

Coaching – at være gamemaster

af cand.psych, cand.mag. Thorkil Molly Søholm, tms@attractor.dk,
MSc Jacob Storch, partnere i ATTRACTOR og
cand.cur., oversygeplejeske Jane Clemensen, jclemensen@oncable.dk,
Plastikkirurgisk afdeling Z, Århus Kommunehospital

I denne artikel redegør vi for den coachingforståelse, som vi i ATTRACTOR har arbejdet med i de senere år og peger på de centrale, tekniske færdigheder (gamemasterfærdighederne), som vi oplever får coachrollen til at leve og skabe resultater. Der bliver løbende inddraget forskellige eksempler til at illustrere teknikkerne, og til slut er der en større case, som beskriver coachingteknikkerne og tilgangene i praksis.

1. Coaching – en nøglerolle i moderne ledelse

Coaching er i dag et nøglebegreb indenfor ledelse og en af de centrale færdigheder i lederrollen. Grunden hertil er, at coaching modsvarer en række af tidens vigtigste ledelsesmæssige udfordringer, især i forbindelse med kompetenceudvikling og værdibaseret ledelse:

Kompetenceledelse

I *kompetenceledelse* er videnregnskaber, kompetenceprofiler m.m. gode redskaber til at få defineret medarbejdernes kompetencer, kompetenceniveauer og udviklingsbehov. Herefter bliver udfordringen at få videreudviklet de udpegede kompetencer, hvilket bedst sker i forbindelse med det daglige arbejde (Kompetencerådets rapport, 2002). Her er coaching et stærkt værktøj, som let lader sig integrere i det daglige arbejde og de daglige problemløsende samtaler – enten i form af kollegial coaching, hvor medarbejderne coacher hinanden, når de står med komplekse arbejdsopgaver, eller ved at ledere coacher medarbejdere. Det væsentlige

ved coaching er, at coachen hjælper og inspirerer fokuspersonen (den som bliver coachet) til at lære af sine udfordringer og erfaringer, skabe gode løsninger og dermed gå klogere og bedre rustet videre (Stelter, 2002). Vellykket coaching udvikler dermed kompetencer.

Værdibaseret ledelse

Coaching er også et stærkt redskab i udøvelsen af *værdibaseret ledelse*. I værdibaseret ledelse er kongstanken at erstatte kontrol- og regelstyring med uddelegering af ansvar til medarbejderne, som opfordres til at handle værdibaseret (Thyssen, 1997). Det bliver her helt centralt, at medarbejderne rustes til at kunne handle og løse problemer selvstændigt, men i overensstemmelse med virksomhedens værdigrundlag. En sådan oprustning kan ske ved, at lederne coacher medarbejderne, idet coaching er velegnet til at udvikle menneskers evne til selvstændig problemløsning på basis af bevidstgjorte evner og værdier. Coachingsamtaler har altså en understøttende effekt på uddelegering af ansvar, og samtidig opnår den coachende leder hhv. en forståelse for og et overblik over medarbejdernes kompetencer og kan dermed reelt overlade ansvaret til medarbejderne.

2. Coachen – en gamemaster

I det følgende vil vi redegøre for vores forståelse af coachrollen, der kan samles i begrebet “gamemaster”.

Først tager vi fat i den grundforståelse og det menneskesyn, som coaching bygger på, samt i den overordnede tænkning om problemer, som vi opererer med. Herefter går vi ind i den kommunikative relation og beskriver i detaljer de tekniske kommunikationsfærdigheder, som gør coachen til gamemaster.

Menneskesyn

Coaching hviler på et menneskesyn, der skal ses i sammenhæng med de seneste 50 – 60 års udvikling i den filosofiske og psykologiske grundtænkning omkring menneskers erkendelse af verden samt forståelsen af den måde mennesker lærer og udvikler sig på. Denne udvikling har taget store dele af de videnskabelige miljøer og hermed mange som arbejder med rådgivning, terapi, ledelse og coaching væk fra idéen om, at der findes én sandhed, som en ekspert kan definere og instruere andre i (f.eks. en sandhed om den

bedste måde at organisere en arbejdsplads). Dette gælder især for de systemiske og socialkonstruktionistiske forståelsesretninger, som denne artikel bygger på. Lederens rolle er i denne forståelse ikke at være en "virkelighedseksperter" som dirigerer medarbejderne i retning af en "rigtig" løsning¹ (Egelund et al. 1998). I stedet indtager coachen med dette menneskesyn en respektfuld position overfor fokuspersonens forståelser og handlinger. Coachens grundtænkning er at fokuspersonen selv, inspireret og udfordret af coachens spørgsmål og idéer, kan skabe de bedst mulige løsninger til den arbejdskontekst, som opgaven skal løses i. Den anden ejer både sit problem og har nogle iboende evner og ressourcer til at skabe løsninger på problemet og i denne proces udvikle sine evner.

En cirkulær grundtænkning om problemer

– et problem er aldrig en ting, men et komplekst samspil af handlinger, relationer og forventninger

Mange opfattelser

Der er forskellige måder at tænke om problemer og problemløsning – jager man f.eks. intuitivt årsagen til problemet, eller tænker man, at der er mange forskellige opfattelser af problemet og mange årsager til problemet? Springer man direkte til at definere den ideelle, fremtidige løsning, eller søger man i fortiden efter at analysere og forstå? De færreste af os er særlig bevidste om, hvilken logik vi problemløser efter, selvom at valget af strategi kan have umådelig stor betydning for om opgaveløsningen bliver vellykket.

1) Ud fra denne forståelsesramme ses mennesker som autopoetiske systemer. Et autopoetisk system er et lukket system, der skaber og opretholder sig selv via egne indre forståelser og bevægelser. Systemet bliver således ikke styret af ydre kontrolmekanismer, hvorfor instruktion og dirigering ikke synes at skabe den ønskede læring. Viden er dermed ikke noget, der kan pådømmes. Man kan tilbyde en hest vand, men man kan ikke tvinge den til at drikke! Interventionsforslag og viden via bl.a. undervisning er noget, fokuspersonen kan tage til sig og handle på i det omfang, denne finder det relevant, men er ikke noget coachen bevidst kan styre. Implicit i denne systemiske måde at tænke på er, at læring mere er noget coach og fokuspersonen skaber sammen, end noget coachen underviser i eller skaber (Schilling 1997, 2000, Anderson 1997, Egelund et al. 1998, Boscolo et al. 1991).

I systemisk coaching opererer vi med en cirkulær tankegang om problemer. I denne forståelse, som er en slags kompleksitetstænkning, er der aldrig kun én måde at forstå et problem på. Problemer skabes af menneskers komplekse samspil af handlingsmønstre og relationer. Et problem forstås dermed næsten altid forskelligt fra person til person, idet hver deltager bidrager på hver deres måde til problemets dannelse. Man kan således sjældent løse problemer ved at finde "årsagen", da der ikke findes én men mange. Samtidig fastlåser et problemfokus forståelsen og sproget i en problemdiskurs. Som Allan Holmgren formulerer det:

Et problem kan ikke løses ved at studere det; så bliver man højst ekspert i at studere problemer og fikseringer i sproget og ikke i at skabe muligheder og sproglige åbninger. Den kreative person taler ud over sine problemer og har sprog om det nye på den anden side af det fastlåste og ikke-fungerende. (Holmgren, 2002).

Mønstre af forståelser

I stedet er det vigtigt for coachen i samtalen at udforske de mange mønstre af forskellige forventninger og forståelser, som problemet er "omgivet" af. Dette skaber en større og mere komplet forståelse af problemets facetter og af de muligheder og løsninger, der kan skabes.

Kunsten som coach er, at tænke problemer som komplekse mønstre af forskellige menneskers samspil, relationer og forventninger, og have tålmodighed til at spørge ind, vikle ud og skabe merforståelse og herved at skabe betingelser for, at fokuspersonen kan skabe nye løsninger og handlingsmuligheder.

I det senere afsnit om gamemasterens færdigheder gennemgås en række metoder og veje til at spørge til og udfordre fokuspersonens forståelse af problemet og dermed facilitere løsninger i samtaler.

Sprogspil

– enhver samtale eller situation mellem mennesker kan ses som et spil, der indeholder bestemte, implicite regler for samspillet.

I forståelsen af den kommunikative relation baserer vi os på den amerikanske kommunikationsprofessor Barnett Pearce's arbejde (1999) med filosofen Ludwig Wittgensteins begreber *sprogspil*, samt Pearce's egne begreber *gameplayer* og *gamemaster*.

Regler for sprogspil

Sprogsspilsbegrebet betegner ideen, at enhver samtale eller situation mellem mennesker kan ses som et spil, der indeholder bestemte regler for samspelet (Pearce, 1999) Et første møde i en nydannet projektgruppe foregår eksempelvis ofte i et sprogspil, som består af implicite forventninger om, at projektlederen tager teten fra start, at alle skal præsentere sig, og at man skal afklare den fælles opgave m.m. Sprogspil rummer altså forventninger til, hvad der skal ske, hvilke roller der skal udfyldes af hvem og på hvilken måde.

Begrebet er vigtigt, dels fordi menneskers forståelser af og forventninger til sprogspillene sjældent er helt ens, og dels fordi meget få har en praksis, hvor de eksplicit afklarer og aftaler forventninger og ønsker til de komplekse og uklare situationer (sprogspil), som de indgår i. Her er kimen til mange af de misforståelser og bristede forventninger til, hvem der gør hvad hvornår, som ofte gør livet og det daglige arbejde besværligt på arbejdspladser, og som kræver, at lederen træder i karakter som coach.

I førnævnte nydannede projektgruppe vil det givetvis skabe rav i den, hvis én af de menige deltagere forstår sprogspillet som om, at det er hans rolle at byde velkommen, afklare roller i forhold til gruppens opgave o.s.v. Vejen ud af de efterfølgende samarbejdsproblemer vil givetvis skulle gå over en afklaring af og aftale af hvilke sprogspil, der skal gælde for gruppens arbejde. Dette ville være en oplagt coachingopgave for projektlederen.

Sprogsspilsbegrebets styrke er, at det skærper coachens bevidsthed om kompleksiteten i de forskellige mentale forståelser, der er involverede i coachingsituationen og i de situationer og problemstillinger, fokuspersonen forsøger at skabe løsninger til. Et stærkt blik for disse mentale forståelser og logikker er helt centralt for at kunne have samtaler, der udvikler.

Pearce operer med, at der i et sprogspil er to slags spillere: En gameplayer og en gamemaster. Denne sondring er central for forståelse af de færdigheder, som coachen skal kunne mestre.

Gameplayer

Gameplayeren kender det fælles sprog og ved, hvordan man følger reglerne for spillet. Han kan deltage kompetent i spillet, men kender ikke de overordnede betingelser og værdier, som spillet bygger på. Han har derfor ikke det overblik og den forståelse, der skal til for at ændre spillets retning eller kvalitet. I projektgruppen kan den deltager, som har

gameplayerkvaliteter fint indgå i samarbejdet og opgaveløsningen, men hvis en ny udfordring opstår, hvor de rutinemæssige måder at arbejde på ikke slår til, har gameplayeren ikke den overordnede forståelse, der skal til for at opdage det og sammen med resten af gruppen skabe nye måder at opgaveløse på.

Gamemaster

Gamemasteren har gameplayerens færdigheder, og har derudover en overordnet forståelse for, hvornår det er hensigtsmæssigt at spille, hvornår spillet har brug for at blive ændret, og hvordan man skaber nye spil. Gamemasteren formår altså at introducere nye sprogspil og nye handlemuligheder (Pearce 1999).

Tilbage til projektgruppen: Hvis én af deltagerne i projektgruppen er gamemaster, vil han i den førnævnte situation, hvor der er uenighed om gruppens opstart, være i stand til at se forskelligheden i tænkning og hjælpe de andre med at afklare hvilket sprogspil, der skal være gældende, og på denne måde skabe en fælle enighed om hvordan opstarten skal foregå.

I vores forståelse af coaching er coachen en gamemaster, der evner både at indgå i samtaler og situationer og udvikle dem og ændre dem. Vores definition på coaching er derfor:

Coaching er en samtaleform, hvor coachen hjælper og inspirerer den anden til at reflektere og lære af sine erfaringer og blive klogere på sine handlemuligheder og evner i forhold til problemer og udfordringer.

En coach besidder gamemasterfærdigheder – d.v.s. evnerne til på den ene side at styre og koordinere samtalen imod fælles definerede mål, og på den anden side evnerne til at udvikle den andens forståelser igennem aktiv lytning og "forstyrrende", refleksionsskabende spørgsmål og ved at introducere hypoteser, som tilbyder nye forståelser og handlemuligheder.

I denne forståelse er der to centrale forhold:

Hjælpende relation

Det første drejer sig om den grundtænkning, coachen har om den hjælpende relation. Coachen tager ikke problemet på sig og forsøger at løse det ved at komme med svar og løsninger. I stedet bliver problemet hos fokuspersonen, som udfordres på sin tænkning om problemet og dets mulige løsninger, og herigennem lære af sine erfaringer og udfordringer, udvikle sig og skabe nye løsninger.

Det andet centrale forhold er den "dobbelte" færdighed, som coachen rent teknisk skal besidde. Det er det, vi kalder for gamemasterfærdighederne: Evnen til at kunne styre og koordinere samtalen hen imod fælles definerede mål, samtidig med at fokuspersonens forståelser af problemet udvikles igennem udfordrende spørgsmål og hypoteser.

De forskellige teknikker, som understøtter den "dobbelte" færdighed, gennemgås nedenfor. Vi deler den dobbelte færdighed op i to niveauer.

Styre og koordinere

Det første niveau hjælper gamemasteren til at styre og koordinere samtalen hen imod fælles definerede mål. Her er det ofte helt essentielt med jævne mellemrum at forlade samtalsindhold og gå på metaplan, hvor der kan tales om den måde samtalen kører på. Følgende teknikker til at definere fælles mål og styre samtalen er centrale:

Kontrakt

- **Kontrakt:** Det er en fundamental afgørende teknik i starten af en coachingsamtale, at etableres en aftale (en kontrakt) om emne og mål for samtalen. Nogle gange gør situationen det også nødvendigt at afklare arbejdsform, roller og den tid, man har til rådighed. Styrken ved denne teknik er, at fokuspersonen ofte kommer fordybet i problemet, i frustration og i afmagt. De dominerede tanker er ofte en optagethed af problemets årsager og et ønske om at finde ud af, hvis skyld problemet er, og hvem der har begået fejl. Ved at spørge til "mål" og "succeskriterier" skabes et konstruktivt løsningsfokus frem for et ofte ufrugtbart fokus på årsager, skyld og fejl.

Et eksempel på et spørgsmål fra coachen, der opfordrer til, at man indgår en kontrakt er: "*Hvis vores samtale her er vellykket, hvad har du så fået ud af det?*" eller "*Hvad vil du gerne have ud af denne samtale?*". Kontraktens formål er altså at skabe en fælles konstruktiv vej for samtalen.

I samtaler med meget komplekse problemer tager det ofte tid at få defineret kontrakten, da problemstillingen lige skal "vikles" ud. Her er der ofte en bevægelse i samtalen, hvor man starter med *problemet*, går til *problemet bag problemet* og først herefter definerer en *kontrakt*. Coachen skal ikke blive frustreret over dette. Nogen samtaler er færdige, når fokuspersonen kan definere, hvad han vil opnå. Her har selve denne uafklarethed været problemstillingen, og samtalen har bragt klarhed.

- **Timeouts** er et vigtigt redskab til at skabe ophold i samtalen. Her debatteres selve processen i samtalen. Et

eksempel er:

Coach: "Skal vi blive ved med at fokusere på det her? Er det de rigtige problemstillinger vi beskæftiger os med, eller skal vi vælge at gå en anden vej?"

Timeouts bruges ofte til at føre samtalen tilbage mod kontraktens fokus eller til at genforhandle kontrakten, hvis det bliver klart, at problemets natur var anderledes eller væsentlig mere kompleks, end det først antaget (hvilket ofte sker): En sådan timeout kunne være:

Coach: Det lyder for mig som om, at din problemstilling rummer flere delproblemer. Hvilket er vigtigst for dig, at vi fokuserer på nu?

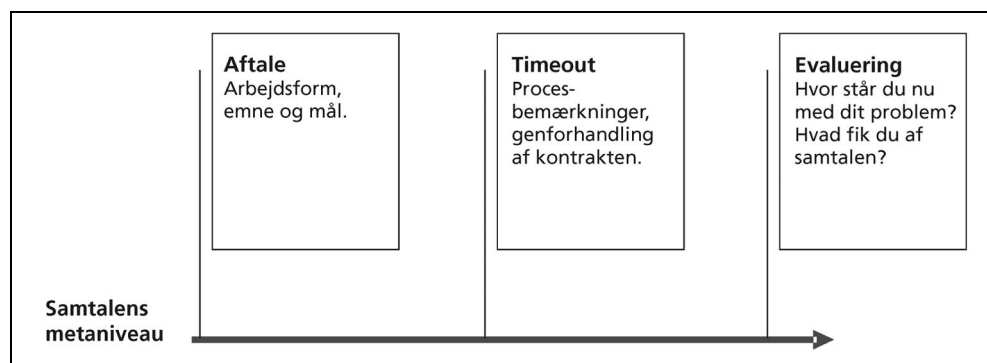
På denne måde skabes en fælles forståelse af, hvor man er på vej hen, hvilket er centralt for at skabe effektive og konstruktive samtaler.

Evaluering

- **Evaluering** er et redskab til at få en fælles forståelse af, om samtalen gav det ønskede udbytte, eller om der er brug for at arbejde mere med sagen. Ydermere udvikler evalueringer både coachens og fokuspersonens evne til at kommunikere og problemløse. Evalueringer foregår eksempelvis ved, at coachen beder fokuspersonen om at opsummere, hvad denne har fået ud af samtalen set i forhold til det/de mål, som blev sat ved kontraktafklaringen.

Coach: Er du blevet afklaret med, hvad du vil gøre?

Indsætter vi de tre koordineringsteknikker i en kronologisk model over forløbet i en samtale, ser det således ud. Da teknikkerne bruges til styre samtalen ved at *tale om* den og således gå på metaniveau, kalder vi dette niveau i samtalen for samtals metaniveau.



Figur 1. Kontrakt, timeout & evaluering

Det andet niveau i gamemasterens dobbelte færdighed, er når coachen/gamemasteren ønsker at skabe refleksion hos fokuspersonen samt introducere nye ideer, synsvinkler og forståelser i samtalen. Her er følgende kommunikative teknikker og metoder essentielle:

Aktiv lytning

- **Aktiv lytning** er en måde hvorpå gamemasteren viser fokuspersonen, at han forsøger at leve sig ind i fokuspersonens situation. Den tryghed, som det skaber, er helt afgørende for, at fokuspersonen forholder sig (selv-)rangsagende og refleksivt til sit problem. Når man er aktivt lyttende gælder det om, ikke kun tavst at lytte, men *aktivt* at demonstrere, at man har hørt og forstået det, der siges verbalt og nonverbalt. Idet gamemasteren "spejler" sin opfattelse af styrende forståelsesformer eller måder at sige ting på i samtalen, får fokuspersonen mulighed for selv at iagttage og tænke over sine egne mønstre eller grundforståelser, som denne ofte ikke er bevidst reflekteret om. Eksempler på sådanne aktivt lyttende kommentarer kan være: *"Jeg har lagt mærke til, at du ofte siger "det er ledelsens ansvar?"*, *"I omtaler kunderne som besværlige. Er det jeres generelle holdning?"*, *"Du sagde, at din rolle og dine kompetencer var uafklarede. Gør det sig gældende andre steder?"*

Generative spørgsmål

- **Generative spørgsmål** er spørgsmål, der genererer ny forståelse og nye løsninger. Dette sker ofte ved at spørgsmålene retter sig imod områder, sammenhænge, muligheder, forskellige personers forventninger og opfattelser m.m., som fokuspersonen ikke har tænkt på før. Et klassisk spørgsmål, der kan generere ny forståelse, er spørgsmålet til den medarbejder der er involveret i en konflikt: *"Har du overvejet, om du måske selv gør noget, som er med til at opretholde konflikten?"* Dette spørgsmål skal naturligvis stilles med stor finfølelse. Der er senere i artiklen et uddybende afsnit om spørgsmålsteknikker. Evnen til at være kreativ, spørgende og nysgerrig i forhold til de problemer, fokuspersonen fortæller, er helt centralt for gamemasteren. Dette hænger tæt sammen med evnen til at hypotesedanne, som er emnet for næste grundteknik.

Hypotesedannelse

- **Hypotesedannelse – en aktiv nysgerrighed i coaching**
Coachens evne til at danne hypoteser – altså at komme med idéer til løsninger, nye forståelser og nye perspektiver på sagen – er ofte det der afgør, om samtalen bringer

fokuspersonen afgørende videre. I vores forståelse af hypotesedannelse er vi inspirerede af den systemiske teoris arbejde med neutralitetsbegrebet, som kobles til nysgerrighed og hypotesedannelse.

Indenfor såvel systemisk terapi som indenfor coaching opererede man tidligere med neutralitet som et ideal, der skulle sikre, at coachen/terapeuten ikke blev fastlåst i sine (for-)forståelser og hypoteser om fokuspersonens problem (Cecchin et al. 1980). Den tilgang er blevet kritiseret for at være en illusion (vi er altid subjektive i en eller anden forstand) og for at medføre manglende involvering fra coachens side. Neutralitetsbegrebet blev derfor udskiftet med nysgerrighed².

Neutralitet i denne "nysgerrighedsforståelse" er langt mere dynamisk og fører til udforskning og undersøgelse af forskellige perspektiver, forståelser og synsvinkler. Nysgerrighed og neutralitet hænger tæt sammen. Så længe vi er nysgerrige, indtager vi mange positioner og fortolkning og forbliver dermed neutrale. Holder nysgerrigheden op, holder vi op med at lede efter nye forklaringer og man overser væsentlige elementer, der kan være betydningsfulde. Nysgerrighed hænger også tæt sammen med hypotesedannelse. Den nysgerrige coach kan ikke lade være med i samtalen hele tiden at danne hypoteser om mulige sammenhænge, andre muligheder og løsningsforslag og introducere dem i form af spørgsmål eller ved at lave stop i samtalen, hvor han "annoncerer", at han har en hypotese.

Et eksempel på en hypotese fra en samtale er:

Coach: "Jeg begynder at få et billede af, at det, som din tillidsmand og MED-udvalget vil med krisemødet, ikke har så meget med den konkrete sag at gøre, men er udtryk for, at de ønsker at diskutere den langsigtede udvikling af organisationen. Hvad siger du til det?"

Det tager tid at udvikle den kreativitet og mentale fleksio-

2) "I propose that we describe neutrality as the creation of a state of curiosity in the mind of the (coach). Curiosity leads to exploration and invention of alternatives and moves, and different moves and views breed curiosity" (Cecchin, 1987, 406). For yderligere at skærpe bevidstheden om neutralitet og nysgerrighed introducerede Cecchin et al. senere uærbødighedsbegrebet (irreverence). Coachen skal forholde sig uærbødigt og dermed kritisk overfor egne antagelser, teorier og hypoteser og være villig til at forlade dem. Uærbødighed er ment som et forsvar imod endegyldige hypoteser eller sande historier, som kan fastlåse coachen.

Den anerkendende metode

bilitet, som en god hypotesemager har. Der hvor vi oplever, at mange udvikler sig til at være nysgerrige og dygtige til at danne hypoteser, er, når de forlader ideen om, at der er ét svar og én løsning, og i stedet tillader sig selv at "lege" med mange forskellige muligheder og alternativer.

- En tænkning, der for alvor har potentiale til at gøre coachen til en kreativ og fleksibel hypotesemager, er **den anerkendende metode**, der rent teknisk kommer til udtryk i samtale i form af værdsættende spørgsmål, positive omformuleringer og ved at arbejde med ideelle, ønskede fremtidsscenerier og løsninger.

De fleste systemiske skoler arbejder i dag med en anerkendende og værdsættende tilgang til at skabe udvikling og forandring hos enkeltindivider (f.eks. i coaching), i grupper og i organisationer³. Tilgangen hviler på en grundantagelse om, at det sprog, vi bruger, er med til at skabe den måde, vi opfatter verden på. Taler vi f.eks. længe nok om vores problemer med chefen, forstærker vi problemerne og havner ofte hurtigt i en position, hvor vi bliver enige med os selv om, at han er uduelig – taler vi derimod om de situationer, hvor relationen trods alt er god, og om de håb, ønsker og løsningsforslag vi har til at den kunne blive bedre, bevæger vi os i en helt anden konstruktiv retning; m.a.o. skaber vi dermed vores verden i en anden retning (Hoffman (1987), White & Epston (1990), Cecchin (1987), Holmgren (1991)). Det er denne grundtænkning med fokus på ressourcer, på den bedste praksis og på ønsker for fremtiden, som er den anerkendende tilgang.

Anerkendelse kobles direkte til et aktiv brug af sproget og et fokus på ressourcer og evner hos fokuspersonen. Dette gøres på flere måder, f. eks. igennem såkaldt **affirmative questions** (værdsættende spørgsmål), der bevidst indbygger positive konnotationer og positive forståelser i spørgsmålene (Boscolo et al., (1991)). Et klassisk eksempel på dette er:

Fokuspersonen: *De sidste mange år som leder i afdelingen*

-
- 3) Dette er især den engelske tradition, der med begrebet appreciation sætter fokus på anerkendelse. Hele den skandinaviske systemiske tradition følger i samme spor. Også indenfor den systemiske organisationsudvikling er denne tendens dominerende hvilket Appreciative Inquiry-retningen er et udtryk for (f.eks. Cooperrider & Srivastva (1984)).

har været én lang prøvelse.

Coachen: *Hvordan har du fundet kræfter til at stå det igennem?*

Dette spørgsmål vil ofte dreje samtalen over i en mere konstruktiv retning, hvor lederen bliver motiveret og styrket – ikke til at finde sig i status quo – men til at gøre noget ved sin situation.

En anden måde at arbejde værdsættende på er igennem **positive omformuleringer** (Rosenberg et al. 1998), som vender mangelfokus til fokus på forbedringer og muligheder, som f.eks:

Fokuspersonen: *“Det er fuldstændig demotiverende at have møder i vores ledergruppe.”*

Coach: *“Så du kunne pege på en masse ting som kunne fungere bedre?”*

Re-authoring

- Det relaterede begreb **re-authoring** (White & Epston, 1990) er også en stærk teknik. Begrebet skal forstås som en måde at invitere fokuspersonen til at “gendigte” en eksisterende, fastlåsende forståelse af problemet. Ved at omformulere en negativ forståelse eller fjerne fokus fra problemet og flytte det over på ressourcer og muligheder, stilles sagen i mere nuanceret og positivt lys. Dette skaber ofte nye positive forståelser af relationer, som åbner for et konstruktivt samarbejde. Coachen kan ligeledes introducere **anerkendende hypoteser**, som inviterer til en anerkendende måde at tænke om problemet, andre løsningsmuligheder m.m., som kan sætte gang i fokuspersonens refleksioner.

Et eksempel er: En leder fortæller i en coachingsamtale, at han er *“utrolig træt af nogle medarbejderes evindelige brok”*. Nogle få nysgerrige, udforskende spørgsmål fra coachen tydeliggør et mønster af en leder, som er træt af, at medarbejderne beklager sig, og nogle medarbejdere, der er trætte af, at lederen ikke hører dem og intet gør – kort og godt en dårligt fungerende, konfliktfyldt relation. Coachen introducerer herefter en hypotese, der tilbyder en ny kreativ måde at anskue situationen på: *“Det lyder som om, I kører i en ond spiral, hvor I ikke forstår hinanden, og at I er godt trætte af hinanden. Men jeg tænker, at de må jo brokke sig, fordi der er noget, som er vigtigt for dem. Har du overvejet at prøve at finde ud af, hvad der er så vigtigt for medarbejderne, altså fortælle dem at du ønsker at forstå dem?”*. Lederen skulle lige have tid til at tygge på denne måde at tænke om sagen på, men gik med på idéen og fik efterføl-

gende med denne tilgang til sine medarbejdere en langt bedre relation til dem.

3 F'er

Det anerkendende perspektiv kan også bruges som en overordnet strategi for samtalen, hvor man i samtalen opstiller ideelle, ønskede fremtidsscener og herefter skaber løsninger. Vi opererer her med en tre-faset model, som hedder de 3F'er, der er en måde at arbejde med 3 overordnede faser i samtalen⁴.

Forståelse

Den første fase er **Forståelsesfasen**. Her handler det om, at fokuspersonen udforsker og forstår, hvad det er som fungerer i relation til det pågældende emne og finder ud at hvilke ressourcer, kvaliteter og handlinger, der gør de vellykkede episoder mulige. Er det kundeservice man arbejder med, er man i denne fase altså interesseret i at forstå, hvad det er fokuspersonen gør, når hans kundebetjening er virkelig god. Der ligger som regel en stor læring i at opdage, hvad det egentlig er, man gør, når man får tingene til at lykkes. Har fokuspersonen ingen positive erfaringer med sin problemstilling, kan coachen spørge til erfaringer med lignende opgaver. Disse erfaringer rummer i denne tænkning læring, som kan overføres og bruges i den pågældende problemstilling.

Forestilling

Den næste fase er **Forestillingsfasen**. Her handler det om, at fokuspersonen frisætter sig fra problemet og klart beskriver den tilstand eller evne, han ønsker at udvikle, sådan som den ser ud, når det er lykkedes. I forbindelse med kundeservice, vil spørgsmålet her være: *Forestil dig om tre måneder. Hvordan ser det ud og hvad gør du helt konkret, når du giver kunderne den bedst mulige service, du kan forestille dig?*

Frigørelse

Den sidste fase er **Frigørelsesfasen**. Her spørges til de konkrete handlinger, der skal gøres og ressourcer, der skal frigøres, for at starte den ønskede udvikling.

Det centrale at være opmærksom på, når man arbejder med de 3 F'er, er at fokuspersonen slipper arbejdet med at skabe løsninger og tillader sig selv at "drømme". For mange er dette ganske vanskeligt, hvilket er godt. Det viser, at fokuspersonen reflekterer og arbejder på nye uvante måder, og

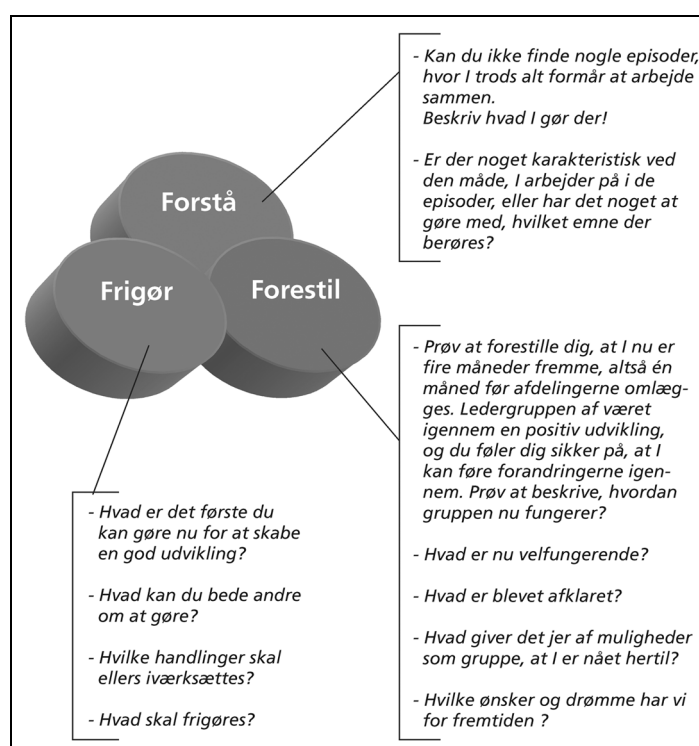
4) Læsere som kender til faserne i Appreciative Inquiry-modellen (Cooperrider & Srivastva, 1984), vil kunne se den klare inspiration fra denne model.

for flere kan det føre til gennembrud i deres forståelse af deres problem, når de rent faktisk får afklaret, hvad det er, de optimalt set ønsker sig og "drømmer" om⁵.

I nedenstående model over de 3 F'er har vi indskrevet en case, hvor fokuspersonen i en samtale fortæller om en forandringsproces i større organisation, som indebærer, at afdelinger ændres, og at en anden leder må afgive magt og indflydelse til fokuspersonen, som er en nyforfremmet leder.

Fokusperson: *Ledergruppen emmer af frustrationer og uudtalte konflikter. Vi kan stort set ikke arbejde sammen, og jeg er alvorlig i tvivl om, hvordan vi skal kunne føre medarbejderne igennem forandringsprocessen, som er annonceret til at starte om 5 måneder.*

Coach: (kører samtalen efter de 3 F'er. Han starter med spørgsmålene i Forståelsesfasen og arbejder derefter modelens faser og spørgsmål igennem. Se modellen nedenfor:)

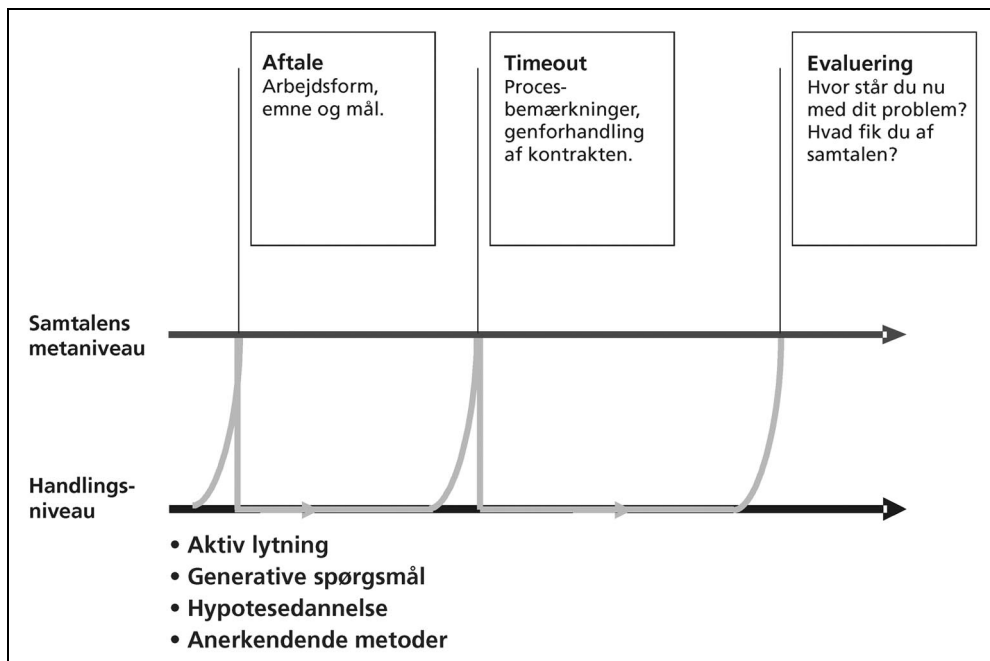


Figur 2.

5) Der er en lang række argumenter indenfor nyere læringsteori og pædagogisk, idrætspsykologisk, psykologisk videnskab, som understøtter at denne tilgang skaber læring og udvikling. Interesserede kan gå til Cooperrider, 1997, Søholm (2001), Søholm & Storch, 2000.

Coachingsamtalen bliver med de mange teknikker, især indenfor det anerkendende perspektiv, et slags sprogligt værksted, hvor coachen med spørgsmål, positive omformuleringer og fremtidsscenarier hjælper fokuspersonen til at kan skabe nye historier om, forståelser af og forventninger til sig selv og andre involveret i problemet, der fremhæver ressourcer og muligheder frem for problemer og mangler.

Indsat i en samlet model over den dobbelte færdighed, som gamemasteren besidder, ser det således ud. Da anerkendende lytning, generative spørgsmål, hypotesedannelse og de anerkendende metoder er del af samtals handlingsniveau, har vi kaldt modellens nederste niveau for handlingsniveauet:



Figur 3. Gamemasterens dobbelte færdighed på samtals metaniveau og handlingsniveau

I modellen illustrerer den grønne linie teoretisk set bevægelserne i samtalen. Først inviterer coachen fokuspersonen på metaniveau og aftaler samtals formål og mål (= Kontrakt). Herefter går de i gang med samtalen på handlingsniveauet. Coachen lytter, stiller spørgsmål, introducerer hypoteser. Senere i samtalen inviterer coachen igen, hvis der er brug for det, fokuspersonen på metaniveau og genforhandler kontrakten og retningen for resten af samtalen (= Timeout). Her-

efter fortsætter samtalen på handlingsniveau og slutter med en fælles evaluering på metaniveau (= Evaluering).

Kunsten med disse teknikker er at finde den rette balance mellem at være hhv. koordinerende og styrende i sin kommunikationsform og samtidig kreativt spørgende og nysgerrig. Denne balance skal altid findes i den konkrete samtale, men lykkes det kan det skabe fantastisk velkoordinerede og effektive samtaler.

3. Forskellige spørgsmålstyper, der forstyrrer og udfordrer

“Coaching is more about asking the right questions than providing answers” (Zeus & Skiffington 2000, p. 3).

I enhver form for coaching er spørgsmål et grundlæggende redskab. Ifølge den systemiske filosofi kan man sige, at de spørgsmål vi stiller, sætter scenen for, hvad vi finder, og hvordan verdensbillede efterfølgende konstrueres i dialogen (Cooperrider & Whitney 2000). Spørgsmål er således nøglen til succesfuld coaching. Det er dem, som centrerer samtalen om fokuspersonen samt øger dennes engagement. Når spørgsmål stilles på den rigtige måde, synes disse at opfordre til refleksion (Anderson & Swim 1993; Clemensen, 2002).

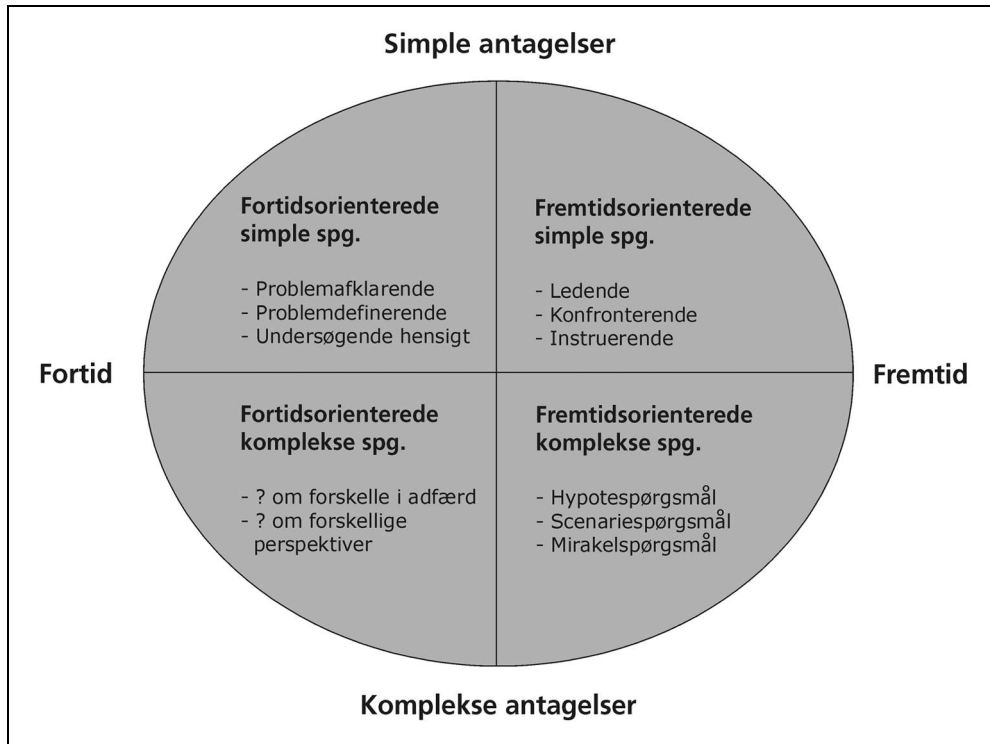
Systemisk coaching

Indenfor den systemiske coaching har mange har gode erfaringer med at bruge Karl Tomms (1992) tænkning om fire spørgsmålskategorier.

Tomm arbejder ud fra 2 grundlæggende aspekter, som indføres som akser i et koordinatsystem:

- Coachens *hensigt* med at stille det enkelte spørgsmål. Er man interesseret i at udforske **fortiden** eller spørger man til muligheder i **fremtiden**? Denne akse har således fortid som sin ene yderpol og fremtid som den anden.
- De *antagelser*, som coachen arbejder ud fra, når denne stiller det enkelte spørgsmål. Baserer man sine antagelser på, at verden er **enkel**, og at der derfor kan gives enkle, præcise svar på årsagen til problemet, eller arbejder man på basis af en grundtænkning om en **kompleks** verden, hvor man må udforske de mange forskellige forståelser af og årsager til problemet.

Tomm opstiller de to aspekter som akser i et koordinatsystem, hvilket giver fire kategorier af spørgsmål baseret på hensigt og antagelse (se figuren nedenfor):



Figur 4. Diagram til at adskille 4 hovedgrupper af spørgsmål baseret på coachens antagelser og hensigter (Tomm 1992).

Spørgsmålene inddeles altså i bestemte kategorier alt efter, hvilken hensigt og grundantagelse coachen stiller spørgsmålene ud fra. Herudover peger Tomm på, at de forskellige spørgsmålstyper hver især har en sandsynlig virkning på fokuspersonen. Her følger en kort definition af de forskellige spørgsmålskategorier:

Spørgsmål

Fortidsorienterede enkle spørgsmål er baseret på enkel (lineær) årsags – virkningstænkning, og coachens hensigt er, at fokuspersonen og coachen bliver orienteret. Der spørges på "detektivmanér" efter facts og konkrete eksempler: "Hvor mange gange er projektet gået galt for dig?", "Hvad er problemet?", "Hvem er involveret?", "Hvornår startede det?"

Den sandsynlige effekt af disse spørgsmål er, at de fastholder fokuspersonen i en lineær forståelse, da denne almindeligvis tænker omkring sine problemer i lineære baner. Med

andre ord sker der formodentlig ingen udvikling i forståelsen, men en fastholdelse. Omvendt er det som regel bekræftende og betryggende for fokuspersonen, at coachen hører og anerkender hans version af sagen.

Fremtidsorienterede enkle spørgsmål er ligeledes baseret på lineær årsags – virkningstænkning, og coachens hensigt er at påvirke klientsystemet direkte og instruktivt. Disse spørgsmål kan sammenlignes med ledende spørgsmål. De rummer en klar hypotese eller en fremtidig handlemulighed, som afprøves med spørgsmålet: *“Ville det så ikke være den bedste løsning at lave en bedre planlægning af projekterne?”*, *“Er det ikke lidt naivt at tro, at hun ikke vil gentage det?”*

Effekten af spørgsmålene er sandsynligvis, at de virker begrænsende eller konfrontationsstimulerende, da fokuspersonen oplever et aspekt af “tvang” implicit i spørgsmålet. Grunden til, at denne type spørgsmål alligevel stilles, er, at de med fordel kan bruges til at udfordre fikserede tanke-mønstre, så indlysende løsninger erkendes og måske ligefrem accepteres.

Fortidsorienterede komplekse spørgsmål er baseret på komplekse (cirkulære) forestillinger om sagens natur. Hensigten med disse spørgsmål er at udforske og belyse fænomenets cirkulære karakter, så coachen og fokuspersonen udvikler en mere kompleks forståelse af problemets cirkulære karakter (Tomm 1992).

Spørgsmål

Der er ofte tale om perspektivspørgsmål, som afsøger de forskellige interessenters oplevelse af, motivation for og forståelse af problemet. Fortidsorienterede komplekse spørgsmål kunne være: *“Hvad tror du er hans motivation for at handle sådan?”*, *“Oplevede medlemmerne i din seneste projektgruppe forløbet på samme måde?”*

Disse spørgsmål virker ofte frigørende, da de hjælper fokuspersonen til at udvikle en dybere forståelse af problemets mangfoldighed. De tidligere udforskede lineære forståelser bliver således beriget. Især ved konflikter opdages andres motiver gennem fortidsorienterede komplekse spørgsmål.

Fremtidsorienterede komplekse spørgsmål er ligeledes baseret på cirkulære forestillinger om sagen. Hensigten med disse spørgsmål er at skabe refleksiv aktivitet i fokuspersonens forståelser og opfattelser af fremtidige handlemuligheder. Hermed påvirkes personen indirekte til selv at skabe ny forståelse og se nye handlemuligheder.

Eksempler på disse spørgsmål kunne være: *“Hvis du spurgte medlemmerne om, hvad der vil kunne få projektet til at fungere bedre, hvad ville de så svare?”*, *“Næste gang du leder en projekt-gruppe, hvad vil da være det vigtigste for dig at sikre?”*

Scenariospørgsmål, som er en særlig slags fremtidsorienterede spørgsmål, kan være særlig virkningsfulde. Disse spørger til fremtidige scenarier og ønskede løsninger. Når man retter spørgsmål mod fremtiden og hypoteser, får systemet frihed til at forestille sig alternative løsninger på problemet. De involverede er ikke længere bundet af nutidens formelle regler, roller, hierarkier og normer. Hermed bliver fokuspersonen sat i en metaposition til sit problem, og samtidig tydeliggøres dennes udviklingspotentiale (Penn 1985).

Eksempler på fremtidsspørgsmål er: *“Prøv at forestille dig, at vi nu er i juni. Etableringen af firmaet er lykkedes over al forventning. Kig tilbage. Hvad var det for ting, der blev taget hånd om på vejen hertil?”*

“Forestil dig at problemerne med afklaring af kompetence er løst, hvordan vil din relation til Susan så være? ...Hvad afholder dig fra, at du kan have denne relation med Susan på nuværende tidspunkt?”

Fremtidsorienterede komplekse spørgsmål virker ofte udviklende, da spørgsmålenes natur får fokuspersonen til at reflektere over forskellige personers opfattelser, samt over nye perspektiver, nye retninger og nye synspunkter.

Fire spørgsmålstyper

Det er vigtigt at mærke sig, at ingen af de ovenstående fire spørgsmålstyper er mere rigtige end andre. Tomm beskriver, hvordan spørgsmålstyperne ofte er fremtrædende på forskellige tidspunkter i et systemisk interview. Typisk starter coachen med at stille fortidsorienterede enkle spørgsmål for at blive orienteret om sagen. Herefter vil han ofte forsøge at skabe refleksion igennem fortidsorienterede komplekse spørgsmål, hvilket kan forøge fokuspersonens forståelse af problemets kompleksitet, og dets relationelle og cirkulære karakter. Hvis coachen oplever, at der er tale om særligt fikserede tanke- og adfærdsmønstre, vil de fremtidsorienterede enkle spørgsmål nogle gange være en måde at udfordre og konfrontere fokuspersonen på. De fremtidsorienterede komplekse spørgsmål vil ofte komme sent i interviewet, når fokuspersonens bevidsthed og forståelse af problemets cirkulære karakter er blevet udviklet gennem de fortidsorienterede komplekse spørgsmål. De fremtidsorienterede komplekse spørgsmål får fokuspersonen til at overveje nye,

fremtidige forståelser og handlemuligheder, og de har derfor med stor sandsynlighed karakter af forandringsskabende intervention (Tomm 1992, Egelund et al. 1998).

Teorien er altså, at der er tale om en ofte forekommende bevægelse i coachingsamtalen, som går fra de indledende enkle spørgsmål, til de komplekse spørgsmål. Dette er dog ikke et fast mønster, som alle coachinginterviews følger i praksis. Situationen afgør anvendeligheden af de enkelte spørgsmål og deres rækkefølge. I praksis forekommer mange vilkårlige spring mellem spørgsmålstyperne som oftest i en coachingsamtale med en erfaren coach.

4. Afsluttende kommentarer

For alle ledere, der ønsker at benytte coaching, er det afgørende, at de finder deres egen stil, som passer til den situation og kultur, de befinder sig i. Ikke to mennesker er ens hvad angår personlighed, færdighedsniveau og præferencer, og ikke to organisationer er ens. Det bliver derfor op til den enkelte at forholde sig til teorierne og finde ud af, hvad der kan omsættes i dennes situation og kultur. Det er også centralt at se coaching som én rolle blandt mange lederroller. Coaching tilstræber at være en magtfri samtale, hvilket ikke passer på mange andre ledelsesudfordringer, hvor populære, nødvendige eller fagligt diskutabile beslutninger skal tages og gennemføres. Coaching er primært kun anvendelig, når man er i en sammenhæng og kontekst, hvor der skal stilles spørgsmål, og *ikke når man vil have ét bestemt svar eller har behov for faktuelle svar!* Ikke desto mindre er coaching et værktøj, der let lader sig integrere i virksomheders daglige arbejde. De problemstillinger, der er mest givtige at tage op i coachingsamtaler, er komplekse, gentagne og sammensatte problemstillinger såsom gentagne samarbejds- eller ledelsesproblemer, fagpersonlige problemstillinger. Konkrete eksempler på dette er projektlederen, der ikke kan få sine projektgrupper til at fungere og overholde deadlines, lederen, som er trådt ind i et nyt job, og som derfor må udvikle et overblik, nye forståelser og nye evner til at mestre jobbet, den erfarne og rutinerede leder, som har lyst til/brug for at udvikle sig i sit job, sælgeren, der mister kunder m.m.

Vi har her teoretisk foreslået et sæt af "tankeredskaber" og kommunikationsredskaber til gamemasterrollen. Hvis coachen forstår at være gamemaster på den rigtige måde set i

forhold til hans/hendes organisation, skabes en dialogisk, nysgerrig, spørgende samtaleform, der kan være særdeles effektiv til at inspirere fokuspersonen til at lære at lære, og på baggrunden af egne bevidstgjorte evner og værdier tage ansvar for selvstændigt at løse problemerne. Dette er yderst anvendeligt i en verden, hvor nye komplekse krav til virksomheder er daglig kost.

Til den læser der har fået blod på tanden vil vi foreslå: Prøv næste gang en medarbejder eller kollega kommer til dig med et komplekst problem, at vende hans spørgsmål imod ham selv, at lave en kontrakt og se hvad der sker!

5. En case

Af Jane Clemensen

Følgende eksempel er illustrativt for, hvordan coaching kan bruges på forskellige niveauer i samme case, og for hvordan man kan takle en vanskelig situation, så alle oplever at være vindere. Jeg vil løbende reflektere de forskellige coachingstrategier og teknikker ind i forløbet. Det er især gamemastertænkningen, kontraktbegrebet og den anerkendende tilgang, som har hjulpet mig i den pågældende case. Situationen udspiller sig på en sygehusafdeling og har følgende parter involveret. En afdelingsleder (jeg selv), en afsnitsleder, fokuspersonen og en række kollegaer. Alle har godkendt den åbne måde, jeg fremlægger casen her i artiklen.

Baggrunden er, at en medarbejder har været ansat i vikariater i gennem længere tid. Vi (de to nævnte ledere) diskuterede, om vedkommende skulle tilbydes en fastansættelse. Fokuspersonen havde en længere periode været væk fra afdelingen, og i denne periode blev det klart for afsnitslederen, at flere af de øvrige medarbejdere ikke mente, at fokuspersonen skulle ansættes. Vi i ledelsen diskuterede situationen og besluttede, at afsnitslederen skulle undersøge omfanget af problemstillingen ved at gå i dialog med de nærmeste samarbejdspartnere. Op til denne beslutning forekommer den første coaching. Afsnitslederen havde brug for at få vendt situationen, og da min rolle var at være gamemaster, tilbød jeg et rum for spørgsmål og refleksion. Efter afsnitslederens sondering blandt samarbejdspartnerne vendte hun tilbage med nye perspektiver, og en ny coaching forekom. Denne gang besluttede vi, at fokuspersonen skulle indkaldes til en samtale med afsnitslederen med henblik på at få gjort opmærksom på vores dilemma i forhold til ansættelsen samt at høre vedkommendes tanker i forhold til situationen.

Afsnitslederen blev coachet op til samtalen. Vi afsøgte, hvad der ville være vigtigt i forhold til samtalen, at hensigten var at den skulle foregå i et omsorgsfuldt, men ærligt og åbent sprogspil. Vi trænede konkret ved, at jeg agerede fokuspersion og på denne måde gav afsnitslederen en mulighed for at forberede sig til sin rolle i situationen.

Samtalen forløb ikke helt som forventet, idet fokuspersionen blev meget vred (vreden var især rettet mod afsnitslederen), og krævede at vi skulle mødes den efterfølgende dag med fællestillidsmanden.

Jeg valgte at ringe hjem til fokuspersionen, og samtalen kom til at foregå som en ny coachingssituation. Indledningsvist koncentrede jeg mig om at skabe tryghed og skabe et sprogspil for samtalen, som ville være konstruktivt. Den bedste måde, jeg kender til at gøre dette, er ved at tage en anerkendende tilgang. Jeg startede med at give vedkommende min medfølelse og dermed gøre det klart, at jeg forstod hende, og at det er i orden at være vred. Jeg spurgte ind til problemstillingen og forsøgte mig med enkelte hypoteser, som gav fokuspersionen anledning til at reflektere over sin situation på en ny måde. I stedet for at rette sin vrede mod afsnitslederen og kollegaerne, som blev oplevet som illoyale, fik vi en lang snak om hendes arbejdsliv, og om hun kunne genkende de beskrevne mønstre fra andre sammenhænge og arbejdssituationer. Jeg hjalp hende med at vælge en vej imod en løsning ved at fastholde den anerkendende tilgang og holde fokus på mulighederne i situationen. Ved nysgerrigt og kærligt at spørge ind til hendes ønsker og drømme om fremtiden stod det klart, at hun stadig så sig selv som en del af afdelingen, og så måtte vi jo sammen undersøge mulighederne for, at drømmen kunne blive til virkelighed. Jeg forsøgte mig forsigtigt med hypotesen, at hun havde muligheden for at kunne lære af situationen, hvis hun kunne vende vreden til mod. Mod til at gå i dialog med kollegaerne, som hun kunne bruge som et spejl – et spejl der kunne give hende en enestående mulighed for at få erkendt måske gamle mønstre og dermed en viden, hun ville kunne handle ud fra.

Fokuspersionen udtrykte stort behov for at kunne få en sådan direkte dialog med kollegaerne. Vi sluttede samtalen og vores aftale var, at jeg ville undersøge, hvorvidt kollegaerne ville indgå i denne dialog.

Jeg og afsnitslederen fik en lang snak med de involverede parter, og det stod os klart, at problemstillingen var mere kompleks, end vi først havde antaget. Kollegaerne var bekymrede for at skulle konfrontere fokuspersionen med de forskellige oplevelser. Vi snakkede om, at vores værdier i afdelingen blandt andet er åbenhed, mod,

respekt og omsorg. Hvis man skulle sætte disse værdier i spil i forhold til respekt for fokuspersonen, hvordan skulle vi så som god ledelse og de som gode kollegaer takle situationen? Jeg forsikrede, at jeg ville tage ansvar for, at mødet ville foregå i en konstruktiv, omsorgsfuld og ærlig tone. Spørgsmålene gav anledning til en masse tanker og små lokale diskussioner, og svaret var givet. Ville vi tage de værdier, vi i fællesskab havde fundet i vores organisation alvorligt, så skulle mødet findes frem, og en fælles samtale skulle etableres så hurtigt som muligt.

Som forberedelse til samtalen skrev vi i ledelsen et brev til de involverede. Brevet ridsede baggrunden for mødet op og samtidigt gav det mig anledning til endnu en gang at fremhæve spillereglerne for mødet – at jeg som mødelederen (gamemasteren) ville være tovholder på, at mødet foregik i god åben og omsorgsfuld tone. På denne måde fik vi afklaret vores kontrakt og retningen for mødet.

Op til mødet valgte jeg at coache afsnitslederen. Vi gennemgik formålet med mødet: at vi skulle fastholde den anerkende tilgang, finde en konstruktiv løsning, og at vi som ledere skulle sikre, at spillereglerne blev overholdt. Vi aftalte indbyrdes et sæt spilleregler om, hvem der havde hvilke roller, og at vi kunne kommunikere via kropssproget, hvis den ene var på vej ud af den forkerte tangent. Vi aftalte også, at hvis jeg (som gamemaster) ikke oplevede dette overholdt, så kunne jeg forlange timeout.

Vi havde også små samtaler med de involverede, hvis formål primært var at fremme mødet og trygheden. Op til selve mødet blev jeg informeret om, at der alligevel var stor nervøsitet i gruppen af kollegaer, og at flere havde ikke sovet om natten.

Selve mødet foregik på følgende måde:

Jeg indledte mødet med at afklare kontrakten og ridsede formålet med mødet op, gjorde vores roller klart og understregede endnu engang, at jeg ville sikre, at mødet skete i den nævnte tone. Jeg roste alle involverede for deres mod til at deltage – og især fokuspersonen fik en behørig ros. Jeg nævnte i den anledning, at det var flot, at hun havde valgt at bruge os som et spejl, og at vi nu ville gøre vores bedste for at give hende mulighed for refleksion. Jeg opfordrede til, at dialogen skulle foregå så direkte som muligt, og at jeg kun ville træde i karakter, hvis jeg skønnede, at spillereglerne ikke blev overholdt, eller når der var brug for en opsummering, og at tårer også var velkomne.

Det første indlæg blev meget rørende (med tårer), åben og kærligt, og så var tonen lagt an. Jeg forvandt i baggrunden, og der var både øjenkontakt og fysisk kontakt, mens der blev snakket.

Vi havde sat god tid af, så samtalen fik lov til at udvikle sig i et stille og roligt tempo. Informationer skulle synkes og der var tid til at have følelserne med. Som gamemaster var jeg stolt af, der var ikke brug for timeouts, og jeg havde kun få opsummerende indlæg – kontrakten og fastlæggelsen af det anerkendende perspektiv havde været helt klar. Da vi var ved at nå til vejs ende, blev jeg meget i tvivl. Hvordan skulle dette møde slutte. Traditionelt ville ledelsen have behov for at gå i tænkeboks, og alle kunne så vente i åndeløs spænding, mens afgørelserne blev truffet. Var det sådan det skulle være? Min intuition sprællede imod. "Tænk hurtigt, men hvad er det rigtige i denne situation?" Jeg satte mig i fokuspersonens sted, hvad ville jeg så have brug for nu – en løsning her og nu. Jeg besluttede mig for at spille med åbne kort, tog en timeout og bad om at få en slags parentes omkring mødet – vi kunne lade som om, at fokuspersonen ikke var der. Jeg udtrykte mine tvivl og fortalte, at satte jeg mig i fokuspersonens sted, så ville jeg have brug for en hurtig tilbagemelding. Så var de andre med på, at vi tænkte højt sammen, som om at hun ikke var der? Stemningen var forrygende og positiv, så ja, det var de med på. Jeg lagde forskellige løsningsmuligheder frem, som vi kunne tilbyde fokuspersonen. Løsningen var åbenbar. Fokuspersonen skulle blive i afdelingen, og vi ville alle hjælpe i den første svære tid. Fokuspersonen blev tilbudt et halvt års vikariat, som så kunne lede frem mod en fastansættelse. Vi bad hende tænke over det og give os svar, når hun var parat.

Mødet blev sluttet med omfavnelser. Alle var opstemte. Jeg talte lidt med fokuspersonen, hvorefter jeg på afdelingen fandt de andre modige medarbejdere. De fik behørig ros for deres indsats, og jeg fik tilbagemeldinger om, at alle havde haft en rigtig god og udfordrende oplevelse.

Næste dag høstede jeg utrolig meget kærlig anerkendelse. I min tid som leder har denne situation været den dejligste. En efter en fangede de mig på gangen og udtrykte deres begejstring for, hvordan situationen havde været taklet. De fortalte, at deres bekymringer havde baggrund i tidligere dårlige erfaringer, hvor lignende situationer var blevet taklet, så man fokuserede på vindere og i særdeleshed på tabere. De følte, at de var vokset, og at de ville tage ansvar for, at vi aldrig kom i en lignende situation. De ville fremover være mere tro mod vores værdier og selv tage et ansvar – for som de udtrykte, så ville det jo have været løst langt tidligere.

Fokuspersonen havde det efter omstændighederne godt. Det havde gjort ondt, men det stod klart for hende, at ansvaret og mulighederne også lå hos hende selv, og at hun var taknemmelig for at få mulighed for at arbejde med sig selv hos os og med os.

6. Litteraturliste

Andersen, T. (1996). *Reflekterende Processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Dansk psykologisk Forlag, 2. udgave, 4 oplag 2000.

Anderson, H. (1997). *Conversation, Language, and Possibilities. A postmodern approach to therapy*. Basic Books

Anderson, H. & Swim, S. (1993) *Learning as collaborative conversation & Questins beget questions: Reflections on Laura Fruggeri's rejoinder*. I: *Human Systems – the journal of systemic consultation and management*. Leeds Family Therapy and Research Centre and Kensington Consultation Center vol.4 Issues 3-4.

Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffmann, L. & Penn, P. (1991). *Milano Metoden*. Hans Reitzels Forlag.

Cecchin, G., Boscolo, L., Prata, G. & Palazzoli, S. M. (1980). *Hypothesizing-Circularity-Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the session*. I: *Family Process* vol. 19

Cecchin, G. (1987). *Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity*. I: *Family Process*, vol.26, nr.4.

Clemensen, (2002): *Er ledelse et spørgsmål om at stille spørgsmål?* Tidsskrift for Dansk Sygehusvæsen. Nr. 9.

Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2000). *A positive revolution in change: Appreciative Inquiry*. I: Cooperrider, D. L., Sorensen, P., Whitney, D., Yaeger, T. (red.). *Appreciative Inquiry. Rethinking human organization toward a positive theory of change*. Stipes Publishing L.L.C. Chanpaign.

Cooperrider, D. (1997). *Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing*. In S. Srivastva & D. L. Cooperrider (Eds.), *Appreciative Management and Leadership: The Power of Positive Thought and Action in Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Cooperrider, D. (2000): *Appreciative Inquiry*. IN: Howman, P. & Dewane, T. (2000): *Collaborating for change*. USA: Berrett-Koehler Communications Inc.

Egelund M., Trillingsgaard, A. & Warhuus, L. (1998). *Systemorienteret terapi*. I: Diderichsen, B., Hougaard, E. & Nielsen, T. (red.). *Psykoterapiens hovedtraditioner. En indføring i psyko-*

analytisk, oplevelsesorienteret, kognitiv, systemorienteret og integrativ psykoterapi. Dansk psykologisk Forlag.

Dam, A., Elbæk, U., Fredens, K., & Hildebrand, S. (2002): Den Motiverede Medarbejder. Kompetencerådets rapport, 2002. Nyhedernes tænketank Mandag Morgen, Kbh.

Holmgren, A. (2002) IN: Dalsgaard, C., Voetmann & Meisner, T. (2002): *Værdsættende samtaler.* Dansk Psykologisk Forlag. Kbh.

Pearce, W.B. (1999). *Using CMM "The coordinated management of meaning.* Pearce Associates. Version 1.

Penn, P (1985). *Feed Forward: Future Questions, Future Maps.* I: *Family Process*, vol. 24. nr. 3

Reed, A. (1993) *The Reflecting Team in a Systemic Therapy Training Context: A Vehicle for Connected Teaching.* I: *Human Systems – the journal of systemic consultation and management.* Leeds Family Therapy and Research Centre and Kensington Consultation Center vol.4 Issues 3

Schilling, B. (1997). *Systemisk supervision. En historie om den systemiske supervision gennem 45 år.* Dansk psykologisk Forlag.

Schilling, B. (2000). *Systemisk supervisionsmetodik. Et sprogspil for professionelle, der anvender supervision.* Dansk psykologisk Forlag.

Stelter, (2002). *Coaching – læring og udvikling.* Dansk psykolog Forlag.

Storch & Søholm (2000): *Anerkendende lærende organisationer.* www.attractor.dk.

Storch & Søholm (2002): *Balancen imellem Faglig og dialogisk ledelse.* *Tidskrift for Dansk Sygehusvæsen.* Nr. 9.

Søholm, T., (2001): *Appreciative Inquiry i en læringsoptik.* www.attractor.dk.

Thyssen, O. (1997): *Værdiledelse – om organisationer og etik,* Gyldendal, København.

Tomm, K. (1992,1). *Refleksive udspørgen som middel til at fremme selvhelbredelse.* I: *Forum*, nr. 3.

Tomm, K. (1992,2). *Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål?* I: *Forum*, nr. 4.

Whitmore, J. (1998). *Coaching på jobbet – en praktisk vejledning i at udvikle dine egne og dine medarbejders færdigheder*. Peter Asschenfeldts nye Forlag

Zeus, P. & Skiffington, S. (2000). *The Complete Guide to Coaching at Work*. The McGraw-Hill Companies, Inc.

