilgang er fælles om, at viden bygger på konstruktioner der har baggrund i erfaringer. De er også fælles om at forholdet mellem mennesket og omverden er gensidigt konstituerende, dog ser de tre teorier lidt forskelligt på, hvor stor en rolle samspillet med omgivelserne har for konstruktionsdannelse. Mezirow tillægger den indre fortolkende proces og dermed parathed til kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion størst betydning for erkendelse. Det systemiske coachingperspektiv tillægger relationen, altså det der tales om og hvorvidt det giver mening, mest betydning for erkendelse. Illeris arbejder som den eneste med et dynamisk og udviklende konfliktspekt i det gensidigt konstituerende forhold mellem den indre tilegnelse og samspillet med omverden.

Tesen om et udviklende konfliktspekt, fungerer som et delvist argument for, at der kan komme nogle nye og dynamiske læreprocesser ud af at støtte kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion i løbet af en systemisk coachingsamtale. Herved åbner analysen op for at gå mere i dybden med at udforske den kombination af det systemiske coachingperspektiv og det transformative læringsperspektiv i et læringsforløb som problemformuleringen spørger ind til.

Menneskesyn:

Illeris beskriver, at mennesket har motivationelle behov, som kan fremme eller hæmme lyst og vilje til læreprocesser og relationer. Motivationen har også indflydelse på hvordan interaktion mellem kumulative-, assimilative-, akkomodative-, og transformative processer udspiller sig. Mennesket kan dermed forholde sig både ikke-refleksivt eller refleksivt til omverden. Hos Illeris forstås subjektet som et aktivt fortolkende og socialt agerende subjekt, der har et medfødt potentiale for kapacitetsændring og at mestre omverdens krav.

Mezirow supplerer Illeris ved at beskrive meningssystemet og forskellige typer af konstruktioner på et meget detaljeret niveau. Det anskueliggøres, at mennesket står i et aktivt fortolkende forhold til en kulturelt baseret omverden, hvori mennesket er undertrykt af herskende kulturelle og teknologiske fortolkningsregimer. I beskrivelsen af fortolkningsystemet viser Mezirow, at mennesket er i besiddelse af fornuft, vilje og motivation for at forstå omverden. Krav om ny forståelse udløser dissonans, men oplevelsen af dissonans kan hæmmes af forvrængede

fortolkninger fra tidligere. Når nogle af kursisterne fra pædiatrisk efteruddannelse er frustrerede, kan det være tegn på at de oplever dissonans.

Mezirow argumenterer for, at mennesket kan befinde sig på forskellige niveauer af parathed til at reflektere kritisk over omverden eller sig selv, fordi dette kræver bevidsthed og bevidsthed kan styrkes af dialog med andre. Mennesket er således bevidst, aktivt fortolkende og kommunikerende i sit forhold til omverden. Det er født med potentiale for at kunne forholde sig kritisk reflekterende og forholde sig dialogisk og diskursivt til omverden. Psykologiske eller kulturelle forhold kan hindre at disse potentialer kan udfolde sig. Det systemiske coachingperspektiv arbejder også med mennesket som tolkende, men har mere fokus på, at mennesket kan etablere relationelle samspil. Relationer der kan understøtte refleksionsprocesser frem mod nye relationer i det sociale felt og derigennem fremme menneskers handlepotentiale. Mennesket forstås altså som kommunikerende og relationelt. Relationer kan have potentiale til at understøtte menneskets refleksionsprocesser og udvikling af handlepotentiale.

Ovennævnte tre menneskesyn illustrerer, at når Illeris læringsforståelse, systemisk coaching og transformativ læring kombineres, vil det resultere i en systemisk coachingsamtale der har følgende menneskesyn: Individet forstås som et menneske, der har kognitive og følelsesmæssige ressourcer, som står i et interagerende forhold til dets relationelle, dialogiske og diskursive potentialer, men som også er undertrykt af herskende fortolkningsregimer og har brug for at blive frigjort. Set i lyset af det transformative perspektiv kan det systemiske coachingperspektiv og Illeris læringsforståelse slet ikke udvikle læreprocesser i mennesket nok til at det kan frigøres fra kulturel undertrykkelse. Det systemiske perspektiv vil indvende at mennesker slet ikke har brug for at blive frigjort, for frigørelse er bare en anden form for kontekst, idet alt siges af nogen. Illeris læringsforståelse kan godt rumme frigørende læreprocesser, men påpeger at mennesket skal være eksistentielt udfordret før det er motiveret for så overskridende læring.

Syn på læring:

Hos Illeris foregår læring via kognition, og refleksion over tidligere erfaringer, og kan aktiveres via subjektets dialogiske samspil med omverden. Mezirow udvider denne forståelse til at omfatte, at læreprocesser i form af kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion kun muliggøres af et diskursivt samspil med omverden. Det diskursive læringsmiljø er vigtigt i det transformative perspektiv, fordi det giver mulighed for at søge efter fælles indsigt via validering af udsagn. At validere udsagn er en

helt central læreproces frem mod at frigøre mennesket fra kulturelle og teknologiske forståelsesregimer synes Mezirow. Det systemiske perspektiv kommer med det bidrag, at relationer kan fungere igangsættende for læring, hvis refleksionerne i coachingsamtalen har en tilpas forstyrrende virkning på det nuværende fortolkningssystem.

En kombination af de valgte teorier peger på et læringsforløb, hvor en fokuspersion skal indgå i en systemisk coachingsamtale, som ydermere er kendetegnet ved at validere udsagn på baggrund af dialogisk og diskursivt samspil. I Mezirows optik er denne kombination mulig og positiv, fordi det giver mulighed for frigørende læreprocesser. I det systemiske coachingperspektiv er det dialogiske samspil rigeligt til at relationen kan forstyrre tilpas, fordi vekselvirkning indeholder gensidigt korrigerende samspil og det systemiske perspektiv kan ikke rumme at udsagn valideres.

Det systemiske perspektiv har den samme positive tilgang til ligeværdighed, som Mezirow, men er ikke enig i det emanciperende projekt. Set i et systemisk perspektiv så giver det ikke mening, at tale om at validere udsagn hen mod en mest mulig objektiv forståelse. I den systemiske coachings optik, vil det give mere mening at tale om, på hvilken måde udsagn er forskellige, i kraft af de kontekster der omgiver dem. De tre teories syn på læring kan mødes, når det handler om at udforske udsagns forskellige kontekst og gøre det via refleksion, kontekstrefleksion og metarefleksion. Det emanciperende projekt er det transformative læringsperspektiv alene om at finde nødvendigt. Illeris læringsforståelse er åben overfor frigørende læring, for når krav fra omverden kræver det, så kan transformative læreprocesser være nødvendige, for at mennesket kan mestre denne omverden.

Når de valgte teorier mødes, så har analysen indtil nu vist, at teorierne godt kan kombineres i et læringsforløb, frem mod at udvikle kontekstbevidsthed. Når det kommer til det emanciperende projekt står det transformative læringsperspektiv lidt alene med at se kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion som frigørende. Set i et systemisk coachingperspektiv er der bare tale om kontekstbevidsthed. Læringsmålet om at kvalificere til kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion kan det systemiske coachingperspektiv og Illeris læringsforståelse godt kan tilslutte sig. Det systemiske coachingperspektiv har dog stadig problemer med den undervisningsmetode i transformativ læring, der knytter sig til at validere udsagn op mod hinanden.

7.2 Distinktioner imellem refleksive niveauer og forholdet til det ikke-refleksive læringsniveau:

Når det systemiske coachingperspektiv mødes med tankegangen i transformativ læring, kan der opstå en konflikt. Konflikten handler om, hvordan man kan inddrage en forventning om et særligt refleksionsniveau i en hjælpende læringsamtale. Kravet fra det systemiske coachingperspektiv er, at det niveau der reflekteres på, skal være relevant for fokuspersonens udfordring. I dette afsnit vil jeg gerne identificere hvilke refleksionsniveauer der er i spil i en transformativ og coachende læreproces, samt hvilke forholdemåder der kommer i spil, når man veksler mellem refleksionsniveauerne.

Mezirow og Illeris er fælles om, at der eksisterer et ikke-reflekterende læringsniveau. Ifølge Illeris har mennesket derudover kompetence til at læring kan foregå som akkomodative processer. Akkomodation involverer refleksion og kan glide over i transformation, der involverer ændring af ens selvforståelse, når mennesket er eksistentielt udfordret. Resultatet af læring afhænger af, hvor udfordrende kravet om at mestre læring, opleves af den lærende kombineret, med hvilken støtte til læring, der er til stede i omgivelserne.

Mezirows begreb refleksion svarer nogenlunde til Illeris begreb om akkomodation, fordi begge typer læring resulterer i hel eller delvis omorganisering af meningsskemaer. Når jeg skriver nogenlunde, er det fordi begrebet akkomodation også dækker defensive akkomodationer hos Illeris. Defensive akkomodationer er læring, der tackles ved at organisere meningsskemaerne, så der opstår et forsvar mod at håndtere dissonans. Det samme kalder Mezirow for latent dissonans. På den måde er Illeris og Mezirow, fælles om, at der kan være fremadrettet læringsenergi i ikke-reflekterede oplevelser. En Illeris inspireret coach vil opfatte forsvar mod læring som en negativ drivkraft, der kan vendes til drivkraft for læring. En transformativ lærings inspireret coach vil opfatte en forsvarsreaktionen som en hindring for læring, der skal bearbejdes væk inden læreprocessen kan fortsætte. For mig at se er der en lille forskel i disse to syn på forsvar. I et systemisk coachingperspektiv ser det lidt anderledes ud. En systemisk inspireret coach vil opfatte forsvar, som en kontekst til de læreprocesser som er i spil i relationen. Forsvar er her udtryk for, at relationen ikke giver mening for fokuspersonen, og et signal til coachen om at skifte position.

Mezirow bidrager med at uddybe Illeris begreb om transformation, idet Mezirow inddeler transformative læreprocesser i kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion. Han tillægger desuden

kritisk selvrefleksion et emanciperende aspekt. Frigørelse er ikke et begreb som Illeris benytter, men det er indlejret i hans forståelse af transformation.

I forholdet mellem Illeris og Mezirow dækker transformation som nævnt det samme som kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion, mens disse to kritiske niveauer adskilles, når man ser dem i forhold til det systemiske coachingperspektiv. Her kan kritisk refleksion placeres svarende til det kontekstuelle refleksionsniveau i coaching, fordi udforskning af antagelser bag viden kan reflektere en tavs kontekst frem. Et eksempel kan være, at når man reflekterer over udtrykket ”den svære samtale”, da kan det vise sig, at det der er svært er, at familien ikke indtager rollen som samarbejdsvillig familie. Kritisk refleksion kan altså trække en kontekst frem, som belyser, at der eksisterer en patientrolleforståelse i sundhedsvæsnet, som er baggrund for en familie kan italesættes som en svære familie.

I forholdet mellem Mezirow og det systemiske coachingperspektiv er kritisk refleksion altså det samme som kontekstrefleksion. Kritisk selvrefleksion, dækker derimod nogenlunde det samme, som begrebet metarefleksion i det systemiske coachingperspektiv. Det er fordi både kritisk selvrefleksion og metarefleksion er rettet mod, hvilke antagelser der har ligget tavst bag de refleksionsprocesser som coach og fokusperson har gennemløbet. Det svarer til at etablere en samtale om samtalen, hvor der reflekteres over kommunikationsprocesserne og måden man reflekterer på, og netop ikke reflekterer over indholdet af samtalen.

Det systemiske coachingperspektiv har en anden terminologi omkring refleksionsniveauer end Illeris og Mezirow. Her tales om problemløsning, genererende-, kontekstgenererende- og metagenererende refleksionsniveauer samt om domænerrefleksion. Problemløsning minder om assimilation hos Illeris og ikke-refleksion hos Mezirow, fordi der ikke sker hel eller delvis omstrukturering af meningsskemaer.

I forholdet mellem Illeris og det systemiske coachingperspektiv, dækker begrebet akkomodation nogenlunde det samme refleksionsniveau, som de genererende- og kontekstgenererende refleksioner gør. Det er fordi der igennem disse refleksionsprocesser sker en hel eller delvis omorganisering af meningsskemaer.

Ovennævnte sammenligning af refleksionsniveauer peger på, at der ikke er konflikt imellem teoriernes kategorisering, fordi de alle skelner mellem ikke-refleksion, refleksion og metarefleksion.

Analyseafsnittet belyser dog, at Illeris kategorisering mellem refleksionsniveauer er mere forenklet end det systemiske perspektiv og det transformativ perspektiv.

Set alene i et refleksionsperspektiv mener jeg, at der kun er positive argumenter for at kombinere det transformativ læringsperspektiv, det systemiske coachingperspektiv og Illeris læringsforståelse. Det er fordi Mezirows refleksionsbegreber kan tydeliggøre hvad der er fokus for refleksionen set i forhold til de andre to teories refleksionsbegreber, som er mere generelle i deres navngivning.

7.3 Forholdemåder på baggrund af refleksionsniveauer og lærings syn:

Alle tre teorier har fokus på, at refleksion over tidligere erfaringer kan skabe en oplevelse af uoverensstemmelse. Problemløsning er ofte det erfaringsniveau som en coachingsamtale starter med at have fokus på, og teorierne er enige om, at et højere refleksionsniveau kan stimuleres, hvis samtalen forlader problemløsningsniveauet. Processen fra problemløsning til refleksion etableres i det systemisk coachende perspektiv ved at stille spørgsmål eller komme med udsagn. Transformativ læring kan fungere som kontrast til det systemiske perspektiv, fordi underviserne også kan benytte sig af at indtage en validerende rolle. Basisrollen i det systemiske perspektiv er derimod anerkendende og ikke validerende. Når basisrollen i det systemiske perspektiv skal udfordre fokuspersonens udsagn, betegnes det som uærbødighed, og det er en mindre grad af normativitet end validering af udsagn repræsenterer.

Ovennævnte forskel i basisrolle opstår fordi transformativ læring er en tænkning, hvor individet opfattes som underlagt kulturelle vidensregimer ,og det medfører, at der skal en særlig stimulation til, før disse ressourcer kan frigøres. Det manglende fokus på validering i det systemiske coachingperspektiv skyldes, at man her ser, at individet kun har behov for at blive understøttet for at leve et bedre liv. Forskellen i menneskesyn stammer fra forskellen mellem at forstå det psykiske system som selvreferentielt, i modsætning til at se subjektet som ressourcefyldt, men også undertrykt. I et undertrykt perspektiv skal der mere drivkraft og dermed mere konfronterende støtte til fra underviserens side, for at skabe den samme bevægelse som det systemiske coachingperspektiv kan skabe ved at understøtte fokuspersonens ressourcer.

At kombinere det systemiske perspektiv med det tranformative læringsperspektiv vil indebære en ændring af coachens basisrolle i en validerende retning, som ikke er helt forenelig med kravet om næstekærlig anerkendelse. Det skyldes, at den anerkendende forholdemåde er et af de mest fundamentale begreber i det systemiske coachingperspektiv. Alt i alt kan man sige, at når man

ønsker at kombinere transformativ læring med det systemiske coachingperspektiv, indføres et dilemma, der kan skabe stor dissonans hos coachen, og dermed også i relationen mellem coach og fokuspersion.

Oplevelse af dissonans i relationen mellem coach og fokuspersion kan udløse forsvarsmekanismer i fokuspersionen ifølge alle tre teorier, og det skal forebygges. Når de valgte perspektiver kombineres så vil forebyggelse indebære, at fokuspersionen bliver bekendt med den validerende basisrolle hos coachen. Gensidig forventningsafstemning kan ifølge det systemiske perspektiv ske i løbet af kontraktforhandlinger. Fokuspersionen skal som minimum vide dette inden coachingen starter, så forventningsafstemningen skal ske via rammekontrakten eller grundkontrakten.

Hermed har analysen identificeret validering som et argument imod at kombinere det systemiske perspektiv med transformativ læring og Illeris læringsforståelse. Konflikten omkring validering kan dog kan mindskes ved at inddrage det validerende aspekt i kontraktforhandlinger.

Efter at relationerne mellem de valgte teoriers refleksionsforståelse er afklaret, og konflikten imellem grundlæggende forholdemåder er identificeret, vil jeg nu sætte fokus på den intervenserende effekt, altså hvordan de valgte teorier ønsker at igangsætte og støtte læring. I beskrivelsen af teoriernes interventioner nærmer analysen sig også nogle af de krav, der skal stilles til en systemisk coachingsamtale, når hensigten er at understøtte kompetence til kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion.

Tanken bag den intervenserende effekt i Illeris læringsforståelse er knyttet til, at samspil kan styrke drivkræfter i den lærende, så lyst til at mestre verden og handle i verden udvikles. Et eksempel kan være, at fokuspersionen udvikler kompetence til at kunne imødegå økonomiske- og teknologiske forståelsessystemer, der objektiverer patienter som brugere.

Tanken bag Mezirows intervenserende effekt af transformativ læring er ude i det samme ærinde som Illeris, men synes, at nogle gange skal der mere til for at igangsætte en transformativ læreproces. En coach skal støtte fokuspersionen i, dels at udholde dissonans, dels at bearbejde psykologiske forvrængninger, men også skabe frigørende læreprocesser via kritisk selvrefleksion. Illeris og transformativ læring er fælles om, at selvopfattelsen skal sættes i spil, først da vil man kunne reflektere kritisk over egne antagelser og over antagelser bag viden.

Set i et transformativt læringsperspektiv kan kursister, der ikke oplever de lærer noget og er frustrerede, via transformativ læring som læringsforløb, udvikle parathed til, dels at mestre deres oplevelse og dels at handle på den ved at udforske om deres oplevelse er valid. Det kan eksempelvis være, at coachen via reflektive spørgsmål kan hjælpe en fokuspersion med at dekontekstualisere en problemløsende situation. Dekontekstualisere en situation ned til hvilke unikke kontekstforhold der var til stede, og hvilke kontekstforhold som var af generel karakter. Hensigten bag at dekontekstualisere kan være, at identificere de dele af læringen, som har generel karakter og kan overføres til lignende situationer. I den forbindelse kunne et spørgsmål være, hvad fokuspersionen ville gøre igen, såfremt en lignende situation opstod. Spørgsmålet er generelt og kan derfor bruges af fokuspersionen næste gang denne oplever ikke at lære noget.

Tanken bag den intervenserende effekt af systemisk coaching er forbundet med, at samspil kan facilitere, at man kan tænke sig ind i nye typer af relationer og navigere imellem forskellige positioner i forhold til at iagttage og agere i relationer med omverden.

Når refleksionsprocesser på et transformativt niveau kombineres med en systemisk coachingsamtale i et læringsforløb, så er man i gang med to processer samtidig. Man er i gang med at stimulere menneskers parathed til at forholde sig personligt i fortolkningsprocesser, hvilket er kvalificerende for at kunne mestre verden og agere kritisk og frigjort i den. Derudover er man også i gang med at understøtte menneskets potentialer, for at kunne navigere mellem forskellige positioner i sin måde at mestre krav fra omverden på. Ifølge Mezirow kan disse to processer godt forenes. Set i et systemisk coachingperspektiv er jeg mere tvivlende. Her kan den beskrevne type af coachingsamtale blive fortolket som illegitim magtudøvelse fra coachens side og kan måske opfattes som inkompetence fra coachens side.

De tre teorier kan altså mødes frem til det punkt, hvor kommunikativt samspil resulterer i en øget forståelse af, hvordan den kontekst man iagttager verden fra, har betydning for de fortolkninger vi etablerer. Transformativ læring vil videre i retning af frigørelse, og Illeris læringsforståelse er er åben for dette, hvis mennesket er eksistentielt udfordret.

7.4 Læringsmiljø:

Jeg vil nu undersøge den del af min problemformulering som, omhandler hvilke krav der skal stilles til en systemisk coachingsamtale, når hensigten er at understøtte kompetence til kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion i et læringsforløb. Afsnittet er delt op i kontrakt om læring, følelser og læring,

dialog og diskurs, give mulighed for at udforske, læring via progression i refleksionsniveauer samt læringsfremmende relationer og hjælperens rolle.

7.5 Kontrakt om læring:

Illeris, Mezirow og det systemiske coachingperspektiv er fælles om at læring altid er omgivet af forskellige kontekster. Det kan være kulturelle antagelser, selve læringssituationen og dens historie, deltagerens selvopfattelse, relationernes karakter, kommunikationen betingelser og pædagogiske diskurser. I en pædiatrisk efteruddannelses kontekst kan der være et udtalt krav fra praksis, om at kunne handle hurtigt og effektivt, også selvom det er børn man skal samarbejde med om behandling og omsorg.

Det systemiske coachingperspektiv har begreber for, hvilke kontekstvilkår der skal italesættes fra starten. Begreberne grund-, ramme- og proceskontrakt er et krav om, at intentionelle vilkår, rammevilkår og vilkårene for hvad der tales om, roller i relationen og samtalens udkomme skal ekspliciteres. Det er forhold som en underviser i transformativ læring også bør italesætte, men der er ikke et begreb for det. Kontrakt om samtalen ligger inde i diskursbegrebet hos Mezirow.

Når man overvejer at kombinere en systemisk coachingsamtale med illeris læringsforståelse og Mezirows transformativ læring, opstår der en konflikt. Transformativ læring stiller krav om, at refleksion skal være kritisk reflekterende og indeholde validerende vurderinger. I systemisk coaching er der krav om, at det der tales om, og refleksionsniveauet skal have sammenhæng med det udkomme som er aftalt. I det perspektiv kan opleves uetisk, hvis en systemisk coach indtager en validerende rolle og kræver metarefleksion. Det kan jo være at fokuspersonens udfordring og mål kan afklares med kontekstrefleksion. Forventningen om niveauet for refleksioner og det validerende aspekt bør altså ligge før proceskontraktforhandlingen, fordi proceskontrakten etableres i starten af samtalen og på det tidspunkt, da kan der være svært for en fokusperson at sige fra.

Kravet om at reflektere på baggrund af oplevelser af dissonans, hører til i en grundkontrakt. Grundkontakten skal også afklare, at coachen besidder pædagogisk ekspertise. Det skal fremgå, at der arbejdes diskuterende og validerende, så fokuspersonen er forberedt. I en pædiatrisk efteruddannelsessammenhæng kan målet for coaching være, at coachingsamtalerne skal understøtte kursisten i at forholde sig kritisk vurderende og selvevaluerende til almene forståelser i pædiatrisk sygepleje. Dette indebærer, at kunne anlægge alternative vinkler på fagets traditioner og egne

arbejdsmetoder, samt arbejde evaluerende med egen ambivalens. En fokusperson har etisk set krav på at vide dette inden en aftale om coaching indgås.

I en rammekontrakt kan det være relevant at uddybe coachingprocessen, som en refleksion over dilemmaer, der kan udvikle parathed til kritisk at kunne evaluere og reflektere over sin egen konkrete praksis, men også traditioner og etablerede holdninger inden for pædiatrisk sygepleje. På den måde kender fokuspersonen til det problemfelt som coachingsamtalen kan omfatte. Af samme grund kan det være godt beskrive, at refleksionsprocesserne tager udgangspunkt i erfaringer, som har medført undren, og som har gjort et særligt indtryk på fokuspersonen. Arbejdsmetoden skal beskrive som værende problematiserende, diskuterende, validerende og træne kompetence til at argumentere logisk. Det kan forberede fokuspersonen på at blive udfordret. Når man læser rammeaftalen skal det fremgå tydeligt, at målet er forbundet med at fokuspersonen på længere sigt udvikler kompetence til, at identificere egne læringsbehov og handle på dem. I en pædiatrisk efteruddannelseskontekst kan det eksempelvis fremgå at man kan indtage nye perspektiver ved hjælp af begreber og metoder fra andre faglige traditioner end sygepleje.

Ovennævnte kritiske og refleksive udviklingsprocesser kan resultere i, at fokuspersonen kommer i opposition til praktikstedet som praksisfællesskab og som organisation. Det er fordi normen om, at et udsagn kan være mere sandt end et andet ikke er en herskende diskurs i en omsorgslogik. Det er mere almindeligt inden for en behandlingslogik. Mezirow er opmærksom på dette oppositionsaspekt, når han pointerer, at det er underviseren eller vejlederens ansvar at der ikke opstår risiko for den lærende. Dette bør nok fremgå af grundkontrakten, selvom det kan være svært at eksplicitere, for det står jo lidt i modsætning til det emanciperende projekt.

7.6 Følelser og læring:

Alle tre teorier er fælles om, at synlige og mindre synlige kontekster påvirker læring. Kontekster virker ind på, både den læring der ligger inden for deltagernes opmærksomhedshorisont, men også de læreprocesser som ligger udenfor, og derfor kun kan erfares tavst. Et vigtigt element i læreprocesser er, at lade delvist tavse fornemmelser blive genstand for refleksion, og det er alle tre teorier optaget af. Illeris og Mezirow er optaget af refleksion over intuition, følelser og fornemmelser, fordi det kan afdække barrierer i forhold til læring. Det systemiske perspektiv er mere optaget af domænerefleksion, hvilket vil sige, refleksion over hvilken sammenhæng vi taler i forlængelse af, fordi det kan afdække skjulte kontekster, som ikke er italesat.

Teoriernes forskellige holdning til, om følelser opfattes som modstand, eller opfattes som energi til læring, eller som en kontekstmarkør på linje med alle andre kontekstmarkører, har betydning for hvordan en coach forholder sig til fokuspersonens følelser. Følelser skal sætte forskellige læringsfremmende tiltag i gang fra coachens side. Illeris vil spørge ind til den meningsfuldhed, som fokuspersonen tilskriver det der tales om, og igangsætte dekonstruktion med henblik på, at fokuspersonen kan få mulighed for at rekonstruere sine konstruktioner. Mezirow er ude i samme ærinde. En coachs rolle bliver da, at fungere som rollemodel og et vikarierende håb for fokuspersonen. I et systemisk coachingperspektiv er coachens rolle at bemyndige fokuspersonen. Via kontekstafklarende spørgsmål, kan fokuspersonen slippe følelsen af, at noget er svært og dermed skabe en oplevelse af handlekraft. Alle tre tilgange vil i praksis stille de samme spørgsmålstyper i forhold til følelsers betydning og mening for fokuspersonen, men specielt i transformativ læring vil man også have mulighed for at sætte følelsen ind i en validerende sammenhæng. Det vil sige, at diskutere, hvor inkluderende eller rigid en følelse fungerer for fokuspersonens udvikling af opmærksomhedshorisont i forhold til læring.

7.7 Dialog og diskurs:

Når læringsmiljøet skaber mulighed for, at reflektere over egne erfaringer og har retning hen mod at reflektere over antagelser bag viden, så kan deltagernes selvforståelse komme i spil på et italesat eller eventuelt bare tavst niveau. Set i Mezirowss optik skal et stimulerende læringsmiljø bygge på diskursive værdier såsom fornuft, dialog og diskurs. Det rationelle aspekt stiller krav til læreprocesser om, at argumentationer skal være logisk sammenhængende. Kravet om at dialogen skal være diskursiv fra Mezirow, sætter normer såsom sandhed, ligeværdighed, magtfri kommunikation, analytiske kompetencer, og kritisk refleksion i spil med hinanden. Det er elementer i læringsmiljøet som det systemiske perspektiv er fælles om bortset fra det med sandhed. I Mezirows forståelse af diskurs er der indlejret et element af, at sandhed kan vurderes objektivt og det kan det systemiske perspektiv ikke rumme. Det systemiske perspektiv mener, at fordi alt altid siges af nogen, så kan man alene nå frem til, hvem der siger hvad, og ikke hvem har mest ret.

7.8 Give mulighed for at udforske:

Illeris mener, at der altid er indlejret et dilemma i læreprocesser, og udfordringer er også det sted hvor læring starter i et systemisk coachingperspektiv. I Mezirows forståelse er det ikke alle udfordringer, der udløser dissonans. Her er dissonans er en vigtig følelse, for den kan igangsætte transformativ læring. Transformativ læring forudsætter, at opmærksomheden rettes mod

uoverensstemmelse mellem forskellige fortolkningsmuligheder. Et godt læringsmiljø skal altså skabe mulighed for at fokuspersonen kan opdage, udholde, problematisere og bearbejde forskellige forståelsesmåder, det er alle tre teorier fælles om at mene. Forskel mellem egne og andres tolkninger kan i en efteruddannelseskontekst ske via refleksion over andres udsagn i forhold til egne udsagn, eller via fælles refleksion over antagelser og uoverensstemmelser i tekster.

Helt konkret skal læringsmiljøet give mulighed for at deltagerne kan udforske egne og andres udsagn ved at diskutere holdninger, antagelser og identificere sammenhænge, som ikke umiddelbart er italesat. Det svarer til at dekontekstualisere egne og andres fortolkningsmønstre. Læringsmiljøet skal ifølge transformativ læring give mulighed for processer, hvor man validerer udsagn og antagelser op mod hinanden og men her kan det systemiske coachingperspektiv ikke være med.

Læring sker ved at reflektere over faglige udsagn i forhold til personlige erfaringer, idet kritisk refleksion over egne erfaringer sætter en deltagers selvforståelse i spil. Det sidste indebærer en trussel om tab af selvforståelse og kan aktivere barrierer mod læring i form af psykologiske forvrængninger. Det kan derfor udgøre et tryghedsskabende læringsmiljø, at planlægge læring på en måde, hvor læring opdeles i faser, så der er tid til at bearbejde følelser ind imellem de udfordringer der stilles til fokuspersonen. I en pædiatrisk efteruddannelseskontekst kan man bede fokuspersonen om, først at udarbejde en skriftlig praksisbeskrivelse over en handling der medførte dissonans. Det svarer til at reflektere over egen problemløsning. Derefter bedes fokuspersonen om igen at reflektere skriftligt over, hvilke antagelser der var i spil, i den måde fokuspersonen reflekterede over sin handlen på, i den tidligere del af opgaven og samtidig sætte lys på hvilke ambivalente forståelser denne refleksionsproces sætter i gang. Denne del af læreprocessen svarer til at præmisreflektere og arbejde med egen ambivalens. Forhåbentlig er der nu etableret ambivalens af en styrke som Mezirow ville kategorisere som dissonans. Er der dissonans, så kan fokusperson og coach i en frivillig systemisk coachingsamtale reflektere over den aktiverede ambivalens. Det svarer til igen at reflektere kritisk over egne refleksioner, men nu i samspil med en systemisk inspireret coach.

7.9 Læring via progression i refleksionsniveauerne:

Både Illeris læringsforståelse, transformativ læring og det systemiske coachingperspektiv arbejder med, forskellige refleksionsniveauer. Det implicerer en tanke om, at hvis der sker en stigende kompleksitet i de niveauer der reflekteres over, så kan det fremme læreprocesser. Antagelsen i det udsagn kan være, at et stigende refleksions niveau er parallelt til stigende kompleksitet i den reorganisering som læreprocesser kan igangsætte. Det syn på læring har konsekvenser for

læringsmiljøet, fordi der skal være mulighed for at planlægge læreprocesser som er struktureret på baggrund af stigende kompleksitet. Alle tre teorier pointerer dog også, at læring kan have form som pludselig oplevelse af erkendelse. Baggrunden kan være, at først når en ny forståelse har lejret sig, så kan forståelsen blive genstand for bevidstheden. Det er så bare læringens fremkomst for bevidstheden der er baggrund for at læring kan opleves som et kvalitativt spring. Konsekvensen heraf er, at resultatet af læring ikke nødvendigvis kan blive synligt for fokuspersonen eller coachen i løbet af en samtale. De valgte teorier stiller derved krav til coachen og fokuspersonen om at have tillid til, at selvom processer ikke opleves som lærende, så kan de godt være lærende alligevel, blot bliver resultatet af læring først synligt på længere sigt.

7.10 Læringsfremmende relationer og hjælperens rolle:

Læring i løbet af systemiske coachingsamtaler forudsætter, at relationen mellem coach og fokuspersonen etablerer en åben og nysgerrig stemning, hvilket Mezirov, Illeris og det systemiske coachingperspektiv alle er helt fælles om at mene. En nysgerrig forholdemåde udtrykker en åbenhed hos en coach, der kan fungere som et kognitivt og følelsesmæssigt stillads for, hvordan fokuspersonen kan vælge at forholde sig til sig selv. På den måde bliver det mere legitimt i relationen at tænke kreativt og afsøge nye og næsten utænkelige handlemuligheder. Det er et mål krav til læringsmiljøet som teorierne også har til fælles. Den grundlæggende anerkendende forholdemåde hos det systemiske coachingperspektiv bidrager til, at fokuspersonen oplever at blive bekræftet, og derfor ikke behøver at bruge energi på at legitimere sig selv i relationen. Anerkendelse fremmer, at fokuspersonen kan opleve sig, som en ligeværdig partner i relationen til coachen. En relationskvalitet som det diskursive aspekt i transformativ læring også hylder som ideal.

Jeg har nu beskrevet de centrale forhold, som alle tre teorier mener, skal være til stede i et læringsmiljø for at læring kan igangsættes. Det belyser i nogen grad de krav man skal stille når kombination af systemisk coaching og transformativ læring bliver forenet i et læringsforløb i forhold til det systemiske coachingperspektiv. Afsnittet har også belyst, hvor teorierne ikke er enige om krav til læringsmiljøet. I det næste afsnit vil fokus være på, hvad en coach bør bringe med ind i relationen med fokusperson.

I forlængelse af Illeris tanker om drivkraft er det vigtigt at coachen har lyst til og er motiveret for at udvikle transformativt refleksionsprocesser hos fokuspersoner inden for et coachende læringsforløb.

Det er vigtigt at coachen har deltaget i udarbejdelse af den grund- og rammekontrakt der ligger som baggrund for coachingsamtalerne. Derigennem har coachen haft mulighed for at reflektere kritisk over hvilken basisrolle som teori om læring, beskrivelsen af transformativ læreprocesser og det systemiske coachingperspektiv tilsammen lægger op til. Dette lægger op til at det er en stor fordel, ja næsten en nødvendighed at coachen er del af et netværk af andre coaches, hvor det er muligt at reflektere over de iagttagelsespositioner som ligger inden for den coachende basisrolle, hvilke der ligger udenfor og i hvilke sammenhænge der kan være overlap til andre perspektiver på at coache i læringsforløb. Grunden til at deltagelse i kontraktarbejdet og refleksioner over egen basisrolle er vigtigt, er forbundet med, at enhver coach også har sine egne referencer for forståelsesmønstre, svarende til egne mentale vaner i coachende relationer. Både teoretisk indsigt men også bevidsthed om egen stil som coach, og de begrænsninger og muligheder som stilen indebærer, er fundamentalt vigtigt at erkende, for at rollen som coach kan lykkes i relationen til kursisten, i den læringskontekst som min opgave arbejder med.

I efterfølgende afsnit vil analysen have fokus på hvilke forudsætninger det kræver at deltage i transformativ læreprocesser.

7.11 Krav til deltagerforudsætninger hos kursister i forhold til transformativ læring:

Læringsarbejdet med at reflektere kritisk og reflektere ud fra et selvkritisk perspektiv indebærer personlig udvikling, fordi psykiske meningsperspektiver, ambivalens for forsvarsmekanismer kommer i spil. Det er baggrunden for at transformativ læreprocesser i nogen grad godt kan have egne livskriser og udviklingskriser som deltagerforudsætning. Det er det systemiske perspektiv enig i, men vil indvende at det afhænger af konteksten og de kontrakter som er indgået. Det transformativ perspektiv er opmærksom på at fokuspersoner kan være forskelligt stillet i forhold til at være parat til transformativ læring. Det er præcis her det systemiske perspektiv er enig, men her tænkes at så må en systemisk coachingsamtale handle om og reflektere på et niveau der giver mening for fokuspersonen. Her insisterer det transformativ perspektiv på at underviseren skal stimulere læring i retning af transformation, fordi selvom fokuspersonen ikke er klar til transformativ læring endnu, så skal underviseren støtte at fokuspersonen bliver klar. Det er det systemiske perspektiv ikke enig i.

Det forudsætter motivation for at arbejde med dissonans eller en utvetydig oplevelse af dissonans, at indgå i transformativ læreprocesser. Allt tre teorier er fælles om at mene, at lyst og psykisk

overskud til at arbejde med egne forståelsesrammer er en helt central forudsætning for at opnå en positiv læringsoplevelse i løbet af overskridende læreprocesser. De er også enige om at kursistens livshistorie, tidligere erfaringer med læring, undervisning og praktik har indflydelse på resultatet af transformative læreprocesser. Det gælder også de kulturelle og trosmæssige traditioner eller ideologier som eksisterer i det sociale felt, hvor kursisten befinder sig. Ikke mindst de faglige ideologier og diskurser i børnesygepleje som kursisten er fagprofessionelt skolet i og agerer i, i løbet af en pædiatrisk efteruddannelse.

Pædiatrisk efteruddannelse repræsenterer et brud i flere kontekster for kursisterne. Det kan være et brud der uløser dissonans at begynde på teorimoduler og skulle indtage rollen som kursist. Det kan også være et kontekstbrud at skifte arbejdssted i form af at blive tilknyttet et andet praksisfællesskab i løbet af efteruddannelsen. Det er fordi nye relationer giver mulighed for nye iagttagelsespositioner. Kravet om oplevelse af dissonans som kan igangsætte transformativ læring, kan derfor være en deltagerforudsætning hos en del kursister. For nogle kursister kan mødet med det systemiske perspektiv på coachingsamtaler, der er rettet mod transformation, måske give anledning til at opleve sig som bekræftet og anerkendt på en måde, der i sig selv udvikler motivation og lyst til at arbejde med egne mentale vaner.

8. Kapitel 4 - Metodekritik:

8.1 Illeris læringsforståelse:

Illeris mangler begrundelse for syn på, at den indre tilegnelsesproces står i et konfliktfyldt men dynamisk udviklende forhold til den ydre samspilsproces. Den uklarhed i hans læringsforståelse har betydning for denne opgave, fordi det netop er det aspekt fra Illeris, der fungerer som argument for, at det systemiske coachingperspektiv kan kombineres med perspektivet på transformativ læring. Mezirow arbejder lidt med at notere sig, at sociale kontekster selvfølgelig har indflydelse på læring, men ekspliciterer ikke dette aspekt så meget, set i forhold til det kognitive aspekt. Jeg tænker, at man formentlig skal hente inspiration fra social læringsteori eksempelvis fra Lave & Wenger (Lave & Wenger, 2003) til at argumentere for det relationelle aspekts lærende indflydelse på etablering af forståelsesforventninger hos mennesket.

8.2 Det systemiske coachingperspektiv:

Den systemiske coaching arbejder med det nysgerrige perspektiv som grundposition og anerkendelse som en vigtig relationel og kontaktfremmende kompetence. Da sociale relationer kan

have uhensigtsmæssige handlinger som resultat, synes det anerkendende perspektiv at have en norm indlejret. Det står så lidt i modsætning til det systemiske perspektivs tanke om nysgerrighed som grundpositionen. Coachens erfaringer virker jo ind på relationen ved at være baggrund for coachens forståelsessystem. En nysgerrig position antyder, at coachen i nogen grad kan suspendere sit forståelsessystem. I teorien indgår metarefleksion i forklaringen frem mod nysgerrighed. Det synes da lidt uklart, hvordan metarefleksion, der også er funderet på coachens forståelsessystem kan suspendere den retning som Mezirow taler om at alle fortolkningssystemer er præget.

8.3 Det transformative perspektiv

Mezirow arbejder med meget vide rammer for hvor store barrierer for læring, forstået som forvrængninger i det psykologiske meningsperspektiv, man kan arbejde med i transformative læreprocesser. Jeg er enig i at personlig livskrise, udviklingskrise eller skift af rolle fra medarbejder til kursist kan igangsætte læring. Helt præcist sætter Mezirow grænsen for hvilke psykologisk forvrængninger som deltagere kan have, uden at det kompromitterer læring ved:

"(...)Here it is necessary to make a careful distinction between adults who are having commonly encountered difficulties in dealing with familiar life transitions and those who have extreme neurotic, psychotic, or sociopathic disorders and require psychotherapy. Adult educators need to be taught how to make these distinctions(...)" (Mezirow,1991:205).

Ovennævnte citat placerer grænsen for deltagernes psykologiske forvrængninger ved ekstreme neurotiske, psykotiske og sociopatiske forstyrrelser, når der skal skelnes mellem læring og psykoterapi. Det er en meget inkluderende ramme for målgrupper i undervisning og coaching. Det synes jeg kan problematiseres, men skal holdes op mod coachens ekspertise. En coach der er psykolog eller psykiater kan formentlig godt identificere den grænse Mezirow udtrykker, men jeg forholder mig kritisk til, hvorvidt andre coaches er kvalificeret til at lære at udøve denne skelnen.

Det kognitive eller individuelle aspekt af læring fylder meget i alle Mezirows tekster. Inspiration til kritik af Mezirows manglende prioritering af det sociale aspekt kan hentes fra social teori om læring (Lave & Wenger, 2003), hvor læring er indlejret i praksisudøvelse, og udspringer af de identifikationsmuligheder som er mulige, i relationen mellem praksisfællesskabet og kursistens position som legitim perifer deltager. Kritik af Mezirows manglende prioritering af det tavse aspekt af læring kommer fra Kitchenham (Kitchenham, 2008) og dermed de mere psykologisk orienterede positioner inden for læringsforståelse. Mezirow selv insisterer på, at det kun er italesatte kritiske

refleksive læreprocesser, som kan komme ind under rammerne for transformativ læring. Hans argument er, at fordomme og tradition ellers kan risikere at blive analyseret ind under begrebet transformativ læring (Dirkx, Mezirow & Cranton, 2006). Uagtet denne argumentation synes det, at være lidt underbelyst, hvordan Mezirow er kommet frem til denne prioritering af det kognitive aspekt i læring.

Et andet problem er, den betydning som bevidst refleksion tilskrives. Betydningen er svær at genfinde, når Mezirow også siger, at transformative læreprocesser godt kan forløbe uden for bevidstheden. Da er relationen mellem transformative læreprocesser og bevidst refleksion jo ikke helt så årsag- virkningsrelateret, som den kan fremstå, når man læser Mezirows beskrivelse af transformative læreprocesser. Mezirow forklarer ikke særligt tydeligt, hvorfor kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion nogle gange ikke fører til transformativ læring, han konstaterer det bare.

Efter at have udforsket teorien om transformativ læring fremstår forholdet mellem det igangsættende ved uoversensstemmelse og forvrængninger lidt uklart. Begrebet ambivalens ville måske være bedre, fordi det både har potentiale til at igangsætte processer og hæmme processer. Mezirow begynder derimod at tale om forvrængninger, når han skal forklare processer der kan hæmme læreprocesser.

Det udløser et dilemma at der ikke er redegjort grundigt for det sociale aspekt af læring, fordi der kan opstå usikkerhed om, hvordan begrebet kritisk selvrefleksion skal forstås. Begrebet har status som det refleksionsniveau, der kan være frigørende i forhold til herskende diskurser i det sociale og kulturelle felt. Men det fremstår uklart, hvad man kan frigøre sig fra af sociale fortolkningsregimer via rationel diskurs, når den sociale side af læreprocesser og den måde de virker ind på menneskets fortolkningsmønstre ikke er ekspliciteret tydeligere af Mezirow.

Legitimiteten i Mezirows emanciperende projekt kan også udsættes for kritik. Idealet om diskurs er udtryk for en etisk forholdemåde om ligeværdighed, som ikke helt passer til at validere udsagn. Magtfrihed er ikke en mulighed i relationer mellem mennesker, og formentlig heller ikke i relationer mellem begreber. I retorikken om, at læring kan frisætte mennesker ligger der, for mig at se, en bevægelse fra en falsk bevidsthed hen mod frigørelse og mere sand forståelse. Forståelsen falsk bevidsthed er min fortolkning, men hvis jeg har ret, hvorfra kommer så retten til at vurdere, at nogen har brug for at blive frisat. Der er et element af normativitet i Mezirows beskrivelse af transformative læreprocesser, som ikke bliver forklaret på anden måde end at vidensudviklingen er

så hurtig, at teknologiske fortolkningsregimer har succes med at kolonisere livsverden. Det andet argument hos Mezirow er, at en rummelig forventningshorisont fungerer bedre for subjektet, når det skal agere i verden.

Beskrivelsen af transformative læreprocesser synes ikke at give et bud på læring forstået som en proces der er omgivet af magt i relationen mellem underviser og fokusperson. Det vil sociologien med begreber såsom reproduktion, sociale kampe, positioner og kapitaludveksling, bedre kunne gøre. For mig synes det at være vigtig at erkende, at Mezirows teori om transformativ læring ikke kan stå alene, men må suppleres og perspektiveres ud fra andre teoretiske tilgange, for at kunne bidrage til en endnu mere dækkende forståelse af læreprocesser.

9. Kapitel 5 - Konklusion:

I besvarelse af min problemformulering vil jeg først nærme mig at svare på spørgsmålet om hvorvidt det systemiske coachingsperspektiv og det transformative læringsperspektiv kan kombineres. I den forbindelse vil der fremkomme både argumenter for og imod. Denne del af konklusionen vil desuden afklare i hvilken udstrækning de to perspektiver kan fungere sammen. Dernæst vil jeg svare på den anden del af problemformuleringen som omhandler, hvilke krav man skal stille til henholdsvis læringsmiljøet, en coach og en fokusperson, når de tre perspektiver mødes i en coachingsamtale, der har en hensigt om at understøtte udvikling af kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion.

Set ud fra et erkendelsesmæssigt perspektiv er de tre valgte teorier fælles om at konstruktioner i meningssystemet skabes på baggrund af refleksion over erfaringer i samspil med det tidligere konstrueret meningssystem, som en fokusperson møder ind med i en læringskontekst. Alle tre teorier har udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk tilgang og er derfor også fælles om at erkendelse sker på baggrund af samspil mellem indre fortolkningsprocesser og ydre samspil med den sociale omverden. Der er forskel på hvor stor betydning, henholdsvis den indre side af erkendelse og den ydre side af erkendelse tilskrives i forhold til hvad der læres. Her fungerer Illeris læringsforståelse, med sit syn på den indre tilegnelsesproces og det ydre samspil som værende i et spændingsfelt i forhold til hinanden, som et delvist argument for, at transformativ læring kan fungere sammen med det systemiske perspektiv i et samspil, som er konfliktfyldt, men også udviklende.

I forhold til menneskesynet, er de tre teorier mere forskellige. Illeris, Mezirow og det systemiske coachingperspektiv er fælles om at se mennesket som ressourcefyldt. Forskellen opstår, idet det transformative læringsperspektiv desuden opfatter mennesket som undertrykt af kulturelle og teknologiske forståelsesregimer. Målet med læring i Illeris forståelse og det systemiske coachingperspektiv er at udvikle handlepotentialer hos fokuspersonen, mens målet med læring i transformativ læring er at frigøre fokuspersonen fra undertrykkelse. Helt konkret vil Illeris og det systemiske coachingperspektiv gerne understøtte fokuspersonens drivkræfter for læring og udvikle mere bevidsthed om konteksters betydning for forståelses- og fortolkningsprocesser via refleksion og metarefleksion. Mezirow vil derudover rette læringsresultatet mod at kritisere herskende samfundsforhold, ved at læreprocesser indeholder validerende diskussioner og vurdering af udsagns sandhedsværdi i forhold til hinanden.

Illeris læringsforståelse, det transformative læringsperspektiv og det systemiske coachingperspektiv kan altså kombineres i den udstrækning at læring udvikler kompetence til at være bevidst om konteksters betydning for erkendelse og metarefleksion over antagelser i eget tænkemønster. Slutmålet for læring ser Mezirow anderledes på end Illeris og det systemiske coachingperspektiv.

Når man, på et teoretisk niveau, kombinerer transformativ læring med det systemiske coachingperspektiv i et læringsforløb, så fremkommer en konflikt, der viser sig i coachens basisrolle. Det er konflikten imellem coachens basisrolle som nysgerrig og tilbageholdende, der står i et spændingsfyldt forhold til coachens rolle som igangsætter af validerende og sandhedsvurderende læreprocesser. I den forbindelse er det vigtigt at huske på, at en nysgerrig position ikke er neutral, så konflikten står ikke imellem at være en neutral systemisk coach overfor at være en transformativt inspireret coach med et normativt udgangspunkt for, hvad der er mere sandt end andet.

Når læreprocesser står i et konfliktfyldt forhold til hinanden, kan det ifølge Illeris læringsforståelse resultere i en dynamisk udvikling af noget nyt og tredje. Denne tankegang er baggrund for den næste del af konklusionen, hvor der tages stilling til, hvilke krav man skal stille til en systemisk coachingsamtale i et læringsforløb, såfremt man ønsker at understøtte kompetence til kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion.

Alle tre teorier skelner mellem forskellige refleksionsniveauer i deres læringsforståelse, og der er ikke konflikter i deres syn på refleksionsniveauer. Teoriernes forskellige brug af begreber skaber

lidt uoverskuelighed, fordi et refleksionsbegreb i den ene teori kan dække to refleksionsniveauer i den anden teori. Det transformative læringsperspektiv ser kritisk refleksion over antagelser bag viden og kritisk refleksion over antagelser i egne refleksionsprocesser som et obligatorisk refleksionsniveau i læreprocesser, når målet er transformative forandringer. Det krav er en helt fundamental kontekstfaktor, som set i et systemisk coachingperspektiv skal være afklaret inden coachingsamtalen begynder. Derved opstår der et krav, om at refleksion på transformativt niveau i form af kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion skal skrives ind i grundkontrakten. Den kontrakt som er ramme for ethvert teoretisk grundlag for coaching i et læringsforløb. Kravet om kritisk refleksion og kritisk selvrefleksion skal også fremgå af rammekontrakten. Den definerer de metoder og de aktiviteter, som coaching i et læringsforløb stiller krav om.

Teoriernes struktur med forskellige refleksionsniveauer fra ikke-refleksion og frem til metarefleksive samtaler om samtalen antyder en progressionstankegang. Jeg synes det implicerer, en kategorisering af refleksionsniveauer som er parallel til kompleksiteten af den reorganisering i meningssystemet, som man stiler efter at understøtte. Det synes altså at være læringsfremmende at planlægge læreprocesser som en rækkefølge af refleksive events, hvor der er progression i de niveauer man reflekterer på.

Et godt læringsmiljø skal give mulighed for at reflektere over egne erfaringer eller udsagn på en måde så der opstår dissonans. På baggrund af dissonans skal der så være mulighed i omgivelserne for støtte til at udholde dissonans og etablere udforskende, problematiserende, og problemidentificerende læreprocesser. Det sker gennem dekonstruktion og rekonstruktion. Her spiller det transformative læringsperspektiv ind med et krav om validerende læreprocesser undervejs, som står i modsætning til de to andre perspektiver.

Når man kombinerer de tre valgte perspektiver så skal den kommunikative ramme for læring være både dialogisk og diskursiv, og give mulighed for at fokuspersonens selvforståelse kan komme i spil. Det dialogiske perspektiv repræsenterer vekselvirkning og at deltagerne gensidigt korrigerer hinandens forståelse. Det diskursive perspektiv omhandler et etisk ideal for stræben mod magtfri kommunikation, selvom læreprocesser hos Mezirow omfatter validering af udsagn og tænkemåder.

Fokuspersonens selvforståelse kan både være i spil som et bevidst fokus for refleksion, og det stiller transformativ læring krav om. Fokuspersonens selvforståelse kan også være tavst i spil, og det faktum er alle tre perspektiver fælles om at mene. Omformning af selvforståelse kan aktivere

forskellige typer af forsvarsmekanismer eller forvrængninger i forhold til læring og det stiller krav til coachens ekspertise i forhold til bearbejdningsprocesser samt forholdemåder til det følelsesmæssige aspekt af læring.

Når man ønsker at kombinere det systemiske coachingperspektiv med transformativ læring i et læringsforløb, stiller det store krav til coachens ekspertise. Coachen skal besidde teoretisk viden om de perspektiver som er i spil med hinanden, og det er helt centralt, at coachen reflekterer over, hvilke muligheder og begrænsninger som de kontraktmæssige grundvilkår har for coachingprocessen.

Kombination af det systemiske coachingperspektiv med transformativ læring i et læringsforløb etablerer en ramme, hvor der stilles krav til coachen om, på baggrund af sin vurdering af læringssituationen, og sin egen stil som coach, at kunne forvalte sin basisrolle på en særlig måde. Kravet til coachens vurderingsprocesser er, at denne reflekterer over, hvor meget læreprocessen har fordel af at blive forstyrret af validerende udsagn. Coachens refleksioner skal have baggrund i, dels den konkrete udfordring som er udgangspunktet for coachingsamtalen, dels det udkomme for samtalen der er aftalt og dels den bevægelse i læring som coachingsamtalens forløb indtil nu repræsenterer. Kun derved kan det transformative perspektiv kombineres med det systemiske perspektiv i et læringsforløb.

Der stilles også krav til coachens partnerskabskompetencer. Coachen skal kunne skabe grundlaget for en anerkendende, nysgerrig og åben stemning der opleves tryk, tillidsfuld og rummelig af fokuspersonen. At coachen skal kunne fungere som medspiller i læreprocesser indebærer, at kunne støtte fokuspersonen i at udholde og bearbejde dissonans og dele sin tvivl med andre. Det indebærer også at trække sig fra at være kritisk refleksiv rollemodel, så fokuspersonen udvikler selvstændighed i at identificere egne læringsbehov. Basisrollen som coach indeholder også kompetencer i at være domænereflekterende, problematiserende, problemformulerende og at kunne navigere imellem forskellige positioner ved at parafrasere, stille spørgsmål og komme med udsagn og hypoteser.

Specielt i forhold til forsvarsreaktioner hos fokuspersonen kræves det, at coachen kan udforske om disse reaktioner har baggrund i energifyldt forsvar, fungerer som kontekst til de læreprocesser der er i spil, eller er blokerende konstruktioner. Det sidste stiller krav til en coach om at kunne give støtte af bearbejdende karakter.

Det kræver motivation, lyst og vilje fra fokuspersonens side, at deltage i coachingsamtaler, der stiller krav om at udvikle kompetence til at reflektere kritisk og reflektere kritisk over egne antagelser i egne fortolkningsmønstre. Mezirow er inde på, at transformative læreprocesser kræver et stort overskud og er en energikrævende læreproces. Deltagelse i en pædiatrisk efteruddannelse med det brud i rolle fra sundhedsprofessionel praksisudøvelse til kursistrollen og rollen som praktikant kan udløse dissonans. Kontekstbruddet fra at handle i én praksiskontekst til at handle i en anden praksiskontekst, men nu ud fra praktikanrollen, kan også udløse dissonans. Dissonans eller oplevelse af at være i en udfordrende situation, som man ønsker hjælp til, er deltagerforudsætninger som kræves af fokuspersonen, når de tre perspektiver kombineres. På den baggrund mener jeg, at det er sandsynligt at nogle af kursisterne på pædiatrisk efteruddannelse imødekommer de krav om dissonans som Mezirow stiller for at udvikle kritisk refleksionsevne og reflektere kritisk over sig selv i den type coachingsamtale som denne opgave er optaget af. Problemet med at det ikke føles lærende at være i praktik, kan formentlig omfatte flere kursister end dem der taler om det. Baggrunden kan være at nogle af de andre kursister lagrer deres dissonans på et latent niveau eller konstruerer forvrængninger.

Samlet set konkluderer jeg, at det systemiske perspektiv godt kan kombineres med det transformative perspektiv i et læringsforløb frem til at udvikle kontekstbevidsthed og metarefleksive kompetencer. Når det gælder at ville frigøre kursister via validerende læreprocesser da kan perspektiverne ikke forenes. Frem mod at udvikle kontekstbevidsthed og metarefleksive kompetencer, skal der stilles krav om nysgerrighed, relationel og anerkendende ekspertise og kritisk selvrefleksion til en coach. Fokuspersonen skal byde ind med motivation for at udvikle sin selvforståelse og vilje til udholde dissonans. Læreprocesserne skal give mulighed for at etablere refleksive relationer, problemidentificere, problematisere og være trygge, før læringsmiljøet kan siges at være fremmede for transformative læreprocesser

10. Kapitel 6 - Perspektivering

I forlængelse af konklusionens afsluttende fokus på, at kursister på pædiatrisk efteruddannelse befinder sig i en uddannelsessituation som er kendetegnet ved rolleskift og skift i kontekst, vil jeg gerne belyse, hvordan coachingsamtaler og frigørende læreprocesser kan have konsekvenser for den organisation som kursisterne er forankret i.

Perspektiveringen vil først belyse hvordan coachingsamtaler kan have konsekvenser for relationer i en klinisk pædiatrisk sygeplejepraksis, derefter vil jeg problematisere de sociale konsekvenser som

frigørende læreprocesser kan have i en organisation. Perspektiveringsafsnittet vil slutte med at fremlægge hvilke organisatoriske tiltag indførelse af frigørende læring og coachingsamtaler indebærer og afslutte med at fremlægge, hvilke empiriske undersøgelsestiltag i organisationen, som jeg mener, at konklusionen i min teoretiske opgave kan lægge op til.

Coachingsamtaler er en social arena, som ikke er praksis og heller ikke teorilæring, men et samtalebaseret samspil, hvor man reflekterer over reelle problematikker, således som de viser sig for en kursist på pædiatrisk efteruddannelse. Det er en kommunikativ udveksling, hvor deltagerne tænker sig ind i praksis fra forskellige perspektiver. Det er læreprocesser, hvor udfordringer løses i et andet domæne end det domæne udfordringen opstod i. Det giver mulighed for mere kreativitet og for at anderledes ideer kan præsentere sig som muligheder for deltagerne. Coaching kan altså være kvalificerende for klinisk praksis, fordi der bliver reflekteret over nye konkrete løsningsmuligheder for at handle. Nye måder at forstå problematikker på, metareflekteret over klinisk praksis og kommunikativt samspil uden at være presset af det handlepres, som praksis er omgivet af. Refleksive processer som en kursist har mulighed for, i en anden form, at videreudøve i samarbejde med patienter, personale og ledelse i en klinisk praksis. Det kan være i form at navigere mellem forskellige iagttagelsespositioner, at lytte empatisk, stille spørgsmålstyper på baggrund af en hensigt om, hvilke retning af samtalen der kan være hjælpende for den anden, og at metareflektere over de feedbacksløjfer som alle kommunikativt samspil udgør.

Det er kompetencer som kan være kvalificerende både i forhold til samarbejde med patienter, familier, kolleger eller ledelsen i organisationen. Især fordi sygeplejefaget er et traditionsrigt felt med en lang historik, masser af teknologi og fagprofessionelle kampe om magt i forhold til at bestemme på hvilke vilkår beslutninger bør tages. De sociale konsekvenser af, at kombinere det systemiske coachingperspektiv med det transformativt læringsperspektiv i et læringsforløb kan derimod også få relationelle konsekvenser, som kan være u hensigtsmæssige for en kursist. Mezirow taler om, at frigørende læreprocesser uddanner kulturelle partisaner (Mezirow, 1996:167). Steen Wackerhausen er inde på det samme når han skriver, at dem som forsøger at etablere 2.ordens refleksionsprocesser kan få praksisfælleskabets immunsystem at mærke i form af at blive ignoreret, venligt re-socialiseret, disciplineret eller marginaliseret (Wackerhausen, 2008:18-19). Wackerhausen mener derfor, det kræver personlig styrke, diplomati og situationsfornemmelse af kursisterne, for at de kan lykkes med at udøve læringsresultatet af frigørende læreprocesser.

Frigørelse og coaching udvikler kursistens kompetence til at gøre sig iagttagelser i løbet af arbejdsprocesser i organisationen og iagttage sig selv. Der er således sammenhæng mellem kursistens udbytte af reflektive læreprocesser og den måde kursisten er forankret i organisationen på. Det kræver at læringsmæssige tiltag, såsom at indføre tilbud om nye pædagogiske læreprocesser, bør diskuteres med ledere af pædiatrisk efteruddannelse, men også med ledere fra de områder af organisationen, som er berørt af læringens resultater og ændret kritisk handlepotentiale hos kursisterne. Det er et etisk ansvar, der handler om at tage vare på at kvalificere kursisternes styrke, diplomatiske kompetencer og situationsfornemmelse samtidig med kritiske læreprocesser. Det er dog også virkelig vigtigt at udvikle organisationen til at kunne mestre det dynamiske spændingsfelt, som relationen mellem kursister og organisation kan repræsentere, efter at kritiske kompetencer er udviklet hos kursisteren. I den forbindelse er det vigtigt at organisationen kan være højeste kontekst for coachingsamtalen forstået på den måde, at indholdet af samtalen og resultatet af læring ikke bør stå i modsætning til organisationens værdier, strategier og målsætning (Jepsen, Gade & Simonsen, 2010:239).

11. Litteraturliste

- Alrø, Helle og Kristiansen, Marianne (1998). *Supervision som pædagogisk læreproces*. Aalborg. Aalborg Universitetsforlag. 1.udgave, 4.oplag. 2004. pp. 170.
- Alrø, Helle, Dahl, Poul Nørgård og Frimann, Søren (2009). *Coaching-samtalen*. I: Nørlem, Jakob (red) (2009) *Coachingens landskaber nye veje- andre samtaler*. København. Hans Reitzels Forlag. 1. udg. 1. opl. pp. 21-50.
- Brøbecker, Helle og Mulbjerg, Ulla (2005). *Klinisk vejledning og pædagogisk kompetence – i professionsuddannelser*. København. Munksgaard Danmark. 1. udgave 1.oplag. pp. 110-121.
- Dirkx, John M., Mezirow, Jack and Cranton, Patricia (2006). *Musings and Reflections on the Meaning, Context, and Process of Transformative learning: a Dialogue Between John M. Dirkx and Jack Mezirow*. Journal of Transformative Education 2006. 4: pp. 123-139.
- Hermansen, Mads (2001). *Læringens univers*. Århus-Forlaget Klim. 4.udgave. pp.19-35, 69-82.
- Hornstrup, Carsten. Loehr-Petersen, Jesper. Jensen, Allan V. Johansen, Thomas og Madsen, Jørgen G. (2011). *Systemisk Ledelse – den refleksive praktiker*. Dansk Psykologisk Forlag. 1. udg. 9. opl. pp. 13-51.
- Hornstrup, Carsten. Tomm, Karl og Johansen, Thomas (2009). *Spørgsmål, der gør en forskel*. Copyright Macmann Berg. pp. 1-15.
- Illeris, Knud (2006). *Læring*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag. 2. rev udg.
- Illeris, Knud (red) (2007). *Læringsteorier – seks aktuelle forståelser*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag. 1. udgave 2007, 2. oplag 2008 pp.
- Jensen, Per (2006). *Et systemteoretisk perspektiv*. I. Nielsen, Mette S. og Rom, Gitte (red) København. Munksgaard Danmark. 1. udgave 1. oplag pp. 41-97.
- Jepsen, Birgitte, Gade Margrethe og Simonsen, Kirsten (2010). *Coaching i organisationer*. Århus. Akadematica. pp. 34-64, 139-164, 217-260.
- Kitchenham, Andrew (2008). *The evolution of John Mezirow's Transformative Learning theory*. Journal of Transformative Education 2008 6: pp.104-123.
- Laursen, Erik (2010). *Coaching, selvudvikling og ledelse i organisationer*. I: Laursen, Erik, Nørlem, Jakob og Thøgersen, Ulla (red) (2010) *Coaching og organisationer – Ledelse, magt og læring*. København. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave, 1. oplag. pp. 17-47.
- Laursen, Erik og Frimann, Søren (2009). *Coaching som tidstypisk samfundsfænomen*. I: Nørlem, Jakob (red) (2009) *Coachingens landskaber nye veje- andre samtaler*. København. Hans Reitzels Forlag. 1. udg. 1. opl. pp. 79-107.

- Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991). *Situeret læring*. København. Hans Reitzels Forlag A/S. dansk udgave. 2003. pp. 31-54.
- Lund-Jacobsen, Dorte og Wermer, Ane (2001) *Invitation til nysgerrighed –en systemisk tilgang i supervision*. Fokus på familien. Vol 29. pp. 36-49.
- Maturana, Humberto R. og Varela, Francisco J. (1987). *Kundskabens træ – den menneskelige erkendelses biologiske rødder*. Århus. Forlaget. ASK. pp. 9-29.
- Maturana, Humberto R. og Varela, Francisco J. (1998). *The tree of Knowledge – The Biological roots of Human Understanding*. Boston & London. Shambhala. Revised Edition. pp. 24-30,
- Maturana, Humberto R. og Pörksen, Bernhard (2011). *Fra væren til handlen –en interviewbog om levende systemer i natur og samfund*. København. Forlaget Mindspace. 1. udg. 1. opl. Pp 15-41, 82-92, 105-140
- Mezirow, Jack (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack (1996). *Contemporary Paradigms of learning*. Adult Education Quarterly. 1996. 46 pp. 158-172.
- Mezirow, Jack (1998). *Om critical Reflection*. Adult Education Quarterly 1998 48: pp. 185-198.
- Mezirow, Jack (2000). *Learning til Think Like an Adult- Core concepts of Transformation theory*. I: Mezirow, Jack and Associates (2000) *Learning as Transformation – Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco. Jossey-Bass. pp. 3-33.
- Mezirow, Jack (2003). *Transformative Learning as Discourse*. Journal of Transformative Education. 2003. 1: pp-58-63.
- Mezirow, Jack (2009). *Transformative Learning Theory I: Mezirow, Jack, Taylor, Edward W. and Associates (2009) Transformative Learning in Practice – insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco. Jossey-Bass pp.18-31.
- Moltke, Hanne V. og Molly, Asbjørn (red) (2009). *Systemisk coaching – en grundbog*. Viborg. Dansk Psykologisk Forlag 1. udg. 3. oplag.
- Olsen, Thorkild (2005). *Når vi kløjs´ i kommunikationen – en introduktion til begrebet kontekst*. Erhvervspsykologi, årg. 3, nr 2. Virum. Psykologisk forlag pp. 1- 21.
- Polanyi, Michel (1966). *Den Tause dimensjonen*. Norge. Spartacus Forlag. Norsk udgave (2000) pp. 15-43.
- Schön, Donald A. (1983). *Den reflekterede praktiker*. Århus. Forlaget Klim. 1. udgave. (2001). pp. 95-96, 139-146.

Tomm, Karl (1992). *Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål?* Tidsskriftet Forum. 1992. nr 3 pp. 3-13.

Wackerhausen, Steen (2008). *Erfaringsrum, handlebåren kundskab og refleksion*. Refleksion i praksis. Skriftserie nr. 1, 2008, Institut for filosofi og idehistorie, Århus Universitet, RUML pp. 3-21.

Wiessner, Collen Aalsburg and Mezirow, Jack (2000). *Thory Building and the Search for Common Ground*. I: Mezirow, Jack and Associates (2000) *Learning as Transformation – Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco. Jossey-Bass. pp. 329-358.

Willert, Søren og Madsen, Benedicte (1996). *Kontraktens funktion i supervision*. Psykologisk og pædagogisk Rådgivning. 33. årgang, 1996. nr. 2, pp. 99-107.

12. Artikel

Til Centerchefsysteplejerske N. N.

Fra Mie Rasmussen

Formand for Kursusrådet

Kursusleder

For Pædiatrisk efteruddannelse

Pædiatrisk efteruddannelse

Opæg til diskussion i kursusrådet for pædiatrisk efteruddannelse:

Hvordan vi kan eventuelt støtte kursister i at udvikle handlekompetence og kritisk refleksionsevne?

Praktikforløb udfordrer kursister:

I en travl klinisk praksis, hvor patienterne har førsteprioritet, kan det være svært for en kursist, at fokusere på at lære, samtidig med at man er i praktik og deltager i personalefællesskabet omkring behandling og pleje til patienter. I hverdagens arbejdspress sker det let, at kursister ikke bliver hjulpet med at tænke over deres læring helt så meget som både de selv og praktikvejledere kunne ønske. Det spiller også ind, at kursister på pædiatrisk efteruddannelse er erfarne medarbejdere og mere vant til rollen som medarbejder end rollen som kursist i et læringsforløb.

For kursister betyder det, at arbejdet fylder mere end læring, og det medfører de bliver usikre på, om de lærer noget af at være i praktik. Jeg møder jævnligt kursister, der er frustrerede over, de ikke kan se det relevante i at være i praktik som en del af pædiatrisk efteruddannelse. Deres udfordring er, at de har svært at se, hvordan læring i en specialiseret pædiatrisk praksis, kan kvalificere dem til at handle i den mindre specialiserede praksis, de skal tilbage til efter gennemført pædiatrisk efteruddannelse.

Det er en udfordring at skabe god læring i en klinisk praksis. Det er også en faglig udfordring der handler om, hvordan vi kan kompetenceudvikle erfarne medarbejdere i en travl klinisk praksis.

Det er også en organisatorisk udfordring, fordi pædiatrisk efteruddannelse er en sammenhæng blandt mange andre, der bidrager til læring i hospitalsorganisationen. Pædiatrisk efteruddannelse er et sted, hvor kursister i kraft af deres tidligere erfaringer, teoriundervisning og praktikopholdet kan bibringe praktikstedet ny læring, ligesom praktikstedet kan bibringe kursisten ny læring. Når denne

gensidigt inspirerende proces ikke fungerer, så påvirker det læring negativt, både hos kursisten men også på praktikstedet og i sidste ende det faste ansættelsessted, som kursisten skal tilbage til.

Det er genkendeligt, at det kan være et dilemma at lære, mens man arbejder. Læring sker ofte ved at blive overrasket over forskellen mellem den måde ens kollegaer løser arbejdsopgaver på, og den måde man selv forestiller sig at løse den på. Det er et dilemma som i første omgang er kursistens. I sidste ende kan det blive et organisatorisk problem, hvis det professionelle arbejdsmiljø ikke også er et professionelt læringsmiljø.

I forhold til planlægning af arbejdet i afdelingerne kan det være en udfordring at finde plads til, at praktikvejledere kan hjælpe kursister på andre måder end at være rollemodel. Praktikvejledere er rollemodeller for kursister i og med, de ved en masse om det faglig grundlag for procedurer og har erfaringer og rutine i arbejdet. Deres ekspertise er forbundet med erfaringsbaseret opgaveløsning og fornemmelse for, hvad der er mest vigtigt og effektivitet at gøre, når de møder en pædiatrisk problemstilling. Det er refleksioner af 1.orden, som er vigtige for, at patienter oplever, de får en kvalificeret hjælp til deres pleje- og behandlingsmæssige udfordringer.

Min oplevelse er, at kursisternes har brug hjælp til at afkode den kompetence som ligger inde i praktikvejledernes viden om procedurer og problemløsning, men som ofte er en del af den tavse viden som praktikvejledere har opbygget. Refleksioner af 2. orden, kan hjælpe kursisterne med at overføre egne eller andres erfaringer til lignende udfordringer. Det sker ved at finde de mønstre og ledetråde af faglig forståelse, som refleksion over egne eller andres erfaringer kan skabe forståelse for. Det kan eksempelvis være den erfarne praktikvejleders intuitive forståelse for, hvor problematikkerne for patienterne ligger.

Der er både fordele og ulemper ved, at praktikvejledere hjælper kursister med at reflektere af 2. orden, hvilket svarer til at reflektere kritisk. Først og fremmest er praktikvejledere tæt på de situationer, som de og kursisten i fællesskab har oplevet, og kan derfor uddybe fornemmelser og tanker om situationen mens den foregik. Det kan dog hæmme udvikling af kritisk refleksion, hvis praktikvejlederens ekspertise netop er problemløsning. Da kan man risikere at man ikke flytter sig op på det kritiske refleksionsniveau. Et eksempel på kritisk refleksion kan være at overveje: hvordan kan det være vi forstod patientens situation på den måde, som vi gjorde og kan den forstås anderledes.

Det kan også være en ulempe, at praktikvejlederen skal støtte kursisten i at reflektere. Steen Wackerhausen skriver om, at praktikere kan have svært ved at vurdere om deres forventninger om værdien af et tiltag, bare en selvopfyldende profeti der lykkes, fordi patienter er optaget af at samarbejde med personalet. I en afdeling på et sygehus ser personalet heller ikke altid konsekvensen af deres pleje- og behandlingsmæssige tiltag, og så kan ens handlinger virke meget kompetente.

På grund af stort arbejdspress overlever kursister måske deres frustrationer over at opleve, at de ikke lærer så meget som ønsket, ved at være i praktikperioden. Det er et stort tab af læring dels for kursisten, dels for praktikstedet, men også for organisationen som ikke bibringes kritiske og refleksive kompetencer.

Mit bud på ovennævnte udfordringer er, at kursisterne har brug for at reflektere med personer der ikke har ekspertise i problemløsning, men i 2. ordens refleksioner og hvordan man brug af metarefleksion kan generalisere fra enkelterfaringer og ud til lignende problemstillinger eller andre klinisk sammenhænge. Min tanke er, at kursisten både skal udvikle kompetence til at reflektere af 2. orden. Det er også tanken at kursisten skal udvikle kompetence til at handle i klinisk praksis, fordi refleksioner altid har et fagligt indhold, og derved lærer man noget om at handle i forhold til en faglig udfordring mens man reflekterer og *det* udvikler fagligt handlepotentiale. Som kursusleder er det naturligt at tænke refleksionssamtaler ind i det læringsforløb som kursisterne allerede er en del af på pædiatrisk efteruddannelse.

I processen med at udforske hvordan der kan skabes støtte til refleksion for kursister inden for rammerne af pædiatrisk efteruddannelse har jeg, i forbindelse med min masteruddannelse i læreprocesser, specialisering i organisatorisk coaching, skrevet min afsluttende opgave. En del af opgavens problemstilling handler om, hvilke krav det stiller til læringsmiljøet, at støtte kursister i at udvikle kompetence til 2. ordens refleksion det vil sige at reflektere på et kritisk niveau. Den individuelle ramme for læring i opgaven er en systemisk coachingsamtale og det er en samtaletype som:

”(...) Systemisk coaching er en hjælpeorienteret samtaleform. Fra en samskabende og nysgerrig position understøtter og inspirerer coachen en eller flere fokuspersoner til at reflektere over og lære af egne og andres erfaringer, og derigennem blive klogere på egne ressourcer og handlemuligheder. Det sker i forhold til udviklingsønsker,

dilemmaer og udfordringer, som er vigtige for den eller de pågældende, og med fokus på de sociale og organisatoriske mønstre og relationer, fokusperson(erne) handler i(...)" (Moltke & Molly, 2009)

Den anden teori der beskriver, hvordan man kan støtte kritisk refleksion i et læringsforløb er teorien om transformativ læring:

" Transformativ læring er en proces, der omfatter (...) handle-mæssige konsekvenser af ændrede perspektiver – vi tager en beslutning og lever i overensstemmelse med, hvad vi er nået frem til, indtil vi møder nye vidnesbyrd, argumenter eller et andet perspektiv, der gør vores orientering problematisk og kræver en nyvurdering(...)"

(Mezirow i Knud Illeris "Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser" ,2008)

Konklusionen i opgaven peger på, at både systemisk coaching og transformativ læring hver for sig, og i nogen grad i et samarbejde, kan danne grundlag for at støtte kursister i at udvikle kritisk refleksionsevne.

Der er andre veje end systemisk coaching og transformativ læring til at udvikle kursisters refleksionskompetencer og vi kender endnu ikke omfanget af kursister der har denne oplevelse af negativ læring i løbet af praktikperioden.

Som udbydere af pædiatrisk efteruddannelse synes jeg, vi er forpligtede på at diskutere og undersøge de problematikker som kursister og ledere gør os opmærksomme på, derfor vil jeg gerne diskutere nedenstående problemområde:

Er der tegn, der peger på, at kursister ikke støttes til at reflektere kritisk? og hvordan kan vi undersøge problematikken? Og i forlængelse heraf diskutere, hvordan vi eventuelt kan støtte kursister, i højere grad end nu, i at udvikle handlekompetence og kritisk refleksion i løbet af pædiatrisk efteruddannelse?

Med venlig hilsen

Mie Merete Rasmussen

Kursusleder

Litteratur:

Mezirow, Jack (2007) *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
1.udg.2.opl (2008)

Lave, Jean og Wenger, Etienne (1991) *Situeret læring- og andre tekster*. København. Hans Reitzels Forlag
(2003).

Moltke, hanne V. og Molly, Asbjørn (red) (2010) *Systemisk coaching – en grundbog*. Viborg. Dansk
Psykologisk Forlag. 1.udg. 1. opl.

Nielsen, Lise Render og Willert, Søren (2010) *ledelsbaseret coaching som organisatorisk læringskontekst*. 1.
udg. 1.opl