



Institutionen för beteendevetenskap
C-uppsats Pedagogik
Hösten 2007

Svåra situationer i arbetet

- som möjlighet till lärande och utveckling

Författare

Sara Nilsson

Sandra Persson

Handledare

Carola Aili

Examinator

KarinAnna Petersen

Sammanfattning

I de flesta arbeten uppkommer situationer som kan te sig svåra och som på ett eller annat sätt måste hanteras. Den allmänna föreställningen är att svåra situationer betraktas som problem och uppfattas oftast ha en negativ innebörd. I denna uppsats har vi valt att se svåra situationer i en positiv bemärkning. Vi har för avsikt att undersöka hur svåra situationer i arbetet bidrar till lärande och utveckling för individen, i detta fall yrkesgruppen coacher. De frågeställningar vi utgår ifrån i studien är vilka svåra situationer coacherna upplever i sitt arbete, hur de hanterar svåra situationer samt vilka möjligheter till lärande och utveckling svåra situationer ger upphov till. Med detta som utgångspunkt har vi använt oss av en kvalitativ forskningsstrategi med intervjuer som metod för att samla in data. Vi har inspirerats av Critical Incident Technique (CIT) som metod för insamling av så kallade kritiska händelser. Totalt deltog fem deltagare i undersökningen. Vårt resultat visar att coachernas erfarenheter upplevs ha betydelse för hur de hanterar uppkomna svåra situationer och vikten av att kunna reflektera över svåra situationer med någon utomstående var av betydelse för deras lärande och utveckling. Även mötet med klienten upplever coacherna har betydelse för deras lärande och utveckling.

Nyckelord: coaching, Critical Incident Technique, lärande, svåra situationer, utveckling

Förord

Vi vill ta tillfället i akt och rikta ett stort tack till de personer som ställt upp och deltagit i denna studie. Det har varit väldigt intressant att i samtalen ta tillvara era erfarenheter och upplevelser av ert arbete som coacher och med er hjälp har denna studie varit möjlig att genomföra.

Vi vill även rikta ett tack till vår handledare, Carola Aili för att du under våra mötgångar har hjälpt oss att komma på ”rätt spår” igen och gett oss nya idéer i vårt fortsatta arbete.

Slutligen vill tacka våra familjer som har fått stå ut med oss under stundtals jobbiga perioder. Under rådande julstress har vi kanske inte alltid varit de roligaste eller lättaste att ha och göra med.

Tack!

Sara Nilsson & Sandra Persson

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	5
1.1 Inledning	5
1.2 Syfte och frågeställningar	5
1.3 Avgränsningar	5
1.4 Disposition	6
2. Teori	6
2.1 Coaching	6
2.1.1 Allmänt om coaching	6
2.2 Lärande	7
2.2.1 Perspektiv på lärande	7
2.2.2 Erfarenhetsbaserat lärande	8
2.2.3 Reflektion och förståelse	9
3. Metod	10
3.1 Val av metod.....	10
3.1.1 Critical Incident Technique (CIT)	11
3.1.2 Definition av svåra situationer	12
3.2 Urval	12
3.2.1 Val av plats för undersökningen	12
3.2.2 Val av deltagare för undersökningen	12
3.3 Datainsamlingsteknik	13
3.4 Genomförande	13
3.5 Bearbetning av data	14
3.6 Forskningsetiska principer	15
3.7 Metodkritik	15
3.8 Validitet och reliabilitet	16
4. Resultat	16
4.1 Att koppla bort sig själv	16
4.2 Att vara ensam	17
4.3 Lärande och utveckling	18
5. Diskussion	19
5.1 Diskussion - Att koppla bort sig själv	19
5.2 Diskussion - Att vara ensam	20
5.3 Diskussion - Lärande och utveckling	20
5.4 Resultatdiskussion	21
6. Slutsats	22
7. Referenslista	24
Bilaga: Intervjuguide	26

1. Bakgrund

1.1 Inledning

I de flesta arbeten uppkommer situationer som kan te sig svåra och som på ett eller annat sätt måste hanteras. Den allmänna föreställningen är att svåra situationer betraktas som problem och uppfattas oftast ha en negativ innebörd. Kan kanske svåra situationer istället ses som en arena för lärande och utveckling?

Att undersöka *vad* individer lär av att hantera svåra situationer i arbetslivet är en tämligen svår uppgift eftersom man egentligen inte kan svara på frågan *vad* individer lär. Att svara på det skulle kräva en sammanställning och förklaringar av en mängd mänskliga samverkande processer och beteende (Ellström 1996). Istället finns det möjligheter att studera *vilka* lärmöjligheter som skapas utifrån hantering av svåra situationer. Genom att inte se svåra situationer som ett hinder utan istället se det som något positivt väcks tankar om situationers möjlighet till lärande och utveckling för individen.

Denna studie fokuserar på coacher och deras upplevelser av de svåra situationer som de möter i sitt arbete. I en coachingprocess läggs tyngdpunkten på klientens utveckling och frigörande av potential och där klienten själv ska finna lösningar till sina problem. Coachen har inte som uppgift att leverera lösningar eller inta en rådgivande roll gentemot klienten men det ställs ändå krav på coachen att föra processen framåt (Gjerde 2004). Utifrån de varierande situationer som uppkommer i coachernas arbete frågar vi oss hur coacherna själva upplever att de utvecklas och lär i sin nuvarande profession. Med utgångspunkt i dessa situationer antar vi att det under coachingprocessen uppkommer situationer som kan vara svårhanterliga för coachen. Situationer som de tidigare inte hamnat i, där krav ställs på nytänkande och nya lösningar. Vilka är situationerna som coacherna upplever är problematiska, hur hanterar de dessa och vilka lärdomar upplever de att de tar med sig från en coachingprocess till en annan? Hur viktig är egentligen coachernas tidigare erfarenheter i deras dagliga och fortsatta arbete?

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur svåra situationer i arbetslivet bidrar till lärande och utveckling för individen.

Syftet med denna studie har utmynnat i följande frågeställningar:

- Vilka svåra situationer upplever deltagarna i deras arbete?
- Hur hanterar deltagarna svåra situationer?
- Vilka möjligheter till lärande och utveckling ger svåra situationer upphov till?

1.3 Avgränsningar

Vi har valt att avgränsa vår studie till att fokusera endast på själva coacherna och vilka svåra situationer de hamnar i deras arbete samt deras utveckling och lärande i arbetet. Denna avgränsning har vi medvetet gjort på grund av att coaching innefattar ett brett ämnesområde.

Vi avgränsade oss även genom att sätta upp kriterier för deltagarna i studien att de ska vara certifierade coacher samt att de ska vara chefscoacher.

1.4 Disposition

Uppsatsens fortsatta upplägg ser ut som följande. I kapitel 2 redogörs för den teori som använts som underlag för studien. I kapitel 3 redogörs för de metodologiska val som gjorts för denna studie. I kapitel 4 redogör vi för de resultat som kommit fram ur studien. I kapitel 5 följer diskussion kring studiens resultat. I kapitel 6 redogör vi för våra slutsatser. I kapitel 7 finns referenslistan.

2. Teori

Detta kapitel börjar med en allmän beskrivning av begreppet coaching. Vi har valt att ta med detta avsnitt för att ge en inblick i det arbete coacherna är ämnade att utföra. Efter beskrivningen av coaching redogörs perspektiv på lärande som kan kopplas till lärande och utveckling i arbetslivet.

2.1 Coaching

I detta avsnitt ges dels en kort historisk redogörelse av begreppet coaching och även en bakgrundsbeskrivning av vad coaching innebär och dess syfte.

2.1.1 Allmänt om coaching

Coaching är ett modeord som har varit aktuellt i näringslivskretsar under en längre tid. Det har blivit ett ord som används lika ofta som vinst eller konjunkturedgång inom näringslivet (Whitmore 2002). Coaching användes för första gången redan på 1500-talet då man använde ordet som en benämning på något som ”fraktade människor från där de var till dit de ville komma”. Coaching har sedan använts inom idrottsvärlden där coachen har varit den som haft till uppgift att förflytta idrottsutövare från en lägre till en högre prestationsnivå. Det var just idrottscoacher som i mitten av 1970-talet började använda sina erfarenheter av coaching utanför idrotten och det var idrottscoachen Timothy Gallwey som skrev den berömda boken ”The inner game of tennis” (1975) som blivit den mest kända av dem. Han anses av många vara coachingens fader (Gjerde 2004; Whitmore 2002).

Det förekommer många olika definitioner av coaching, vilket gör att det råder förvirring över vad coaching är och inte är. Enligt Gjerde (2004) är coaching inte ett sätt att reparera en individ, utan ett sätt att plocka fram det bästa hos individen. Whitmore (2002) ger följande definition;

Coaching betyder att frigöra en persons möjligheter att maximera sina prestationer. Det är egentligen inte ett sätt att undervisa utan en metod att hjälpa andra att lära sig själva. (s. 16)

Liknande uttrycker Gjerde (2004) det;

Coaching har som syfte att frigöra människors potential. (s. 55)

Gjerde (2004) menar att coaching är en kommunikationsform som främjar handling och inläring på ett personligt och yrkesmässigt plan genom att coaching utmanar och motiverar klienten. Coaching hjälper klienten att hitta lösningar och svar på problem där nutiden står i fokus. Man fokuserar på framtiden i en coachingprocess, snarare än att fördjupa sig i problemen. Frigörandet av människans potential görs genom att koppla ihop individen med dess inneboende kunskap, värderingar, motivation, mål och genom att koppla samman dessa få fram ett handlande. Det är klienten själv som har ansvar för att komma fram till lösningar och se till att uppsatta mål uppnås.

Gjerde (2004) delar in syftet med att frigöra potential i fem aspekter; öppna för möjligheter, främja egna svar, motivation och förpliktelse, undanröja hinder, ge stöd, fokus och drivkraft samt skapa resultat. Dessa aspekter är inte enbart coachens uppgift att genomdriva. Det som coachen ansvarar för är att finnas till som ett stöd för klienten, att bibehålla klientens fokus och skapa en drivkraft i processen. Övriga aspekter är något som sker i samspel mellan coachen och klienten, alltså något som *coachingen* gör.

2.2 Lärande

Utifrån vårt syfte med studien har vi i vår litteraturstudie valt att fokusera på perspektiv och teorier om lärande som kan kopplas till ett lärande som sker utifrån svåra situationer i arbetet. Vi kommer i följande avsnitt beskriva det kontextuella perspektivet och göra en distinktion för att belysa skillnaden mellan det kontextuella och det kognitiva perspektivet på lärande. I detta avsnitt kommer det även att redogöras för det erfarenhetsbaserade lärandet och avsnittet avslutas med synsätt kring reflektionens och förståelsens betydelse för lärandet i arbetslivet.

2.2.1 Perspektiv på lärande

Det finns olika perspektiv på lärande och dessa perspektiv skiljs åt i synen på lärprocessen. En indelning kan göras i två olika perspektiv; det *kognitiva* respektive det *kontextuella* perspektivet. Inom det kognitiva perspektivet fokuserar man på individen och de intellektuella processer som sker inom individen, där lärandet framförallt är kopplat till klassisk formell undervisning. Inom det kontextuella perspektivet anses lärandet ske kontinuerligt och i samspel mellan individen och dess omgivning (Granberg 2003).

Granberg (2004) beskriver kortfattat utgångspunkten i det kontextuella perspektivet;

... lärande och kunskapsutveckling påverkas av de sociala och kulturella mönster som individen finns i - lärande är en social process. (s. 81)

Till skillnad från det kognitiva perspektivet som fokuserar på hur lärandet uppkommer ur tolkning och bearbetning av information, fokuserar det kontextuella perspektivet på hur lärande uppkommer i sociala sammanhang, kontexter. Med det kontextuella perspektivet kopplas lärandet till både sociala och kulturella sammanhang där lärandet kan utvecklas dels i relationer till arbetskamrater men även i större kulturella sammanhang som inom en yrkesroll eller profession (Ellström 1996). Gibson myntade begreppet *affordances of the environment*, vilket innebär erbjudande från omgivningen (Gibson 1950, 1956, 1986 se Granberg 2004). Enligt Gibson är individen inte en passiv mottagare av information från den omgivning han befinner sig i, utan på ett aktivt sätt skapar en relation till de erbjudande som omgivningen tillhandahåller. Den aktuella situationen, kulturella värderingar och tidigare erfarenheter

påverkar hur individen använder sig av och skapar en relation till erbjudandena. Kunskap utvecklas därmed genom att individen förhåller sig till sin omgivning (Granberg 2004).

Ellström (1996) talar om det kontextuella perspektivet som en form av process för att lära sig något nytt i arbetet. Lärandet ses inte som en avskild aktivitet, där lärandet sker i form av formella utbildningar. Istället uppfattas lärandet som en ständigt pågående process i det dagliga arbetet, det informella lärandet. Det informella lärandet är av stor vikt, det är ett lärande som kan ske både medvetet och omedvetet i vardagsliv och arbetsliv (Ellström 1992).

Det kontextuella perspektivet tillämpas i arbetslivet då komplicerade eller svårgripbara situationer ska förstås (Andersson 2000). Då individer hamnar i, vad Ellström (1996) kallar ”krisartade problemsituationer” ställs nya krav på lärandet. Lärandet främjas av de svåra situationer som individen påträffar (Granberg & Ohlsson 2004). I situationer som uppkommer i arbetet där individen inte vet hur han ska handla och där nytänkande och nytt agerande krävs, skapas utveckling av lärandet (Ellström 1996). Det är en fråga om att bryta invanda rutiner. I det dagliga arbetet är rutinisering i viss mån en förutsättning för att hantera och effektivisera situationer. Genom att individen använder sig av rutiner kan han utan att göra större ansträngningar, hantera välkända och återkommande uppgifter som han ofta ställs inför. Individen tillämpar sina redan inlärd färdigheter för att hantera uppgifterna (Ellström 2001). Men lösningar och handlande som från en början skett av en ren tillfällighet eller på prov kan lätt bli till rutin och standard. I efterhand kan rutiner bli svåra att ändra på eller komma ifrån och något som kan ses som ”det rätta sättet” att agera uppkommer. Rutiner byggs upp utifrån vad individen förväntas göra och hur han förväntas handla i en viss uppkommen situation och blir till normer för agerandet. Rutiner kan därmed ses som ett hinder för nytänkande och utveckling hos individer och som Ellström (1996) uttrycker det kan rutinerna bli en kompetensfälla.

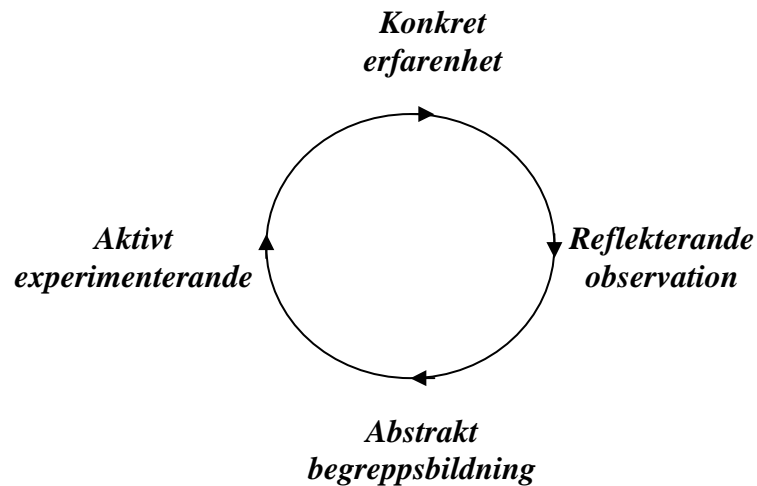
Inom det kognitiva perspektivet hanteras uppkomna problem istället genom att man använder sig av explicit kunskap, det vill säga formell kunskap, där man utgår från en fastställd eller kartlagd plan för att lösa uppgiften. Men då individer ställs inför nya situationer, där de känner att de inte vet hur de ska hantera situationen, har de ingen färdigställd plan att agera utifrån. Det är i dessa situationer som individers tidigare erfarenhet har betydelse för den praktiska problemlösningen (Ellström 1996).

2.2.2 Erfarenhetsbaserat lärande

Kolb (1984) ser lärandet som en process baserad på konkreta erfarenheter och där kunskap skapas genom förändring av erfarenheten;

Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. (Kolb 1984 s. 38)

Kolbs (1984) tankar om erfarenhetens betydelse för lärandet grundar sig i Dewey, Lewin och Piagets tidigare arbeten. Kolb har blivit känd för att utveckla de tidigare forskarnas tankar och konstruerat en modell (se modell nedan) för det erfarenhetsbaserade lärandet. Modellens grundtankar är att det sker ett ständigt lärande när en individ ställs inför situationer som kräver att ett problem eller en uppgift ska lösas. Kolbs lärandeprocess består av fyra stadier vilka visas i modellen nedan; *Konkret erfarenhet, Reflekterande observation, Abstrakt begreppsbyggnad, Aktivt experimenterande.*



Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande, baserad på Lewins tankar. (Kolb 1984 s. 21)

Det första steget i modellen ovan, *konkret erfarenhet*, utgår från en konkret upplevelse av en situation. Genom *reflekterande observation* studeras den konkreta erfarenheten och reflektandet i sin tur leder till en djupare förståelse. Förståelsen för den konkreta erfarenheten skapas genom att man använder sig av tidigare erfarenheter för att förstå den nya upplevda erfarenheten. Utifrån reflektion och en ökad förståelse kan *abstrakta begrepp* formuleras. I det fjärde stadiet av lärandeprocessen kan de begrepp och teorier som formulerats i föregående stadium, tillämpas i nya situationer och framtida problem som dyker upp, ett *aktivt experimenterande* (Kolb, A. & Kolb, D. 2006; Kolb 1984).

För att exemplifiera modellens stadier; det börjar med att individen ställs inför en situation som för den kan betraktas som ny, en konkret upplevelse (*konkret erfarenhet*). Individen reflekterar sedan över denna situation, vilken innebörd den kan ha och hur den kan förstås (*reflekterande observation*). I nästa stadium formulerar individen begrepp och teorier (*abstrakt begreppsbyggnad*) för att kunna använda dem till att lösa det upplevda problemet som uppstått i den nya situationen men även kunna använda dem för att lösa framtida situationer (*Aktivt experimenterande*).

2.2.3 Reflektion och förståelse

Gällande det reflekterande och prövande stadiet av Kolbs lärandeprocess, ser vi en koppling till det Ellström (2001) benämner som det utvecklingsinriktade och kreativa lärandet. Med det utvecklingsinriktade och kreativa lärandet menar Ellström, att individen utvecklar och prövar nya tankesätt, handlingsmönster och verksamheter genom att ifrågasätta det redan givna. Innebörden med detta är att individen ska lära sig hantera komplexa situationer och komplexa problem som kan uppkomma. Individen ska inte komma fram till lösningar på situationen eller problemet, utan ska identifiera och definiera vilken situation eller vilket problem som har uppkommit. Individen ska alltså inte handla utifrån sina rutiner, utan ska istället ifrågasätta de rutiner och de sätt som han per automatik brukar handla efter och genom detta utveckla och pröva nya tillvägagångssätt. Detta ställer krav på individen att kunna reflektera och analysera

över de handlingar som han gör och även på ett kritiskt plan kunna granska hur han hanterat situationerna. Alltså betonar både Kolb och Ellström individens förmåga till reflektion som en viktig aspekt för individens lärande.

Reflektionens betydelse för lärande i arbetet betonar även Sandberg & Targama (1998). Enligt dem finns det tre grundläggande former för att skapa och utveckla reflektion i arbetet; *Självreflektion*, *dialog med andra* och *ta del av forskning inom sitt område*. Självreflektion innebär att individen reflekterar över sitt eget sätt att förstå sitt arbete genom att han i olika sammanhang, kontexter kliver utanför själva arbetet. Med *dialog med andra* avses i arbetslivssammanhang kommunikation med arbetskolligor. Kommunikationen med arbetskolligorerna gör att de tillsammans reflekterar över sin och andras förståelse av arbetet. Att *ta del av forskning* inom det område man figurerar skapar en reflektion över sin förståelse av arbetet. Att individen har förståelse för sitt arbete, menar Sandberg & Targama är grunden för lärande i arbetet, vilket uppnås just genom reflektion. Vidare menar de att individer under arbetsprocessens gång inte är medvetna om sin förståelse för arbetet. Individen reflekterar inte över sin förståelse utan all uppmärksamhet riktas mot utförandet av arbetet. Individen ska därmed stanna upp för att reflektera över sin förståelse för arbetet. Precis som Ellström (2001) belyser reflektionen som viktig när individen stöter på problem i arbetet, menar även Sandberg & Targama (1998) att när individen stöter på problem i sitt arbete är förmågan att kunna reflektera viktig. De menar att ett problem som dyker upp måste lösas och då krävs det att individen reflekterar över hur problemet ska hanteras och lösas. Dock är det här viktigt att notera, säger Sandberg & Targama, att det inte är individens egen förståelse för arbetet som är i fokus utan det är det problem som uppstått och som måste hanteras som är i fokus.

3. Metod

I detta kapitel kommer vi att redogöra för den vetenskapliga metod vi valt att använda oss av till denna studie och varför vi valt den metoden. I metodavsnittet redogörs även för urval, genomförande, bearbetning, metodkritik och forskningsetiska principer. Avsnittet avslutas med en redogörelse för validitet och reliabilitet som gäller för kvalitativ forskning.

3.1 Val av metod

Vi har i denna studie valt att använda oss av en kvalitativ forskningsstrategi. Valet grundar sig på att vi vill få en ökad förståelse för coachernas arbete och deras lärande och utveckling, varav vi ansåg en kvalitativ forskningsstrategi vara mest lämplig. Vi har alltså inte som syfte att generalisera utan vi vill få ökad förståelse för den företeelse vi valt. Inom kvalitativ forskning fokuseras det på process, en strävan att skaffa sig djupare insikt och förståelse för ett visst fenomen eller företeelse och för att beskriva den företeelse som studerats används bilder och ord (Merriam 1994).

Critical incident tekniken är en metod vi valde att inspireras av till denna studie. Metoden innebär att man samlar in så kallade; kritiska händelser. Den passade vårt syfte med studien som är att undersöka hur svåra situationer i arbetet bidrar till lärande och utveckling för individen. Vi har inte fullt ut tillämpat metoden, utan har endast låtit oss inspireras av den vid insamling av svåra situationer samt vid analysen av de insamlade händelserna. Anledningen till att vi endast har inspirerats av Critical incident tekniken beror på studiens begränsade omfattning samt tidsbegränsning.

3.1.1 Critical Incident Technique (CIT)

Critical Incident tekniken är en kvalitativ forskningsmetod som utvecklades av John C. Flanagan under andra världskriget. Metoden har sina rötter i industriell och organisatorisk psykologi och användes under andra världskriget i studier inom flygväsendets psykologiska program för att utveckla och klassificera flygplansbesättning. Critical incident tekniken är, enligt Flanagan, huvudsakligen en metod för att samla in väsentlig information angående ett beteende i en särskild situation. Tekniken består inte av enskilda rigida uppsättningar av regler angående insamlingen av information, utan ska ses som en rad flexibla principer som måste förändras för att möta den specifika situationen i fråga (Flanagan 1954). Metoden bygger på insamling av kritiska händelser som är beskrivningar av handlingssätt eller handlingar av den personalkategori som skall studeras. Metoden är därmed lämplig att använda vid analys av olika former av mänskligt beteende och mänskliga värderingar. För att den observerade händelsen ska vara kritisk måste händelsen ha haft avgörande betydelse för framgång eller misslyckande i arbetsuppgiften (Andersson & Nilsson 1966). De kritiska händelser som observeras definieras enligt följande:

Med en *händelse* menas varje observerbar mänsklig aktivitet, som är tillräckligt fullständig i sig själv för att tillåta slutsatser och förutsägelser av den som tar del av aktiviteten. För att vara *kritisk* måste händelsen inträffa i en situation, där ändamålet med aktiviteten är helt klar för observatören och där dess följd eller konsekvens är helt klar till sin effekt (Andersson & Nilsson, 1966; Flanagan 1954).

Metoden har utvecklats sedan Flanagan skrev sin klassiska artikel 1954 då den användes främst inom områden som industriell- och organisatorisk psykologi. Metoden tillämpas nu även inom områden som till exempel kommunikation, vägledning, vård, utbildning och lärande, marknadsföring, organisatoriskt lärande, psykologi och socialt arbete (Butterfield et al. 2005).

Det kan urskiljas fem principer för Critical incident tekniken; klargöra syftet med studien, definiera situationen, insamling av data, analysering av data, tolkning av data och rapportering av resultaten. (Butterfield et al, 2005; Flanagan, 1954). Nedan ges beskrivning av principerna;

Klargörande av syftet innebär att genom tillämpning av Critical incident metoden, skapa en praktisk beskrivning av en aktivitet samt fastställa målet eller syftet med aktiviteten. Därmed ska två frågor besvaras; vad är ändamålet med aktiviteten? Och vad är personen som studeras förväntad att åstadkomma i aktiviteten? Frågorna ska besvaras innan en fortsättning av studien är lämplig (Andersson & Nilsson 1966).

Den andra principen för metoden; *att definiera situationen* innebär att man ska definiera olika typer av situationer som ska observeras. Detta på grund av att man ska förstå händelsernas effekt på det syfte som finns med aktiviteten. Händelserna som observeras måste vara relevanta för studiens syfte och målsättning (Butterfield et al, 2005; Flanagan 1954).

Critical incident metoden har olika tillvägagångssätt för *datainsamlingen*. Insamlingen kan ske genom att tillämpa individuella intervjuer, gruppintervjuer, frågeformulär eller observationsformulär. Urvalets storlek avgörs inte utifrån antalet deltagare utan avgörs av hur många händelser som observeras och rapporteras, men det finns inga bestämda regler för hur många insamlade händelser som anses vara tillräckliga. Insamlingen av data avslutas när mättnad uppnåtts, vilket uppkommer då det inte samlas in några ”nya” kritiska händelser

(Butterfield et al, 2005; Flanagan 1954). Händelser som samlas in måste kunna beskrivas klart och tydligt för att säkerställa objektiviteten i de observationer som görs, vilket är ett grundläggande mål inom vetenskaplig forskning (Andersson & Nilsson 1966).

Syftet med *dataanalysen* är att summera, kategorisera och beskriva de kritiska händelserna varav ett kategoriseringsschema skapas. Summering, kategorisering och beskrivning av händelserna görs för att överskådliggöra resultaten samt göra dem praktiskt användbara (Andersson & Nilsson 1966). Vid kategoriseringen ska så lite som möjligt offras av datans omfattning, innehåll och validitet. De insamlade händelserna delas in i kategorier och underkategorier, vilket är en induktiv process som enligt Flanagan (1954) kräver insikt, erfarenhet och förmåga att bedöma. Det finns inga enkla regler vid kategoriseringen utan det är upp till forskaren att avgöra hur materialet slutligen ska utformas. Kategoriseringen börjar med genomläsning av ett litet antal händelser som sedan klassificeras. Detta handlingsätt för kategorisering fortsätter till dess att all material har bearbetats. Händelser med likartat innehåll förs sedan samman i ett så kallat beteende som har erhållit ett namn beroende på dess innehåll (Andersson & Nilsson 1966).

Tolkning av data och rapportering av resultaten är den femte principen för Critical incident metoden. Här är det viktigt att man utvärderar de fyra föregående principerna. Vilka överväganden och beslut som har gjorts under arbetets gång och begränsningar som utförts ska diskuteras. Enligt Flanagan (1954), är forskaren ansvarig för att delge information om trovärdigheten och värdet av de slutliga resultaten.

3.1.2 Definition av svåra situationer

Den definition av svåra situationer som vi valt att utgå från i denna studie avser situationer som uppkommer i arbetet då individen inte vet eller är osäker på hur situationen ska hanteras och då kravs ställs på nytänkande. Det är hanteringen av situationen som vi menar leder till lärande och utveckling för individen.

3.2 Urval

3.2.1 Val av plats för undersökningen

Intervjupersonerna fick vid bokningstillfället ange plats för intervjun. Vi valde att låta intervjupersonerna avgöra plats för intervjun på grund av att vi ansåg de skulle välja platser som de känner sig trygga och hemma i. Två av intervjuerna utfördes på Malmö Stadsbibliotek, två utfördes på respektive deltagares kontor samt en intervju utfördes på ett kafé.

3.2.2 Val av deltagare för undersökningen

Utifrån vårt syfte med studien har vi valt att använda oss av yrkeskategorin coacher som undersökningsdeltagare. Valet grundas på vår förförståelse av yrket, att det är ett arbete där man som coach är erfaren vid att diskutera och reflektera över sina klienters arbetssituationer. Vi ansåg det därmed vara av intresse att undersöka hur coacherna själva reflekterar över sitt eget arbete och då med fokus på hur de upplever hantering av svåra situationer leder till möjlighet för lärande och utveckling för dem i deras arbete.

Vår urvalsprocess utgjordes av sökande efter lämpliga deltagare via Internet. När vi letade lämpliga deltagare till studien avgränsade vi oss, av praktiska skäl, geografiskt till den södra regionen av Skåne. Före sökandet av lämpliga intervjupersoner till studien startade, sattes det upp kriterier för deltagarna. Kriterierna var att deltagarna skulle ha genomgått en godkänd certifierad utbildning enligt ICF:s (International Coach Federation) rekommendationer, samt att de skulle vara yrkesverksamma med coaching och då speciellt med chefscoaching. Anledningen till valet av coacher som coachar chefer var att knyta an till coaching som sker inom arbetslivet, till skillnad från coaching inom områden som till exempel idrottsverksamhet eller i form av livscoaching. Efter att kriterier för deltagarna satts upp, började sökandet efter lämpliga deltagare via Internet. Vi studerade olika deltagares hemsidor och utifrån den information som vi fick tillgång till via hemsidorna kontaktade vi dem som vi ansåg vara lämpliga utifrån de kriterier vi satt upp. Efter att ha hittat lämpliga deltagare kontaktades deltagarna via telefonsamtal och i de fall vi inte fick tillgång till telefonnummer till deltagaren, tog vi kontakt med dem via e-mail. Tre av intervjuerna bokades via telefonsamtal och två intervjuer bokades via e-mail. Totalt deltog fem personer i studien varav tre var kvinnor och två var män. Vi har i vår urvalsprocess inte tagit hänsyn till könsfördelningen då vi anser det inte vara relevant för vår studie. Deltagarna var alla certifierade coacher med varierande bakgrund. Gemensamt för samtliga deltagare är att de har en gedigen yrkes- och livserfarenhet.

3.3 Datainsamlingsteknik

Vi har i denna studie valt att genomföra semistrukturerade intervjuer. Valet grundar sig på att vi vill få ett material där det är coachernas egna upplevelser och beskrivningar av lärande och utveckling som kommer till uttryck och där vi kunde tala om svåra situationer som de stöter på i sitt arbete. I en kvalitativ intervju är man intresserad av intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt. Det innebär att en kvalitativ intervju är flexibel till sitt sätt eftersom intervjupersonen tillåts gå utanför de frågor som ställs under intervjun. I semistrukturerade intervjuer har intervjuaren ofta skapat en intervjuguide som innehåller frågor och teman som intervjun kommer att behandla. Frågorna i intervjuguiden behöver inte ha en förutbestämd ordningsföljd och behöver inte strängt följas vilket ger möjlighet för intervjuaren att gå utanför intervjuguiden och ställa frågor som inte ingår i den. Intervjuaren kan på så vis ställa följdfrågor till intervjupersonen under intervjuns gång (Bryman 2001).

3.4 Genomförande

En pilotintervju genomfördes innan själva datainsamlingens början. Pilotintervjun genomfördes med anledning av att testa den intervjuguide som utformats för intervjun, men även för att samla in ytterligare information som vi ansåg oss kunna ha användning av i följande intervjuer. Pilotintervjun resulterade i att vi behövde formulera om några frågor samt lägga till några frågor för att ytterligare rama in våra frågeställningar. Den resulterade även i att vi ändrade några ord i frågorna som inte varit tillräckligt bra formulerade. Trots utförda ändringar inför kommande intervjuer ansåg vi att det material som utkom av pilotintervjun trots allt var av sådan relevans att vi valde att ta med det i studien.

Intervjuerna genomfördes under november och december 2007. Intervjuerna varade mellan 50-120 minuter och samtliga intervjuer spelades in på Mp3 efter samtycke av intervjupersonerna. Före intervjuns start fick intervjupersonerna ta del av ett brev som de fick läsa igenom. Brevet innehöll information om vad syftet var med studien och vilka etiska principer som gäller för deras deltagande i studien (se avsnitt 3.6 Forskningsetiska principer).

Först efter att intervjupersonerna tagit del av brevet och godkänt vad som gällde för deras deltagande, startade vi inspelningen.

I den intervjuguide vi utformat fanns tre olika teman som vi före intervjuens start klargjorde för intervjupersonerna med anledning av att de skulle få en övergripande uppfattning om intervjuens upplägg. Teman som intervjuguiden var indelad i var *bakgrund, svåra situationer, lärande och utveckling* (Se bilaga). Under varje tema fanns frågor som vi utgick ifrån under intervjun. Dessa frågor var utformade för att forma svar till våra frågeställningar. Vi hade inte en bestämd ordningsföljd på frågorna i intervjuguiden, utan varierade mellan de olika temana beroende på intervjupersonens svar och intervjuens utformning. Vid tillfällen då vi ansåg följdfrågor vara lämpliga att ställa för att få ytterligare information, ställdes dessa. Även vid tillfällen då vi ville försäkra oss om att vi förstått intervjupersonernas svar rätt ställdes en följdfråga. Vi tillät även intervjupersonerna att gå in på sidospår som hamnade utanför intervjuens frågor. Under intervjuens gång turades vi om att på ett naturligt sätt ställa frågorna för att komplettera varandra och få flyt i intervjun. Eftersom vi spelade in intervjuerna behövde vi inte föra anteckningar utan kunde istället fokusera mer på intervjun. Vi antecknade dock vid tillfällen då vi ansåg det vara viktig information som kom upp, eller vid tillfällen då det kom upp information som vi ville ställa följdfrågor på. Samtliga intervjuer fullföljdes utan problem och behövde inte under några omständigheter avbrytas. Vi deltog båda under samtliga intervjuer och vi fick uppfattningen att ingen av intervjupersonerna kände sig obekväma eller pressade av att vi båda deltog under intervjun. Vi anser oss ha uppnått mättnad med de intervjuer som genomfördes. Detta på grund av att vi inte lyckades samla in några nya händelser utan det var återkommande samma händelser som beskrevs i intervjuerna.

3.5 Bearbetning av data

Att skriva ut intervjuerna är en mycket tidsödande process och man får en stor textmassa som man ska gå igenom vid analysen. Men fördelarna med att skriva ut intervjuerna är bland annat att det underlättar analysen av vad intervjupersonerna sagt och man kan gå igenom intervjupersonens svar flera gånger (Bryman 2001). Vi använde Mp3-spelare vid samtliga intervjuer och vi transkriberade även samtliga intervjuer. Vi använde ett transkriberingsprogram där vi överförde intervjuerna från den Mp3 vi använt under inspelningarna. I transkriberingsprogrammet fanns funktioner som gjorde att man kunde spola intervjun i olika hastigheter, vilket underlättade transkriberingen av intervjuerna. Det finns olika transkriberingsnivåer från att man transkriberar väldigt detaljrikt och ordagrant vad som sägs i intervjuerna, till att man transkriberar helt skriftspråksnormerat vilket innebär att man återger det huvudsakliga innehållet i det som sägs (Wibeck 2000). Vi har i våra transkriptioner haft stor nytta av transkriberingsprogrammet då vi vid tillfällen har haft problem med att urskilja vad som sägs. Genom att ha möjligheten att spola tillbaka och variera hastigheten har vi i några fall lyckats få fram vad som sägs. Det har dock i vissa fall inte varit möjligt att urskilja ord men det har inte skapat några större problem då vi ändå har lyckats urskilja helheten i det som sägs. I de fall där vi inte kunde urskilja ord har vi i utskriften markerat detta och även vid tillfällen då tystnad har förekommit under en längre tid, har vi markerat detta i texten i form av punkter.

Flanagan (1954) menar att det vid analysen av materialet inte finns några enkla regler vid arbetet med att kategorisera händelserna, utan att det är upp till forskaren själv att bestämma hur materialet ska hanteras i förhållande till det som är forskaren kunskapsintresse. Vår analys av det material vi fått fram ur intervjuerna började redan vid insamlingen av data. Insamling

och analys av informationen är en genomgående process som pågår under hela arbetets gång (Merriam 1994). Efter transkribering av intervjuerna har utskriften lästs igenom ett flertal gånger och den information som inte ansetts vara relevant för studiens frågeställningar har tagits bort. De händelser som samlats in har efter genomläsningar, summerats och kategoriserats. Detta har gjorts för att få en bättre överskådlighet över vilka svåra situationer som samlats in. Att utveckla kategorier innebär att man måste leta efter regelbundenheter och företeelser som är återkommande i informationen från intervjuerna (Merriam 1994). Kategoriseringen av situationer med liknande innehåll samlades under samma kategori. Vi fick då fram följande kategorier; *att koppla bort sig själv* och *att vara ensam*. Vi skapade även ytterligare en kategori som har fått namnet; *lärande och utveckling*. Denna kategori är dock ingen kategori av svåra situationer utan är en kategori som har skapats utifrån analysering av materialet som kopplas till hur coacherna upplever utveckling och lärande i deras arbete. Vår analys av materialet har alltså bestått av att utveckla kategorier under vilka vi har sammanställt de svåra situationer som coacherna upplevde i sitt arbete samt en kategori på hur de upplever lärande och utveckling i sitt arbete.

3.6 Forskningsetiska principer

För personer som direkt är inblandade i forskning finns grundläggande etiska principer. Dessa etiska principer rör frivillighet, integritet, konfidentiellitet och anonymitet. De etiska principer som gäller för svensk forskning är *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet*, samt *nyttjandekravet*.

Informationskravet innebär att forskaren ska informera de berörda personerna om undersökningens syfte. De berörda personerna ska veta att deras deltagande är frivilligt, att de har rätt att avbryta sin medverkan och de ska veta vilka moment som ingår i undersökningen. Med *samtyckeskravet* innebär att deltagarna i en undersökning själva bestämmer över sin medverkan och om de vill vara delaktiga i undersökningen eller inte. *Konfidentialitetskravet* innebär att alla uppgifter om personer som ingår i forskningen ska behandlas med största möjliga konfidentiellitet. Uppgifter om personerna ska förvaras så att obehöriga inte kan få tillgång till dem. Med *nyttjandekravet* menas att uppgifter som samlats in om personer endast får användas till forskningsändamål (Bryman 2001).

De grundläggande etiska principerna som gäller för svensk forskning klargjorde vi för våra deltagare vid ett tillfälle. Vi lämnade ett brev till deltagarna innan intervjun började som de fick läsa igenom och behålla. I brevet beskrev vi utförligare om studiens syfte samt att deras deltagande var frivilligt och att de kunde avbryta sitt deltagande när de ville, men att vi förbehåll oss rätten att använda det material vi redan tagit del av. Vi klargjorde att vi kommer att anonymisera de delar av materialet som publiceras, så långt som möjligt. Vi klargjorde även att materialet endast kommer användas för forskningsändamål och att materialet kommer att förstöras efter studiens färdigställande. I brevet fanns även kontaktuppgifter om våra namn och telefonnummer samt vår handledares namn och telefonnummer så att deltagarna kunde kontakta oss vid frågor eller dylikt.

3.7 Metodkritik

Vi anser att den metod vi använt oss av i denna uppsats har varit lämpligast för vårt syfte. Vi ville få ökad förståelse och djupare insikt om deltagarnas upplevelse av deras möjligheter till lärande och utveckling utifrån svåra situationer i arbetet. Vi är medvetna om att det finns andra sätt att samla in information om vårt ämne på, men vi anser den valda metoden vara den

mest lämpade för oss med tanke på aspekter såsom uppsatsens omfattning och tidsbegränsning.

Gällande intervjuerna så utspelades de i övervägande lugna miljöer som intervjupersonerna själva valt. Dock kan viss kritik riktas mot att någon intervju utspelades i miljö där det var människor i ständig rörelse runt omkring oss. Vi upplevde att den något livliga miljön till viss del påverkade vår koncentration och fokus och vi antar att detta även påverkade intervjupersonen.

3.8 Validitet och reliabilitet

All forskning har ett syfte att få fram giltiga och hållbara resultat på ett etiskt godtagbart sätt. Studiens validitet och reliabilitet bli därmed viktiga begrepp för att kunna presentera en studie med slutsatser som är pålitliga. Dessa begrepp utgör viktiga kriterier både för kvantitativ och kvalitativ forskning (Merriam 1994). Dock är forskare inte överens över hur pass relevanta dessa begrepp är för den kvalitativa forskningen. Att en studie innehar validitet innebär hur de resultat man fått fram i undersökningen går att överföra till verkligheten. Det visar vi genom att systematiskt stödja våra påståenden i intervjumaterialet, som här representerar verkligheten, det vill säga vad informanterna verkligen säger när vi talar om olika aspekter av lärandet. Reliabiliteten innebär i vilken utsträckning en replikering av undersökningen är möjlig (Bryman 2001). Det innebär att en annan forskare vid ett annat tillfälle ska komma fram till samma resultat som de resultat som vi har kommit fram till i vår undersökning. I kvalitativ forskning är detta dock inte en självklarhet på grund av att om man skulle intervjua andra coacher kan det komma andra erfarenheter till uttryck. Även om man skulle intervjua exakt samma intervjupersoner en gång till kan svaren komma att variera eftersom det har gått en tid och nya erfarenheter har erhållits.

4. Resultat

I presentationen av det empiriska materialet har uppgifter om respondenternas identitet plockats bort för att bibehålla deras anonymitet. Vi kommer i fortsättningen presentera respondenterna med deras yrkestitel; coach och även med hjälp av figurerade namn vid personliga citat. Namnen är könsneutrala i en strävan efter att ytterligare anonymisera respondenterna. När vi inte använder oss av namnen i texten skriver vi ”han” oberoende av det verkliga könet.

Nedan redovisas det empiriska materialet utifrån de kategorier som vi under analysen konstruerade. Resultaten redovisas i beskrivande form med citat för att ytterligare illustrera. I citaten har ord som kan avslöja respondenternas identitet ersatts med punkter. Kommande beskrivningar av coaching och dess metod utgår ifrån hur respondenterna själva talat om coaching.

4.1 Att koppla bort sig själv

Coacherna anser att situationer där coachens personliga värderingar inte överensstämmer med klientens kan vara en svår situation att hantera.

Kim: Det svåraste för mig var när det var väldigt i strid med mina värderingar. Att skala bort mina egna värderingar i det här och försöka se på det som coach. Jag fick vara ytterst professionell. Jag fick verkligen tänka bort allt vad jag tyckte i det läget, göra mig ren. Det är nog det svåraste jag varit med om.

Professionalitet är ett ord som de alla betonar, och betraktar som en viktig del av sitt arbete. Vissa menar på att de faller tillbaka i vad de kallar professionalitet, en form av trygghet för att hantera dessa situationer. De menar att som coach kan du koppla bort dina egna personliga värderingar och ändå coacha trots att du inte delar den andra personens värderingar. Men de belyser särskilt att det kan vara väldigt svårt.

Robin: Kan ju vara en inre kamp nästan. Det är ju inte lätt. Men jag försöker tänka såhär: ”Men vad intressant. Här är en person som ser på tillvaron med helt andra ögon än vad jag gör. Det kan ju nog lära mig något av.”

En av coacherna säger dock motsatsen, att coaching inte kan bedrivas om coachen och klienten inte delar samma värderingar. I sådan fall avbrytes samarbetet;

Alex: Känner jag att vi är på helt olika plan, då ska jag inte coacha den personen. Det är en illusion att du kan sätta undan dina egna värderingar.

Professionaliteten som coacherna talar om menar de byggs upp genom yrkeserfarenhet. Alla har en relativt lång erfarenhet som coach bakom sig och menar att de har lärt sig att inneha ett professionellt förhållningssätt och det handlar om hur van man är. De talar även om vikten av att stänga av ”den egna agendan”. Med den egna agendan menas de värderingar coacherna har med sig. Som coach ska du inte leverera lösningar och måste därmed hålla tillbaka dina egna svar och lösningar på klientens problem. Även det, menar coacherna, handlar om yrkeserfarenhet. De berättar att när de var nybörjare inom coaching hade de svårt att hålla tillbaka sig själv och det var lätt att de kände att de ville berätta om sina egna erfarenheter och deras lösningar på liknande problem. En coach måste acceptera att de inte ska vara experter, att det inte är de som ska ha svaren. Svaren och lösningarna ska de tillsammans med klienten arbeta för att klienten själv ska kunna leverera.

Charlie: Jag kan säga vad som har varit svårt för mig i min utveckling som coach. Det är self-management, självdisciplin. Att inte fara iväg med att ”Jag har en lösning på dina problem o jag vet precis vad du ska göra”. Det har varit en tuff resa för mig att hålla igen, eftersom jag är gammal chef har jag alltid vetat bäst, och nu vet jag ingenting.

Robin: O så fort det kommer upp en sån här tanke; ”Men det har jag ju också upplevt, det känner jag också igen!” Bort! Det är rätt jobbigt alltså. För så funkar vi ju.

4.2 Att var ensam

Ett coachingsamtal är ett forum för klienten där denne kan ventilera sina personliga problem, framförallt problem som har uppstått i deras arbete. Dock går det inte alltid att göra en distinktion mellan personliga och arbetsrelaterade problem, då personliga problem till stor del påverkar arbetet och vice versa. Det är därmed naturligt att båda formerna av problem kommer upp till ytan i ett coachingsamtal, trots att fokus läggs på de arbetsrelaterade problemen. Coacherna är noga med att poängtera det sekretessavtal som gäller för ett coachingsamtal. Vad som sägs i mötet mellan coachen och klienten är något som stannar

mellan ”dessa fyra väggar”. Detta förtroende öppnar upp för en frihet i samtalen där klienten många gånger delar med sig av situationer som är väldigt känsliga eller svåra och ibland får en coach kanske reda på mer än han egentligen behöver veta.

Charlie: Det kan vara mycket känsliga saker ja, jag vet mycket saker om människor som inte ens deras partner eller mamma vet. Det är det positiva med coachrelationen det är att det är en fullständigt trygg container där man går in och sätter sig. Ingen jävel vet vad man pratar om.

När svårigheter eller problem uppstår ställs kraven på coacherna själva att lösa situationen. Oavsett vad orsaken är eller vilken situation de känner är problematisk belyser de vikten av att ha någon utomstående att vända sig till. De flesta coacher som ingått i denna studie hade själv egna coacher eller handledare, medan alla ingick i någon form av nätverk. Några menade att de hade en egen coach eller handledare för att kunna ventilerat sina personliga problem och faktiskt få ur sig hur de själva mår.

Alex: Jag har ju en egen handledare som jag kan gå och spy ut min galla på. Det tycker jag är jätteviktigt att man har.

Andra menade att coachen fungerade som en drivkraft och som en viktig del i den personliga utvecklingen.

Charlie: Jag har inga problem som jag luftar med min coach utan det jag vill lufta hos min coach är ”vad ser du hos mig som kan göra mig bättre?” och ”vad kan jag göra som gör att jag blir bättre?”

Coacherna berättar om olika former av nätverk som de ingår i. Bland annat träffas de inom yrkeskåren, byter erfarenhet, lyfter något case och får tips och hjälp angående att hantera situationer de har upplevt vara svåra. En coach säger följande om vikten av att ingå i ett nätverk;

Charlie: Jo men jag utvecklas och lär mig hela tiden och det kan jag inte göra om jag är själv utan jag måste få impuls från andra...så för mig är det viktigt för min egen utveckling.

De berättar även om så kallad triangelcoaching, där två coacher coachar varandra och den tredje observerar. Dock upplevde de att denna form av coaching i dagsläget inte gav dem särskilt mycket och att metoden var en god hjälp framförallt för nybörjare.

Att vara ensam i sitt arbete handlar också om en ansvarsfråga. En av coacherna berättade att han hade upplevt en svårighet i situation när coachingen hade varit fel för klienten. Det handlade om en klient med utmattningsproblem och vars chef hade beordrat coaching för att motverka sjukskrivning. Tyvärr blev fallet så att klienten trots allt gick in i väggen och blev sjukskriven. Coachen berättade under intervjun om att han efter denna situation ifrågasatt sig själv och reflekterat över om han hade misslyckats som coach.

4.3 Lärande och utveckling

Coacherna talar om att det pågår ett ständigt lärande i deras arbete. Framförallt i klientrelationen upplever de att de lär sig mycket både om sitt arbete och om sig själva.

Charlie: Jag lär mig något nytt varenda sekund jag jobbar med coaching. Jag lär mig om de människor jag jobbar med och jag lär mig något nytt om mig själv.

Coacherna menar att genom deras möte med klienterna får de dels insikter om sig själva men även insikter som rör deras arbete. Genom klienterna väcks intresse för områden som de tidigare kanske inte vetat så mycket om. Coacherna möter dagligen klienter från olika yrkeskategorier och med varierande problem och får därigenom tillgång till mycket kunskap. Som tidigare nämnts ska coacherna inte ta en rågivande roll och det kan därmed vara bra att de i mötet med klienterna inte är experter på något område, utan är öppna för andras kunskap. Klienternas frågeställningar och funderingar är även ett led i den kompetensutveckling som coacherna beskriver.

Alex: Deras frågor väcker ju frågor hos mig såklart. Det är ju det som fått mig att bli intresserad av både ... och ...

Coacherna menar att de aldrig kan luta sig tillbaka och betrakta sig som fullärda utan de måste ständigt lära nytt och följa med i de förändringar som sker inom området och hålla sig uppdaterade. Uppdateringen sker genom att läsa ny forskning och ny litteratur inom området men även genom att genomgå formella utbildningar. Som certifierade coacher ska de genomgå utbildningar för att få behålla sin certifiering. Vidareutbildningarna ska vara ackrediterade av ICF (International Coach Federation).

Under intervjuerna stötte vi på både lovord och ett mer kritiskt förhållningssätt mot dessa utbildningar med bakgrund i tankarna kring vad dessa utbildningar egentligen uppfyllde för behov.

En av coacherna intog en väldigt kritisk ståndpunkt mot dessa utbildningar. Han menade att som certifierad coach tvingas du in ett system där din vidareutbildning och utveckling blir styrd av ICF:s krav på vilka utbildningar de anser att man som coach måste genomgå.

Alex: Det är för mig lite pyramidspel det här nämligen. För då måste du också gå ett par vidareutbildningar och de ska vara ackrediterade av ICF, det vill säga du får inte välja vilka du känner att du själv behöver förkovra dig inom, utan det måste vara de som är godkända av dem.

5. Diskussion

I följande avsnitt kommer vi först att föra en diskussion kring resultaten utifrån de tidigare presenterade kategorierna och därefter diskutera resultaten mer allmänt.

5.1 Diskussion - Att koppla bort sig själv

Coacherna talar om professionalitet. Professionalitet beskriver den trygghet de känner när de ställs inför svåra situationer, där deras yrkeserfarenhet har en stor betydelse. I mötet med klienten finns det ingen möjlighet för coachen att ta plats. Deras fokus ligger helt på klienten och det krävs total närvaro från coachens sida. När coacherna upplever att deras värderingar strider mot klientens värderingar eller i situationer då de känner att de har lösningarna på klientens problem får de inte ge utlopp för dessa.

Bakom det coacherna kallar professionalitet ligger de erfarenheter de skaffat sig genom att hantera tidigare liknande situationer. Här ser vi koppling till Kolbs (1984) modell över det erfarenhetsbaserade lärandet. Enligt modellen krävs en reflektion över de nya situationer som individen ställs inför. Det är i reflektionen som vi menar att coacherna medvetandegör att situationen faktiskt är problematisk för dem. För att de ska kunna inta den professionella roll som de talar om måste de ha en självinsikt, och vara medveten om vilka delar av sig själv som de måste koppla bort. Kolb menar vidare att reflektionen över en uppkommen situation ger lärdomar om hur man ska hantera situationen i fråga men också använda erfarenheten av denna för att hantera liknande situationer i framtiden. Det är så vi antar att coachernas erfarenheter byggs upp och i sin tur leder till det de vill kalla professionalitet. Deras tidigare erfarenhet anses därmed vara viktigt för coacherna i deras hantering av svåra situationer.

5.2 Diskussion - Att vara ensam

Coacherna belyser vikten av ha någon utomstående att vända sig till för att kunna diskutera sin arbetssituation. De menar att det finns behov både av att ventileras sina problem men även för att utvecklas både personligt och i arbetet. En av coacherna uttryckte särskilt att det var inputen från andra som bidrog till ett lärande. Det kontextuella perspektivet belyser just lärandets uppkomst ur kontexter, omgivningen. Kontexten i detta fall innebär inte den dagliga kontakten med arbetskollaboratorer, eftersom coachen är relativt självständig i sitt arbete. Lärandet sker istället i mötet med deras personliga coacher eller handledare eller i nätverken. Som Sandberg och Targama (1998) hävdar, är det även i dialogen med andra som reflektion över arbetet uppkommer. Reflektionen är viktig när det uppkommer problem i arbetet för att kunna hantera och lösa problemen. I den situation som en av coacherna beskrev, då han frågade sig om han hade misslyckat som coach, belyste han särskilt vikten av reflektion. Genom att reflektera över hur han hade hanterat denna situation och genom reflektion fick han en viss distans till situationen. Reflektionen ledde till viktiga insikter om sitt arbete och han fick en förståelse för i vilka situationer coachingen hade sina begränsningar och just förståelsen för sitt arbete är grunden till lärandet.

5.3 Diskussion - Lärande och utveckling

Coacherna talade mycket om det lärande som de upplever att de skaffar sig i mötet med klienten, alltså i ett socialt sammanhang. Ellström (1996) talar om kontexten som en viktig del i ett lärande som ses som en ständig process. Coacherna upplevde att de i mötet med sina klienter lärde sig mycket om sig själva men även drog lärdomar som de kunde ha användning av i sitt fortsatta arbete. Coacherna upplevdes vara väldigt öppna för och nyfikna på att ta del av nya områden, och vidareutveckling såg de som en självklarhet. De talade om att coachingen bidrar till ett ständigt lärande men fokuserade främst på formella utbildningar som det sätt de vidareutvecklade sig på, i enlighet med det kognitiva perspektivet. Lärande förknippas oftast med just formella utbildningar och Ellström (1992) menar att individer inte alltid reflekterar över det lärande som sker mer informellt.

Som en av coacherna uttryckte det, att specifika coachutbildningar upplevdes som ett pyramidspel, var tankar som vi fann väldigt intressanta. Kan det vara så att de formella utbildningar som har som syfte att vidareutveckla coacherna kanske istället hämmar dem i deras utveckling? Genom att ställa krav på vilka utbildningar som de ska gå, får coacherna inte själv välja att fördjupa sig inom de områden där de känner att de har ett behov av att utvecklas. Viktigt är här att notera att vi inte på något sätt uttalar oss kritiskt om

coachutbildningar, utan spekulerar endast om huruvida formella utbildningar i allmänhet kan ses som ett hinder för utveckling.

Ellström (1996) talar om att det kan uppträda en form av socialisation inom en yrkeskår, som förstärks genom just utbildningar och facklitteratur. Vi menar att det pyramidspel som skapas för att coacherna ska kunna bibehålla sin certifiering leder till att coacherna lite av ”stöps i samma form” vilket i sin tur hämnar deras utveckling och lärande. Det syns inte och det ges inga plus poäng för att de som coacher går utbildningar och utvecklas inom de områden där de känner de har ett behov av att göra det. Frågan man kan ställa sig är därmed om certifiering verkligen kan ses som den kvalitetsstämpel som många förespråkar?

5.4 Resultatdiskussion

Med de intervjuer vi genomförde inom studiens ramar var vårt syfte att samla in svåra situationer som respondenterna, i det här fallet coacherna, ansåg att de stötte på i sitt arbete. Vi insåg dock under intervjuernas gång att det var väldigt svårt att få fram svåra situationer. Coacherna hamnade ofta i beskrivningar om vad de ansåg vara det svåra *med* coaching, istället för att gå tillbaka till sig själv och beskriva vad som är det svåra *för dem* i deras arbete. Intressanta frågeställningar väcktes när vi frågade oss vad orsaken kunde vara till att vi inte fick fram så många svåra situationer och nedan kommer vi att presentera möjliga förklaringar. Vi vill tydligt belysa att våra resonemang är baserade på våra egna reflektioner över resultaten från studien och säger ingenting om den verkliga orsaken, som för oss är okänd.

Gjorde vi fel?

Critical Incident metoden är en relativt avancerad metod för datainsamling som kräver god kunskap från forskarens sida. I denna studie har vi valt att enbart inspireras av metoden runt dess grundtanke att samla in svåra situationer. I intervjuerna försökte vi undvika ord som svår eller kritisk då dessa begrepp kanske inte ges samma innebörd för respondenterna som för oss. Genom att vi använde oss av olika uttryck för att ringa in området och att vi genom exempel ytterligare försökte precisera vilka situationer som vi var intresserad av, anser vi dock att vi troligtvis ändå inte hade kunnat få in fler situationer. Vad som stärker detta argument är att genom våra försök att precisera våra frågor så uppkom en mättnad i våra intervjuer. Respondenterna belyste samma problemområde och liknande svåra situationer.

Uppfattades det som kritik?

Genom att låta coacherna svara på vad de ansåg att de hamnade i för svåra situationer blev detta till en form av utvärdering av dem själva och sitt arbete. Självklart vill människor inte försätta sig i dålig dager och speciellt inte sin yrkesroll. Vi påpekade särskilt att de inte skulle se det som någon form av kritik, att vi inte var ute efter att belysa deras brister som coacher. Men samtidigt vill människor i största allmänhet inte visa att de gör fel och heller inte tala om sina brister. Det handlar om att ”hålla masken” och inte kritisera sig själv och därmed kan det vara en förklarligt att coacherna inte direkt upplevde att de hamnade i svåra situationer.

Har de inga svåra situationer?

I sin roll som coach hanterar de ofta sådana situationer som vi, författarna, vill beteckna som svåra situationer. Till coacherna kommer bland annat klienter som stött på problem i sitt yrkesliv, situationer som de inte vet hur de ska hantera. Även om coachen inte ska komma med direkta lösningar på problemen så är de ändå vana vid att medvetengöra och reflektera över dessa situationer. Vi ställer oss då frågan om coacherna kanske är så skickliga och professionella att de faktiskt aldrig hamnar i svåra situationer? De arbetar i en värld där de

själva är experter och lever kanske som de lär. Oavsett hur coacherna ser på coaching, som en metod, ett förhållningssätt eller verktyg, så använder de säkerligen sig av det de förmedlar via coachingen till sina klienter även på sig själva. En av respondenterna uttryckte det ”Jag jobbar inte som coach, jag är coach”. Med detta synsätt förstår vi att deras arbete till stor del speglar av sig på dem själva.

Behöver de inte lösa problemen?

Ytterligare en förklaring till varför coacher inte hamnar i svåra situationer kan vara att de har speciella förutsättningar i sitt yrke. Deras samarbete med klienten är många gånger bundet till ett kontrakt och om meningsskiljaktigheter eller andra problem uppstår har de en möjlighet att avsluta samarbetet. Så även om coacherna ställs inför svåra situationer, behöver de inte alltid lösa dem för att komma ifrån problemet utan kan helt enkelt lämna det genom att avsluta samarbetet med sin klient.

Är erfarenheten ett hinder?

De coacher som deltog i denna studie hade alla en gedigen yrkes- och livserfarenhet. Vi tror att deras erfarenhet av coaching gör att de sällan hamnar i svåra situationer. En av coacherna uttryckte det följande: ”Jag har sett allt, inget förvånar mig längre”. Detta uttryck visar på att deras erfarenhet kan ha betydelse, då de har hanterat många svåra situationer tidigare. De bär med sig erfarenheter från tidigare coachingtillfällen in i nya och därmed hamnar de inte i situationer som upplevs svåra.

6. Slutsats

Syftet med denna studie var att undersöka hur svåra situationer i arbetslivet bidrar till lärande och utveckling för individen. Utifrån detta syfte väcktes tre frågeställningar som har legat till grund för studien. Vi anser dock att vi inte fullt ut lyckats besvara dessa frågeställningar. Detta beror på att vi fann svårigheter i att samla in svåra situationer i just den yrkesgrupp vi valde att studera och möjliga orsaker till dessa svårigheter har vi tidigare försökt tydliggöra. Men av de resultat vi fick fram kan följande slutsatser dras;

Erfarenheten kan ha betydelse för coacherna i deras arbete och kan vara förklaringar till både avsaknaden och hanteringen av svåra situationer. Den gedigna yrkeserfarenheten gör att de sällan hamnar i nya situationer som kan betraktas som svåra. Men erfarenheten kan också ha betydelse för hur de hanterar situationer som de faktiskt upplever vara svåra. Erfarenheterna skapar en form av trygghet i arbetet som de kan ”luta sig tillbaka på”, något som har utvecklats till vad de kallar professionalism.

I de svåra situationer som varit relevanta i denna studie, ligger fokus på svårigheter för individen. I coachernas fall blev det tydligt att det fanns ett behov av att ha någon utomstående, en handledare eller coach som kunde fungera som ett stöd. Här kan de lyfta sina problem och reflektera över dess betydelse men även känna att de får en utveckling på både det personliga och arbetsrelaterade planet. Alltså är det viktigt för coacherna att ha en egen handledare eller coach för att hantera svåra situationer och även för deras individuella utveckling.

Att vara med i ett nätverk skapar möjligheter för lärande och utveckling. Detta genom att coacherna kan diskutera arbetsrelaterade problem som till exempel svåra situationer som de

inte vet hur de ska hantera. Här skapas möjligheter för lärande i samspelet med andra coacher och utbytande av erfarenheter. Läromöjligheter uppkommer även i mötet med klienterna. Det öppnar upp för möjligheter till utveckling av coacherna själva och utifrån dessa situationer skapas lärdomar som de har nytta av i sitt arbete. Arbetet som coach innebär ett ständigt lärande.

7. Referenslista

- Andersson, B-E. & Nilsson, S-G. (1966). *Arbets- och utbildningsanalyser med hjälp av critical incident metoden*. Göteborg: Akademiförlaget
- Andersson, C. (2000). *Kunskapssyn och lärande i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Butterfield, L, Borgen, W, Amundson, N, & Maglio, A-S. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*. vol. 5:4, ss. 475-497
- Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet: problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica
- Ellström, P-E. (1996). *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Arbetslivsinstitutet
- Ellström, P-E. (2001). Lärande och innovation i organisationer. I Backlund, T, Hansson, H & Thunborg, C (red.). *Lärdilemman i arbetslivet, s. 19-43*. Lund: Studentlitteratur
- Flanagan, J.C. (1954) .The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*. vol. 51:4, ss. 327–358.
- Gjerde, S. (2004). *Coaching : vad, varför, hur*. Lund: Studentlitteratur
- Granberg, O. (2003). *PA, OU : personaladministration och organisationsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur
- Granberg, O. (2004). *Lära eller läras. Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur citerar:
- Gibson, J. (1950). *The perception of the visual world*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Gibson, J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Gibson, J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Publishers
- Granberg, O. & Ohlsson, J. (2004). *Från lärandets loopar till lärande organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Kolb, D. (1984), *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall P T R
- Kolb, A. & Kolb, D. (2006). *Learning Styles and Learning Spaces: A Review of the Multidisciplinary Application of Experiential Learning Theory in Higher Education*. Working

Paper 5/05. Department of Organizational Behavior, Weatherhead School of Management,
Case Western Reserve University.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Sandberg, J. & Targama, A. (1998). *Ledning och förståelse. Ett kompetensperspektiv på organisationer*. Lund: Studentlitteratur

Whitmore, J. (2002). *Nya Coaching för bättre resultat*. Jönköping: Brainbooks AB

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*.
Lund: Studentlitteratur

Bilaga

Intervjuguide

Bakgrund

Vilken utbildning har du som coach?

Hur mycket/hur länge har du arbetat med coaching?

Vad är coaching för dig?

Svåra situationer

Har du hamnat i situationer som gjort dig osäker?

Har du hamnat situationer du lärt dig något av?

Har du hamnat i situationer som inte har lämnat dig, som du gått och tänkt på?

Beskriv några händelser, skeenden, faktorer eller företeelser som varit avgörande, betydelsefulla för dig i ditt arbete?

Vilka effekter har dessa haft på din utveckling i arbetet?

Lärande & Utveckling

Hur upplever du att du utvecklas i ditt arbete genom att hantera tidigare nämnda situationer?

På vilket sätt påverkar de erfarenheter du erhållit från hanteringen av svåra situationer, framtida/kommande situationer?

Vad ställer coachingprocessen för krav på ny kunskap hos dig?

Hur utvecklar du din kunskap inom arbetet?

Hur arbetar du med feedback och utvärdering av dig själv efter en coaching situation?

När du själv stöter på problem i arbetet och behöver stöd, vart vänder du dig då?