



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 622
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 2004-06-04

Coaching som pedagogisk praktik

Johan Blichfeld & Emmy Dahlin

Handledare:
Maria Löfgren Martinsson

ABSTRACT

Arbetets art: C-uppsats, 41-60 poäng
Sidantal: 35
Titel: Coaching som pedagogisk praktik
Författare: Johan Blichfeld och Emmy Dahlin
Handledare: Maria Löfgren Martinsson
Datum: 2004-06-04
Sammanfattning: I dagens kunskapssamhälle ses individens kompetens som den viktigaste konkurrensfaktorn. Ett led i satsningen på kompetensutveckling av personal är coaching.

För att närmare studera coaching som begrepp utgick vi från en kvalitativ forskningsstrategi. Vår undersökning tog utgångspunkt i intervjuer med sju yrkesverksamma coacher av den anledningen att det teoretiska material som finns att tillgå inom området är begränsat. På ett tidigt stadium kunde vi urskilja att coaching är en process vilken bygger på etablerade pedagogiska grundprinciper. Efterhand mynnade detta ut i syftet att *ur pedagogiskt perspektiv analysera coaching som avsedd lärprocess och coachens funktion i sammanhanget samt att diskutera konsekvenserna för coaching i praktiken.*

Vår slutsats är att syftet med coaching som avsedd lärprocess är att klienten genom dialog med coachen skall nå djupare reflektion vilken skall mynna ut i ett varaktigt förändrat beteende. Detta kan ses som ett utvecklingsinriktat lärande. Vår empiriska undersökning visar att coacherna antar olika fokus i coachingprocessen samt att dessa kan sägas handla om att fylla mer personliga eller professionella syften. Detta kan vi se hänga samman med vilken bakgrund coachen har. Genom att beakta tre pedagogiska perspektiv kan vi urskilja centrala delar i klientens lärprocess. Tillsammans bidrar perspektiven till att ge en djupare förståelse för den lärprocess vilken coachingprocessen är avsedd att syfta till.

Eftersom det råder brist på empiriska undersökningar beträffande effektiviteten i coaching skulle vidare forskning kunna ta sin utgångspunkt i att undersöka coaching som lärprocess ur klientens perspektiv. På så vis skulle coachingprocessens praktiska resultat kunna utforskas.

Nyckelord: Coaching, erfarenhetsbaserat lärande, reflektion, fenomenografi, sociokultur, kognitivism

Förord

Det finns flera personer som varit delaktiga i genomförandet av denna studie. Vi vill därför tacka alla dem som har hjälpt oss under arbetets gång. Tack Maria Löfgren Martinsson för att inte enbart ha entusiasmerat oss i vårt arbete utan även kommit med kunniga och konstruktiva synpunkter. Tack, våra respondenter som delgivit sig av sin tid. Utan Er medverkan hade denna studie inte kunnat slutföras.

Emmy och Johan

Lund, maj 2004

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 BAKGRUND	1
1.2 SYFTE.....	1
1.3 AVGRÄNSNING, PEDAGOGISK RELEVANS OCH BEGREPPSFÖRKLARING	2
1.4 DISPOSITION.....	2
2. COACHING I ETT PEDAGOGISKT PERSPEKTIV	3
2.1 LITTERATUR.....	3
2.1.1 Sökning och urval.....	3
2.1.2 Källkritik av teoretiska källor	4
2.2 COACHING.....	5
2.2.1 Framväxt	5
2.2.2 Förhållandet till handledning, mentorskap och terapi	5
2.3 DET PEDAGOGISKA PERSPEKTIVET	7
2.3.1 Coaching som pedagogisk strategi	7
2.3.2 Lärande i praktiken	8
2.3.3 Pedagogisk grundsyn	10
2.3.4 Perspektiv på lärande.....	10
2.3.4.1 Ett sociokulturellt perspektiv på läroprocessen.....	11
2.3.4.2 Ett kognitivistiskt perspektiv på läroprocessen.....	12
2.3.4.3 Ett fenomenografiskt perspektiv på läroprocessen.....	12
2.3.4.4 Sammanfattning av perspektiv på lärande	14
3. METOD	15
3.1 UTGÅNGSPUNKTER.....	15
3.1.1 Förförståelse	15
3.1.2 Val av metod.....	15
3.2 GENOMFÖRANDE.....	16
3.2.1 Urval av intervjupersoner	16
3.2.2 Översikt över intervjupersoner.....	16
3.2.3 Insamling av data	17
3.2.4 Intervjuerna.....	17
3.2.5 Bearbetning av data	18
3.3 METODKVALITÉ	18
3.3.1 Trovärdighetsaspekter.....	18
3.3.2 Källkritik av empiriska källor	20
3.3.3 Etik	20
4. TOLKANDE RESULTATREDOVISNING	20
4.1 COACHERNAS UPPFATTNING OM COACHINGPROCESSEN	20
4.1.1 Formell struktur	21
4.1.2 Klientens del i processen.....	22
4.1.3 Professionellt och personligt fokus	23
4.1.4 Fokus på framtid eller dåtid.....	24
4.1.5 Sammanfattning av coachernas uppfattning om coachingprocessen	24

5. COACHING SOM PEDAGOGISK PRAKTIK.....	25
5.1 COACHING SOM AVSEDD LÄRPROCESS	25
5.2 COACHENS FUNKTION.....	27
5.3 KONSEKVENSER FÖR COACHING I PRAKTIKEN	28
5.4 SAMMANFATTNING OCH SLUTORD	29
REFERENSER.....	31
BILAGA 1: INTERVJUGUIDE	34

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Dagens snabba förändringstakt gör att det ställs allt högre krav på organisationer i samhället. För att kunna hävda sig på arbetsmarknaden och leva upp till omgivningens krav krävs ständiga omorganiseringar i syfte att öka effektiviteten. Detta innebär även att det ställs högre krav på den enskilde medarbetarens yrkeskompetens och utveckling.

Fokusering kring ökad effektivitet och utveckling av både organisationer och enskilda individer har medfört att en uppsjö av olika metoder, som gör anspråk på att vara mer eller mindre framgångsrika vad det gäller organisationsutveckling, har uppkommit. En av dessa metoder är coaching.

Coaching som den bedrivs idag har utvecklats till en ny yrkeskår som hämtat inspiration från idrottsvärlden. Den ursprungliga tekniken har emellertid förfinats och även kommit att omfatta arbets- och privatliv. Vikten av ett gott ledarskap betonas i allt större utsträckning och företag som vill satsa resurser på sin personal väljer ofta att lägga dessa på sina chefer. Ett ledarskap med ett coachande förhållningssätt ses som ett nyckelord när det gäller att entusiasmera medarbetarna och få dem att prestera bättre. Cheferna ses som de personer med vems hjälp den nya flexibla organisationen kan skapas. Coaching som kompetenshöjande insats av cheferna själva har därför också kommit att få en mer framträdande roll.

Det finns idag ett stort antal företag och enskilda personer som ägnar sig åt coaching. Många av dem har vitt skilda yrkesbakgrunder och bara vissa av dem har gått särskilda coachutbildningar för att bli certifierade. Det finns flera olika institut och universitet som utbildar professionella coacher och ett nätverk, International Coach Federation (ICF), vilket samordnar dem. I Sverige finns en nordisk gren, Nordic Coach Federation (NCF).

Eftersom coaching är ett relativt nytt fenomen i arbetslivet finns det lite vetenskaplig forskning gjord inom detta område. Den litteratur som är skriven är till största delen av populärvetenskaplig art. Att närmare undersöka hur en coachingprocess ser ut och vad det är som gör att den antagligen ser ut att vara av stort intresse. Mer kunskap i ämnet ser vi kunna ge vinster för både klienten och coachen och chanserna för att båda parterna ska få ut det som de önskar av coachingen.

1.2 Syfte

Vårt intresse för coaching och för de personer vilka arbetar som coacher har lett oss fram till syftet att;

Ur pedagogiskt perspektiv analysera coaching som avsedd lärprocess och coachens funktion i sammanhanget samt att diskutera konsekvenserna för coaching i praktiken.

Den lärprocess vi avser studera är den som berör klienten. Vi har dock valt att utgå från coachernas perspektiv och inte klientens eller dennes arbetsgivare. Därmed kommer vår

uppsats att färgas av coachernas syn på fenomenet. Frågor vi ställer oss är huruvida de coacher vi intervjuat använder sig av samma tillvägagångssätt och på vilket sätt de skiljer sig åt. Vi undrar också om det går att utläsa vad skillnaden beror på. Vi hoppas på att öka förståelsen kring coaching genom att försöka besvara dessa frågor.

1.3 Avgränsning, pedagogisk relevans och begreppsförklaring

Definitionen på coaching kan variera beroende på i vilket sammanhang den förekommer och av vem den utförs. Vi ser coachingen som en pedagogisk strategi vilket coachen använder i syfte att ge klienten möjlighet att definiera och uppnå personliga eller professionella mål. Coaching, utförd på rätt sätt, blir därmed en slags påverkan vilken i sin tur leder till utveckling. Den utveckling som är meningen ska ske under coachingen likställer vi med begreppet process. Coachingen kan mot bakgrund av detta kallas för en pedagogisk process. Utifrån detta vill vi närmare analysera coaching som avsedd läroprocess genom att ta hjälp av tre pedagogiska perspektiv. Vi är även intresserade av att se till coachens funktion i samband med coaching.

Ett av pedagogikens syften är att undersöka, analysera och utvärdera de betingelser och de processer som syftar till förändring (Johansson refererad i Lindberg & Berge, 1988). Vi anser att detta sammanfaller med vår studie eftersom coaching ger möjlighet för klienten att utvecklas och därmed också förändras. Detta tillsammans med ovanstående resonemang ser vi ge vår studie en pedagogisk relevans.

Våra intervjupersoner säger sig alla syssla med coaching. En del av dem har gått en formell coachutbildning och andra har inte gjort det. Vi kommer att benämna dem som coacher oavsett detta.

Den individ som deltar i coaching kan gå under namn som coacheé, kund och klient. I många organisationer fyller cheferna en funktion som coach för sina medarbetare. I vår studie fokuserar vi dock mot coaching som är inriktad på chefer. Vanligast är att arbetsgivaren täcker kostnaden men det händer även att individen kommer i privat syfte och då själv betalar. Vi ser den person som köper tjänsten vara kund. Vi kommer därför att benämna den individ vilken genomgår coaching som klient. På så vis undgår vi att fokusera kring själva betalningsförfarandet.

1.4 Disposition

Framförvarande arbete tar sin utgångspunkt i ett teoriavsnitt som antas ge en grund om förståelsen för coaching som en pedagogisk process. Vi inleder detta kapitel med en redogörelse för coaching som begrepp genom att relatera det till närliggande områden som handledning, mentorskap och terapi. Längre fram i kapitlet fokuserar vi kring lärande i praktiken för att sedan övergå till att belysa mer övergripande perspektiv på lärande. Därefter redogör vi för vårt tillvägagångssätt och genomförande av studien. Resultatet av vår empiriska undersökning presenteras sedan på ett tolkande vis. Vi kopplar detta resultat till teorin då vi ämnar se coaching som pedagogisk praktik. Här i rymms en diskussion kring vilka praktiska konsekvenser coaching kan få för klienten. I denna diskussion ger vi uttryck för egna tankar och reflektioner. Arbetet avslutas med en sammanfattning och slutord kring de resultat vi erhållit.

2. Coaching i ett pedagogiskt perspektiv

Vi kommer i följande avsnitt behandla coaching ur ett pedagogiskt perspektiv. Inledningsvis redogör vi för den litteratur vi använt oss av. Vi har sedan för avsikt att introducera coaching som avsedd lärprocess genom att presentera teorier kring erfarenhetsbaserat lärande. Därefter följer en analyserande del då vi kommer titta närmare på tre perspektiv på lärprocessen utifrån det erfarenhetsbaserade lärandet. Perspektiven går att härleda till sociokulturella, kognitivistiska och fenomenografiska forskningsinriktningar. Vi har valt att utgå från dessa då vi anser att de kan bidra till att ge en fördjupad förståelse för lärprocessen samt belysa erfarenhetsbaserat lärande ur olika synvinklar. Vi anser att de tre perspektiven kompletterar varandra och att det går att utläsa både likheter och skillnader dem emellan.

2.1 Litteratur

2.1.1 Sökning och urval

Förutom insamlat empiriskt material bygger framförvarande uppsats på litteratur i form av böcker, artiklar och forskningsrapporter. Genom att använda oss av biblioteken i Lund, Malmö och Uppsala har vi kunnat införskaffa för syftet relevant litteratur. Sökning av litteratur har skett via Lunds universitetsbiblioteks databas LOVISA, Malmö Högskola och deras databas VEGA, databasen vid Malmö statsbibliotek MALIN samt Uppsala universitetsbiblioteks databas DISA. Därutöver har vi även sökt litteratur i den landsomfattande databasen LIBRIS. Vi har även använt oss av databaser för artiklar och forskningsrapporter. De databaser vi använt oss av är ELIN och ERIC. Via dessa databaser har vi sökt relevanta artiklar utifrån titlar, ämnesord och ämneskombinationer. De sökord vi använt oss av i DISA, LOVISA, MALIN, LIBRIS, ELIN och ERIC var följande:

– coachning*, coaching*, handledning, erfarenhetsbaserat lärande, reflektion, påverkan, fenomenograf*, sociokultur, kognitivism och counseling. Utöver dessa ord har ett flertal näraliggande sökord använts. Sökningarna på ovanstående begrepp har genomförts både som enkel och avancerad sökning.

En likvärdig litteratursökning genomfördes vid Malmö högskola och Malmö Stadsbibliotek. Dessutom har samma sökning genomförts vid Uppsala universitetsbibliotek. Det bör i sammanhanget även nämnas att tidigare uppsatser som behandlat coaching varit till stor hjälp. Dessa har framförallt bidragit med tips på relevant litteratur. Ur den litteratur som innefattade böcker, forskningsrapporter och artiklar har den referenslitteratur som angivits använts flitigt. Referenslitteraturen hämtades från biblioteken i Lund (Universitetsbiblioteket och Social- och Beteendevetenskapliga biblioteket), Malmö högskolebibliotek och Uppsala universitetsbibliotek. I vissa fall skede även lån av referenslitteratur genom fjärrlån. Vi har även spontansökt litteratur direkt på hyllorna vid både Lunds universitetsbibliotek och Social- och Beteendevetenskapliga biblioteket i Lund.

Vad beträffar urvalet av teori har vi försökt använda oss av litteratur som skrivits under 1980, 1990 och 2000-talet. Detta bland annat mot bakgrund av att coaching är ett relativt nytt begrepp. Ett annat viktigt urvalskriterium vi ställt på våra handlingar var att dessa skulle vara vetenskapligt orienterade. Somliga forskare anser att en källa inte bör vara påverkad av någon mellanhand (Thurén, 1997). För att undvika feltolkningar och för att stärka noggrannheten i

vår studie har vi därför haft som ambition att använda oss av primärkällor. På detta sätt anser vi oss minska risken för förvanskning av den information vi erhållit.

Coaching har först på senare år kommit att röna större uppmärksamhet. Detta har medfört att litteratur av vetenskaplig karaktär kring ämnet är begränsad. Det kan i sammanhanget även nämnas att den forskning som utförts av coaching främst publicerats i USA. Således har en stor del av de källor vi använt oss av varit svårtillgängliga. I de flesta fall har vi dock löst detta genom fjärrlån och de artikeldatabaser vi använt oss av. Vid vissa tillfällen har vi dock varit tvungna att komplettera primärkällor med sekundärkällor. Vi vill dock betona att vi noga har valt ut de sekundära källor vi använder oss av och försökt stödja dessa med andra källor. Vår utgångspunkt vid val av sekundärkällor utgick från deras vetenskapliga kvalitet.

2.1.2 Källkritik av teoretiska källor

Källkritikens uppgift är att värdera källor och bedöma deras trovärdighet. En källkritisk granskning utgår från att äktheten i alla slags källor kan ifrågasättas (Thurén, 1997). Vår studie utgör inget undantag.

För att öka trovärdigheten i en undersökning bör uppmärksamhet fästas vid källans *äkthet* det vill säga att den inte är en förfalskning (Thurén, 1997). Genom att vi i största möjliga mån använt oss av primärkällor som inte förvanskats av någon mellanhand anser vi oss ha minimerat denna risk. En annan regel säger att en källa är mer trovärdig ju mer *samtida* den är (Thurén, 1997). Mot bakgrund av att begreppet coaching är ett relativt nytt begrepp, vilket det först på senare tid det kommit att forskas kring, har vi valt att fokusera vår litteratursökning till att omfatta så aktuella handlingar som möjligt. Vår förhoppning är således att vi kommer runt denna potentiella felkälla.

Ett tredje kriterium handlar om vilka intressen som kan tänkas ligga bakom de resultat upphovsmannen presenterar. Med andra ord skall den som står för uppgifterna vara *oberoende* och inte påverkad utifrån (Thurén, 1997). För att begränsa denna risk har vår ambition varit att bekräfta de påståenden vi för fram med minst två källor. Då en del av de påståenden vi lägger fram endast har stöd av en källa innebär det att vi noga har valt att beakta dessa ur en sannolikhetssynvinkel, det vill säga om det som påstås strider mot vad vi vet i övrigt. Ett fjärde kriterium i en källkritisk granskning utgår från att den källa som forskaren hämtar informationen från inte skall vara vinklad eller ge en falsk bild av verkligheten. Detta omnämns i termer av *tendensfrihet* (Thurén, 1997). För att uppnå detta kriterium har vi varit noga med att beakta varifrån källan är hämtad, vem som är upphovsman och varför skriften uppstått. Vi har även valt att bortse från den uppsjö av handböcker kring coaching av populärvetenskaplig art som finns att tillgå. Det kan vidare nämnas att vi i brist på vetskap om upphovsman och varför dokumentet uppstått valt att begränsa vår sökning av information från Internet till att endast omfatta aktuella definitioner av coaching.

Vi är i övrigt väl medvetna om att vi använt oss av en hel del artiklar vilka har hämtats ur en psykologisk tidskrift. Detta har varit en nödvändighet då vetenskapliga rön kring coaching och dess effekter alltjämt är begränsade. Användandet av artiklar ur denna psykologiska tidskrift (läs: *Counseling Psychology Journal: Practice and Research*) motiveras dessutom av vår ambition att använda oss av så aktuella källor som möjligt. Konsekvenserna av att tillämpa psykologiska forskningsrön skulle kunna bli att ett mer psykologiskt tankesätt anammats. Då vi önskat bibehålla den pedagogiska relevansen i arbetet har vi i största möjliga mån försökt överföra de aktuella artiklarnas innehåll till att anta ett pedagogiskt perspektiv. Sist vill vi uppmärksamma på att de forskningsresultat som publicerats kring coaching

uteslutande är på engelska. Det går med andra ord inte att helt utesluta att innehållet skulle kunna ha missuppfattats eller felbedömts.

2.2 Coaching

2.2.1 Framväxt

Begreppet coaching uppstod i USA (Judge & Cowell, 1997). Men meningarna om när begreppet uppstod går isär. Det står dock klart att coaching, i den form det används idag, är ett relativt nytt begrepp. Mot bakgrund av att coaching är ett relativt nytt begrepp är dess historia svår att spåra. Tobias (1996) hävdar att termen coaching kom in i affärsvärlden i slutet av 1980-talet då som en mjukare framtoning än andra typer av interventioner. Begreppet coaching är, enligt honom, bara en omskrivning av det utövande som en gång föll inom ramen för konsultationen och rådgivning.

Kampa-Kokesch & Anderson (2001) belyser coachingens utveckling genom att hänvisa till tre faser. Den första fasen uppstod 1950 och sträckte sig till 1979 då några få utövare använde en blandning av organisatorisk utveckling och psykologiska tekniker i sitt arbete med chefsutveckling. Under mittenperioden 1980-1994 skedde sedermera en utveckling vad gäller professionalisering och standardisering av coaching som yrke. I den tredje fasen från 1995 och framåt har det skett en ökning av antalet publikationer kring begreppet samtidigt som flera internationella organisationer kommit att specialiserat sig på coaching (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). Även då begreppet coaching kan spåras tillbaka till mitten av 1900-talet anser många forskare att det är först under senare år som begreppet coaching erhållit ett erkännande (Kilburg, 1996). Detta erkännande har lett till ett tryck för en mer omfattande standardisering och överenskommelse om vilka kvalifikationer en coach bör ha (Brotman, Liberi & Wasylyshyn, 1998; Kilburg, 2000).

2.2.2 Förhållandet till handledning, mentorskap och terapi

Trots den ökade uppmärksamheten är begreppet coaching alltså knappt definierat (Brotman et al., 1998; Kilburg, 2002; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Tobias, 1996). Dessutom råder det brist på empiriska undersökningar beträffande effektiviteten i coaching (Kilburg, 2002; Wasylyshyn, 2003). Det råder även oenighet när det gäller att definiera coaching i förhållande till närliggande områden som terapi, handledning och mentorskap. Vi kommer inte att fördjupa oss allt för mycket kring denna problematik men har för avsikt att i korthet presentera förslag på avgränsningar som gjorts gentemot handledning och mentorskap.

En vanlig syn på handledning är att det är en pedagogisk metod vilken går ut på att en kunnig och erfaren person inom ett yrkesområde utbildar och fortbildar en mindre kunnig och erfaren person. Handledarens funktion som pedagog blir sålunda att delge klienten av den kunskap som han/hon besitter inom området. En annan definition av handledning innebär att klienten får hjälp att klargöra sin egen praxis. I detta fall blir handledarens funktion som pedagog att få klienten att själv reflektera över vilka handlingsalternativ som finns att tillgå samt konsekvenserna av dessa. Den första modellen innebär att handledaren är den som har huvudansvaret för processen medan det i den andra istället är den handledde som har ansvaret (Lauvås & Handal, 2001). Den andra modellen är den vilken mest kan sägas ha likheter med hur coaching överlag definieras.

Mentorskap är också ett begrepp som blivit allt mer vanligt förekommande i arbetslivet. Ett förslag till åtskillnad mellan coaching och mentorskap rör både tidsramen och syftet. Coaching ses som en process vilken är mer inriktad på en speciell problematik medan mentorskap kan ha ett bredare fokus. Mentorskap är också något vilket pågår under en längre tidsperiod än coaching (D'Abate, Eddy & Tannenbaum, 2003).

Många anser att det finns en rad likheter mellan coaching och terapi. Det råder dock inte samstämmighet beträffande de exakta gränsdragningarna mellan dessa professioner. Gemensamt för både coaching och terapi är dock enligt somliga forskare att de baseras på en pågående, konfidentiell, en-mot-en- relation mellan klienten och utövaren (Hart, Blattner & Leipsic, 2001). Men coaching ses vara mer knutet till arbets- alternativt privata faktorer medan terapi kan vara en process som fokuserar på tidigare förhållanden, problem och beteendemönster. Coaching tycks till skillnad från terapi även fokusera på mål och ett fullgörande av outnyttjad potential i privat- eller arbetslivet. Coachens funktion kan således översättas till att handla om att få processen att gå framåt, istället för att som i terapi titta bakåt (Hart et al., 2001). Under en terapisession samlas även data in från många omgivande källor exempelvis klientens överordnande, medarbetare och familjemedlemmar. Detta sker ej i samma utsträckning i coaching (Brotman et al., 1998; Diedrich, 1996; Kampa-Kokesch & Anderson, 2001; Kilburg, 1996).

En annan stor skillnad mellan coaching och terapi anses vara att det i en coachingprocess råder en mycket större flexibilitet vid valet av forum. I terapi förutsätts att klient och utövare träffas ansikte mot ansikte och att det finns ett förhållningsätt vilket fokuserar mycket på uttryck av känslor. Coaching kan förekomma även per telefon eller e-mail. Under en coachingprocess är coachen även mer benägen att ta upp händelser för diskussion och gå in i processen med idéer och förslag. Vidare fäster inte coachen någon vikt vid sjukdomssymptom på samma sätt som terapeuten. Sammanfattningsvis kan sägas att terapeutens funktion handlar om att arbeta för klientens välbefinnande medan coachens funktion fokuserar på ökad kapacitet och att nå uppsatta mål (Hart et al., 2001). Aronsson & Berglind (1990) anser att skillnaden mellan terapeuten och någon de kallar handlingsteoretikern är att terapeutens funktion innebär att koncentrera sig på bakomliggande krafter för att få klienten att förändra sitt beteende. Handlingsteoretikern är i sin tur någon som inriktar sig på att utgå från klientens handlingsutrymme och dennes uppfattningar om vad som är hinder eller möjligheter i den aktuella problematiken. Handlingsteoretikern fokuserar inte kring orsaker till ett visst beteende som terapeuten gör.

Enligt vissa forskare är psykologer de som är de mest kvalificerade coacherna eftersom de redan besitter en stor del av de kunskaper som behövs för att tillhandahålla coaching. Förespråkarna för ovanstående ståndpunkt anser att det finns vissa generella psykologiska kunskaper som är essentiella i ett effektivt coachande. Dessa kunskaper inkluderar interpersonell effektivitet, aktivt lyssnande, empatisk förmåga för vitt skilda grupper av människor, tålmod, anpassningsförmåga, analytisk problemlösningsförmåga, kreativitet och humor. Men det finns även åsikter om att dessa kunskaper inte är tillräckliga utan att det dessutom är nödvändigt att coachen har vissa insikter om klientens kontextuella sammanhang. De forskare som anser att psykologernas kunskaper inte är tillräckliga påpekar att det finns åtaganden som kräver en speciell expertkunskap av coachen särskilt om målet med coachingen är ett förändrat beteende (Kampa-Kokesch & Anderson, 2001). Betydelse av kunskap kring klientens kontextuella sammanhang betonas av Wasylshyn (2003). Hennes undersökning visar att klienter vid val av coacher väljer dessa till stor beroende på den

erfarenhet och/eller kunskap som coachen har om den bransch inom vilken de själva är verksamma.

2.3 Det pedagogiska perspektivet

2.3.1 Coaching som pedagogisk strategi

När vi fortsättningsvis diskuterar lärande gör vi det utifrån Ellströms (1992) definition av lärande med vilket avses relativt varaktiga förändringar av en individs kompetens och som något som är ett resultat av individens samspel med sin omgivning. Den kompetens som avses innefattar kunskaper, intellektuella och manuella färdigheter så som attityder, sociala färdigheter och personrelaterade egenskaper.

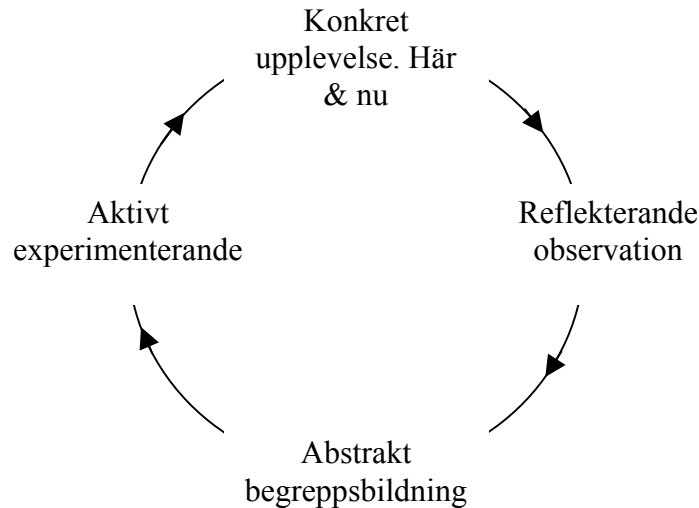
Vi har tidigare i vårt arbete pekat på coaching som en pedagogisk strategi vilken coachen använder i syfte att ge klienten möjlighet att definiera och uppnå personliga eller professionella mål. Vid ett utövande av coaching fördjupas klientens lärande, den allmänna förmågan ökas och livskvaliteten höjs (Parsloe & Wray, 2002; www.coachfederation.org, 2004-04-03). Andra sätt att se på coaching utgår från att öka organisationens produktivitet och effektivitet (www.coachfederation.org, 2004-04-03). En nyckelfaktor i coachingprocessen är att personkemin mellan coach och klient överensstämmer, att det finns ett ömsesidigt förtroende från båda parter, att coachen vidhåller konfidentialitet samt att han eller hon visar sin tillgänglighet för klienten. Men den kanske viktigaste faktorn för en lyckad coachingprocess är att klienten är genuint motiverad av att lära och förändra sitt beteende (Wasylyshyn, 2003). Betydelsen av överensstämmande personkemi återspeglas i att grunden till framgång i coachingprocessen till stor del är beroende av kvaliteten på kommunikationen mellan de personer som är involverade (Parsloe & Wray, 2002).

Ett antal oberoende forskare har valt att lyfta fram syftet med coaching på olika sätt. I litteraturen står bland annat att läsa att coachingprocessen syftar till att klienten ska definiera och uppnå mål snabbare och smidigare. Dessa kan vara av både personlig och yrkesmässig karaktär och handla om att varaktiga beteendeförändringar ska komma till stånd (Brotman et al., 1998; Whitmore, 1997; Parsloe & Wray, 2002; Wasylyshyn, 2003; www.nordiccoaches.org, 2004-04-03; www.coachfederation.org, 2004-04-03). Coachingen kan således ses som ett försök att uppnå att en lärprocess kommer till stånd hos klienten även då uppfattningen om vad som ska läras och i vilket syfte kan skilja sig åt.

Coaching kan också beskrivas som en interaktiv prestationshöjande process vilken fokuserar på klientens handlingskraft gentemot förverkligandet av sina visioner, mål och önskningar (Whitmore, 1997; Parsloe & Wray, 2002; www.nordiccoaches.org, 2004-04-03; www.coachfederation.org, 2004-04-03). Meningen är att coachen genom att lyssna och observera skall lyckas förlösa klientens egna erfarelser av verkligheten (Chapman, Best & Van Casteren, 2003). Coachens funktion handlar således om att vara ett stöd för klienten i dennes jakt på ökad färdighet och kreativitet (www.nordiccoaches.org, 2004-04-23). Mot bakgrund av detta kan coaching ses som en form av erfarenhetsbaserat lärande. Utgångspunkten ligger i att genom coachens försorg locka fram klientens reflektion av verkligheten och det önskade resultatet kan ses i form av ett förändrat agerande. Emellertid tycks det finnas vissa faktorer som underlättar lärprocessen. Wasylyshyn (2003) påpekar exempelvis att en förutsättning för en lyckad lärprocess är att coachen har erfarenhet av den miljö i vilken klienten verkar.

2.3.2 Lärande i praktiken

Erfarenhetsbaserat lärande innebär en holistisk syn på lärande vilken omfattar perception, kognition och beteende (Kolb, 1984). Tankar från Lewin, Dewey och Piaget ligger till grund för den modell Kolb (1984) konstruerat i syfte att visa hur ett erfarenhetsbaserat lärande äger rum (Figur 1).



Figur 1. The Lewinian Experiential Learning Model. Översatt till svenska från Kolb 1984, s. 21.

Utgångspunkten för ovanstående modell ligger i den *konkreta upplevelsen*, här-och-nu, vilken är central för själva lärandet. Den cykliska inlärningsmodellen, vilken är uppdelad i fyra steg, karaktäriseras av att det i den konkreta erfarenheten finns den omedelbara förståelsen som grund för *reflekterande observationer*. Genom reflekterande observationer studeras den konkreta erfarenheten. Reflekterandet leder till en djupare förståelse av den konkreta erfarenheten där individen integrerar den nya erfarenheten med tidigare erfarenheter. Dessa leder till möjligheten att formulera förståelsen i *abstrakta begrepp* utifrån vilka problem kan lösas och nya tillämpningar prövas, *aktivt experimenterande*. Dessa tillämpningar alternativt hypoteser leder i sin tur till skapande av nya erfarenheter. Pedagogens uppgift innebär inte att bara tillföra adepten nya idéer utan att bidra till att adeptens gamla föreställningar granskas, modifieras, förkastas eller införlivas i nya värderingar. Lärandet kan därför ses som ett slags omlärande (Kolb, 1984).

Kolb (1984) ser alltså lärandet som en process som ständigt involverar hela individens förhållningssätt till omvärlden och lärandet innebär en pågående ömsesidig påverkan mellan individen och dess omgivning. Han menar att grunden till lärande inte enbart ligger i själva erfarenheten av verkligheten utan att det är beroende av att intrycken reflekteras över. Freire (1970) har också en grundtanke om pedagogik där reflektion och dialog står i centrum. ”Without dialogue there is no communication, and without communication there can be no true education” (ibid, p. 92). Hans ställningstagande innebär att han ser på lärande som ett redskap för individen att bli medveten om sin sociala, historiska och politiska situation. Freire ser pedagogens roll som en problemformulerare och motsäger sig bilden av adepten som någon som passivt tar emot och repeterar kunskap.

För att lärande ska ske krävs att vissa kriterier är uppfyllda. Argyris (1982) förklarar detta genom två modeller vilka han kallar modell I och II. Modellerna går ut på att alla människors handlande styrs av deras egen handlingsteori; *theory-in-use*. Individens handlingsteori

utvecklas tidigt genom socialisering. Denna handlingsteori skiljer sig dock ofta från den handlingsteori, *espoused theory*, vilken individen själv påstår sig leva efter. Konsekvensen av modell I blir ett så kallat single-loop-lärande vilket innebär att individen korrigerar brister i det egna handlandet men utan att det sker ett ifrågasättande av de mål och värderingar som styr handlandet. Det som lärs ligger inom ramen för individens handlingsteori och är inte något vilket ifrågasätter redan etablerade värderingar. Individen söker här inte själv upp feedback som skulle kunna konfrontera dessa värderingar. Denna modell av lärande är det vanligast att människor lever efter (Argyris, 1982).

Ovanstående resonemang kan liknas vid det Ellström (1992) kallar för anpassningsinriktat lärande. Det innebär att målet, uppgifterna eller förutsättningarna är givna och att individen inte ifrågasätter dessa. Ellström (1992) talar även om ett utvecklingsinriktade lärandet vilket innebär att individen själv identifierar och definierar problemet. Under dessa omständigheter finns inga givna ramar för hur varken målet eller uppgifterna ser ut. Det går också att dra paralleller mellan det utvecklingsinriktade lärandet och Argyris (1982) modell II.

I modell II är individen beredd att utforska, reflektera över och förändra dessa mål och värderingar och Argyris (1982) talar då om ett double-loop-lärande. För att ett double-loop-lärande ska ske krävs alltså att individen medvetandegörs om det faktum att den kunskap de besitter kan vara ett hinder för lärande. Misslyckande och en känsla av att inte ha kontroll över situationer kan vara det första steget mot ett double-loop-lärande. Handlingsteorin i modell II innebär att individen är villig att ifrågasätta gamla sanningar.

Genom att få adepten att reflektera ser praktikern möjligheten för adepten att utifrån tidigare erfarenheter komma fram till nya slutsatser (Bjurwill, 1998). Att reflektion är ett redskap med vilket coachen som pedagog kan uppmuntra lärande är något vilket är förenligt med Schöns (1983) resonemang om den reflekterande praktikern. För att reflektion ska kunna ske krävs, enligt Schön (1983), att det finns en ömsesidigt ansvarstagande dialog som utmärks av öppenhet och ärlighet.

Det faktum att individen reflekterar samtidigt med handlandet kallar Schön (1983) för *reflection-in-action*. Individer vilka arbetar med andra människors utveckling kan istället för att agera experter som sitter inne med den ”rätta” kunskapen praktisera denna metod under samtalets gång. Detta innebär att individen utgår från sina erfarenheter men inte förutsätter att dessa går att appliceras på varje ny situation. Varje situation är unik och erfarenheten bidrar till att ge olika perspektiv. Den reflekterande praktikerns arbetssätt kräver att klienten är villig att reflektera över sina erfarenheter och att denne accepterar att yrkesutövarens uppgift inte är att överföra sina erfarenheter (Schön, 1983).

För att lära sig något krävs, enligt många forskare, att individen besitter motivation att lära. Arbetslivsforskaren Saint skriver i Maltén (2000) exempelvis att utbildning och vidareutveckling inte kan påtvingas individen. Istället betonar han att man bör utgå från den enskildes motivation av att lära. Vid en diskussion kring motivation kan en åtskillnad göras mellan motivation som drivs av inre respektive yttre faktorer (Ellström, 1996). Med inre motivation avses en individs utförande av en uppgift som bottnar i ett eget intresse, för sin egen skull utan att erhålla någon belöning. Exempelvis lusten att lära, antingen för att man upplever själva kunskapen som viktig och relevant eller för att kunskapsinhämtandet ses som egenutveckling. Med yttre motivation avses ett handlande i vilket individen strävar efter yttre belöningar, efter att leva upp till yttre krav eller att undvika misslyckande eller bestraffning. Exempel på en yttre motivationsfaktor är då individen deltar i en utbildning för högre lön eller

att någon kräver det (Ellström, 1996). Forskning har visat att den effektivaste motivationsfaktorn utgår från inre motivation det vill säga en inre tillfredsställelse som bottnar i hur intressant det som skall läras upplevs vara av individen. Den yttre motivationsfaktorn, belöning och straff, ses inte som en lika stark faktor relaterad till lärandet (Parsloe & Wray, 2002). En tonvikt på yttre motivation kan leda till ett okritiskt och rutin- och regelbaserat lärande och därmed främja ett anpassningsinriktat lärande. En tonvikt på inre motivation kan däremot underlätta för att ett utvecklingsinriktat lärande uppstår (Ellström, 1996).

2.3.3 Pedagogisk grundsyn

Det finns alltid mer eller mindre medvetna och omedvetna värderingar och förhållningssätt som påverkar hur pedagogen prioriterar och arbetar. Hur adekvat den pedagogiska grundsynen är har att göra med vilka begrepp som pedagogen har gjort till centrala och hur dessa tolkas. Detta kan sägas handla om socialisation, inläring, motivation, mognad, kunskap och vetenskap. Således blir den pedagogiska grundsynen övergripande för vilken undervisningsmetod pedagogen tillämpar (Lindberg & Ricknell, 1983).

Människosyn är ett begrepp som är centralt när man talar om pedagogiska grundsyner. Exempel på detta är tron på den enskilda människans vilja att lära samt att hon önskar lära sig sådant som besvarar frågor hon ställt (Wedman refererad Lindberg & Ricknell, 1983). Det kan även handla om frågeställningar om människan i grunden är aktiv eller passiv eller ansvarig alternativt oansvarig (Stensmo, 1994).

Den pedagogiska situationen är något som brukar tas upp när man talar om pedagogiska grundsyner. Synen på undervisningssituationen kan ses som att all inläring skall utgå från någon fråga alternativt något problem som individen har. Detta motiverar sedan individen till ett aktivt sökande efter information. Den information som sedermera erhålls, tolkas och bearbetas sedan mot bakgrund av tidigare kunskaper. Denna syn poängterar ett problematiserande kring ämnet samt att det bör finnas utrymme för deltagarnas egen bearbetning och tolkning av upplägget (Wedman refererad Lindberg & Ricknell, 1983). Andra forskare vill uppmärksamma frågan om det är pedagogen som är den centrale aktören, som strukturerar och presenterar sin information med hjälp av olika hjälpmedel, eller om det är klienten som lär in och arbetar med sin information utifrån sina egna intressen (Stensmo, 1994).

Samhällssynen är också av intresse. Den tar sin grund i hur pedagogen uppfattar utbildningens relation till det omgivande samhället. En central fråga är här huruvida pedagogen skall sträva efter att anpassa individen till rådande omgivning eller om pedagogens intentioner med individen istället skall utgå från att förändra rådande system (Stensmo, 1994).

2.3.4 Perspektiv på lärande

Målet för den pedagogiska processen, pedagogens roll och synen på adepten styrs av vilken pedagogisk praktik som anammats. Den styr frågor som vad lärprocessen ska leda till, hur lärandet ska gå till och vem som bestämmer vad som ska läras. Vi kommer nedan att presentera tre perspektiv vilka tar avstamp i olika teoretiska resonemang kring lärprocessen. Vi har även för avsikt att försöka urskilja kopplingar mellan perspektiven och erfarenhetsbaserat lärande.

2.3.4.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärprocessen

Det sociokulturella perspektivet har sina rötter i det i den ryske psykologen Lev S. Vygotskys idéer (Säljö, 2000). Vygotsky menade att kulturella artefakter var av betydelse när det gällde förståelsen av individens lärprocess och att individen inte kan förstås utanför den kontext denne befinner sig i (Guile & Griffiths, 2001). Vygotskys syn på lärande och utveckling var en reaktion mot de traditioner som rådde under 1920- och 1930-talet, bland annat behaviorismen. Behaviorister såg lärande som något vilket är grundat i de fysiska erfarenheter en individ gör och tänkande, reflektion och andra mentala förlopp antas inte existera (Säljö, 2000).

Inom det sociokulturella perspektivet ser man individers tankar och idéer samt sätt att hantera situationer som intimt förbundna med deras omgivning, dess historia och föreställningsvärld. Lärprocessen handlar om vad individer tar med sig från sociala situationer och sedan använder i framtiden. Kunskaper och färdigheter kommer från de insikter och handlingsmönster som byggts upp i ett historiskt samhälle. Genom att delta i praktiska och kommunikativa samspel med andra sker ett lärande. Olika sätt att resonera på och tolka verkligheten som vi möter i interaktion med andra använder vi senare för att förstå och kommunicera i andra situationer. Kunskaperna finns inte hos objekt eller händelser i sig utan i våra beskrivningar och analyser av dem. De är inte lätta att finna på egen hand utan görs lämpligast tillsammans med andra (Säljö, 2000).

Genom att kommunicera med andra får individen tillgång till andra individers tolkningar av verkligheten (Säljö, 2000). Kommunikation mellan individer är alltså något som är centralt för att det ska ske ett lärande inom detta perspektiv. Individens lärprocess handlar om att låna andra människors insikter och förståelse för att själv utvecklas.

Säljö (2000) talar om verksamhetssystem med vilka han avser historiskt utvecklade aktiviteter av något slag. Det kan röra sig om institutioner som skola och sjukvård eller bibliotekariens eller guldsmedens verksamhet. Dessa verksamhetssystem återskapas kontinuerligt genom sociala praktiker och de utgör ett överordnat sammanhang för människors handlingar. Att kunna agera inom ett verksamhetssystem innebär att man är bekant med och vet hur man använder de strukturerade resurser vilka är produktiva för specifika syften. Resurserna hjälper individen att se vad han/hon ska ta i beaktande och vad individen kan bortse från. Men detta är inte helt enkelt för den som inte är förtrogen med en verksamhet och det är dessutom så att individer inom samma verksamhet inte tolkar situationer likadant. Grundtesen är att det inte finns någon neutral kontext. Individers sätt att förhålla sig till en uppgift avgörs av dess sociala och kommunikativa inramning (Säljö, 2000).

Tonvikten i detta perspektiv ligger på den kontext vilken omger individen och man ser att lärandet sker i ett sammanhang. I likhet med teorin om erfarenhetsbaserat lärande ser man alltså omgivningen som central för individens lärprocess. Mot bakgrund av detta kan man se att de två moment i Kolbs modell av erfarenhetsbaserat lärande vilka står i fokus är testandet av konceptet i en ny situation och den konkreta upplevelsen. Man uppehåller sig, inom detta perspektiv, inte nämnvärt vid att förklara vad som sker utanför denna kontext. Därmed förefaller de två resterande momenten i modellen, vilka handlar om mer abstrakta företeelser (läs: observation och reflektion samt abstraktion och generalisering), hamna i periferin. Reflektionen intar inte en central plats och därmed finns det heller inget större utrymme för en djupare förståelse hos individen för det lärande som skett. Sålunda är inte chanserna stora för att det ska ske ett double-loop-lärande eller som Ellström (1992) kallar det, utvecklingsinriktat lärande. Genom kommunikation med andra får individen tillgång till en handlingsteori men

med anläggandet av ett sociokulturellt perspektiv är inte grogrunden för en förändring av denna på ett djupare plan särskilt god.

2.3.4.2 Ett kognitivistiskt perspektiv på lärprocessen

Behaviorismen avlöstes i slutet av 1950- och början av 1960-talet av dess filosofiska motsats, kognitivismen. Kognitivister ser på lärprocessen ur ett rationalistiskt synsätt där utgångspunkten innebär att det finns en mekanism hos människan vilken utgör tänkandets centrum. Det man är intresserad av är att beskriva människans kognitiva utrustning och hennes mentala processer och man ser att det finns en åtskillnad mellan kropp och intellekt. Kognitivisterna uppfattade hjärnan som en 'processor' och beskrev lärprocessen i termer av 'inhämtande' av information som individen sedan 'lagrade' i minnet influerade av datorteknologins framväxt. Kognitivismen inordnas under det rationalistiska "paraplyet" där lärprocessen ses som något som sker inifrån individen. Man har även en konstruktivistisk syn på människan vilket innebär att hon på ett aktivt sätt skapar meningsfulla helheter av det hon upplever (Säljö, 2000).

Jerome Bruner är en förgrundsfigur inom kognitivismen vars alster kommit att betyda en del för pedagogiken. Han menade att pedagogisk forskning borde inrikta sig på förhållandet mellan det biologiska arvet och den kulturella och sociala miljö individen lever i. Utveckling och lärande sker, enligt Bruner (1960), när kultur och teknik införlivas med individens biologiska arv. Genom att anpassa arbetsformer och förhållningssätt efter individens referensram kan man göra ett ämnesområde intressant.

Det antas inom kognitivismen att individen på ett tämligen oproblematiskt sätt kan bära med sig kunskaper från en situation och använda dem på samma sätt i en annan. Man är inte heller intresserad av skillnader mellan individers sociala eller kulturella föreställningsvärld (Säljö, 2000).

I detta perspektiv ses lärande som en förändring av individens tänkande. I jämförelse med det sociokulturella perspektivet spelar inte kontexten en lika stor roll utan det som händer inom individen är det centrala. Observation och reflektion samt individens förmåga att djupare teoretisera kring reflektionen står i fokus medan kontexten eller sammanhanget i vilket erfarenheten görs ses som sekundärt. I enlighet med Argyris (1982) teori om double-loop-lärande borde då förutsättningen för att detta ska ske vara goda. Antagandet att individen kan använda samma kunskap i olika situationer väcker dock frågan om huruvida det nya tänkandet kan appliceras i individens kontext eller inte.

2.3.4.3 Ett fenomenografiskt perspektiv på lärprocessen

Bland forskare talas det ibland om ett paradigmskifte, gällande synen på den pedagogiska processen, som ägde rum i Sverige under 1970-talet. 1968-rörelsens protester resulterade i att den så kallade katederpedagogiken ersattes med dialogpedagogiken. *Vad* individer lär var inte längre det som stod i centrum utan snarare *hur* individer lär sig. Martons fenomenografiska synsätt är något som kan sägas tillhöra denna nya inriktning. Han var intresserad av att studera och analysera elevers eget tänkande och i fokus stod hur individen lärde sig. Marton ser pedagogerna inte bara som praktiserande pedagoger utan även som reflekterande praktiker (Bjurwill, 1998).

Fenomenografi handlar om att beskriva hur människor uppfattar fenomen i sin omvärld. Mer precist handlar fenomenografi om att beskriva de sätt på vilka individer uppfattar ett meningsinnehåll och då särskilt kvalitativa skillnader (Uljens, 1988). En fenomenografisk

forskare anser således att man aldrig kan beskriva ett erfalande fullt ut. Inom fenomenografin betraktas istället varje individ som bärare av skilda sätt att erfara ett fenomen (Marton & Booth, 2000). Det innebär att man inom denna ansats utgår från att det finns företeelser i världen som har olika betydelse för olika människor (Uljen, 1988). Sättet att erfara någonting utgörs av en intern relation mellan individen och det som individen erfar. Vilken aspekt som uppmärksammas i erfarenheten och i vilken ordningsföljd detta görs är olika från individ till individ. Huvudtanken är att individen bara kan agera i relation till en värld såsom den erfars. Människan går med andra ord hand i hand med den värld hon lever i. Idéen är att människan stegvis utvecklar kunskap om världen för att förstå och kunna hantera denna (Marton & Booth, 2000). Genom att människan skapar mening mellan sig själv och sin omvärld skapas samtidigt en ram i vilken hon kan bilda kunskap. Därmed kan också konstateras att fenomenografin är inriktad på människa-omvärld (Uljen, 1988).

Skälet till att den värld vi bor i är igenkännbar och samtidigt kommunicerbar är att antalet sätt att erfara är begränsat. Däremot skiljer sig individers sätt att erfara situationer och fenomen oavsett om de har samma bakgrund. Med andra ord kan samma fenomen uppfattas på olika sätt av olika individer. Förgrunden byter ständigt skepnad och med varje växling blir andra närvarande ting en funktion av det som för stunden betonas i medvetandet. En individs sätt att erfara ett fenomen utgör en sida av fenomenet, sett utifrån den individens perspektiv med sin aktuella historia som bakgrund. Olika kombinationer av de aspekter vi är medvetna om vid en viss tidpunkt spelar in i hur människan erfar någonting. En individs tidigare erfarenheter är således alltid närvarande i form av outtalade beståndsdelar i mer avancerade sätt att erfara ett fenomen (Marton & Booth, 2000).

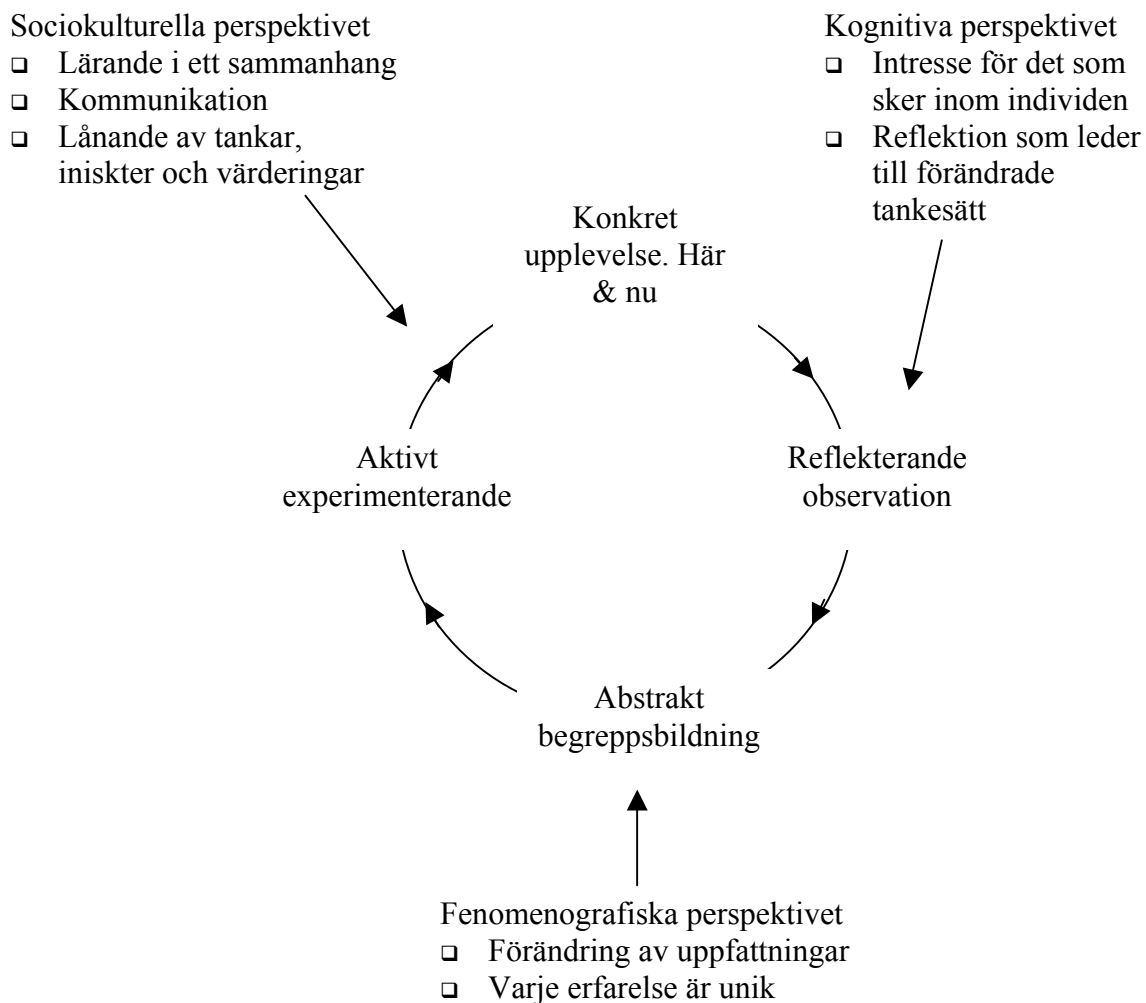
Fenomenografi som forskningsansats har en stark pedagogisk förankring (Marton & Booth, 2000; Uljen, 1988). Det handlar om en färdighet att erfara skilda fenomen på ett visst sätt, en färdighet som återspeglar föränderliga relationer mellan individen och världen och som utvecklas som ett resultat av erfalande. Med andra ord uppkommer färdighet med lärande. Således betraktas lärande utifrån ett utforskande av människors skilda sätt att erfara. Lärande betraktas som en förändring av det interna förhållandet mellan en individ och dennes omgivning och är till största delen en fråga om återkonstruering av en redan konstituerad värld (Marton & Booth, 2000).

Dall'Alba & Sandberg (1996) anser att lärande sker genom att individen tillägnar sig erfarenheter vilka ger individen en meningsfull helhet. De menar, i likhet med fenomenograferna, att individer upplever saker och ting på olika sätt och att individer därför skaffar sig skilda kunskaper, färdigheter och attityder. Detta innebär i sin tur att det sker en förändring i individens meningsstruktur. Förändringen kan innebära att individen frångår ett sätt att erfara eller förfinar och bearbetar det.

I detta sammanhang ses lärande som en förändring av individens uppfattning om vilken mening och innebörd saker och ting har. I motsvarighet till det kognitivistiska perspektivet på lärprocessen ligger här tyngdpunkten på det som sker inom individen. Fenomenograferna ser att inläringen är relationell och att inlärningsansatsen styrs av vad inlärningsituationen eller uppgiften betyder för individen. Därmed ser man, i likhet med förespråkarna för det sociokulturella perspektivet, kontexten eller sammanhanget i vilket individen befinner sig vara av betydelse. För att återknyta till erfarenhetsbaserat lärande kan man slutligen säga att den djupare reflektion, som sker i momenten där individen observerar och reflekterar samt teoretiserar och generaliserar, står i relation till omgivningen.

2.3.4.4 Sammanfattning av perspektiv på lärande

Grundtesen inom det sociokulturella perspektivet är att lärprocessen sker i ett samspel med omgivningen. De moment Kolbs modell av erfarenhetsbaserat lärande vilka står i fokus kan mot bakgrund av detta ses vara när individen testar konceptet i en ny situation och den konkreta upplevelsen. Synen på lärande utifrån det kognitivistiska perspektivet inriktar sig på förändringar inom individen. Observation och reflektion samt individens förmåga att djupare teoretisera kring reflektionen är de moment i det erfarenhetsbaserade lärande som är centrala. Dessa moment intar även en framträdande position inom det fenomenografiska perspektivet. Fenomenograferna menar att omgivningen fyller en viktig funktion men att individernas konkreta erfarenheter skiljer sig åt. Figur 2 illustrerar ovanstående tankegångar.



Figur 2. En sammanställning av perspektiv på lärande i kombination med erfarenhetsbaserat lärande konstruerat av uppsatsförfattarna själva inspirerad av the Lewinian Experiential Learning Model. Översatt till svenska från Kolb 1984, s. 21.

3. Metod

I vårt metodkapitel har vi för avsikt att redovisa vår förförståelse och val av metod samt redogöra för genomförandet av studien. Vi kommer även att redogöra för olika kvalitetsaspekter och diskutera de positiva och negativa följder vårt tillvägagångssätt kan få i en löpande metoddiskussion.

3.1 Utgångspunkter

3.1.1 Förförståelse

Genom att kortfattat redogöra för vår förförståelse av ämnet vill vi uppmärksamma läsaren på de subjektiva uppfattningar som kan ha påverkat arbetet. Intresset för ämnesområdet coaching väcktes hos oss då detta är något som man i allt högre grad hör talas om i arbetslivssammanhang. Hittills har våra studier på Personal- och arbetslivsprogrammet inte gett oss någon djupare kunskap om coaching och därför såg vi detta som ett utmärkt tillfälle att närmare studera fenomenet. Det finns inte mycket vetenskaplig forskning gjord på området och den litteratur som finns att tillgå är, vilket vi tidigare nämnt, främst av populärvetenskaplig karaktär. Vår förförståelse för ämnet var därför relativt begränsad. Dock kan nämnas att en av oss har arbetslivserfarenhet inom det område vi utforskar. Av den kunskap vi hade drog vi slutsatsen att coaching är ett bra pedagogiskt verktyg vilket kan utnyttjas av individer för att utvecklas på det professionella eller personliga planet. Genom att medvetandegöra vår förförståelse har vårt kritiska tänkande ökat och således tror vi inte att resultatet har påverkats.

3.1.2 Val av metod

En kvalitativ metod är att föredra framför den kvantitativa då det föreligger ett intresse av att närmare studera individers förståelse, upplevelser och värderingar kring ett fenomen (Bryman, 2002). Då vårt syfte är att få en djupare förståelse för coaching genom att utgå från klientens upplevelser såg vi den kvalitativa metoden vara mest lämpad. Vi ser coachingen som en process där målet inte är av lika stort intresse som vägen dit. I likhet med kvalitativa forskare är vi således mer angelägna att undersöka processen snarare än resultatet. Denna process innefattar hur människor skapar mening i sina liv, vad de upplever och hur de tolkar dessa upplevelser samt hur de strukturerar sin sociala verklighet (Merriam, 1994).

I inledningsskedet av studien var vårt syfte inte helt utarbetat och vi var därför i behov av att nyttja en metod vilken tillät ett flexibelt och öppet förhållningssätt med utrymme för ett mindre preciserat frågeområde. Detta innebar att vi fick möjlighet att ändra inriktning och fokus under undersökningens gång allt efter att det empiriska materialet gav oss intressanta uppslag. Då tillgången på litteratur var begränsad bedömde vi det vara mest lämpligt att börja undersökningen i praktiken. Genom att utgå från empirin fick vi således en utgångspunkt vilken ligger i linje med de förutsättningar som rådde.

Nackdelar med detta tillvägagångssätt kan vara att det många gånger är svårt att veta vad man ska leta efter. Det kan också ta lång tid och det finns risk för att man behandlar något som någon annan redan utrett (Bryman, 2002). Processen innan syftet var helt färdigställt tog relativt lång tid och detta kan ha och göra med att vi valde att börja i praktiken. Eftersom vårt

ämnesområde är knapphändigt utforskat och inte närmare studerat såg vi inte det föreliggande någon risk för att återupprepa redan utförd forskning.

3.2 Genomförande

3.2.1 Urval av intervjupersoner

Ett urval vilket grundar sig på intervjupersoner vilka råkar vara tillgängligt för forskaren kallas för bekvämlighetsurval (Bryman, 2002). Inledningsvis var vår ambition att intervjua både coacher och klienter. Efter att närmare ha undersökt dessa möjligheter fann vi oss tvungna att begränsa oss till undersöka coaching ur coachens perspektiv. Det visade sig vara svårt att finna klienter som var villiga att ställa upp för intervju. Coaching kan mot bakgrund av detta för vissa te sig som ett känsligt ämne. Därmed kan man säga att tillgången på intervjupersoner också kommit att forma vårt syfte. Konsekvenserna av detta blir att vi inte ges möjlighet att närmare undersöka klientens erfarenhet av coachingprocessen utifrån hans/hennes eget perspektiv.

En forskare som i inledningen av sin forskningsprocess får kontakt med en grupp människor vilka är relevanta för undersökningens syfte och genom dessa sedan får kontakt med ytterligare intervjupersoner använder sig av ett snöbollsurval (Bell, 2000). Vi ser här likheter med det tillvägagångssätt vi använde oss av då den första intervjupersonen tipsade oss om nästa intervjuperson och så vidare. Detta var för oss den mest praktiska typ av urval då vi kunde utnyttja de kontakter vi redan hade. Det negativa med snöbollsurval är enligt Bell (2000), att det inte kan sägas vara representativt för en population. Därför används detta urval till största del inom kvalitativ forskning eftersom man här inte är ute efter att generalisera utan istället öka förståelsen av ett fenomen.

Det är viktigt att forskaren ser till att välja ut intervjupersoner som överensstämmer med de riktlinjer som finns i problemställningen (Kjaer-Jensen, 1995). Det kriterium vi utgick ifrån var att intervjupersonen skulle vara verksam som coach. Vi hade inga krav på att intervjupersonerna skulle ha genomgått någon formell coachutbildning. Anledningen till detta var att vi inte hade så stor kunskap om coaching och därför inte var insatta i vilka krav som ställs på att få kalla sig yrkesverksam coach. Att använda ett snöbollsurval har underlättat arbetet avsevärt då en av oss har kontakt med en organisation som kunde leda oss vidare i sökandet efter respondenter. Vi har uppmärksammat på risken att dessa personer skulle kunna utgöra en tämligen homogen grupp. Vi anser dock att de respondenter vi intervjuat har uppvisat variation gällande bakgrund och inriktning vilket gör att denna risk bör ses som liten.

3.2.2 Översikt över intervjupersoner

Vi har i detta avsnitt för avsikt att förtydliga vilka personer som ingått i vår undersökning. Fyra av de sju coacherna hade en formell coachutbildning och var certifierade inom ett särskilt coachinstitut. Dessa coacher hade även en gemensam bakgrund som ekonomer. Till detta ska läggas att en av dem därutöver hade socionombakgrund. De tre coacher vilka inte hade en formell coachutbildning hade alla en mer beteendevetenskaplig inriktning. Nedan redovisar vi coachernas utbildning och yrkesbakgrund samt om de har genomgått någon formell coachutbildning.

	Utbildning	Yrkesbakgrund	Formell coachutbildning
Coach 1	Psykologexamen, terapeut	Lärare och psykolog	Nej
Coach 2	Läraryrkesutbildning och gestaltterapeut	Lärare	Nej
Coach 3	Civilekonom	Ekonom	Ja
Coach 4	Socionom	Human Resources	Nej
Coach 5	Civilekonom	Ekonomichef	Ja
Coach 6	Socionom och marknadsekonom	Kurator och organisationskonsult	Ja, flera
Coach 7	Ingenjör- och ekonomexamen	Ingenjör och ekonom	Ja, flera

3.2.3 Insamling av data

Vårt arbetssätt kan sägas ha iterativa drag. En iterativ strategi innebär att det finns en samverkan mellan tolkning och teoribildning samt datainsamling (Bryman, 2002). Det empiriska resultatet som växt fram har till stor del analyserats under processens gång och sedan styrt urvalet av teori. Denna strategi gav oss möjlighet att omforma intervjuguiden efterhand som datainsamlingen bidrog med nya kategorier och teman.

En semistrukturerad intervjuguide innebär att forskaren i intervjusituationen utgår från ett antal frågor, ett frågeschema, där frågornas ordningsföljd kan variera. Fördelen med denna metod är att man kan leda in de intervjuade till intressanta områden samtidigt som det då även finns en risk för att utelämna intressanta frågeställningar (Bryman, 2002).

Vi valde att använda oss av semistrukturerade kvalitativa intervjuer som datainsamlingsmetod eftersom vi är relativt orutinerade och oerfarna forskare. Vi var dock flexibla så till vida att vi efterhand som vi ansåg det vara relevant omformulerade några av frågorna och lade till nya. Frågorna i intervjuguiden (bilaga 1) formulerades med intentionen att inte vara för abstrakta utan hålla oss på en allmän nivå med ett lättfattligt och begripligt språk. Vi undvek att använda oss av teoretiska termer och typiska fackuttryck för att intervjupersonen skulle kunna följa med i våra tankegångar på ett smidigt sätt. Dessutom försökte vi i möjligaste mån att undvika ledande frågor då vi anser att dessa kan få intervjupersonen att acceptera intervjuarens åsikter och värderingar. Frågor som kunde besvaras med enbart ett ja eller nej försökte vi omarbete för att svaren inte skulle bli korta eller icke uttömmande. Vi valde även att ställa öppna frågor vilket innebär att respondenterna kan svara fritt. Genom detta tillvägagångssätt var vår ambition att få intervjupersonen att berätta så fritt som möjligt kring de olika frågorna. Intervjuguiden delades in i fyra delar vilka berörde; bakgrundsfrågor, coachens funktion, coachens syn på klientens del i processen och coachingen som process.

3.2.4 Intervjuerna

Varje intervju föregicks av ett telefonsamtal där vi gemensamt avtalade tid och plats för intervjun. Våra sju intervjuer varade mellan 40 minuter till 90 minuter och skedde på olika platser i Lund och Malmö. Samtliga intervjuer, med undantag för en, ägde rum i en för intervjupersonen hemtam miljö. Den person som intervjuades i en främmande lokal gav inget sken av att störas av detta. Vid samtliga intervjuer deltog båda forskarna. Vi turades gemensamt om att ställa frågor. Under intervjuerna följde vi i stor mån respondenternas tankegångar och därför besvarades inte alla frågor i den ordningen såsom de stod i intervjuguiden. Vi ställde även följdfrågor utifrån det som uppfattas vara viktiga svar från

respondenterna. Inledningsvis klargjordes syftet med intervjun samt att uppgifterna skulle komma att behandlas anonymt. Dessutom tillfrågades samtliga respondenter om det gick bra att spela in samtalet på band. De lämnade sitt godtycke till inspelning varvid alla intervjuer spelades in.

Under intervjun skall den som intervjuar inte ställa ledande frågor, inte uttala outtalade förutsättningar, ställa en fråga i taget och inte ställa några värderande frågor (Trost, 1997). Under forskningsprocessen har hänsyn tagits till detta. Vi finner dock en svårighet i att helt undvika frågor av ledande karaktär. Vi är dock hellre en aning ledande i vår frågeställning för att erhålla ett för oss givande svar än att vi riskerar att gå miste om värdefull information. Varje intervju avslutades med att respondenten gavs möjlighet att förtydliga eller komplettera sina åsikter.

Respondenterna intervjuades i avskilda rum där vi fick vara ostörda. Detta är något vilket anses höja trovärdigheten då det annars kan finnas risk för avbrott och andra störande moment (Trost, 1997). Att vara två hjälpte oss att kontrollera att vi fått med de viktigaste frågorna ur vår intervjuguide. Bandspelaren underlättade så till vida att vi var fria att rikta koncentrationen mot relevanta följdfrågor istället för att anteckna allt respondenten sade. Då vi båda varit närvarande vid samtliga intervjuer ser vi dock en risk att respondenten kan uppleva detta som Trost (1997) kallar maktövertagande. Vi anser dock att denna risk är så liten att vi valt att bortse från detta för att istället kunna utnyttja båda forskarnas uppfattningar om det som framkom i intervjuerna.

Inspelningen har resulterat i att vi kunnat analysera intervjuerna ytterst noggrant. En annan stor fördel var att vi inte behövde anteckna så mycket utan istället kunde koncentrera oss på relevanta följdfrågor. En nackdel med att spela in intervjuer är svårigheten att överblicka materialet då utskrifterna lätt omfattar många sidor (Trost, 1997). Eftersom vi utförde våra intervjuer relativt tidigt befann vi oss inte under någon direkt tidspress vad gäller analys av det transkriberade materialet. Dessutom uppgick det utskrivna materialet till ett för oss hanterbart antal sidor.

3.2.5 Bearbetning av data

Intervjuerna spelades in på band och transkriberades direkt efter det att vi genomfört dem. Detta innebar att vi ordagrant skrev ner vad som sagts under intervjun. Vi tillförde även anteckningar vilka vi fört under intervjuns gång. Kodningen gjordes efter varje intervju och inleddes med att vi läste igenom den utskrivna intervjun och försökte hitta stödord, tankar och andra viktiga delar i det som sagts. Ur detta kunde vi sedan bilda olika kategorier. Vi valde att arbeta efter denna tematiseringsmetod för att få en systematisk och noggrann bearbetning av vårt insamlade intervjumaterial. Analysen av det empiriska materialet var något som fortlöpte under hela processen och bidrog till att intervjuerna omkodades flera gånger i skenet av att nya idéer infann sig. På så vis fick vi till sist fram de aspekter i materialet som vi fann kunde leda till ett intressant syfte.

3.3 Metodkvalité

3.3.1 Trovärdighetsaspekter

Vilken metod forskaren än använder sig av måste han/hon alltid kritiskt granska informationen i syfte att avgöra hur tillförlitlig och giltig den är (Bell, 2000). För att

säkerställa kvalitén på uppsatsen har vi fäst uppmärksamhet vid trovärdighetsaspekterna *tillförlitlighet, överförbarhet, pålitlighet, och konfirmering* (Bryman, 2002).

Tillförlitlighet handlar om i vilken mån undersökningens resultat stämmer överens med verkligheten. För att öka tillförlitligheten och således höja kvaliteten på studien har vi efter varje intervju gjort en respondentvalidering vilken har till syfte att få en bekräftelse på att den beskrivning vi kommer att förmedla är riktig. Denna innebar att vi gjorde en kort sammanfattning av vad som sagts under intervjun. I enlighet med de rekommendationer Bell (2000) lämnar hade det även varit önskvärt att intervjupersonerna givits möjlighet att läsa igenom de utskrifter eller citat som vi gjort i syfte att verifiera ifall dessa stämde. Detta har tyvärr inte varit möjligt då tidsbegränsningen för utförandet av arbetet har spelat in. Genom ordagrann transkribering av samtliga intervjuer gavs vi istället möjlighet att kontrollera ordalydelser och övrig information som framkommit varvid vi anser att tillförlitligheten höjs.

Varje gång data bearbetas sker en avvägning och bedömning från forskarens sida (Patel & Tebelius, 1987). Vi är medvetna om att detta skulle kunna påverka tillförlitligheten då texten vid varje omskrivning riskerar att påverkas av forskaren. Vi har därför medvetet försökt förhindra att förvränga texten. Efter att vi identifierat de meningsbärande elementen i texten granskades dessa i syfte att hitta möjligheter till gruppering. Det är här viktigt att forskaren inte har några bestämda idéer om vad detta skulle kunna innehålla. Har väl en beteckning satts har detta en tendens att låsa tanken (Patel & Tebelius, 1987). Till viss del kan sägas att bearbetningen av vårt material tidigt kom att färgas av uppdelningen mellan individ- respektive organisationsfokus. Man kan här tänka sig en risk för att vi velat få fram olika slags mönster alternativt beteendemönster i ett tidigt skede. Vi vill dock uppmärksamma på att vi under arbetets gång kommit att ta detta i beaktning och granskat de antaganden vi bygger detta på extra kritiskt.

Eftersom kvalitativa studier i normalfallet inbegriper ett studium av relativt isolerade situationer kan man inte ha som krav att de resultat som genereras skall vara *överförbara* rakt av till andra sammanhang. Dock kan man ha som målsättning att producera så kallade ”thick descriptions” (Bryman, 2002). Detta innebär att vi har som ambition att skapa fylliga redogörelser i syfte att läsaren ska ges möjlighet att själv bedöma överförbarheten i resultaten. Vi är dock medvetna om att vår tolkande resultatredovisning kan försvåra detta.

För att säkerställa *pålitligheten* i undersökning fann vi det viktigt att göra en fullständig redogörelse av hur vi gått tillväga, både i redovisningen av undersökningens resultat men även under arbetsprocessens gång. Detta för att läsaren själv skall kunna bilda sig en uppfattning om uppsatsens kvalitet. *Möjlighet att styrka och konfirmera* innebär att forskaren är medveten om att hans/hennes personliga värderingar eller teoretiska inriktning kan komma att påverka utförandet och resultatet av undersökningen. Det bör här uppmärksammas att forskare i olika skeenden av processen gör olika ställningstaganden som blir avhängiga av personliga värderingarna och erfarenheter (Patel & Tebelius, 1987). Genom att vi under hela forskningsprocessen varit uppmärksamma på detta och ej upplever oss ha projicerat våra egna tankar och idéer på intervjupersonerna anser vi att denna risk begränsats. Patel & Tebelius (1987) menar att man vid ett kvalitativt forskningssätt endast kan använda teorin som kontroll för sina tolkningar. Det är således möjligt att vi valt teori efter vad som passar in på vår uppfattning av coaching. Vi är även medvetna om att vår utbildningsbakgrund kan ha påverkat vår förförståelse. Men vi anser att vår medvetenhet om vår förförståelse kan öka vårt kritiska tänkande och få oss att försöka se på fenomenet med andra ögon.

3.3.2 Källkritik av empiriska källor

Genom våra sju intervjuer har vi kunnat skönja ett återkommande mönster. Merriam (1994) är av åsikten att tillförlitligheten kan stärkas genom att man ställer de olika informanternas utsagor mot varandra. Med utgångspunkt i detta ställningstagande skulle vi således kunna hävda att tillförlitligheten i undersökningen varit tillfredställande. Det är lätt att bli entusiastisk över de lovord som ströms kring begreppet coaching. Av denna anledning finner vi det vara viktigt att inta en kritisk hållning. Då en av forskarna har en arbetsrelation till tre av de personer vi valt att intervjua vill vi uppmärksamma läsaren på detta. Det skall dock sägas att de ämnen som berörts inte kan betraktas vara av sådan karaktär att detta skulle ha någon betydelse för den information vi erhållit. Det blir i sammanhanget även aktuellt att beakta den risk som kan finnas för intervjuareffekt. Vi är medvetna om att det är oundvikligt att helt undvika vad Bell (2000) benämner skevhet. Återigen vill vi peka på att de ämnen som behandlades medförde en mindre risk för denna effekt då intervjusituationen inte innehöll några direkta ställningstaganden. Genom att respondenterna tycktes svara uppriktigt och att vi, i de flesta fall, inte var en del av något system till vilket coachen hade en relation ser vi denna risk som liten.

3.3.3 Etik

Trost (1997) rekommenderar att man i ett inledande skede av intervjuerna bör klargöra att uppgifterna är strikt konfidentiella. Konfidentialiteten är någonting vi varit noga med att både påpeka och beakta. Bell (2000) påpekar emellertid att det ofta är väldigt svårt att uppfylla löftet om konfidentialitet. Vi upplever en risk i att de personer som medverkat i vår studie som yrkesgrupp utgör en tämligen liten grupp. För att begränsa risken att våra intervjupersoner skall förlora sin anonymitet har vi valt att bortse från att citera sådana uttalanden som skulle kunna tänkas röja anonymiteten. Dessutom har vi hela tiden haft i åtanke vilka delar vi redovisar om coachernas bakgrund. I övrigt har samtliga intervjupersoner tillfrågats om sitt samtycke till att intervjun spelades in på band. Respondenter har även informerats om undersökningens syfte.

4. Tolkande resultatredovisning

De iterativa drag vilka vår studie bär spår av har fått konsekvenser för vår redovisning av vårt empiriska material. Eftersom vår analysprocess startade redan under bearbetningen av empirin kom denna att färgas av teorier vilka vi tagit del av under processens gång. Av denna anledning valde vi att presentera resultatredovisningen på ett tolkande vis. Vi kommer i följande avsnitt att försöka urskilja mönster och variationer när det gäller de sju coachernas syn på coaching samt koppla detta till deras bakgrund. Dispositionen följer de olika fokus vilka vi ser känneteckna processen. Vi ser att det finns en koppling mellan processens inriktning och coachernas bakgrund och detta är någonting vi ämnar återkomma till i analysen.

4.1 Coachernas uppfattning om coachingprocessen

Gemensamt för de sju coacherna var att man såg coaching som en möjlighet för individen att utvecklas på det personliga respektive professionella planet. För att detta skulle kunna ske ansåg coacherna att det krävdes en trygg relation vilken utmärktes av en tilltro till den andre parten. Samtliga coacher såg att målet med processen var att klienten med coachens hjälp

skulle bli medveten om den egna förmågan till handling. Ytterligare en förutsättning för att målet med coachingen skulle uppnås var att klienten själv var villig att delta i processen.

Vi kan se att de coacher vilka inte hade en formell coachutbildning inte heller hade en lika klar bild av vad coaching innebär jämfört med andra närliggande begrepp som till exempel terapi och handledning. De coacher som hade en formell coachutbildning var mer tydliga när det gäller definitionen av coachrollen och var också mer ivriga att befästa denna uppfattning. ”...det är mycket kvar att göra för att bygga upp det här till ett ordentligt väldefinierat yrke.” (Coach 5, 1 april, 2004)

Coacher med en formell coachutbildning uppvisade en mer specialiserad kunskap om coaching och såg det ur ett mer övergripande perspektiv. Skillnaden mellan handledning och coaching var också något som för dessa coacher var tydlig. De såg handledning som en överföring av kunskap och coaching som en process i vilken klienten själv satt inne på svaren. Coach 5 definierade till exempel coaching som att ”...frigöra klienternas tänkande så att de med sin bas av kunskap och erfarenhetsram klarare kan sortera ut vad som är viktigt.” (Coach 5, 1 april, 2004)

De flesta av coacherna använde sig av någon form av utvärdering. De sade sig göra detta eftersom de ville veta vad klienten fått ut av coachingen men var även intresserade av att ett eget lärande skulle komma till stånd. Så här sade en av coacherna om utvärderingarna; ”...det är lika viktigt för mig som för klienten att få reflektera över vad som hänt.” (Coach 3, 23 mars, 2004)

Vid ett närmare studium av vilka som genomförde en efterföljande utvärdering kunde vi urskilja att de coacher utan formell coachutbildning men med beteendevetenskaplig utbildning ej tillämpade någon strukturerad utvärdering. Resterande coacher sade sig se utvärderingar som obligatoriska. Coach 5 sade sig använda både skriftlig och muntlig utvärdering och coach 7 avrapporterade till klientens chef efter avslutad coaching.

Ingen av coacherna såg det som sin uppgift att direkt delge klienten av sina fackkunskaper inom aktuellt område. De ansåg att det var klienten som hade ansvar för processen och att svaren fanns inom klienten själv. Ändå medgav flera av dem att de ibland kunde frågå denna princip om de kände att de besatt kunskap som skulle kunna vara till hjälp för klienten. De sade sig då vara noggranna att först be klienten om lov. Råden kunde vara erfarenheter från det personliga planet men de flesta av coacherna menade sig råda klienterna i frågor som rörde arbetslivet och i synnerhet ledarskap.

4.1.1 Formell struktur

Samtliga coacher träffade sina klienter vid mer än ett tillfälle. Däröver skiljde sig antalet möten åt avsevärt. Vi kan urskilja två tillvägagångssätt. Det första handlade om att coachen på förhand gjorde upp om hur många samtal som skulle hållas och i det andra hölls antalet samtal öppet. Två av coacherna vilka hade en formell coachutbildning använde sig av den första varianten som innebar att de hade ett paket med ett bestämt antal samtal vilka pågick under minst tre månader. En av dessa sade sig inledningsvis göra upp ett kontrakt med klienten. Vi kan se att både antalet gånger och längden på tidsperioden varierade mellan coacherna. Däremot kan vi inte urskilja något mönster i förhållande till deras utbildningsbakgrund. Gemensamt för samtliga coacher var att det ej tycktes finnas någon övre gräns för hur lång tid en klient fick gå i coaching. De var också överens om att klienten måste

få ut någonting av coachingen och därför sade sig alla ifrågasätta en klient som går i coaching under alltför lång tid.

4.1.2 Klientens del i processen

I inledningskedet av coachingsprocessen ville coacherna få en bild av hur klientens liv såg ut. Vi kan inte urskilja någon skillnad när det gäller detta tillvägagångssätt mellan coacher som hade en formell coachutbildning och de som inte hade det. Två coacher med skilda bakgrunder sade sig gärna vilja ha en beskrivning av den organisation i vilken klienten arbetade, hur arbetsgruppen och ledningen såg ut. De var av den uppfattningen att det var lättare att sätta sig in i hur klienten tänkte och resonerade om de hade en uppfattning om den miljö klienten befann sig i. En av coacherna tyckte det kunde vara svårt att coacha klienter vilka befann sig i en helt annan miljö än den han själv hade erfarenhet av. Som exempel nämnde han en dansare. ”...då är jag inte säker på att jag skulle begripa tillräckligt mycket om förhållandena i personens värld för att kunna ställa de frågor som är relevanta för individen.” (Coach 5, 1 april, 2004)

Vi ser heller inga skillnader gällande användandet av självskattningsformulär eller en form av personlighetstest för att skapa sig en bild av klienten. Det kan dock uppmärksammas att den coach som hade psykologbakgrund använde ett personlighetstest för att som han sade ”...fördjupa sig i personens förhållningssätt och värderingar.” (Coach 1, 10 mars, 2004)

Gemensamt för de tre coacherna utan formell coachutbildning men med beteendevetenskaplig bakgrund var att de såg att information om klientens familjebakgrund kunde vara till nytta. De menade att hur klienten agerade i sitt yrke kunde kopplas till uppväxtförhållande. Det som kom fram i testen och formulären samt feedback från familj var något som diskuterades gemensamt och syftade till att även klienten själv skulle medvetandegöras om sin situation.

Vi kan inte heller se något mönster beträffande de sju coachernas vilja att skapa sig en bild av klienten genom att tala med dennes arbetsgivare. Två av coacherna ansåg att detta kunde ge en skev bild av klienten vilken kan vara färgad av olika omständigheter. Andra ansåg däremot att feedback från kollegor och chefer kunde fylla en funktion och ge en bredd i bilden av klienten.

Coacherna var överens om att själva coachingsprocessen var ett ömsesidigt samspel mellan coach och klient. Coach 1 fäste uppmärksamhet vid två olika sorters klienter. De som inte hade det bra i sin roll och upplevde en otillräcklighet och de klienter som genomgick coaching för att organisationen satsade pengar på utveckling.

Samtliga coacher nämnde att det vanligaste var att deras klienter är förväntansfulla och glada över att erhålla coaching. Däremot sade sig samtliga sju coacherna ha sett exempel på klienter som uppvisade en ovilja till coaching. Coach 7 talade om att man inte kan påtvinga någon coaching och menade att coaching kan omsättas till att handla om straff eller belöning från organisationens sida. ”...de som själva har valt detta är glada. De som är påtvingade detta känner i början att det här är ingenting man skryter om.” (Coach 7, 6 april, 2004)

Gemensamt för coacherna var även att de såg stora variationer i hur klienterna kunde ta åt sig av coachingen. Coach 1 sade ”...jag kan uppleva att folk kan komma och få handledning och ändå ha åsikten jag vet bäst, oförmögna att ta åt sig.” (Coach 1, 10 mars, 2004)

Coach 5 var inne på samma spår ”...en del är inte coachbara, de vill inget, de har inget övergripande mål, det är ingenting som attraherar. De är nöjda och ser inte att de behöver utvecklas. Då är det ingenting som är coachbart. De har förmodligen blivit ditskickade.” (Coach 5, 1 april, 2004)

Coach 2, 3, 4 var noga med att påpeka att klienten under processen måste ta ett ansvar. De såg att det var klienten som skulle jobba och att coachen skulle hjälpa klienten att formulera sin målsättning. Samtliga coacher var noga med att betona att det var viktigt att personkemin stämde överens. Coach 7 pekade exempelvis på vikten av att coach och klient hade en gemensam värdegrund. Ytterligare en gemensam nämnare för coacherna var deras betoning på ett ömsesidigt förtroende mellan coach och klient för att processen skulle gå framåt.

4.1.3 Professionellt och personligt fokus

Syftet med coachingen var att klienten skulle utvecklas på något sätt och detta synsätt delades av alla coacher. Coacherna sade sig ha ett helhetsperspektiv på klientens livssituation och att det inte helt gick att skilja mellan hur klienten hade det på det privata planet och hur han/hon hade det på det yrkesmässiga.

Jag har haft någon som har haft det så stökigt på det privata området med skilsmässa, konflikter så vi måste jobba igenom det några gånger annars ser man på sig själv i den professionella biten genom de där privata glasögonen. Och då måste man använda vindrutetorkarna lite grann, man måste städa upp lite. (Coach 1, 10 mars, 2004)

Det vi däremot kan se var att coacherna lade olika tyngdpunkt på de båda områdena. De coacher vilka inte hade en formell coachutbildning anser vi inte lägga lika stor vikt vid utveckling av enbart det professionella området. Gemensamt för dem var att de under intervjuerna inte berörde områden som kunde kopplas till klientens arbetsplats i lika stor utsträckning som de andra. De såg att målet för coachingen främst rörde individen och för dem handlade det mer om att klienten skulle utvecklas personligen. Coachingens påverkan på organisationen såg de som sekundärt. Vi får en uppfattning om att de såg det svårare än de andra coacherna att enbart coacha någon på det professionella planet utan att ta hänsyn till det som finns på det personliga.

Resterande coacher anser vi ha en större betoning på klientens professionella utveckling. Särskilt två av de fyra coacherna vilka hade en formell coachutbildning pratade om vad coachingen kunde ha för konsekvenser för hela organisationen. De gick inte in lika djupt på betydelse för klienten på det personliga planet utan för dem handlade coaching främst om att utvecklas på det professionella området och vilka vinster detta kunde innebära för organisationen. En av coacherna menade att många av de chefer han coachade inte skulle säga sig ha tid med någon ”personlighetsutvecklingskurs” utan att det var affärerna som kommer först .

Samma coach menade att det fanns en skillnad mellan hur man såg på coaching i Skandinavien och i USA. Han ansåg att det i Sverige inte var lika accepterat att gå till en coach och få personlig vägledning och att det därför var vanligare att coachingen handlade om att utvecklas yrkesmässigt. Samtidigt menade han att allt eftersom processen fortlöpte så fördjupades relationen och man gled in på det mer privata planet.

4.1.4 Fokus på framtid eller dåtid

Samtliga coacher sade att coaching innebar ett fokus på framtiden och inte på det som har varit. Men vi ser oss kunna urskilja skillnader mellan coacherna vad det gällde graden av framtidsfokus. Coach 1 var den vi mest ansåg betona vikten av att ta hänsyn till det klienten hade med sig i bagaget. Coachen menade att historien kunde fylla ett syfte för att komma framåt och sade att man genom att ”sortera” historien kunde se vem som hade ansvar för vad. Även coach 2 hävdade att många klienter behövde stöttning i att komma vidare från det som hade varit innan man kunde gå vidare. Dessa två coacher hade ingen coachutbildning men hade däremot beteendevetenskaplig bakgrund terapeutisk inriktning. Övriga coacher ser vi ha ett mer uttalat framtidsfokus även om de medgav att det ibland var nödvändigt att först titta bakåt innan man gick vidare. Coacherna sade att om de märkte att klienten bar med sig mycket i bagaget som de behövde bearbeta rekommenderade de istället klienten att få annan hjälp. De såg en tydlig skillnad mellan coaching och terapi. ”... då brukar man säga lite skämtsamt om terapi att man sitter i en bil och tittar i backspegel och coaching är när man tittar ut genom vindrutan.” (Coach 7, 6 april, 2004)

4.1.5 Sammanfattning av coachernas uppfattning om coachingprocessen

Vi tycker oss kunna se att coachernas bakgrund påverkade deras syn på coachingprocessen. Detta yttrade sig i sin tur i att coacherna arbetade på olika sätt. Vi kan inte urskilja något mönster när det gäller coachernas önskan om att få en inblick i hur klientens arbetsplats såg ut. Två coacher vilka inte hade gemensam bakgrund såg att information från klientens arbetsgivare kunde vara av nytta så här gick det inte heller att dra några slutsatser om hur deras bakgrund kunde påverka. Däremot kan vi se ett mönster gällande coachernas arbetssätt gentemot klientens familjebakgrund. De coacher vilka ansåg att information om klientens uppväxtförhållande var av vikt har båda beteendevetenskaplig bakgrund. Gemensamt för alla sju coacher var att de ansåg klienten vara den som ansvarade för coachingprocessen och att relationen byggde på ett ömsesidigt samspel. De såg också att det fanns en stor variation mellan olika klienter när det gällde förmågan att tillgodogöra sig av coachingen.

Coachens fokus på professionell eller personlig utveckling hos klienten tror vi kan kopplas till vilken bakgrund de har. De med en formell coachutbildning sade sig alla vara mer inriktade på klientens professionella utveckling. Vi tycker oss kunna se att coachens syn på sin egen verksamhet och roll avspeglades i vilket fokus han/hon anlade. En coach som ser sig tillhöra en särskild yrkesgrupp där det finns klara riktlinjer över verksamheten tror vi formas efter dessa. Innebär denna syn att främst coacha personer i yrkeslivsinriktade frågor blir en naturlig följd förmodligen att man berör detta område och inte djupare analyserar exempelvis uppväxtförhållande. Vi tror också att detta får till följd att coachingprocessen blir mer inriktad på den professionella utvecklingen vilken har ett mer framtidsrelaterat förhållningssätt.

Coacherna utan formell coachutbildning såg istället den personliga utvecklingen som det centrala. De hade också ett tydligare fokus på klientens historia och intog, enligt oss, en mer flexibel inställning gällande ramen för antal samtal coachingen skulle bestå av. Att man inte på förhand bestämmer hur många gånger man ska träffas tror vi även kan bero på att de problemområden som berörs vid ett mer personligt fokus är av sådan art att det är svårt att tidsbestämma hur lång tid processen bör ta.

5. Coaching som pedagogisk praktik

I detta kapitel har vi för avsikt att analysera coaching som pedagogisk praktik utifrån vårt empiriska resultat och de teoretiska resonemang vi valt att presentera. Vi kommer även att föra en diskussion kring vilka konsekvenser coachernas olika bakgrund kan tänkas få för coachingprocessen. Diskussionen utgår från våra egna tankegångar och har för avsikt att belysa de praktiska följder vilka vi då tror kan uppkomma. Eftersom vi endast genomfört intervjuer med coacher och inte med klienter vill vi betona att detta inte är något vi kan styrka med hjälp av empiriskt material. Slutligen kommer vi att göra en kort sammanfattning samt reflektera över resultatets betydelse för vetenskapen och praktiken.

5.1 Coaching som avsedd lärprocess

Den pedagogiska grundsynen i coaching, såsom den beskrivs av de coacher vilka ingått i vår studie samt hur den presenteras i litteraturen, kan mot bakgrund av Stensmos (1994) och Wedmans (refererad i Lindberg & Ricknell, 1983) resonemang ses innefatta en positiv människosyn där individen har en önskan att lära och i grunden är aktiv samt ansvarig. Den pedagogiska situationen i coaching utgår från aktuell problematik vilken klienten ser sig ha. Coachens roll som pedagog är att uppmuntra klienten att utifrån klientens egen erfarenhet försöka finna hinder och möjligheter i sökandet efter en lösning.

De coacher vi har intervjuat har samma uppfattning när det gäller coachingens syfte som de forskare vilkas alster vi tagit del av. Syftet är att hjälpa klienten att bli medveten om sin egen förmåga till handling. Med coachens hjälp är tanken att klienten ska förändra sitt beteende för att nå vissa personliga eller professionella mål. Vi ser att detta handlar om att ett double-loop-lärande ska ske. Meningen är att klienten ska utgå från sina erfarenheter kring en särskild problematik och sedan reflektera kring detta för att uppnå en djupare förståelse. Dessa nya insikter är det sedan meningen ska omsättas i praktiken i form av ett aktivt handlande och används i liknande situationer i arbetet eller privatlivet. Det innebär att coachingen ska förändra klientens sätt att tänka samt i förlängningen ändra dennes uppfattning om saker och tings mening och innebörd vilket går i linje med den kognitiva och den fenomenografiska synen på lärande. Sistnämnda är något vilket berör de moment i det erfarenhetsbaserade lärandet då individen reflekterar och teoretiserar kring sin konkreta upplevelse i mer abstrakta termer.

Syftet med coaching kan således ses vara att förändra klientens beteende genom att utgå från dennes handlingsutrymme. En del av handlingsutrymmet, det subjektiva, kan i likhet med det fenomenografiska perspektivet ses som den erfarelse individen har av verkligheten. Denna erfarelse har uppstått i ett sammanhang, i kommunikation med andra, genom socialisering. Erfarelsen kan mot bakgrund av Argyris (1982) teori tolkas som den handlingsteori vilken styr individens handlande. Härmed kan man göra en koppling till både det sociokulturella och det fenomenografiska perspektivet där omgivningen är en viktig del i individens läroprocess.

Kilburg (2002) nämner att coachens arbetsområden kan omfatta såväl ett professionellt som ett personligt fokus. Vi har utifrån vårt empiriska material kunnat urskilja två olika falanger. De coacher som har en fokusering på individens utveckling, oberoende av organisationen, och de som strävar efter att anpassa klienten efter organisationens produktivitet. De coacher som understryker individens personliga utveckling är de vilka har en beteendevetenskaplig bakgrund och inte har genomgått någon formell coachutbildning. De coacher som har ett mer

utpräglat organisationsfokus har alla genomgått en formell coachutbildning och har en ekonomisk bakgrund. Den samhällssyn som anammas i coaching kan således skilja sig åt. Vi kan urskilja att de coacher med ett mer utpräglat organisationsfokus har en samhällssyn som går ut på att anpassa klienten efter de förhållande som råder i omgivningen. De coacherna med ett större personligt fokus har inte samma fokus på klientens kontext.

Vi ser även att de coacher vi intervjuat socialiserats in i ett visst sätt att erfara världen. Utbildningen har gett dem en kunskapsgrund inom ett särskilt område och i kommunikationen med likasinnade har de i enlighet med den sociokulturella synen på lärande lånat insikter och värderingar från andra. Vi tror att en formell coachutbildning och det nätverk vilket coachen då kan sägas tillhöra kan ses som det Säljö (2000) kallar verksamhetssystem. Men även coacher med samma utbildning och samma verksamhetssystem ser vi har olika syn på hur coaching ska bedrivas. Detta går i linje med Säljö (2000) som menar att det inom samma verksamhetssystem kan tolka situationer olika. Det går även att koppla till den fenomenografiska synen vilken menar att det finns utrymme för variation av hur en individ erfar världen.

Det går att urskilja att de coacher med formell coachutbildning och ett mer utpräglat organisationsfokus också bedriver coaching med inriktning på framtiden. Ett organisationsfokus innefattar enligt oss att det också ligger ett större målfokus i coachingen. Det finns mer konkreta mål med coachingen vilka till exempel kan gälla ökad effektiviteten och lönsamheten i organisationen och därav ser vi en förklaring av framtidscentreringen. De coacherna med beteendevetenskaplig bakgrund utan formell coachutbildning anser vi vara mer måna om att ta hänsyn till det klienten har med sig i bagaget. Med andra ord tar deras sätt att arbeta utgångspunkt i den variation av erfarelser som klienten besitter i större utsträckning än sina kollegor. Detta för tankarna till den fenomenografiska synen på lärande. Av ovanstående kan utläsas att de coacher som har en formell coachutbildning också har en starkare fokusering på framtiden vilket också överensstämmer med de påståendena Hart et al., (2001) för fram i stycke 2.2.2. De coacher vilka har en terapeutisk bakgrund har en starkare betoning på dåtid vilket är helt i linje med den litteratur vi presenterat beträffande terapi. Följden av att coaching som begrepp är knapphändigt definierat innebär, enligt vår mening, man snarare kan tala om en gradskillnad än en artskillnad mellan coachernas arbetssätt.

De coacher som ingår i vår undersökning och vilka har ett mer personligt fokus ser vi i större utsträckning inrikta sig på de moment i det erfarenhetsbaserade lärandet vilka rör djupare reflektion som syftar till att förändra klientens tankesätt och uppfattning om vilken mening och innebörd saker och ting har. Vi ser att möjligheterna för att mer varaktiga förändringar av klientens beteende ska ske ökar om det finns utrymme för djupare reflektion. Det kan då bli fråga ett utvecklingsinriktat lärande inom vilket det finns utrymme för ett double-loop-lärande.

De coacher vilka vi intervjuat är, i likhet med forskare i ämnet (Brotman et al., 1998; Kilburg, 1996; Kampa-Kokesch & Andersson, 2001), inte överens om huruvida coachen behöver ha en bild av klientens kontext eller inte för att coachingen ska få ett lyckat utfall. Vi kan urskilja att de coacher vi intervjuat vilka har en beteendevetenskaplig bakgrund har en större önskan än de andra att skapa sig en utförlig bild av klientens kontext. Denna önskan kan vi koppla till det fenomenografiska synsättet på lärande där varje individs sätt att erfara världen skiljer sig åt. Dessa coacher vill få en större insikt i hur klienten erfar världen genom att få tillgång till deras sätt att tänka och resonera kring saker och ting. Genom information från personlighetsformulär och feedback från familj eller kollegor ser coacherna att klienten kan

medvetandegöras om sin aktuella situation. Coacherna kan också sägas anlägga ett sociokulturellt perspektiv då de menar att klienten lärt sig något i ett sammanhang och att detta är något som kommer att prägla hur klienten erfar sin nuvarande situation.

De coacher vi intervjuat träffar sina klienter olika många gånger och under olika lång tidsperiod. Detta tror vi kan bero på att coacherna har olika syn på hur lång tid det tar innan syftet med coachingen är uppfyllt. Vi kan även med det sociokulturella synsättet i åtanke dra slutsatsen att ju fler gånger coachen träffar klienten desto troligare blir det att klienten påverkas av coachens åsikter och tankar. Chanserna att klienten hinner testa sina nyvunna insikter i praktiken är också något vi ser öka ju längre tid coachingprocessen pågår.

Vi ser också att hur länge coachingprocessen pågår och hur många gånger parterna träffas är beroende av klientens förhållningssätt. Coacherna säger att de flesta klienter har en positiv inställning till coachingen men att de samtidigt kan se att det finns en variation gällande hur klienter kan tillgodogöra sig av den. Detta tror vi kan ha att göra med under vilka premisser klienten går i coaching. En av coacherna nämner att klienten inte alltid går i coaching på eget initiativ och att det snarare kan handla om ett slags straff från den organisation i vilken klienten arbetar. Det förefaller vara så att de klienter som skickas dit av sina respektive företag har en starkare yttre motivationsfaktor på bekostnad av den inre motivationen. Det kan i sammanhanget vara intressant att beakta att samtliga coacher säger sig ha sett prov på klienter som uppvisar en ovilja till coaching. Kopplat till den stora variation i hur klienterna tar åt sig av coachingen kan tänkas att den reflekterande process Kolb (1984) talar om inte kommer till stånd då fokus ligger på organisationens vinstintresse. Följden blir att klientens läroprocess blir mer inriktad på anpassning. Detta kan även härledas till det Argyris (1982) omnämner som single-loop-lärande.

5.2 Coachens funktion

Det finns en överensstämmelse mellan hur coachens funktion presenteras i litteraturen och så som den beskrivits av de coacher vi intervjuat. Den innebär att få igång en reflektionsprocess hos klienten som har till uppgift att få klienten att ifrågasätta den egna handlingsteorin. Reflektionsprocessen startar i coachingen i den dialog som finns mellan coach och klient. Det finns en samstämmighet i både empiri och teori kring att klienten måste känna sig trygg och ha en tilltro till coachen för att dialogen ska fungera. Samtliga coacher vi intervjuat säger också att det är av yttersta vikt att personkemin stämmer överens och att ett förtroende från båda sidor existerar. Dialogens betydelse kan kopplas till det sociokulturella perspektivets tonvikt på kommunikation för att det ska ske ett lärande. Sett ur detta perspektiv kan coachens funktion tolkas som någon av vilken klienten lånar sätt att resonera kring saker och ting. Alla coacher vi intervjuat säger sig dock vilja avstå från att delge klienten av sina egna kunskaper även om de ibland medger att de frångår denna princip. En nackdel med att klienten antar coachens sätt att se på saker och ting är att det kan ske ett anpassningsinriktat lärande där klienten inte reflekterar kring problematiken på ett djupare plan. Mot bakgrund av detta kan coachens funktion ses som någon som utgår från klientens erfarenhetsbas motverkas. Därmed faller Freires (1960) idé om pedagogen som problemformulerare och Aronsson & Berglind (1990) diskussion om handlingsteoretikerns funktion.

Samtliga coacher nämner att de har klienten i fokus samt att de situationsanpassar sitt tillvägagångssätt efter klientens behov. Sett ur ett fenomenografiskt perspektiv innebär det att coacherna tar hänsyn till varje klients enskilda erfarelse och strävar efter att situationsanpassa coachingen efter klienten. Detta tillvägagångssätt är utmärkande för beskrivningar i både teori

och empiri. Coachens arbetssätt kan även liknas vid det Schön kallar *reflection-in-action* då denne inte tar för givet att tidigare erfarenheter går att applicera på varje ny situation.

Med utgångspunkt från de forskningsresultat som Wasylyshyn (2003) presenterar (se kap.2.2.2) visar vår undersökning att de coacher vi intervjuat arbetar mot klienter med vilka de har någonting gemensamt. Det kan röra sig om samma yrkesbakgrund, ålder, kön och/eller stadium av livet. Vid en närmare reflektion kan ovanstående resonemang härledas till det sociokulturella perspektivet på lärande då coach och klient genom sin gemensamma erfarenhet talar "samma språk". Vår tanke är att detta borde medföra en smidigare process då klienten på ett tidigt stadium ges möjlighet till en djupare förståelse av den konkreta erfarenheten och lättare kan integrerar sin nyvunna erfarenhet med tidigare erfarenheter. Nackdelen är, vilket vi nämnt ovan, risken för att det sker ett anpassningsinriktat lärande.

Ett särskiljande drag mellan de sju coacherna är att vissa använder sig av utvärderingar och andra inte. De coacher som har en beteendevetenskaplig bakgrund uppvisar i vår studie mindre krav på formella utvärderingar av klientens lärande. Skillnaden blir störst vid en jämförelse med de coacher som dels är i besittning av en formell coachutbildning och även har en ekonomisk bakgrund. En utvärdering av coachingprocessen kan med det fenomenografiska synsättet på lärande sägas handla om att coachen vill undersöka om klienten fått en förändrad bild av sin omgivning. De coacher som tillämpar utvärdering gör detta också i syfte att de är intresserade av att ett eget lärande ska komma till stånd.

5.3 Konsekvenser för coaching i praktiken

Vi kan se att coachernas syn på coaching styr vilket fokus de har i processen. Detta menar vi kan härledas till respektive coach och deras bakgrund. Nedanstående avsnitt tar sin utgångspunkt i vilka följder coachingen kan få i praktiken för klienten.

Vi tror att ett på förhand uppgjort paket över hur många samtal som ska ske kan få vissa konsekvenser. Det kan ses som en begränsning då klienten kanske inte får den tid på sig som är nödvändig och att processen därmed kan hämmas. Men av de sju coachernas arbetssätt att döma verkar de inta en relativ flexibel ställning vilken säkert tillåter klienten att ta den tid han/hon behöver. Vi tror även att det kan innebära att processen får en mer målfokuserad inriktning. Huruvida detta är negativt eller positivt för processen kan diskuteras. Somliga klienter kan vara i behov av ett mer strukturerat arbetssätt för att det ska ske en utveckling medan andra inte gynnas av detta tillvägagångsätt.

Vi ser att den längd under vilken samtalen pågår också kan vara av viss betydelse för processen. Eftersom målet med coachingen är att det ska ske ett lärande grundat på djupare reflektion hos klienten tror vi att en längre coachingperiod är att föredra samtidigt som vi tidigare påpekat ser att det även medför vissa risker. Antalet gånger förmodar vi också ha betydelse för processen. Detta är troligtvis situationsbetingat och vi ser inte att det går att dra några generella slutsatser av vad som är mest gynnsamt för klienten. Coacher som använder sig av så kallad kontraktsskrivning anser vi ha en mer affärsmässig syn på coaching. Detta val av begreppsbeskrivning tror vi har som syfte att vilja påvisa att coachingen innehar en viss status. Detta tror vi i sin tur kan ha betydelse för processen i den mån att det inger en förväntan hos klienten om hur processen kommer att se ut.

Coachens bild av sin egen yrkesverksamhet tror vi är något som kan påverka processen. En coach som uppvisar en mer flytande bild av vad coaching innebär tror vi kan ha svårare att

sätta gränser för vilka klienter de tar sig an. Detta kan innebära att klienten inte får det stöd och den hjälp de är i behov av. En coach som har en övertygad tro på vad den egna yrkesrollen innebär tror vi medför en ökad trygghet. Detta kan i sin tur ge stabilitet i relationen mellan coach och klient. Men det kan även innebära att coachen blir låst i sin övertygelse och inte är lika mottaglig för förändringar. Gemensamt för alla coacher är att de ser sig som ett slags bollplank, vägledare och stöd som har till uppgift att genom reflektion få klienten att bredda sitt perspektiv. Eftersom meningen med coaching är att få klienten att öppna upp sig inför nya idéer tror vi inte att risken är direkt överhängande att coacherna själva skulle motsätta sig ett lärande. Tvärtom säger de att varje samtal ger nya utmaningar.

Vårt resultat har visat att olika coacher har olika tyngdpunkt i coachingprocessen och vi anser att vilket fokus coachen anlägger kan vara av stor betydelse. En klient vilken säger sig vara i behov av coaching på det professionella planet skulle kanske inte känna sig lika nöjda om coachen fokuserade på den mer personliga biten och vice versa. Processen blir förmodligen också mer målfokuserad när tyngdpunkten ligger på det professionella planet eftersom det då också handlar om att organisationen ska vinna något på coachingen. Det bör även bli lättare att formulera tydliga mål och eftersom det rör ett område som är mer konkret. Målen kan vara att öka omsättningen i företaget eller att bli bättre på att hantera konflikter. Ett personligt fokus kan inrikta sig på frågor som handlar om att klienten vill ha ett nytt mål i sitt liv eller att han/hon behöver stöd i privata frågor.

Vi ser att coachens inställning till att skaffa sig en bakgrundsbild av klienten kan få olika konsekvenser för processen. Vi ser att djupet i relationen mellan coach och klient kan bli tydligare då mer personliga och privata ämnen diskuteras. Men vi ser även att det kan ge klienten en känsla av utsatthet. Resultatet kan bli att processen stannar upp. Att klienten är medveten om att coachen talat med arbetsgivaren tror vi också kan påverka processen. Risken finns att relationen kommer att präglas av ett mistroende från klientens sida och detta ser vi kan påverka processen negativt.

Arbetsgivaren blir i en coachingprocess där tyngdpunkten ligger på det professionella planet delaktig i processen. Vi ser att det då blir ett trepartsförhållande med arbetsgivaren som den tredje parten. Vi tror ändå att det kan vara av viss betydelse då en klient som med coachens hjälp vill utvecklas i ett strikt professionellt syfte förmodligen är inriktad på att göra konkreta framsteg på arbetet. Vår tanke är att om coachen fokuserar alltför mycket på det som varit kan göra att en sådan klient känner sig frustrerad. Ett fokus på klientens historia tror vi kan öka tryggheten i relationen då coachen öppet visar ett större intresse för faktorer vilka påverkar klienten personligen. Detta i sin tur ser vi kan ha en positiv påverkan på processen då klienten lättare kan öppna upp sig och börja reflektera över sin situation. Men det skulle också kunna ha motsatt effekt och bidra till att klienten känner sig ”analyserad” av coachen. En tanke är dock att det oavsett arbetsgivarens inblandning och coachens fokus på individ eller organisation i slutändan blir en relation av mer djuplodad karaktär i vilken det är svårt att helt bortse från privata faktorer.

5.4 Sammanfattning och slutord

Vår slutsats är att syftet med coaching som avsedd läroprocess är att klienten skall nå djupare reflektion vilken sedan skall mynna ut i ett varaktigt förändrat beteende. Coachens funktion är att skapa en fungerande dialog som startar denna process. Denna process berör de moment i det erfarenhetsbaserade lärandet då individen reflekterar och teoretiserar kring sin konkreta

upplevelse i mer abstrakta termer. Om detta syfte uppfylls kan det härledas till ett utvecklingsinriktat lärande vilket även inrymmer ett double-loop-lärande.

Vår empiriska undersökning visar att coacherna antar olika fokus i coachingprocessen samt att dessa kan sägas handla om att fylla mer personliga eller professionella syften. Detta kan vi se hänga samman med vilken bakgrund coachen har. Vi kan även utläsa, mot bakgrund av coachernas utsagor, att klienter överlag ofta väljer coacher vilka har samma bakgrund som dem själva. Av detta kan vi dra slutsatsen att klienten inte antar ett förändrat förhållningssätt utan snarare anammar coachens synsätt vilket liknar deras eget. Mot bakgrund av att coachingen skall vara en avsedd lärprocess kan detta sägas ske i termer av ett anpassningsinriktat lärande, ett single-loop-lärande.

Med utgångspunkt från Kolbs syn på erfarenhetsbaserat lärande kan vi dra slutsatsen att de moment coachen kan ha kontroll över i klientens lärprocess är de moment vilka behandlar mer teoretiska resonemang. Därmed står det klart att det ligger utanför coachens kontroll att kunna se hur klienten använder sina nyvunna insikter i praktiken. Dessa ser vi inrymmas under de moment i modellen vilka handlar om att omsätta de nya insikterna i praktiken.

Vi kan se att de tre pedagogiska perspektiven hjälper till att lyfta fram centrala delar i klientens lärprocess på olika sätt. Tillsammans bidrar de till att ge en djupare förståelse för den lärprocess vilken coachingprocessen är avsedd att syfta till.

Det råder oenighet bland forskare om vem som är mest lämpad som coach. Vi är av den åsikt att olika klienter har olika behov och att det därför inte går att säga att en coach med en viss utbildning är mer eller mindre lämplig. Vi tror dock att konsekvenserna i praktiken i hög grad styrs av klientens önsknings och förväntningar på coachingen. Eftersom syftet med coaching utgår från att ett double-loop-lärande ska äga rum anser vi att klientens vilja till reflektion är avgörande.

Förslag till fortsatt forskning skulle kunna utgöras av att närmare undersöka resultatet i vår studie genom att utgå från klientens perspektiv. Genom att studera klientens erfarenhet av coachingprocessen ser vi en möjlighet att närmare undersöka de moment i Kolbs syn på erfarenhetsbaserat lärande vilka faller under mer praktiska skeenden. På så vis kan klarhet bringas i den del som för oss inte funnits möjlighet att undersöka. Vi ser att en praktiserande coach kan ha nytta av de resultat vi fått fram så till vida att coachen får en ökad förståelse för coachingprocessen och vad som påverkar denna.

Referenser

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, learning and action. Individual and organizational*. . San Francisco: Jossey Bass.
- Aronsson, G., & Berglind, H. (1990). *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (1998). *Reflektionens praktik: ett bidrag till den filosofiska pedagogikens innehåll*. Lund: Studentlitteratur.
- Brotman, L. E., Liberi, W., & Wasylshyn, K. (1998). Executive Coaching: The Need for Standards of Competence. *Counseling Psychology Journal: Practice and Research*, 50, 40-46.
- Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Chapman, T., Best, B. & Van Casteren, P. (2003). *Executive Coaching. Exploding the myths*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (1996). Educating for competence in professional practice. *Instructional Science*, 24, 411-437.
- D'Abate, C.P, Eddy, E.R. & Tannenbaum, S.I. (2003). What is a name? A literature-based approach to understanding mentoring, coaching, and other constructs that describe developmental interactions. *Human resource development review*, 2, 360-383.
- Diedrich, R. C. (1996). An iterative approach to executive coaching. *Counseling Psychology Journal: Practice and Research*, 48, 61-66.
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Nordstedts.
- Ellström, P-E. (1996). *Arbete och lärande - förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of The Opressed*. London: Penguin Books.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113-131.
- Hart, V., Blattner, J., & Leipsic, S. (2001). Coaching versus Therapy. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53, 229-237.

- Judge, W., & Cowell, J. (1997). The brave new world of executive coaching. *Business Horizons*, 40, 71-77.
- Kampa-Kokesch, S., & Anderson, M. (2001). Executive Coaching: A Comprehensive Review of the Literature. *Consulting Psychology Journal*, 53, 205-228.
- Kilburg, R. R. (1996). Toward a conceptual understanding and definition of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48, 134-144.
- Kilburg, R. R. (2000). *Executive coaching: developing managerial wisdom in a world of chaos*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Kjaer-Jensen, M. (2000). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning. Experience as the source of learning and development*. London: Prentice-Hall.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, L-Å., & Ricknell, L. (1983). *Mot vetandet- att undervisa i högskolan*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., & Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Parsloe, E., & Wray, M. (2002). *Coaching & mentorskap: praktiska metoder för bättre lärande*. Jönköping: Brain Books.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Thurén, T. (2001). *Källkritik*. Stockholm: Liber AB.
- Tobias, L., L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48, 87-95.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1988). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar. En metodologisk orientering inför KIF-projektet* (Publikation nr. 1988:xx). Göteborg: Göteborgs Universitet: Pedagogiska institutionen.

Wasylyshyn, K.M. (2003). Executive coaching: An outcome Study. *Counseling Psychology Journal: Practice and Research*, 55, 94-106.

Whitmore, J. (1997). *Coaching för bättre resultat*. Jönköping: Brain Books.

Källor från Internet

Nordic Coach Federation. [www.dokument]. 2004-04-03, URL.
<http://www.nordiccoaches.org>

International Coach Federation. [www.dokument]. 2004-04-03, URL.
<http://www.coachfederation.org>

Icke refererade källor:

Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bonniers engelsk-svenska ordbok. (2001). Stockholm: Bonnier fakta och bokförlag AB.

Polhage, M., & Svärd, L. (2004). *Coaching – pedagogik eller pep-talk? En analys av coachingens förutsättningar att uppnå vissa samhällsaktörers mål för utbrända sjukskrivna* (C-uppsats). Lund: Lunds Universitet: Pedagogiska institutionen.

Bilaga 1: Intervjuguide

Detta är en sammanfattning av de frågor som på ett eller annat sätt ingått i vår intervjuguide. Dessa kan delas upp i fyra områden.

Bakgrundsfrågor

Berätta lite om ditt arbete som coach.

Beskriv dina arbetsuppgifter.

Hur ser du på begreppen handledning och coaching? Finns det någon skillnad mellan dessa begrepp?

Hur länge har du jobbat som coach?

Vilken utbildningsbakgrund har du?

Vad har du för arbetslivserfarenhet?

Har du genomgått någon coachutbildning?

På vilket sätt tror du att din bakgrund påverkar din roll som coach och i så fall på vilket sätt?

Vilka erfarenheter har du skaffat dig genom att arbeta med coaching?

Coachens funktion

Vilka teoretiska grunder ligger bakom ditt tillvägagångssätt? Hur påverkar dessa ditt tillvägagångssätt?

Vilken funktion har du som handledare/coach?

Hur ser förhållandet klient/coach ut? Beroendeförhållande/jämlikt?

Kan du peka på några specifika saker du lärt dig i arbetet som coach utöver den formella utbildningen du genomgått?

Hur ser förhållandet ut mellan dig som coach och din uppdragsgivare? Hur påverkas coachingprocessen av denna relation? Kan Ni exempelvis råda en klient att säga upp sig från sin befintliga tjänst om du anser detta vara det lämpligaste?

Berätta lite om vad ledarskap betyder för dig. En allmän bild.

Coachens syn på klientens del i processen

Varför kommer klienten hit? Vad är meningen med att genomgå coaching/handledning?

Vad finns det för förväntningar från klientens sida inför handledningen/coachingen som du kan avläsa?

Vilken typ av klienter handleder du? Ålder, kön, befattning, utbildning, statlig/privat verksamhet, branschtillhörighet?

Hur lång tid brukar en klient gå hos Er? Finns det någon gräns för hur lång tid en klient får gå i handledning?

Hur skapar du som coach din bakgrundsbild av klienten och vad som ligger till grund för coachingen? Utgår du från intervjuer med arbetsgivaren eller från klientens egen utsago?

Coaching som process

Vari ligger fokus? På det som har varit eller framtiden?

Handledning/coaching syftar vad vi förstår till utveckling. Ligger denna utveckling på det personliga eller yrkesmässiga planet eller går de ej att skilja åt?

När anser du klienten vara mogen att avsluta handledningen?

Kan du se en förändring hos klienten under processens gång? Om ja, på vilket sätt?

Kan du se någon skillnad på olika klienter hur de kan tillgodogöra sig handledning/coaching?

På vilket sätt kan du se att klienten har nytta av handledningen?

Vilken är den generella reaktionen på coaching? Vilken reaktion brukar vara förekommande och ser du någon skillnad mellan olika klienter?

Har du någon kontakt med dina klienter efter avslutad coaching/handledning?

Gör du någon utvärdering eller uppföljning av coachingen?

Är det någonting övrigt du vill tillägga?