

Artikel kan downloades på www.thybring.dk

Oprindeligt udgivet digitalt i 2011. Redigeret i 2015.

Sagsbehandleren som coach – at være gamemaster

Denne artikel er en omskrivning af ATTRACTORs artikel "Coaching – at være gamemaster", som er skrevet af Thorkil Molly Søholm, Jacob Storch & Jane Clemensen (2003).

Den er omskrevet af Anne Thybring i 2011 med henblik på at tydeliggøre coaching i sagsbehandlerrollen i forbindelse med "Projekt 18%", der handler om at udvikle og kvalificere sagsbehandleres arbejde med borgere, som er sygemeldte af psykiske årsager.

Læs mere om Projekt 18% på www.cabiweb.dk.

I denne artikel redegør vi for den coachingforståelse, som vi i ATTRACTOR har arbejdet med i de senere år og peger på de centrale, tekniske færdigheder (gamemasterfærdigheder), som vi oplever får coachrollen til at leve og skabe resultater. Der bliver løbende inddraget forskellige eksempler til at illustrere teknikkerne.

ATTRACTOR – Institut for systemisk ledelse, kommunikation og intervention.

Coaching – en særlig form for kommunikation

Coaching er i dag et nøglebegreb indenfor målrettet kommunikation, dvs. kommunikation som har et bestemt formål – kommunikation som *skal* noget bestemt. Man kan kalde dette instrumentel kommunikation. Til forskel herfra findes der også kommunikation, som ikke skal realisere eller skabe noget bestemt – hvor formålet med kommunikation er kommunikationen selv. Eksempler på dette er venindesnakke, hvor to veninder mødes over en kop kaffe for at tale sammen som en måde at være sammen på. Eller telefonsamtalen med familiemedlemmet, der ligeledes ofte har som eneste formål at bevare en relation, hvori man taler sammen og er hinanden nær. Instrumentelle samtaler er samtaler, der har et formål, som ligger ud over at bevare relationen samtaleparterne imellem. Inden for de instrumentelle samtaler findes en række forskellige former. Der er den form for samtale, hvor vi arbejder sammen og jævnbyrdigt på en Sag. Det kan for eksempel være kontorlederen og sekretæren, som arbejder sammen om at finde en god måde at registrere indkomne opkald på. Der er også den form for samtale, hvor vi arbejder ud fra forskellige, ikke jævnbyrdige roller om en Sag. Det kan for eksempel være lægen og patienten, der taler sammen med det formål, at lægen kan vurdere og iværksætte en behandling, som patienten skal have. Eller sagsbehandleren og den sygemeldte borger, der taler sammen med det formål, at sagsbehandleren skal assistere og hjælpe borgeren til en afklaring af sin situation og fremtid. Den sidste form for samtale *kan* have karakter af en *professionel hjælpersamtale*, hvorved vi forstår en samtale, hvori een part hjælper en anden part. Den kan imidlertid også have karakter af en *ekspert-rådgivnings-samtale*, hvorved vi

forstår en samtale. hvori een part (eksperten) indsamler information så han/hun kan give den anden part råd og vejledning i, hvad denne skal gøre – ligesom lægen.

Coaching er vældig egnet til professionelle hjælpersamtaler. Coaching handler ikke om at give ekspert-råd (som lægen), og heller ikke om at hyggesnakke (som veninder der vil hinanden det godt). Tværtimod kræves det, at der er to parter, som *vil* noget med hinanden, dvs. som arbejder sammen om et mål eller en Sag.

Det væsentlige ved coaching er, at coachen hjælper og inspirerer fokuspersionen (den som bliver coachet) til at lære af sine udfordringer og erfaringer, skabe gode løsninger og dermed gå klogere og bedre rustet videre (Stelter, 2002). Vellykket coaching udvikler dermed kompetencer. Det betyder også, at når vi bruger coaching, så arbejder vi ud fra den grundlæggende antagelse, at fokuspersionen besidder mange evner og ressourcer. Og det er disse evner og ressourcer, som vi, når vi coacher, er optaget af at hjælpe fokuspersionen til at bringe i spil eller ligefrem opdage, så de kan bruges i forhold til den aktuelle situation og i forhold til den, Sag vi arbejder sammen om.

Fordelen ved denne måde at arbejde på – altså at tage udgangspunkt i fokuspersionen/borgerens egne ressourcer, evner og ideer, er, at vi dermed hjælper borgeren til at ruste sig til at handle og løse problemer selvstændigt og ud fra de evner, vedkommende allerede besidder. Coaching er velegnet til at udvikle menneskers evne til selvstændig problemløsning på basis af bevidstgjorte evner og værdier. Coachingsamtaler har altså en understøttende effekt på det at bevare ansvaret hos borgeren, og samtidig opnår den coachende sagsbehandler en forståelse for og et overblik over borgerens kompetencer og kan dermed reelt overlade ansvaret til borgeren.¹

Coachen – en gamemaster

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

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

¹ Der vil selvsagt være situationer, hvor det - for en stund - er nødvendigt at tage ansvaret for og dermed fra borgeren. Eksempelvis vil den svært deprimerede borger ofte ikke kunne bære ansvaret for sin egen afklaring af arbejdssituation og -evne, når vedkommende er hårdest ramt af depressionen. I denne situation vil sagsbehandleren tilbyde at bære ansvaret for nogle konkrete tiltag i en periode, indtil borgeren er klar til at tage det tilbage.

Menneskesyn

Coaching hviler på et menneskesyn, der skal ses i sammenhæng med de seneste 50 – 60 års udvikling i den filosofiske og psykologiske grundtænkning omkring menneskers erkendelse af verden, samt forståelsen af den måde mennesker lærer og udvikler sig på. Denne udvikling har taget store dele af de videnskabelige miljøer og hermed mange, som arbejder med rådgivning, terapi, ledelse og coaching, væk fra idéen om, at der findes én sandhed, som en ekspert kan definere og instruere andre i (f.eks. en sandhed om den bedste måde at vende tilbage til arbejdsmarkedet på). Dette gælder især for de systemiske og socialkonstruktionistiske forståelsesretninger, som denne artikel bygger på. Coachens rolle er i denne forståelse ikke at være en “virkelighedsekspert”, som dirigerer borgeren i retning af en “rigtig” løsning² (Egelund et al. 1998). I stedet indtager coachen med dette menneskesyn en respektfuld position overfor fokuspersonens forståelser og handlinger. Coachens grundtænkning er at fokuspersonen selv, inspireret og udfordret af coachens spørgsmål og idéer, kan skabe de bedst mulige løsninger i den sammenhæng eller kontekst, hvori vedkommende eksisterer. Den anden ejer sit problem og har nogle iboende evner og ressourcer til at skabe løsninger på problemet og i denne proces udvikle sine evner.

En cirkulær grundtænkning om problemer

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

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

I systemisk coaching opererer vi med en cirkulær tankegang om problemer. I denne forståelse, som er en slags kompleksitetstænkning, er der aldrig kun én måde at forstå et problem på, for eksempel en sygemelding. Problemer skabes af menneskers komplekse samspil af handlingsmønstre og relationer. Et problem forstås dermed næsten altid forskelligt fra person til person, idet hver deltager bidrager på hver deres måde

² Ud fra denne forståelsesramme ses mennesker som *autopoetiske systemer*. Et autopoetisk system er et lukket system, der skaber og opretholder sig selv via egne indre forståelser og bevægelser. Systemet bliver således ikke styret af ydre kontrolmekanismer, hvorfor instruktion og dirigering ikke synes at skabe den ønskede læring. Viden er dermed ikke noget, der kan pådømmes. Man kan tilbyde en hest vand, men man kan ikke tvinge den til at drikke! Interventionsforslag og viden via bl.a. undervisning er noget, fokuspersonen kan tage til sig og handle på i det omfang, denne finder det relevant, men er ikke noget coachen bevidst kan styre. Implicit i denne systemiske måde at tænke på er, at læring mere er noget coach og fokuspersonen skaber sammen, end noget coachen underviser i eller skaber (Schilling 1997, 2000, Anderson 1997, Egelund et al. 1998, Boscolo et al. 1991).

til problemets dannelse. Man kan således sjældent løse problemer ved at finde ”årsagen”, da der ikke findes én men mange. Samtidig fastlåser et problemfokus forståelsen og sproget i en problemdiskurs. Som Allan Holmgren formulerer det:

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

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

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

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

Sprogspil

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

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

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

Begrebet er vigtigt, dels fordi menneskers forståelser af og forventninger til sprogspillene sjældent er helt ens, og dels fordi meget få har en praksis, hvor de tydeligt og udtalt afklarer og aftaler forventninger og ønsker til de komplekse og uklare situationer (sprogspil), som de indgår i. Her er kimen til mange af de misforståelser og bristede forventninger til, hvem der gør hvad, hvorfor og hvornår, som ofte gør, at kommunikation kan opleves tung og problematisk. Tilsvarende i samtalen mellem den sygemeldte borger og sagsbehandleren, hvor de kan have vidt forskellige forventninger til og forståelser af, hvad der skal ske på det pågældende møde. Dette kan be-

besværliggøre relationen borger og sagsbehandler imellem og gøre arbejdet om den fælles Sag svært.

Vejen ud af dette vil givetvis skulle gå over en afklaring af og aftale om hvilke sprogspil, der skal gælde for samarbejdet, så begge parter kan bidrage hensigtsmæssigt til at nå til det fælles mål.

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

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

Gameplayeren kender det fælles sprog og ved, hvordan man følger reglerne for spillet. Han kan deltage kompetent i spillet, men kender ikke de overordnede betingelser og værdier, som spillet bygger på. Han har derfor ikke det overblik og den forståelse, der skal til, for at ændre spillets retning eller kvalitet. I projektgruppen kan den deltager, som har gameplayerkvaliteter, fint indgå i samarbejdet og opgaveløsningen, men hvis en ny udfordring opstår, hvor de rutinemæssige måder at arbejde på ikke slår til, har gameplayeren ikke den overordnede forståelse, der skal til, for at opdage det og sammen med resten af gruppen skabe nye måder at opgaveløse på.

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

Tilbage til projektgruppen: Hvis én af deltagerne i projektgruppen er gamemaster, vil han i den førnævnte situation, hvor der er uenighed om gruppens opstart, være i stand til at se forskelligheden i tænkningen og hjælpe de andre med at afklare hvilket sprogspil, der skal være gældende, og på den måde skabe en fælle enighed om, hvordan opstarten skal foregå. Tilsvarende i samtalen mellem borger og sagsbehandler vil sagsbehandleren kunne se, at de har forskellige forståelser af, hvad det aktuelle møde skal, og hvordan det skal ske, og sagsbehandleren vil kunne tematisere dette og sørge for, at der bliver skabt en fælles forståelse heraf.

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

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

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

I denne forståelse er der to centrale forhold:

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

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

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

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

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

Et eksempel på et spørgsmål fra coachen, der opfordrer til, at man indgår en kontrakt er: *”Hvis vores samtale her er vellykket set med dine øjne, hvad har du så fået ud af det?”* eller *”Hvad har du gjort dig af tanker, inden du kom, om, hvad du gerne vil have ud af denne samtale?”*. Kontraktens formål er alt- så at skabe en fælles konstruktiv vej for samtalen.

Ofte vil sagsbehandleren også have nogle ting på dagsordenen, som han/hun har brug for, at man bruger tid på, og det redegør man som sagsbehandler og- så for. Herefter etableres den fælles aftale så – evt. efter en prioritering af hvad det vigtigste i dag, så er.

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

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

Coachende sagsbehandler: *"Hvor langt er vi nået nu i forhold til det, som vi aftalte?" " Er det de rigtige problemstillinger, vi beskæftiger os med, eller skal vi vælge at gå en anden vej?" eller "Vi kom lidt ud på et sidespor dér, og jeg vil foreslå, at vi lige vender tilbage og snakker videre om ..." "Jeg synes, at det er vigtigt, at vi også når at få talt om ... så hvad siger du til, at vi parkerer dette emne nu og så bruger den sidste tid af vores møde på at tale om...?"*

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

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

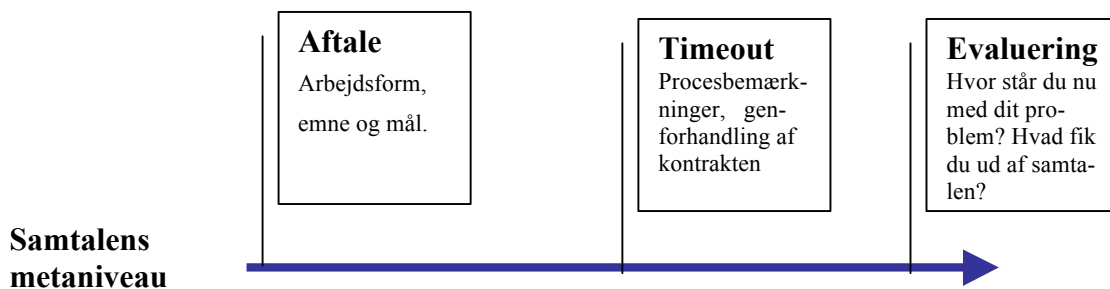
På denne måde skabes en fælles forståelse af, hvor man er på vej hen, hvilket er centralt for at skabe effektive og konstruktive samtaler.

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

Coach: *Er du blevet afklaret med, hvad du vil gøre? Hvad har været det vigtigste for dig i dag? Hvordan har du oplevet vores snak i dag?*

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

Figur 1: Kontrakt, timeout & evaluering



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

- **Aktiv lytning** er en måde hvorpå gamemasteren viser fokuspersonen, at han forsøger at leve sig ind i fokuspersonens situation. Den tryghed, som det skaber, er helt afgørende for, at fokuspersonen forholder sig (selv-)ransagende og refleksivt til sit problem. Når man er aktivt lyttende, gælder det om ikke kun tavst at lytte, men *aktivt* at demonstrere, at man har hørt og forstået det, der siges, verbalt og nonverbalt. Idet gamemasteren "spejler" sin opfattelse af styrende forståelsesformer eller måder at sige ting på i samtalen, får fokuspersonen mulighed for selv at iagttage og tænke over sine egne mønstre eller grundforståelser, som denne ofte ikke er bevidst reflekteret om. Eksempler på sådanne aktivt lyttende kommentarer kan være: "*Jeg har lagt mærke til, at du ofte siger, 'det er kommunens ansvar?'*" "*Du omtaler lægen som umulig, er det din generelle holdning?'*" "*Du sagde, at dit liv lige nu er kaotisk – er der dele af det, som trods alt fungerer godt alligevel?'*"
- **Generative spørgsmål** er spørgsmål, der genererer ny forståelse og nye løsninger. Dette sker ofte ved, at spørgsmålene retter sig imod områder, sammenhænge, muligheder, forskellige personers forventninger og opfattelser m.m., som fokuspersonen ikke har tænkt på før. Et klassisk spørgsmål, der kan generere ny forståelse, er f.eks. spørgsmålet til den borger, som befinder sig i en fastlåst situation: "*Har du overvejet, om du måske selv gør noget, som er med til at opretholde problemet?'*" Dette spørgsmål skal naturligvis stilles med stor finfølelse.

Der er senere i artiklen et uddybende afsnit om spørgsmålsteknikker.

Evnen til at være kreativ, spørgende og nysgerrig i forhold til de problemer, fokuspersonen fortæller om, er helt central for gamemasteren. Dette hænger tæt sammen med evnen til at hypotesedanne, som er emnet for næste grundteknik.

- **Hypotesedannelse - en aktiv nysgerrighed i coaching**

Coachens evne til at danne hypoteser – altså at komme med idéer til løsninger, nye forståelser og nye perspektiver på sagen – er ofte det der afgør, om samtalen bringer fokuspersonen afgørende videre. I vores forståelse af hypotesedannelse er vi inspirerede af den systemiske teoris arbejde med neutralitetsbegrebet, som kobles til nysgerrighed og hypotesedannelse.

Indenfor såvel systemisk terapi som indenfor coaching opererede man tidligere med neutralitet som et ideal, der skulle sikre, at coachen/terapeuten ikke blev fastlåst i sine (for-)forståelser og hypoteser om fokuspersonens problem (Cecchin et al. 1980). Den tilgang er blevet kritiseret for at være en illusion (vi er altid subjektive i en eller anden forstand) og for at medføre manglende involvering fra coachens side. Neutralitetsbegrebet blev derfor udskiftet med nysgerrighed³.

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

Et eksempel på en hypotese fra en samtale er:

Coach: ”Jeg begynder at få et billede af, at det, som din læge og fagforeningsrepræsentant vil med det møde, ikke har så meget med den konkrete sag at gøre, men er udtryk for, at de ønsker at diskutere det langsigtede perspektiv. Hvad siger du til det?”

Det tager tid at udvikle den kreativitet og mentale fleksibilitet, som en god hypotesemager har. Der hvor vi oplever, at mange udvikler sig til at være nysgerrige og dygtige til at danne hypoteser, er, når de forlader ideen om, at der er ét svar og én løsning, og i stedet tillader sig selv at ”lege” med mange forskellige muligheder og alternativer.

- En tænkning, der for alvor har potentiale til at gøre coachen til en kreativ og fleksibel hypotesemager, er **den anerkendende metode**, der rent teknisk kom-

³ ”I propose that we describe neutrality as the creation of a state of curiosity in the mind of the (coach). Curiosity leads to exploration and invention of alternatives and moves, and different moves and views breed curiosity” (Cecchin, 1987, 406). For yderligere at skærpe bevidstheden om neutralitet og nysgerrighed introducerede Cecchin et al. senere **uærbødighedsbegrebet** (irreverence). Coachen skal forholde sig uærbødigt og dermed kritisk overfor egne antagelser, teorier og hypoteser og være villig til at forlade dem. Uærbødighed er ment som et forsvar imod endegyldige hypoteser eller sande historier, som kan fastlåse coachen.

mer til udtryk i samtalen i form af værdsættende spørgsmål, positive omformuleringer og ved at arbejde med ideelle, ønskede fremtidsscenerier og løsninger. De fleste systemiske skoler arbejder i dag med en anerkendende og værdsættende tilgang til at skabe udvikling og forandring hos enkeltindivider (f.eks. i coaching), i grupper og i organisationer⁴. Tilgangen hviler på en grundantagelse om, at det sprog, vi bruger, er med til at skabe den måde, vi opfatter verden på. Taler vi f.eks. længe nok om vores problemer med chefen, forstærker vi problemerne og havner ofte hurtigt i en position, hvor vi bliver enige med os selv om, at han er uduelig – taler vi derimod om de situationer, hvor relationen undtagelsesvis eller trods alt er god, og om de håb, ønsker og løsningsforslag vi har til at den kunne blive bedre, bevæger vi os i en helt anden konstruktiv retning; m.a.o. skaber vi dermed vores verden i en anden retning (Hoffman (1987), White & Epston (1990), Cecchin (1987), Holmgren (1991)). Det er denne grundtænkning med fokus på ressourcer, på den bedste praksis og på ønsker for fremtiden, som er den anerkendende tilgang.

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

Fokuspersonen: *De sidste mange år som medarbejder i afdelingen har været én lang prøvelse.*

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

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

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

Fokuspersonen: *"Det er fuldstændig demotiverende at gå til møde i fagforeningen."*

Coach: *"Så du kunne pege på en masse ting, som kunne fungere bedre?"*

⁴ Dette er især den engelske tradition, der med begrebet appreciation sætter fokus på anerkendelse. Hele den skandinaviske systemiske tradition følger i samme spor. Også indenfor den systemiske organisationsudvikling er denne tendens dominerende, hvilket Appreciative Inquiry-retningen er et udtryk for (f.eks.: Cooperrider & Srivastva (1984)).

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

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

Lederen skulle lige have tid til at tygge på denne måde at tænke om sagen på, men gik med på idéen og fik efterfølgende med denne tilgang til sine medarbejdere en langt bedre relation til dem.

3 F'er

Det anerkendende perspektiv kan også bruges som en overordnet strategi for samtalen, hvor man i samtalen opstiller ideelle, ønskede fremtidsscenarioer, og herefter skaber løsninger. Vi opererer her med en tre-faset model, som hedder de 3F'er, der er en måde at arbejde med 3 overordnede faser i samtalen⁵.

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

Den næste fase er **Forestillingsfasen**. Her handler det om, at fokuspersonen frisætter sig fra problemet og klart beskriver den tilstand eller evne, han ønsker at

⁵ Læsere, som kender til faserne i Appreciative Inquiry-modellen (Cooperrider & Srivastva, 1984), vil kunne se den klare inspiration fra denne model.

udvikle, sådan som den ser ud, når det er lykkedes. I forbindelse med kundeservice, vil spørgsmålet her være: *Forestil dig om tre måneder. Hvordan ser det ud, og hvad gør du helt konkret, når du igen arbejder med god faglighed og yder den bedste indsats, du kan forestille dig?*

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

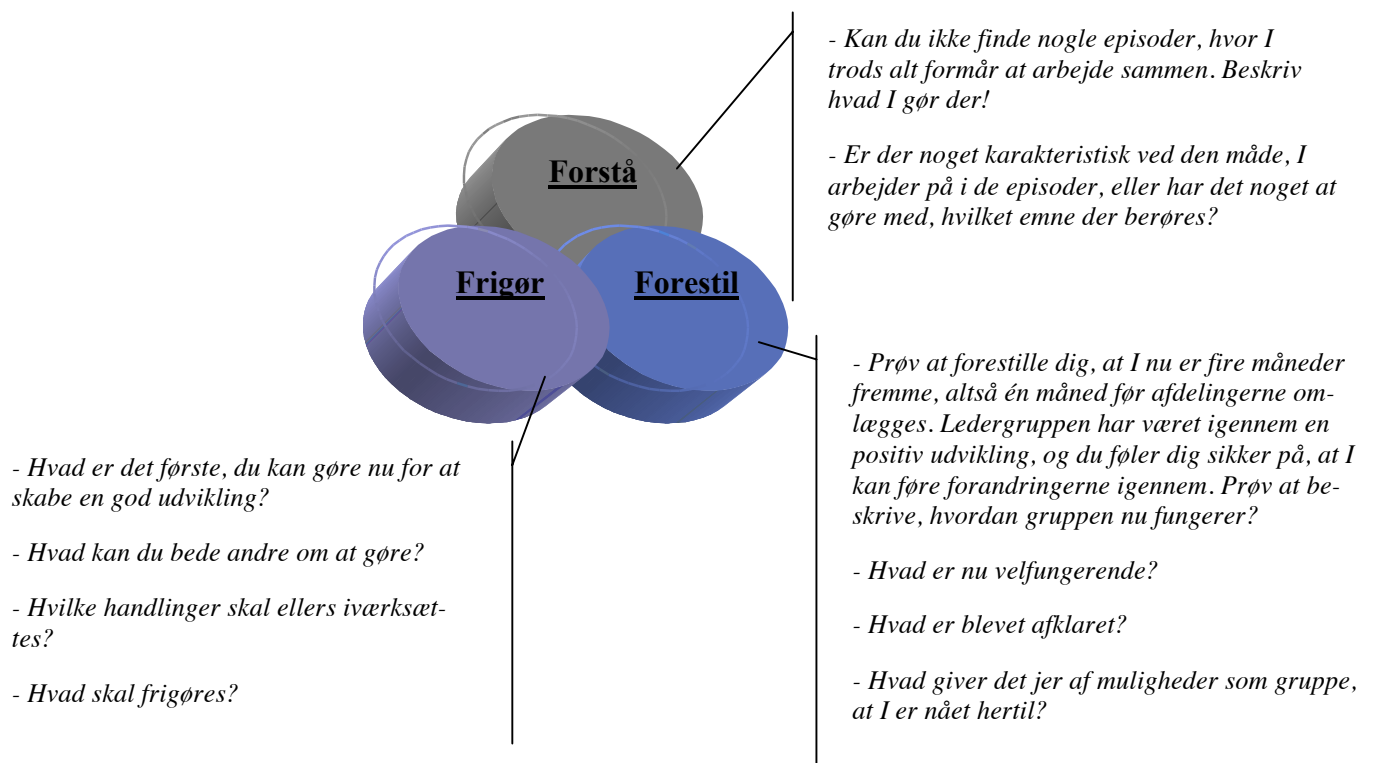
Når man arbejder med de 3 F'er, er det centralt at være opmærksom på, at fokuspersonen slipper arbejdet med at skabe løsninger og tillader sig selv at "drømme". For mange er dette ganske vanskeligt, hvilket er godt. Det viser, at fokuspersonen reflekterer og arbejder på nye uvante måder, og for flere kan det føre til gennembrud i deres forståelse af deres problem, når de rent faktisk får afklaret, hvad det er, de optimalt set ønsker sig og "drømmer" om⁶.

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

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

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

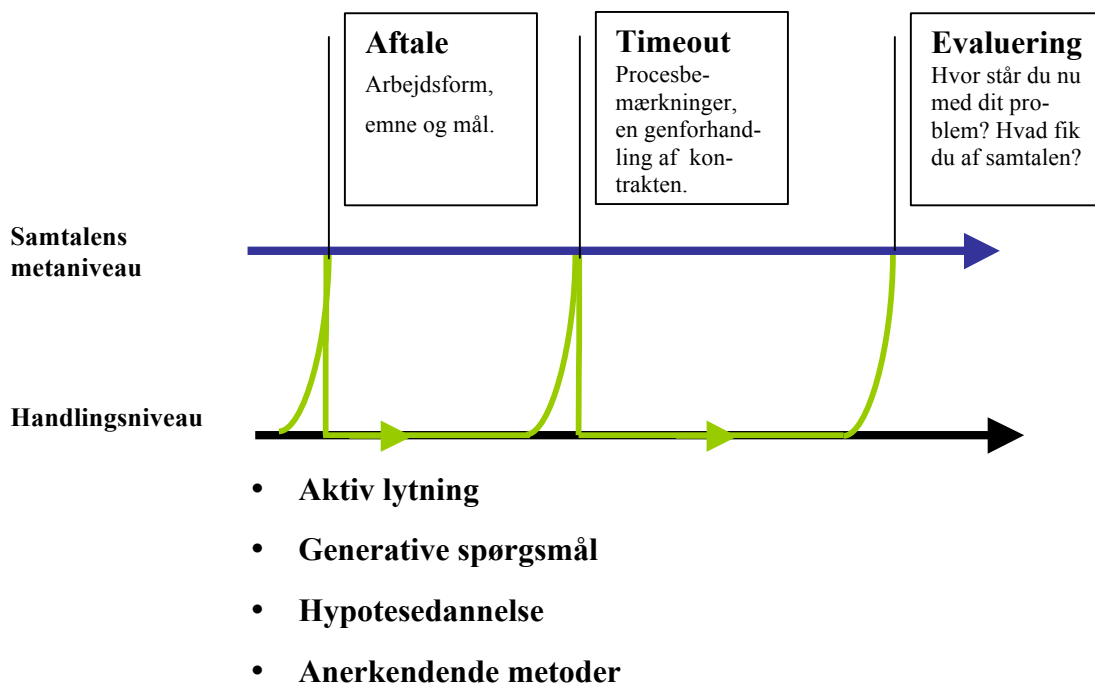
⁶ Der er en lang række argumenter indenfor nyere læringsteori og pædagogisk, idrætspsykologisk, psykologisk videnskab, som understøtter, at denne tilgang skaber læring og udvikling. Interesserede kan gå til Cooperrider, 1997, Søholm (2001), Søholm & Storch, 2000.



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

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

Figur 2: Gamemasterens dobbelte færdighed på samtalemetaniveau og handlingsniveau



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

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

Forskellige spørgsmålstyper der forstyrre og udfordrer

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

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

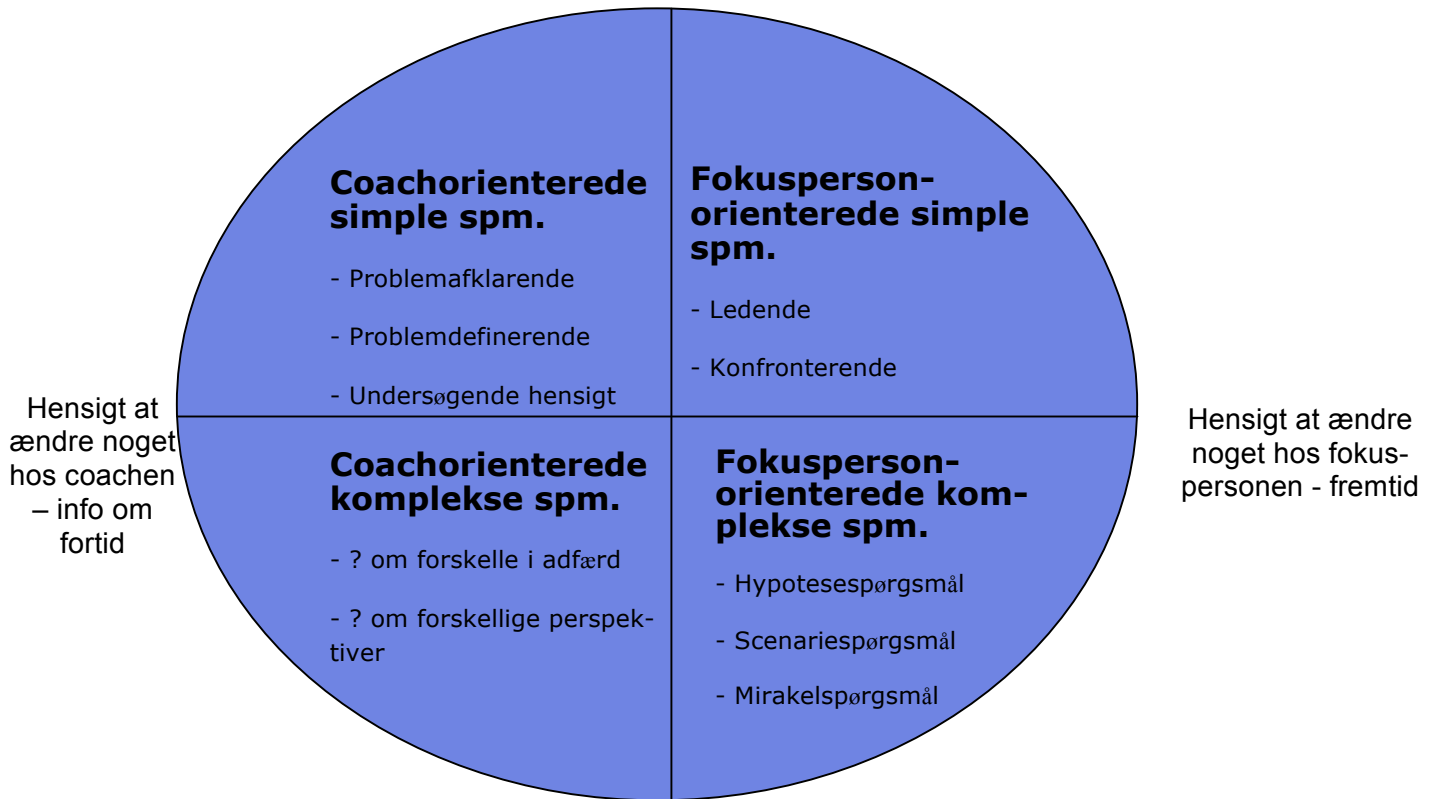
Indenfor den systemiske coaching har mange haft gode erfaringer med at bruge Karl Tomms (1992) tænkning om fire spørgsmålskategorier.

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

- Coachens *hensigt* med at stille det enkelte spørgsmål. Er man interesseret i at orientere sig selv og få mere information af fokuspersonen, f. eks. ved at udforske **fortiden** - eller er man interesseret i at forsøge at påvirke fokuspersonen f. eks. ved at spørge til muligheder i **fremtiden**? Denne akse har således fortid (påvirkning af coachen/sagsbehandleren) som sin ene yderpol og fremtid (påvirkning af borgeren) som den anden.
- De *antagelser*, som coachen arbejder ud fra, når denne stiller det enkelte spørgsmål. Baserer man sine antagelser på, at verden er **enkel**, og at der derfor kan gives enkle, præcise svar på årsagen til problemet, eller arbejder man på basis af en grundtænkning om en **kompleks** verden, hvor man må udforske de mange forskellige forståelser af og årsager til problemet.

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

Simple antagelser



Komplekse antagelser

Figur 3: Diagram til at adskille 4 hovedgrupper af spørgsmål baseret på coachens antagelser og hensigter (Tomm 1992).

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

Coachorienterede simple spørgsmål er baseret på en enkel (lineær) årsags – virkningstænkning, og coachens hensigt er, at coachen bliver orienteret. Der spørges på ”detektivmanér” efter facts og konkrete eksempler: ”*Hvor mange gange har du været sygemeldt?*” ”*Hvilke jobs har du haft?*” ”*Hvorfor sygemeldte du dig denne gang?*” ”*Har du nogle fysiske problemer?*” ”*Hvornår startede det?*”

Den sandsynlige effekt af disse spørgsmål er, at de fastholder fokuspersonen i en lineær forståelse, da denne almindeligvis tænker omkring sine problemer i lineære baner. Med andre ord sker der formodentlig ingen udvikling i forståelsen, men en

fastholdelse. Omvendt er det som regel bekræftende og betryggende for fokuspersonen, at coachen hører og anerkender hans version af sagen. Oftest er disse coach-orienterede spørgsmål helt nødvendige at stille, for at coachen kan forstå fokuspersonens situation.

Fokuspersion-orienterede simple spørgsmål er ligeledes baseret på lineær årsags – virkningstænkning, og coachens hensigt er at påvirke klientsystemet direkte og instruktivt. Disse spørgsmål kan sammenlignes med ledende spørgsmål. De rummer en klar hypotese eller en fremtidig handlemulighed, som afprøves med spørgsmålet: *”Ville det så ikke være den bedste løsning at tage en snak med din læge om at få en henvisning?”*, *”Er det ikke lidt naivt at tro, at din arbejdsplads vil gå med til dét?”*

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

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

Der er ofte tale om perspektivspørgsmål, som afsøger de forskellige interessenters oplevelse af, motivation for og forståelse af problemet. Coach-orienterede komplekse spørgsmål kunne være: *”Hvad tror du var hans motivation for at handle sådan?”*, *”Oplevede de andre medarbejdere i afdelingen forløbet på samme måde?”*

Disse spørgsmål virker ofte frigørende, da de hjælper fokuspersonen til at udvikle en dybere forståelse af problemets mangfoldighed. De tidligere udforskede lineære forståelser bliver således beriget, og vi begynder måske at forstå noget nyt om situationen og dens historie.

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

Eksempler på disse spørgsmål kunne være: *”Hvis du spurgte dine venner, hvad der vil kunne være en hjælp lige nu, for at du får mere energi, hvad ville de så svare?”*, *”Næste gang du træder ind på en arbejdsplads, hvad vil da være vigtigst for dig at sikre dig?”*

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

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

”Forestil dig, at problemerne med at være en del af en personalegruppe er løst, hvordan vil din relation til din familie og dit netværk så kunne være anderledes?...Hvad afholder dig fra, at du kan have denne relation med dem på nuværende tidspunkt?”

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

Det er vigtigt at mærke sig, at ingen af de ovenstående fire spørgsmålstyper er mere rigtige end andre. Tomm beskriver, hvordan spørgsmålstyperne ofte er fremtrædende på forskellige tidspunkter i et systemisk interview. Typisk starter coachen med at stille coach-orienterede enkle spørgsmål for at blive orienteret om sagen. Herefter vil han ofte forsøge at skabe refleksion igennem coach-orienterede komplekse spørgsmål, hvilket kan forøge fokuspersionens (og coachens) forståelse af problemets kompleksitet, og dets relationelle og cirkulære karakter. Hvis coachen oplever, at der er tale om særligt fikserede tanke- og adfærdsmønstre, vil de fokusperson-orienterede enkle spørgsmål nogle gange være en måde at udfordre og konfrontere fokuspersonen på. De fokusperson-orienterede komplekse spørgsmål vil ofte komme sent i interviewet, når fokuspersionens bevidsthed og forståelse af problemets cirkulære karakter er blevet udviklet gennem de coach-orienterede komplekse spørgsmål. De fokusperson-orienterede komplekse spørgsmål får fokuspersionen til at overveje nye, fremtidige forståelser og handlemuligheder, og de har derfor med stor sandsynlighed karakter af forandringsskabende intervention (Tomm 1992, Egelund et al. 1998).

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

Afsluttende kommentarer

For alle professionelle, f. eks. sagsbehandlere, der ønsker at benytte coaching, er det afgørende, at de finder deres egen stil, som passer til den situation og kultur, de skal bevæge sig i. Ikke to mennesker er ens, hvad angår personlighed, færdighedsniveau og præferencer, og ikke to fagroller er ens. Det bliver derfor op til den enkelte at forholde sig til teorierne og finde ud af, hvad der kan omsættes i dennes situation og kultur. Det er også meget vigtigt at se coaching som én rolle blandt mange roller, f.eks. kontrollant-rolle. Coaching tilstræber at være en magtfri samtale, hvilket ikke passer på mange andre af de professionelle udfordringer, hvor upopulære, nødvendige eller fagligt diskutabile beslutninger skal tages og gennemføres. Coaching er primært kun anvendelig, når man er i en sammenhæng og kontekst, hvor der skal stilles spørgsmål, og *ikke når man vil have ét bestemt svar eller har behov for faktuelle svar!* Ikke desto mindre er coaching et værktøj, der let lader sig integrere i professi-

onelles daglige arbejde. De problemstillinger, der er mest givtige at arbejde med ud fra coaching, er komplekse, gentagne og sammensatte problemstillinger.

Vi har her teoretisk foreslået et sæt af ”tankeredskaber” og kommunikationsredskaber til gamemasterrollen. Hvis coachen forstår at være gamemaster på den rigtige måde set i forhold til hans/hendes organisation, skabes en dialogisk, nysgerrig, spørgende samtaleform, der kan være særdeles effektiv til at inspirere fokuspersonen til at lære at lære, og på baggrund af egne bevidstgjorte evner og værdier tage ansvar for selvstændigt at realisere målet.

Litteraturliste:

- Andersen, T. (1996). *Reflekterende Processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Dansk psykologisk Forlag, 2. udgave, 4 oplag 2000.
- Anderson, H. (1997). *Conversation, Language, and Possibilities. A postmodern approach to therapy*. Basic Books
- Anderson, H. & Swim, S. (1993) *Learning as collaborative conversation & Questins beget questions: Reflections on Laura Fruggeri's rejoinder*. I: *Human Systems - the journal of systemic consultation and management*. Leeds Family Therapy and Research Centre and Kensington Consultation Center vol.4 Issues 3-4.
- Boscolo, L., Cecchin, G., Hoffmann, L. & Penn, P. (1991). *Milano Metoden*. Hans Reitzels Forlag.
- Cecchin, G., Boscolo, L., Prata, G. & Palazzoli, S. M. (1980). *Hypothesizing-Circularity-Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the session*. I: *Family Process* vol. 19
- Cecchin, G. (1987). *Hypothesizing, Circularity, and Neutrality Revisited: An Invitation to Curiosity*. I: *Family Process*, vol.26, nr.4.
- Clemensen, (2002): *Er ledelse et spørgsmål om at stille spørgsmål?* Tidsskrift for Dansk Sygehusvæsen. Nr. 9.
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2000). *A positive revolution in change: Appreciative Inquiry*. I: Cooperrider, D. L., Sorensen, P., Whitney, D., Yaeger, T. (red.). *Appreciative Inquiry. Rethinking human organization toward a positive theory of change*. Stipes Publishing L.L.C. Chanpaign.
- Cooperrider, D. (1997). *Positive Image, Positive Action: The Affirmative Basis of Organizing*. In S. Srivastva & D. L. Cooperrider (Eds.), *Appreciative Management and Leadership: The Power of Positive Thought and Action in Organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Cooperrider, D. (2000): *Appreciative Inquiry*. IN: *Howman, P. & Dewane, T. (2000): Collaborating for change*. USA: Berret-Koehler Communications Inc.
- Egelund M., Trillingsgaard, A. & Warhuus, L. (1998). *Systemorienteret terapi*. I: Diderichsen, B., Hougaard, E. & Nielsen, T. (red.). *Psykoterapiens ho-*

vedtraditioner. En indføring i psykoanalytisk, oplevelsesorienteret, kognitiv, systemorienteret og integrativ psykoterapi. Dansk psykologisk Forlag.

- Dam, A., Elbæk, U., Fredens, K., & Hildebrand, S. (2002): Den Motiverede Medarbejder. Kompetencerådets rapport, 2002. Nyhedernes tænketank Mandag Morgen, Kbh.
- Holmgren, A. (2002) IN: Dalsgaard, C., Voetmann & Meisner, T. (2002): *Værdsættende samtaler.* Dansk Psykologisk Forlag. Kbh.
- Pearce, W.B. (1999). *Using CMM "The coordinated management of meaning.* Pearce Associates. Version 1.
- Penn, P (1985). *Feed Forward: Future Questions, Future Maps.* I: *Family Process*, vol. 24. nr. 3
- Reed, A. (1993) *The Reflecting Team in a Systemic Therapy Training Context: A Vehicle for Connected Teaching.* I: *Human Systems - the journal of systemic consultation and management.* Leeds Family Therapy and Research Centre and Kensington Consultation Center vol.4 Issues 3
- Schilling, B. (1997). *Systemisk supervision. En historie om den systemiske supervision gennem 45 år.* Dansk psykologisk Forlag.
- Schilling, B. (2000). *Systemisk supervisionsmetodik. Et sprogspil for professionelle, der anvender supervision.* Dansk psykologisk Forlag.
- Stelter, (2002). *Coaching - læring og udvikling.* Dansk psykolog Forlag.
- Storch & Søholm (2000): *Anerkendende lærende organisationer.* www.attractor.dk.
- Storch & Søholm (2002): *Balancen imellem Faglig og dialogisk ledelse.* *Tidskrift for Dansk Sygehusvæsen.* Nr. 9.
- Søholm, T., (2001): *Appreciative Inquiry i en læringsoptik.* www.attractor.dk.
- Thyssen, O. (1997): *Værdiledelse - om organisationer og etik,* Gyldendal, København.
- Tomm, K. (1992,1). *Refleksive udspørgen som middel til at fremme selvhelbredelse.* I: *Forum*, nr. 3.
- Tomm, K. (1992,2). *Er hensigten at stille lineære, cirkulære, strategiske eller refleksive spørgsmål?* I: *Forum*, nr. 4.
- Whitmore, J. (1998). *Coaching på jobbet - en praktisk vejledning i at udvikle dine egne og dine medarbejderes færdigheder.* Peter Asschenfeldts nye Forlag
- Zeus, P. & Skiffington, S. (2000). *The Complete Guide to Coaching at Work.* The McGraw-Hill Companies, Inc.