

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

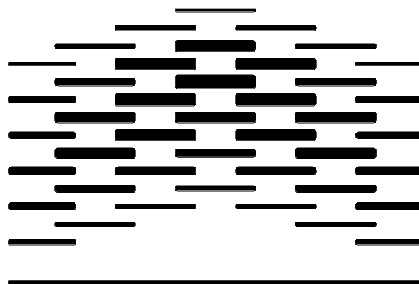
Master thesis in vocational pedagogy

2013

Profesjonell kompetanse i ungdomscoaching

Petra Hoogenboezem Røise

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



**HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS**

“Livet er veldig komplisert og for å forstå det kompliserte så må man bli enkel. Det er kunst å gjøre det kompliserte til noe enkelt.”

En informant

Forord

I prosessen av å skrive denne masteroppgaven har jeg vært drevet av en nysgjerrighet etter å utforske hvordan andre driver coaching av ungdom. Forskningsprosessen har bidratt til mange nye refleksjoner om dette fagfeltet og gitt meg nye perspektiver på hvordan å praktisere det. Den har allerede bidratt til fornying av min undervisning og coachingpraksis.

Jeg har med stor glede gjennomført dette forskningsarbeidet. Samtidig som jeg opplever at jeg fremdeles har lyst til å lære mer. Et slikt forskningsarbeid kan tolkes på nytt og gang på gang sees med nye øyne. Og på den måten er det vanskelig å sette strek for dette arbeidet. Å søke etter kunnskap og forståelse er en uendelig prosess, men reisen hit har vært berikende.

Jeg vil takke min veileder Jan Stålhane for å ha utfordret meg underveis, det resulterte i mange nye innsikter. Takk til læringsgruppen som har gitt meg et godt miljø å være i på høgskolen. Og min familie skal ha stor takk for at jeg har fått lov å dele mine tanker, frustrasjoner og gleder meg dem underveis.

Syilling, mai 2013

Sammendrag

Interessen for coaching har den siste tiden blitt større og utviklingen kan sees i lys av en økende interesse for selvrealisering og personlig utvikling. I faglig sammenheng hersker det forvirring rundt begrepet, og coach er ingen beskyttet tittel.

Også i arbeid med ungdom har coaching gjort seg gjeldende. Den har lang tradisjon innenfor idrett, men anvendes nå også i skolevesenet og privat sektor. Dette øker behovet for innsikt i hvordan en kan praktisere coaching av denne unge målgruppen på en effektiv og etisk forsvarlig måte. Dette kvalitative studiet tar utgangspunkt i problemstillingen: Hvilken profesjonell kompetanse anvendes ved coaching av ungdom?

En hermeneutisk tilnærming er benyttet for å forstå enkeltindividets opplevelse og erfaring med ungdomscoaching. Tre informanter med stor kompetanse og erfaring ble intervjuet og et kvalitativt halvstrukturert intervju ble benyttet. Dataene ble analysert ved hjelp av den stegvis-deduktiv induktiv tilnærmingen. Analysen resulterte i mange kategorier. Alle kategoriene presenteres, mens noen spesielt relevante perspektiver er valgt ut til drøfting.

Begrepet *profesjonell kompetanse* forklares ut i fra Skau sin modell med samme navn. Hun beskriver profesjonell kompetanse som en tredeling mellom teoretisk kunnskap, yrkesrettede ferdigheter og personlig kompetanse. Denne tredeling ble også benyttet i drøftingen.

Dagens ungdom vokser opp i et samfunn preget av individualisering. Samfunnet kan beskrives som full av muligheter for den enkelte til å velge og det forventes at ungdom er ansvarlige aktører i sine egne liv. Dette byr også på problemer når valgene oppleves som for komplekse og uoversiktlige. Det framheves at det er viktig at en coach har innsikt i dette sosiologiske fenomenet og har teoretisk innsikt i betydningen av å kunne legge til rette for kompleksitetsreduksjon i samtale med ungdom.

I tillegg trenger en coach etisk bevissthet, som en viktig del av ens personlige kompetanse. Den handler spesielt om å kunne skape fortrolighet i relasjonen til ungdom. Å love å være taus om samtalen er en viktig forutsetning for denne tilliten, samtidig som den kan være utfordrende å håndtere. Dette gjelder spesielt hvis en coacher ungdom, i tillegg til at man er for eksempel deres lærer eller idrettstrener.

Til slutt drøftes funn relatert til yrkesspesifikke ferdigheter i coaching av ungdom. Behovet for struktur i samtalen vektlegges. Det kan handle om modeller, spørsmål eller skjemaer som bidrar til å konkretisere samtalsinnhold. I tillegg vises at formulering av mål sjelden brukes av disse informantene. En kan heller anvende spørsmål om ønsker og drømmer som viktige kilder til ungdommens motivasjon.

Professional competence in coaching youth

The interest for coaching has grown tremendously lately and this development can be seen as a result of an increasing interest for self-realization and personal development. In academic contexts this creates confusion round the use of coaching as a concept. Coaching is not a protected term.

Within the field of youth work coaching has also made an entrance. It has a long tradition within sports, but is now also used within educational institutions and in the private sector. This increases the need for insight in how to practice coaching of youth in an effectual and ethical responsible manner. This qualitative study looks into the question: Which professional competences are applied when coaching youth?

A phenomenological approach is applied in order to understand the individuals' experience with coaching youth. Three informants with extended competence and experience were interviewed and a semi-structured interview was applied. The data was analysed through both an deductive and inductive approach. This resulted in many categories. All categories are presented, but some particular relevant perspectives are discussed in depth.

The term *professional competence* is explained base on a model by Skau. She describes professional competence as a trisection between theoretical knowledge, vocational skills and personal competence. This trisection is also applied when discussing the data.

Today's youth are part of a society characterized by individualization. This society can be described as full of opportunities for each individual and it is expected that youth are responsible individuals in their own lives. When these choices seem complex and complicated, this can cause problems. This emphasizes the importance for a coach to have insight in this sociological phenomena and have theoretical knowledge of how to reduce complexity when in dialog with youth.

In addition a coach needs to be aware of the ethical landscape around coaching youth. This ethical awareness is an important part of ones personal competence. It is especially about creating confidentiality in relation to youth. Confidentiality is an important

condition for trust, but at the same time it can be challenging to deal with. This is particularly relevant when coaching youth, in addition to being their teacher or sports instructor for example.

Finally the findings related to vocational skills in coaching of youth, are discussed. The need for structure in these dialogues is emphasized. This can be about communicational models, questions or forms that contribute to specify the content of the dialogue. Additionally it is shown that indicators of targets are rarely used by these informants. One can rather apply questions about wishes and dreams as important sources for youth's motivation.

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag	4
Professional competence in coaching youth	6
Innhold	8
Figurliste	9
1 INNLEDNING.....	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2 Individualisering i det postmoderne samfunn	11
1.3 Min praksis som ungdomscoach	14
1.4 Profesjonell kompetanse	17
1.5 Problemstilling	19
1.6 Presisering av problemstilling.....	19
1.7 Avgrensning i oppgaven	19
1.8 Metodevalg og formål.....	20
1.9 Oppgavens oppbygging	21
2 ET TEORETISK PERSPEKTIV PÅ COACHING.....	23
2.1 Rådgiving og veiledning	23
2.2 Å sammenligne coaching og veiledning	26
2.3 En coachende væremåte.....	30
2.4 Det humanistiske grunnsynet i coaching	31
2.5 Læringsbegrepet i coaching	33
2.6 Handlingsbegrepet i coaching	35
2.7 Profesjonalitet og etikk	36
2.8 Tidligere forskning.....	41
2.9 Oppsummering.....	47
3 METODE.....	48
3.1 Kvalitative forskningsintervjuer	48
3.2 Intervjuguide	51
3.3 Valg av informanter	52
3.4 Gjennomføring og transkribering	53
3.5 Analyse	54
3.6 Validitet og reliabilitet	56
3.7 Etske betraktninger	58
3.8 Oppsummering.....	60
4 PRESENTASJON AV FUNN	61
4.1 Presentasjon av informantene	62
4.1.1 En selvstendig næringsdrivende	62
4.1.2 En kontaktlærer i videregående skole	66
4.1.3 En landslagstrener	68
4.2 Profesjonell kompetanse	70
4.2.1 Yrkesspesifikke ferdigheter	70
4.2.2 Personlig kompetanse	73
4.2.3 Teoretisk kunnskap	75

4.3	Verktøy	77
4.4	Voksne kontra ungdom	80
4.5	Etiske refleksjoner	82
4.5.1	Etisk bevissthet	82
4.5.2	Forskjellige roller	84
4.5.3	Når ungdom ikke har svar	87
4.6	Metaforer for coaching	90
4.7	Læring og handling	93
4.8	Fokus på ønsker i stedet for mål	97
4.9	Individualisering i en sosial kontekst	99
4.10	Oppsummering	102
5	DRØFTING	106
5.1	Teoretisk kunnskap – individualisering i en sosial kontekst	108
5.2	Personlig kompetanse – etisk bevissthet	113
5.3	Yrkesspesifikke ferdigheter – strukturere og fremme positive framtidsbilder	117
5.4	Coaching eller coachende væremåte?	121
5.5	Oppsummering	123
6	PÅ VEI TIL PROFESJONALISERING?	125
	Litteraturliste	128
Vedlegg 1	Samtykkeerklæring	134
Vedlegg 2	Intervjuguide	135
Vedlegg 3	Oversikt koding og kategorisering	136
Vedlegg 4	Svar NSD	139

Figurliste

Figur 1: Modell for profesjonell kompetanse (Skau 2011: 58), s. 18.

Figur 2: Sammenligning av begrepene coaching og veiledning basert på Tveiten (2008) og Gjerde (2010), s. 29.

Figur 3: Metaforer for coachingprosessen. Tegnet av P. Røise. Hentet fra (Røise 2011: 22), s. 42.

Figur 4: Den stegvis-deduktiv induktiv metoden. Hentet fra Tjora, A. (2012: 156), s. 55.

Figur 5: Profesjonell kompetanse (Skau 2011: 58) og temaer for drøfting, s. 107.

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ungdom nå til dags vokser opp i et samfunn som er preget av individualisering. De oppfordres til å ta avgjørelser rundt sin framtid basert på egne ønsker og behov. Dagens ungdom opplever større valgmuligheter enn tidligere generasjoner (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen & Sørensen 2009: 33). Det forventes at ungdom reflekterer over sine ønsker og behov og tar ansvar for sine valg og sitt liv. Denne individualistiske tankegangen har også vært grobunn for veksten av coaching. Fra å ha sitt utspring i idretten, har coaching spredd seg til næringslivet og nå også til skolevesenet. Både blant pedagoger og skolerådgivere begynner coaching å bli mer og mer vanlig (Riis & Kristiansen 2008).

Coaching kan kort sagt beskrives som en kommunikasjonsform som kan anvendes i en samtale mellom to personer hvor den ene er coachen som legger til rette for at den andre kan oppdage, lære, og utvikle seg. Denne kommunikasjonsformen fokuserer på individets evne til å utvikle seg. Det overordnede formålet med coaching er å støtte individet i sin prosess mot måloppnåelse og prestasjonsøkning, i tillegg til læring og personlig og faglig utvikling (Gjerde 2010: 33). Hovedsaklig fokuseres det på nåtid og framtid i coaching (Tveiten 2008: 41). Sentrale virkemidler er åpne spørsmål, handlingsforpliktelse og målfokus.

Til daglig jobber jeg med veiledning og coaching av ungdom. Gjennom mitt eget firma møter jeg ungdom til individuelle samtaler og holder foredrag om kommunikasjon med ungdom. Jeg har svært gode erfaringer med å coache ungdom. Disse unge kundene/de unge kundene mine har ofte gitt tilbakemeldinger på at de forventet råd fra meg, men at de syntes de ble mer motiverte når de lette etter sine egne svar gjennom mine spørsmål. Jeg har stor tro på at coaching bidrar til bevisstgjøring og fremmer ressurser hos ungdom. I tillegg til min egen praksis, underviser jeg på Høgskolen i Oslo Akershus (heretter kalt HIOA), blant annet på studiene Coaching og Relasjonledelse og Veiledning og Coaching. Bakgrunn for valg av ungdomscoaching som tema for dette forskningsarbeidet er todelt. For det første har jeg et ønske om å formidle

forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap til mine studenter og kursdeltagere, også når det gjelder å anvende coaching i samtale med ungdom. Noen deltagere på mine kurs og undervisningen på HIOA jobber direkte med ungdom. Og etter å ha fått kunnskap om coaching som kommunikasjonsform, vil de kunne anvende det i sin yrkesutøvelse. Det som er interessant er at det er skrevet svært lite om bruk av coaching i arbeid med ungdom. Det berører den andre grunnen for at jeg valgte dette temaet, nemlig mitt behov for å videreutvikle min praksis som ungdomscoach. Å være profesjonell i min yrkesutøvelse mener jeg innebærer kontinuerlig refleksjon og utvikling. Både i forhold til min egen praksis og undervisningen undrer jeg meg over hvordan coaching fungerer i dialog med ungdom. Hva er motsetningen mellom det å coache voksne og det å coache ungdom? Når egner det seg å ta i bruk det coaching, og når egner det seg ikke? Hva trengs av kompetanse for å kunne anvende coaching? Og hvordan å se coaching i lys av individualismen? Jeg undrer meg over disse tankene og mener at de er relevante å utforske for alle som erverver seg coachingkompetanse og arbeider med ungdom.

I følge studieplanen for masterstudium i yrkespedagogikk står læring for og i yrker sentralt (HIOA 2003: 4). Jeg håper at dette forskningsarbeidet vil bidra til å videreutvikle min kompetanse på dette feltet. Videre står beskrevet i studieplanen at “sammenheng mellom læring og arbeid er sentralt for å utvikle innsikt i teknologiske, sosiale, menneskelige, ideologiske og politiske drivkrefter og interesser som medvirker til endringer i arbeidsliv og utdanning, lokalt, nasjonalt og globalt” (2003: 4). For at arbeidet skal bidra til disse endringene trenger jeg først å beskrive relevante utviklinger på samfunnsnivå.

1.2 Individualisering i det postmoderne samfunn

Samfunnet vårt kan beskrives som det postindustrielle samfunnet, utdannings-, informasjons- og kunnskapssamfunnet eller det senmoderne samfunnet. Det er både et mangfoldig samfunn, et samfunn som gir nye muligheter for den enkelte, samtidig som det er et risikosamfunn. Det er preget av svake tradisjonsbindinger, av individualisering, skiftende relasjoner og få stabile holdepunkter (NOU 2009:08, 2009: 43).

Generelt kan vi si at det postmoderne samfunnet kjennetegnes av blant annet av sekularisering, sosial og kulturell fristilling og institusjonalisering.

Sekulariseringstendensen ytrer seg ved at verdier, normer, ideologiske og religiøse spørsmål settes under åpen debatt. Det som før var noen faste holdepunkter fremstår nå som relativt og individuelt. Verdiene har et stykke på vei blitt et spørsmål om den enkeltes valg (NOU 2009: 08, 2009: 43).

Eller som Krange og Øia sier at “ingen handling kan legitimeres kun ved å henvise til tradisjon” (2005: 111). Sentralt i beskrivelsen av det postmoderne mennesket står dets evne til å reflektere over og vurdere sine handlingsvalg for så å velge en løsning (Krange & Øia: 108).

Denne beskrivelsen av det postmoderne samfunnet viser hvordan et humanistisk grunnsyn har påvirket det moderne menneskesynet. Brinkmann påstår at humanistisk psykologi har blitt dagens folkepsykologi (Brinkmann 2005: 43). Dagens ungdom vokser opp i en tid av individualisering der hver enkelt opplever at de alene er ansvarlige for seg selv, sine handlinger og konsekvensene av disse handlingene (Illeris et al. 2009: 39).

Vi kan innta forskjellige perspektiver når det gjelder denne sterke individualiseringen og vurdere både de fordelene og ulempene det medfører. I følge Hylland Eriksen er denne utviklingen et fremskritt. “Det som går tapt i form av trygghet og forutsigbarhet, blir mer enn kompensert for med den økte friheten og ansvarliggjøringen av hvert individ” (Wetlesen, Frønes & Bråten 2004: 286). For med individualiseringen følger grenseløse muligheter for å forme sitt liv og identitet gjennom en lang rekke individuelle valg av for eksempel utdanning, arbeid, livsstil, forbruk og mer (Befring & Moen 2011: 148).

Men mens nye former for frihet åpner seg, oppstår også farer og muligheter for å mislykkes (Krange & Øia 2005: 109). En del ungdom opplever at deres valgmuligheter er begrenset av sin livssituasjon, økonomien og sine evner osv. En kan ikke velge bort eller frigjøre seg fra disse mulighetene. Individualiseringen fører med mange valgmuligheter og valgtvang for ungdom i dag (Illeris et al. 2009: 39). Individualisering kan bidra til økt frihet, men kan også være en kilde til usikkerhet og elendighet.

Individet overlates i stor grad til seg selv og sine evner til å reflektere over hvordan livet skal leves.

Tidligere faste rammer rundt den overgangsfasen vi kaller ungdomstid, erstattes av kaos. Den unge stilles ovenfor uoversiktlige handlingsalternativer, svakt norm trykk og få samfunnsorienteringspunkter. Individualisering innebærer at individet pålegges store og tunge oppgaver. For mange kan oppgavene bli for store og for tunge. (Krange & Øia 2005: 129).

Også Hylland Eriksen mener friheten kan være tungt å bære siden det oppstår, som han kaller det “et kronisk friksjonsfelt omkring alt som har å gjøre med fellesskap” (Wetlesen et al. 2004: 286). Et postmoderne samfunn med sterk fokus på individualisering vil oppleve problemer med å verne om fellesskapet som verdi.

Som en del av individualiseringen skal menneske i stadig større omfang være en aktør i eget liv. Dette forutsetter evnen til å kunne reflektere og vurdere sine valg, planlegge en framtid, sette seg mål, ha selvdisiplin og mye mer (Illeris et al. 2009: 46). En er selv ansvarlig for å realisere seg uansett forutsetninger. Besitter ungdom den modenheten og selvkontrollen som må til for å kunne håndtere denne refleksive utviklingsprosessen som individualisering medbringer? En kritisk tanke er om coaching, med sitt fokus på blant annet personlig utvikling og selvrealisering, gir ungdom et ansvar for sitt eget liv som disse unge menneskene enda ikke klarer å håndtere. Og spørsmålet er i hvilken grad coaching er en hensiktsmessig kommunikasjonsform som kan bidra til å gjøre det enklere for ungdom å finne sin vei i en hverdag preget av valgmuligheter.

Ungdom opplever motstridende krav om å individualisere seg, samtidig som de skal leve opp til en rekke samfunnsmessige og kulturelle normer og standarder. Alt dette er ikke så lette å leve opp til, og det blir spesielt vanskelig i en livsfase hvor en skal finne seg selv og sin identitet, utvikle seg personlig og treffe mange omfattende valg. En konsekvens av det hele er at det i enda større grad blir tydelig at noen ungdom klarer dette, mens andre ikke klarer det. Illeris m.fl (2009: 48-50) mener at denne individualiseringen skaper nye tapere og vinnere i vårt samfunn.

Kränge og Øia henviser til Baumann som hevder at “individet formelt og juridisk har fått mer frihet i modernitetens flytende fase, men uten at det er tilstrekkelig utstyrt med ressurser som setter den enkelte i stand til å utnytte den nyvunnete friheten” (2005: 122). En selvforsterkende effekt kan være at dette blir synlig for ungdom selv om de er vinnere eller tapere. Dette kan bidra til stigmatisering. Vinnere er de som opplever suksess i utdanning og blant venner, de er fleksible og åpne for andre og utviklingsmuligheter. Tapere i dag er de som ikke får til å individualisere seg. De opplever å systematisk “udelukkes fra de strukturer, som i stadig stigende grad karakteriserer og gjennomtrønger vindernes situasjon og tilværelse” (Illeris et al. 2009: 50). Dette perspektivet på samfunnsutviklingen er bakgrunn for praktisering av ungdomscoaching. Videre vil jeg forklare hvordan jeg praktiserer dette.

1.3 Min praksis som ungdomscoach

Min kunnskap og personlige erfaringer gjør det umulig for meg å være fordomsfri som forsker. Både min faglige bakgrunn og min interesse for dette feltet vil prege hvordan jeg belyser problemstillingen framover. For å synliggjøre mitt utgangspunkt som forsker, ser jeg nødvendigheten av å forklare hvordan coaching av ungdom fungerer i min praksis (Arntzen & Tolsby 2010: 10).

I coachingsamtalene handler det om å vende blikket framover. Tilnærmingen er løsningsorientert og framtidsrettet. I bunnen ligger en tese om at “det er mer fruktbart å fokusere på løsninger og muligheter enn på problemer” (Gjerde 2010: 100). Det er da min oppgave som coach å lede og strukturere samtalene og det er ungdommen som bestemmer hva som skal være tema for coachingen. Coachen jobber ut i fra en overbevisning at fokuspersonen kan finne sine egne løsninger gjennom virkningsfulle spørsmål (Gjerde 2010: 139). Først og fremst krever dette fra coachen at den har kompetanse i spørsmålsstilling. I coachinglitteratur skrives det at coachen ikke behøver kunnskap om fagområdet eller kontekst en coacher i (Skagen 2009: 84). For eksempel hvis jeg coacher en ungdom om temaet utdanningsvalg, så behøver ikke jeg full innsikt i de forskjellige utdanningene som finnes. Formålet med coachingen er da å stille spørsmål som vekker refleksjon og handling hos ungdommen, som skaper en bevegelse

i prosessen hvor vedkommende finner ut av utdanningsvalget sitt. Skagen sier videre at bare å stille spørsmål også kan være styrende samtidig som en coach stoler på at personen i fokus kan finne svarene selv. Dette gir meg som coach stor påvirkningskraft og mye ansvar. Jeg er enig med Skagen at en forståelse eller kunnskap om konteksten som coachingen berører bidrar til profesjonalitet. Jeg tenker fortsatt at jeg ikke behøver full oversikt over mulige utdanningsalternativer i eksemplet over, men jeg opplever at det er lettere å bygge relasjon til ungdom når jeg har en viss forståelse for prosessen av å velge en utdanning og hvordan dette kan påvirke ungdom. At jeg har lang erfaring i arbeide og samtale med ungdom, samt at jeg kontinuerlig tar til meg mer kunnskap om denne aldersgruppen og coaching, gjør meg bedre i stand til å anvende spørsmål som leder samtalen videre uten å overta kontrollen fra den unge fokuspersoenen.

En coachingsamtale forutsetter et samarbeid mellom fokuspersoenen og coachen, som starter med en muntlig avtale om hvordan samtalen skal foregå. Hensikten med avtalen er å gi ungdommen mulighet til å styre en del av coachingprosessen og kommunikasjonen. I tillegg til at jeg forklarer betydningen av min konfidensialitet, så inneholder denne avtalen noen av følgende punktene som er inspirerte av Hartviksen og Kversøy (2008: 53):

- Snakke i jeg-form (i motsetning til man/vi-formen), det virker ansvarliggjørende.
- Sammen skal vi ha fokus på mulighetene.
- Lov til å si pass eller stopp.
- Lov til å avbryte
- Jeg ønsker at det skal gå bra for deg og at du lykkes med det du bestemmer deg for.

I det første møtet med ungdom handler det om å bli kjent. Jeg opplever relasjonsbygging som et svært viktig element i ungdomscoaching. Hartviksen og Kversøy (2008: 67) skriver om viktigheten av å ta relasjonen til fokuspersoenen på alvor. Ungdom oppfører seg ikke alltid i tråd med de voksnes standard for oppførsel. Og det er ikke overraskende at mange ungdom ofte føler seg kritisert og fordømt av voksne og noen ganger også av andre ungdom. De har lett for å fange opp kritikk og avvisning (Geldard & Geldard 2010: 82). Når ungdom føler seg fordømt av sin coach er sjansen

for at de åpner seg minimal. Så en viktig forutsetning for å kunne danne en god relasjon til en ungdom er at jeg er i stand til å vise et ubetinget positivt syn på vedkommende. Først etter at god kontakt er etablert kan vi begynne å snakke om hva saken er som ungdommen ønsker å ta opp.

Når det gjelder innhold i coachingen, så setter ungdommene ofte ord på manglende motivasjon i forhold til skolearbeid eller en idrett. Noen krangler med venner eller familie. Andre ønsker å finne ut av hva de skal jobbe med senere. Noen trenger å ta et valg og da handler coachingprosessen om å utforske alternativene. I løpet av prosessen kan det fokuseres på motstand og mulige hindringer, samtidig som motivasjon på veien videre kan avdekkes. Andre ganger er det elementer ved livet sitt eller sin adferd de ønsker å endre. Da handler prosessen om å legge til rette for oppdagelse og læring i forhold til hvordan situasjonen er nå og hvordan de ønsker å ha det. Fokuset ligger på mulighetene og framtiden. Ofte praktiserer jeg etter SØT-modellen (Hartviksen & Kversøy 2008: 97). Bokstavene i modellen står for Situasjonen nå – Ønsket situasjon – og Tiltak. Som en omformulering av SØT-modellen håndterer jeg da disse tre spørsmålene (Røise 2011: 22):

Hvordan har du det nå?

Hvordan ønsker du å ha det?

Hva kan du gjøre for å komme deg dit?

Modellen er utviklet for konflikthåndtering i grupper, men kan anvendes som struktur i personlig utviklingsarbeid. Det som er interessant med denne modellen er at den først og fremst vektlegger ønsker istedenfor mål. Hartviksen og Kversøy mener at når vi spør etter mål, er svarene fra fokuspersonene ofte generelle. Når vi derimot spør om ønsker, er svarene mer personlige (2008: 59). Modellens tredje spørsmål er inspirert fra coachinglitteratur som vektlegger handling. Formålet med fasen er å skape handling og fokuset er flyttet fra drømmer til realiteten (2008: 75).

De tre spørsmålene kan med hell anvendes når fokuset i coachingsamtalen er på endring og utvikling. Det skal sies at coachingprosessen ikke foregår etter en ren oppskrift. Det er til en hver tid sentralt og helt nødvendig å fokusere på den enkelte ungdommen som et subjekt med tanker, redsler, håp, bekymringer og ønsker. Dette forutsetter også at en

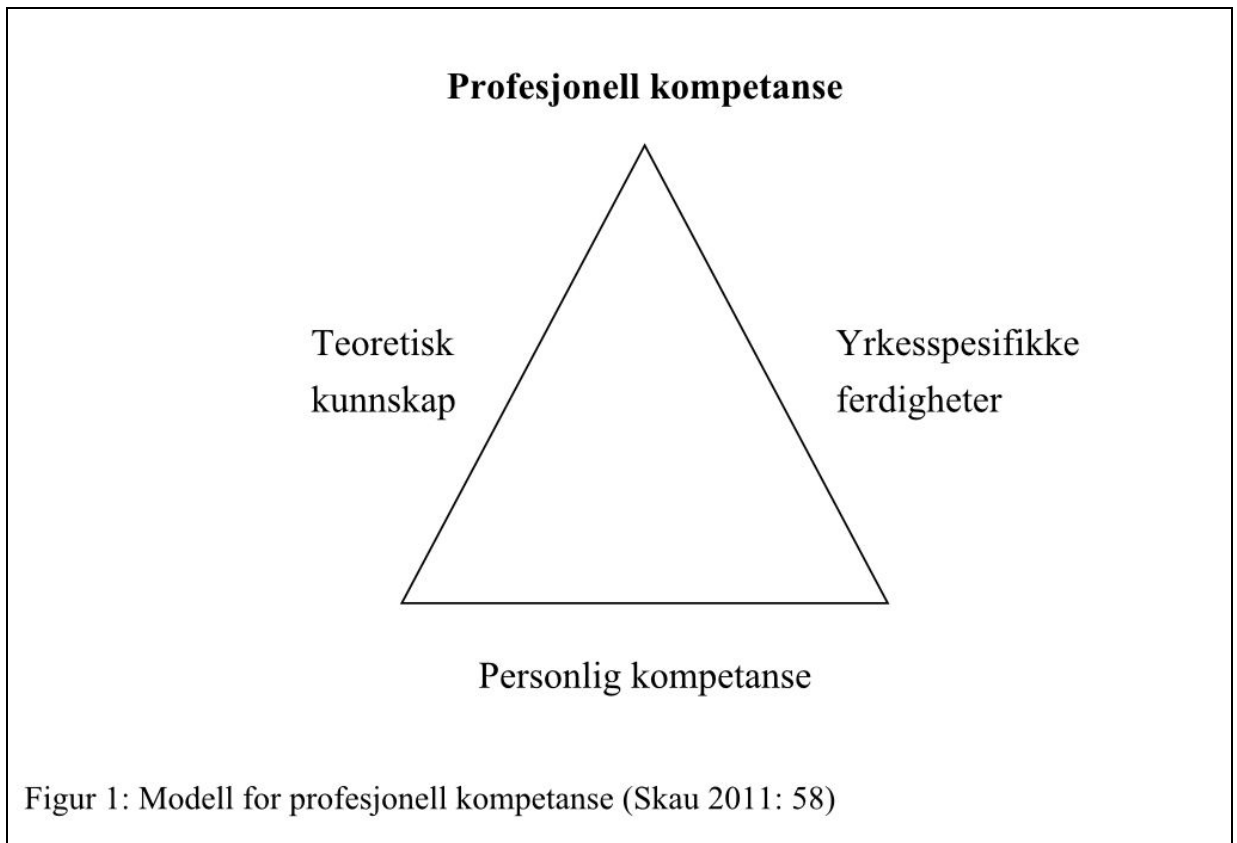
ungdomscoach har et reflektert forhold til de forskjellige verktøyene og modeller som kan anvendes og velger det som virker mest hensiktsmessig.

Blant ungdommene jeg møter viser det seg i noen tilfeller at noen trenger terapeutisk behandling. Coaching retter seg ikke mot mennesker som trenger klinisk behandling (Gjerde 2010: 25), men er derimot mer fokusert på positive tanker og følelser (Berg 2006: 38). Det hender også foreldre forteller meg om oppdragelsespraksis som kan være en av årsakene til mye konflikter i hjemmet. Da diskuterer vi behovet for at foreldrene, eventuelt sammen med ungdommen, kommer til coaching. Jeg opplever det som veldig konstruktivt når foreldrene selv ber om coachingsamtaler fordi de ønsker å utvikle seg. Jeg er opptatt av at ungdom ikke får ansvaret for å ordne opp i forhold som foreldrene har skapt.

Men denne beskrivelsen av min praksis ønsker jeg å vise til gjennomsiktighet i mitt videre forskningsarbeid. I min yrkesutøvelse, både som høyskolelærer og privatpraktiserende ungdomscoach, opplever jeg at det er lite dokumentert kunnskap om hvordan coaching tilpasses denne yngre målgruppen. Jeg undrer meg over hvordan andre praktiserer dette på en profesjonell måte og mener at å forske på dette vil kunne styrke min undervisning og min coachingpraksis i tillegg til at det vil kunne ha overføringsverdi for andre som arbeider med dette.

1.4 Profesjonell kompetanse

I følge Hiim består yrkeskompetanse av en helhet av teoretiske kunnskaper, praktiske ferdigheter og yrkesetiske holdninger (2009: 73). Denne tredeling har store likhetstrekk med kompetansemodellen som Skau har utviklet en kompetansemodell (2011: 58). Hun beskriver en helhetlig modell for profesjonelle kompetanse, som hun mener er særlig relevant i arbeid med mennesker. Hun framstiller modellen i en trekant med aspektene: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. De forskjellige aspektene henger nøye sammen og er avhengige av hverandre.



Modellen som presentert i figur 1 danner rammeverket for formulering av problemstillingen og forskningsspørsmål til utdyping. Teoretiske kunnskap omfatter faktakunnskap og allmenn, forskningsbasert viten. Også inngår kunnskap som er relevant for utøvelse av faget. Eksempler er begreper, modeller og teorier, men også lovverk og regler som regulerer et fagområdet (Skau 2011: 59). For å kunne utøve et yrke trenger man bestemte praktiske ferdigheter, teknikker eller metoder. Til sammen kaller Skau dette for yrkesspesifikke ferdigheter. Det tredje aspektet ved profesjonell kompetanse kaller Skau for personlig kompetanse, som handler om hvem vi er som personer, både ovenfor oss selv og i samspill med andre. Hun beskriver det som en “unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger” (Skau 2011: 61). Basert på dette tar forskningsarbeidet utgangspunkt i følgende problemstilling.

1.5 Problemstilling

Hvilken profesjonell kompetanse anvendes ved coaching av ungdom?

1.6 Presisering av problemstilling

Som en ledetråd i videre utarbeiding av forskningsdesignet, valgte jeg ut noen områder som ville være sentrale. Denne begrensningen skal bidra til utdyping og spesifisering av arbeidet. Kompetansemodellen har dannet utgangspunkt for av disse punktene.

- Hvilken teoretisk kunnskap trenger en ungdomscoach?
- Hvilke yrkesspesifikke ferdigheter trenger en ungdomscoach?
- Hvilken personlig kompetanse trenger en ungdomscoach?
- Hvilke etiske perspektiver er sentrale i ungdomscoaching?
- Hvilke coachingverktøy er effektfulle når man coacher ungdom?

1.7 Avgrensning i oppgaven

Denne forskningen avgrenses på forskjellige måter. I et intervju med Ukeavisen Ledelsen sier Susann Gjerde at coaching retter seg mot friske mennesker (Myklemyr 2010). Det er et definisjonsspørsmål hva som kan betegnes som *frisk*, så det vil jeg ikke gå nærmere inn på her. Men jeg vil omformulere det til at jeg jobber med vanlige ungdommer og snakker om vanlige livssituasjoner. I min coachingpraksis arbeider jeg ikke med ungdom med psykiske lidelser, som sosial angst, spiseforstyrrelser eller spilleavhengighet. Det skal sies at disse ungdommene kan oppleve utfordringer i hverdagen sin, men jeg vurderer det slik at de ikke trenger psykologisk eller annen terapeutisk behandling.

Noen coachingvirksomheter retter seg mot arbeid i grupper og team, for på denne måten å legge til rette for at de kan yte bedre eller oppnå felles mål. Å inkludere både teamarbeid og individuelle samtaler ville gjøre dette forskningsarbeidet for omfattende, derfor vil jeg her bare fokusere på coaching av individer.

Oppgaven avgrenses også gjennom valg av informanter. Tre informanter er håndplukket på bakgrunn av sitt kompetansenivå og sin erfaring med å bruke coaching i dialog med ungdom. En informant har sin bakgrunn i individuell idrett. Å bruke denne kommunikasjonsform i arbeid med ungdom har vært en lang tradisjon innenfor dette feltet. Som presentert i boken *Træneren som coach* (Hansen & Henriksen 2009) kan coaching i idrett handle om to forskjellige tilnærminger. Det kan handle om læring og korrigerende av idrettslige bevegelser, som Hansen og Henriksen kaller for “coaching på banen” (2009: 101). I følge forfatterne kan det også handle om “den klassiske coachingsamtale” (2009: 63) som beskrives som en strukturert en-til-en samtale mellom utøveren og treneren, med fokus på å fremme nye perspektiver og framtidige mål. Denne forskningen begrenser seg til de individuelle coachingsamtalene.

De siste årene har coaching også vært benyttet i skolevesenet. Coaching brukes som ledelsesverktøy og i direkte kommunikasjon med elever (Riis & Kristiansen 2008). En informant jobber som kontaktlærer i den videregående skole og dermed blir skolevesenet også en arena for denne forskningen.

Den siste informanten har sin bakgrunn i terapeutisk arbeid, og arbeider nå som selvstendig næringsdrivende i sin coachingpraksis. Hun beskriver at hun i sin praksis ikke jobber med terapeutisk behandling lenger. Som Gjerde (2010: 78) beskriver kan fokuset i terapi være diagnostisering, og terapeutens rolle kan bære preg av at vedkommende er ekspert. Videre sier hun at utforskning av et tema skjer mer i dybden i terapi, mens i coachingen er fokuset på veien framover. Forskningen tar ikke for seg terapeutisk behandling av ungdom.

1.8 Metodevalg og formål

Den metodiske tilnærming i denne forskningen baserer seg på kvalitativ forskning. Formålet var å kartlegge hvordan yrkesutøvere praktiserer ungdomscoaching og hvilken kompetanse, ferdigheter og kunnskap trengs for å kunne coache ungdom? Det ble gjennomført 3 dybdeintervjuer av fagpersoner med formell coachingkompetanse som jobber med ungdomscoaching. I tillegg har jeg i denne oppgaven samlet mye litteratur om temaet for å belyse datamaterialet. Jeg har anvendt både norske og engelske kilder.

Grunnet min oppvekst i Nederland, er nederlandsk mitt morsmål og i den forbindelse har jeg også foretatt søk i nederlandske kilder.

Denne forskningen har flere formål. For det første mangler coachingfeltet en beskrivelse av hvordan å coache ungdom. Forskningen skal bidra til refleksjoner rundt hvordan dette er annerledes fra å coache voksne. Samt skal det bidra til en kartlegging av når og hvordan coaching er hensiktsmessig å anvende i samtale med ungdom. Når jeg underviser i coaching på HIOA ønsker jeg å kunne formidle evidensbasert kunnskap til mine studenter. Jeg blir ofte spurt å undervise i ungdomscoaching. Gjennom dette forskningsarbeidet ønsker jeg å kunne formidle en mer begrunnet metodebeskrivelse. Til slutt ønsker jeg gjennom dette arbeidet å starte på et mer omfattende utviklingsarbeid som vil ende i en fagbok om ungdomscoaching.

1.9 Oppgavens oppbygging

I oppgavens første kapittel beskriver jeg bakgrunnen for temaet jeg har valgt. Her gjør jeg også rede for individualisering som et fenomen i det postmoderne samfunnet da dette danner et bakgrunnstepp for å forstå coachingpraksisen. I tillegg presenterer jeg min egen praksis som ungdomscoach. Avslutningsvis i dette kapitlet presenteres oppgavens hensikt, problemstilling og avgrensning.

I kapittel to forklarer jeg sammenhengen mellom coaching og andre nærliggende metoder som rådgiving og veiledning. Der presenteres også teoretiske perspektiver på coachingens humanistiske grunnsyn og to sentrale begreper i coaching, læring og handling. Med utgangspunkt i oppgavens fokus på profesjonalitet, belyses dette temaet også sammen med etiske perspektiver. Jeg har anstrengt meg for å finne annen forskning på dette feltet, som jeg presenterer til slutt. Her har jeg også valgt å presentere et fokusgruppeintervju jeg har gjennomført tidligere i studiet mitt.

I kapittel tre gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen til empirien. Gjennom å velge en kvalitativ tilnærming til problemstillingen, kunne jeg fokusere på å hente inn personlige og faglige fortellinger om hvordan å coache ungdom. Jeg forklarer her også hvordan jeg har gått fram i prosessen av å utvikle intervjuguiden og finne de riktige informantene. For å håndtere min forkunnskap om dette feltet, anvendte jeg både en induktiv og deduktiv

tilnærming i analysen. Og videre gir jeg en vurdering av forskningens validitet og reliabilitet. Jeg har valgt å avslutte kapitlet med drøfte noen etiske perspektiver på min egen rolle og forskningen generelt.

Videre i kapittel fire presenteres resultatene fra dataanalysen. Jeg har valgt å presentere alle kategoriene som kom fram etter både den induktive og deduktive tilnærmingen til analysen. Jeg mener dette bidrar til gjennomsiktighet og åpenhet i forskningen.

Senere i kapittel fem derimot drøftes noen funn oppimot relevant teori. Jeg har valgt bort å drøfte funn som jeg opplevde allerede blir godt beskrevet i coachinglitteratur. Jeg har vektlagt å drøfte funn som belyste nye perspektiver ved coaching av ungdom. I dette kapitlet drøftes både teoretiske kunnskap, personlig kompetanse og yrkesspesifikke ferdigheter. Deretter ser jeg på forholdet mellom coaching og en coachende væremåte og hvordan dette kan ha påvirket forskningen.

Avslutningsvis viser jeg i kapittel seks hvordan ungdomscoaching ytterligere kan profesjonaliseres og hvilke tanker jeg gjør meg om en fagbok om temaet.

2 ET TEORETISK PERSPEKTIV PÅ COACHING

For å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene trenger jeg å vise til min forståelse av sentrale begreper. I dette kapitlet ønsker jeg først å forklare hva coaching er, senere vil jeg beskrive kjennetegn ved ungdom som målgruppe for coaching.

Begrepene rådgiving, veiledning og coaching er nært nærliggende og blandes ofte. Først vil jeg i underkapittel 2.1 se nærmere på rådgiving for etter det å belyse veiledningsbegrepet. For å forklare nærmere hva coaching er, er det nødvendig å se det i relasjon til veiledning, jf. underkapittel 2.2. Jeg vil se nærmere på sentral litteratur på dette feltet, for å kunne si noe om forskjeller og likheter mellom disse metodiske innfallsvinkler. Forskjellen mellom coaching og en coachende væremåte gjør jeg rede for i underkapittel 2.3. Coaching baserer seg på et humanistisk grunnsyn, noe som jeg belyser i underkapittel 2.4. Etterpå vil jeg i underkapittel 2.5 og 2.6 forklare teoretiske perspektiver på to sentrale elementer i coaching, nemlig handling og læring. Profesjonalitet og etikk er nøkkelord i denne oppgaven og de belyses i underkapittel 2.7. Avslutningsvis, i underkapittel 2.8, presenteres relevant forskning på feltet ungdomscoaching.

2.1 Rådgiving og veiledning

I faglitteraturen blir både rådgiving og veiledning definert som paraplybegreper. Rådgiving som paraplybegrep kan omfatte både terapi, undervisning og konsultasjon (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler 2002: 16). Denne beskrivelsen av rådgiving overlapper med hvordan Tveiten (2008: 31) beskriver veiledning som et paraplybegrep. I følge Tveiten kan andre pedagogiske metoder, som for eksempel rådgiving og undervisning, inngå som en del av veiledning. Både rådgiving og veiledning kan oppfattes som samlebegreper, som åpner opp for forskjellige metodiske innfallsvinkler (Røise 2011: 12). Først belyses rådgiving ytterligere her.

Inglar (1997: 20) beskriver rådgiving som en pedagogisk virksomheter preget av formidling, individuell undervisning eller demonstrasjon. Utgangspunktet for denne type rådgiving blir da at den som trenger råd ikke har noe kunnskap om temaet. I følge forfatteren er hovedhensikten med denne strategien å overføre rådgiverens erfaringer og verdier (1997: 22).

Det er formidling som står sentralt i rådgivingen. En særegen forutsetning for en rådgiver er at den må ha en "terapeutisk holdning" til arbeidet sitt (Johannessen et al. 2002: 21). I begreper terapi, undervisning og konsultasjon ligger også et element av formidling og behandling. Rådgiveren kan benytte seg av muligheten til å formidle noe av sin kunnskap til personen den samtaler med. Det er også mulighet for å inngå et mer terapeutisk samarbeid. Også begrepet terapi bærer preg av at rådgiveren har kompetanse og innsikt som skal formidles til nytte for personen som mottar rådgiving.

Disse beskrivelsene viser hvordan rådgiving bygger på en asymmetrisk forhold mellom samtalepartene. Det er rådgiveren som sitter inne med kunnskapen, erfaringene og verdiene som skal formidles til den som mottar rådene. Denne type modelleringen kan være tradisjonsbevarende, noe som kan være både en fordel og en ulempe (Inglar 1997: 23). Inglar skriver videre at rådgiving også er lite prosessorientert og vektlegger resultat i stor grad.

I følge Tveiten (2008: 40) kan i praksis veiledning innebære rådgiving og omvendt, og det er derfor nødvendig å være seg bevisst av forskjellene. Som en konsekvens av å gi råd så fratas den som mottar rådet muligheten til å gjøre egne oppdagelser. I rådene ligger det i tillegg en forventning om at de følges opp.

På sett og vis kan man ut fra dette kanskje si at rådgiving nesten er motsatsen til veiledning. Dersom rådgiving betyr å fortelle noen hva man selv synes de bør gjøre eller tenke, innebærer det at rådgiveren påberoper seg å vite best, å vite hva som er den andres beste, å være en bedreviter. (Tveiten 2008: 41).

I motsetning til Tveiten, betrakter Johannessen m.fl. (2002: 15) rådgiving som en pedagogisk virksomhet som har som hensikt å sette de som søker hjelp bedre i stand til

å hjelpe seg selv både i den aktuelle saken de tar opp og generelt i livet ellers. Videre definerer de rådgiving som et pedagogisk-psykologisk paraplybegrep som omfatter både terapi, rådgiving, konsultasjon, veiledning, systemrettet rådgiving og undervisning.

Det viser seg at det å finne et entydig svar på hvor skille mellom veiledning og rådgiving går er vanskelig å finne i faglitteraturen. Kort sagt så defineres begrepet rådgiving både som overordnet pedagogisk virksomhet, og som formidlingspreget samtalestrategi. Videre vil veiledning belyses fra forskjellige perspektiver.

Både rådgiving og veiledning håndteres som paraplybegreper. Tveiten (2008: 32) henviser til Hermansen m.fl. (1992) når hun skriver at veiledning som et fagområde grenser til terapi, undervisning, ledelse, evaluering, sjelesorg og rådgiving. I tillegg nevner hun at også coaching befinner seg i dette grenseområdet.

Også for Skagen (2004: 24) er veiledning et overordnet begrep, som kan omfatte rådgiving. Videre beskriver han at det har skjedd en faglitterær utvikling i overgangen fra direkte til indirekte veiledning, som sier noe om hvordan veiledningens tradisjon har utviklet seg til å bli mindre rådgivende. Historisk sett var veilednings tradisjon fra 1950- og 60-årene mer preget av direkte veiledning. Demonstrasjon og rådgiving ble da beskrevet som til god hjelp for den som får veiledning. Indirekte veiledning ser derimot på veilederrollen som mer tilbakeholdende og symmetrisk med den som mottar veiledning. I følge Skagen stammer denne modellen fra 1970-, 80- og 90-årene og er fremdeles det mest innflytelsesrike paradigmet (Skagen: 24).

Denne skillen mellom direkte og indirekte veiledning bidrar til å kunne forklare hvordan veiledning tidligere ble definert, og hvordan begrepet håndteres nå i faglitteraturen. Veiledning håndteres nå som et begrep hvor rådgiving kan anvendes, men med tilbakeholdenhet.

Det finnes også klare sammenhenger mellom veiledning og undervisning (Inglar 1997; Tveiten 2008). Å legge til rette for læring er sentralt i begge begrepene (Tveiten 2008: 34). Videre sier Tveiten at ulikhetene er tydelige hvis vi sier at undervisning handler om å formidle kunnskap, mens veiledning handler om at den som veiledes selv oppdager hva hun kan og hva hun skal lære. I følge Tveiten er veiledning en prosess som foregår i et arbeidsforhold. Hun vektlegger betydningen av relasjonen mellom veileder og

fokuspersone(n). Hensikten med veiledning er å sette fokuspersone(n) i stad til å lære, vokse, utvikle og mestre. På denne måten er Tveiten tydelig på at veiledning er en pedagogisk anliggende (2008: 19, 20), som skiller seg fra undervisning i sin framgangsmåte.

Inglar (1997: 27) beskriver veiledning som en prosessorientert pedagogisk virksomhet basert på et humanistisk menneskesyn. Viktig i denne tilnærmingen blir da å få til en prosess “hvordan den som skal lære, selv møter eller henter kunnskap etter eget behov og på grunnlag av eget motivasjon” (Inglar 1997: 28). Både Tveiten, Inglar og Skagen legger i sine beskrivelser av veiledning vekt på dens faglige fokus.

2.2 Å sammenligne coaching og veiledning

Akkurat som det er likhetstrekk og forskjeller mellom veiledning og rådgiving, så finnes det uenighet i faglitteratur om hva som skiller veiledning fra coaching. Grunnet mange tilnærminger til både coaching og veiledning, er det en vanskelig oppgave å sammenligne fagfeltene (Tveiten 2008: 32; Gjerde 2010: 83). Noen mener at veiledning og coaching er det samme, og at det ikke er av betydning å sette ord på forskjellene. Jeg mener at det er vits i å tydeliggjøre de forskjellige bakgrunnene for fagfeltene, teoretisk forankring og måten det praktiseres på. Gjennom en sån sammenligning vil det være mulig å se fellestrekk og overordnede ulikheter. På denne måten ønsker jeg å tydeliggjøre hvordan jeg ser på coaching.

Veiledning ble tidligere definert som et paraplybegrep som kan omfatte både rådgiving, coaching og undervisning. Det bygger på en annen yrkesfaglig tradisjon enn coaching. Veiledning begrenser seg tradisjonelt til å bistå veisøkere i yrkesutøvelse og utdanning (Skagen 2004: 113). I følge Gjems skal veiledning bidra til profesjonell kompetanseutvikling og “spiller ball mellom teoretisk kunnskap og praktisk arbeid” (2001: 17).

Tveiten (2008: 18) skriver at veiledning omfatter både et faglig og personlig element. Den er faglig fordi den omhandler fokuspersone(n) sin yrkesutøvelse og praksis, den er personlig fordi den handler om den som utøver yrket. Videre sier Tveiten at kjernen i

veiledningen er den samme uansett hvem som er fokuspersonen. Fokuspersoner i veiledningen kan for eksempel også være elever i grunnskolen eller pasienter.

Coaching kommer opprinnelig fra idrettsmiljøet i USA. Det var tennistreneren Timothy Gallway som sørget for gjennombruddet for coaching innen idrett. Gallway fokuserte på sammenhengen mellom å beherske det indre, psykologiske for å kunne yte optimale prestasjoner (Skagen 2004: 103 - 105). Siden Gallway har coachingtradisjonen spredd seg til mange yrker og utdannelser. Særlig innenfor ledelse og næringsliv har coaching fått en faglig forankring. I tillegg får coaching nå innpass i allmennskoleverket gjennom at mange skoleledere og klasseledere lærer seg en coachende lederstil. I noe faglitteratur beskrives coaching som en av metodene som kan anvendes i veiledning (Tveiten 2008: 32).

Fokuset i denne oppgaven ligger på definisjoner og beskrivelser av coaching som er interessante i forhold til arbeidet med ungdom. Berg gir en definisjon av coaching som er relevant.

Gjennom en handlingsorientert dialog, utfordre og støtte et individ eller et team til å utvikle sin tenke-, være- og læremåte, samt sine gode følelser, for å nå viktige personlige mål og/eller organisasjonsmessige mål. (Berg 2006: 15).

En annen relevant definisjon er Tveiten sin omdefinering av Gjerde (2004).

Coaching kan defineres som en kommunikasjonsform som fremmer handling og læring på et personlig og faglig plan gjennom bevisstgjøring, utfordring og motivasjon. Coaching fokuserer på nåtid og fremtid, er løsnings- og mulighetsorientert, og har som idégrunnlag at enkeltmennesket selv har svarene, men kan trenge hjelp til å aktivisere dem i form av et eget begrepsapparat og handlemåter. (Tveiten 2008: 41).

Slaatta (2008: 87) sammenligner sentrale trekk i veiledning og coaching i sin masteroppgave. Hennes hovedfunn er at det er flere likheter enn forskjeller vedrørende

veiledning og coaching. Hun oppsummerer med at det er et sentralt fellestrekk “at coaching og veiledning viser til en relasjon der ulike parter er i et aktivt og gjensidig samarbeid” (2008: 88). I tillegg sier Gjerde (2010: 83) at relasjonen anses som likeverdig. Samtalen står sentralt i dette samarbeidet og at det fokuseres på individets læring og utvikling. Videre sier forfatteren at formålet med dette likeverdige samarbeidet er å bidra til læring og utvikling ved hjelp av dialog og andre tilretteleggende metoder (2010: 83). Det er ikke veilederen eller coachen som er hovedpersonen i samtalen, men den de veileder eller coacher.

Det finnes forskjellige faguttrykk for hva vi kan kalle den som er lærende i veiledning og coaching. I veiledning snakkes det ofte om veisøkeren. Et vanlig uttrykk i coaching er coachee eller fokuspersonen. Jeg finner henvisninger i både litteratur om veiledning (Tveiten 2008: 20) og coaching (Gjerde 2010: 18) til bruk av begrepet fokuspersion i beskrivelse av den som er lærende og i fokus. Videre i denne oppgaven vil jeg også anvende dette begrepet.

Veiledning retter seg mer mot faglig utvikling, og coaching fokuserer mer på personlig utvikling. Veiledning som paraplybegrep kan også grense til terapeutisk virksomhet. Her er den en forskjell mellom hvem som kan coaches og hvem som kan veiledes. Når det gjelder hvem som kan bli coachet så sier Gjerde (2010: 25) at coaching er ment for en «ikke-klinisk» del av befolkningen. På dette området skiller coaching seg tydelig fra terapi eller rådgiving. Coaching retter seg mot mennesker som ikke behøver behandling.

Ved siden av det relasjonelle forhold handler veiledning og coaching også om et faglig eller saklig innhold (Tveiten 2008: 89). I følge Skagen (Skagen 2009: 85) så behøver en coach ikke å ha fagkompetanse på saksforholdet som diskuteres. Jeg tolker Skagen slik at en coach da defineres som en kommunikasjonseksperter som ikke gir faglige råd, og begrenser seg til å spørre. I mitt arbeid med ungdom opplever jeg ofte at innholdet i samtalen handler om valg i forhold til yrke eller utdanning, konflikter eller dårlig selvbildet. Jeg anser det som viktig kompetanse å ha kunnskap om både ungdomskultur og utviklingspsykologi, i tillegg til en innsikt i hvordan skolesystemet er bygd opp. Som Skagen (2009: 85) også diskuterer, så kan spørsmål være styrende. Å ha noe kunnskap og innsikt som er saklig relevant i coachingen er også nødvendig for å unngå å stille spørsmål som egentlig er skjulte råd.

I faglitteraturen beskrives noen forskjeller og likheter mellom veiledning og coaching (Tveiten 2008: 44; Gjerde 2010: 83). Både coaching og veiledning handler om en strukturert prosess, hvor fokuspersoenen har svaret. Det er veilederens og coachens rolle å legge til rette for at fokuspersoenen oppdager selv. For å kunne drive med både veiledning og coaching forutsettes det at en har kompetanse på dette området. Noen forskjeller som nevnt i Tveiten (2008) og Gjerde (2010) er samlet her.

En sammenligning av coaching og veiledning

Coaching

- Fokus på handling
- Fokus på nåtid og framtid
- Mål vektlegges sterkt
- Vanligst en-til-en
- Fokus på muligheter og gode følelser

Veiledning

- Kan ha fokus på handling
- Fokus på fortid, nåtid og framtid
- Mål kan vektlegges
- En-til-en eller i gruppe
- Fokus på gode og vonde følelser
(bearbeidelse)

Figur 2: Sammenligning av begrepene coaching og veiledning basert på Tveiten (2008) og Gjerde (2010)

Som vist i figur 2 så er det konkrete forskjeller og likheter mellom coaching og veiledning. I coaching fokuseres det på muligheter, handlingsaspektet og målsettinger, og foregår som regel i individuelle samtaler. Det er også vanlig å rette seg mot nåtiden og framtiden. I veiledningen kan man i tillegg vektleggen fortiden. En annen forskjell er at veiledning også kan foregå i grupper. Der veiledning fokuserer på både bearbeidelse av vonde følelser og bevisstgjøring av gode følelser, er coaching rettet mot bevisstgjøring av gode følelser hos fokuspersoenen.

Med bakgrunn i beskrivelsen definerer jeg coaching i denne oppgaven på følgende måte:

Coaching er en kommunikasjonsform som fokuserer på læring og handling. Formålet er å legge til rette for personlig eller faglig utvikling. Hovedsaklig fokuseres det på nåtid og framtid i coaching. Sentrale virkemidler er åpne spørsmål, handlingsforpliktelse og målfokus.

Med denne definisjonen berører jeg på mange måter det teoretiske grunnlaget coaching er fundert på. Senere i dette kapitlet vil jeg gi en kort forklaring av sentrale teorier innenfor kognitiv, humanistisk og løsningsfokusert psykologi som coaching er basert på.

Som definisjonene ovenfor også illustrerer så anvendes coachingbegrepet på mange forskjellige måter. En annen måte å forklare hva coaching er kan jeg gjøre ved å bevege meg over i grenselandet til hva coaching ikke er. For eksempel så brukes coaching som et ledelsesverktøy i organisasjonsutvikling. Begrepet coaching forveksles da ofte med en coachende væremåte. Jeg vil forklare dette begrepet nærmere i neste underkapittel.

2.3 En coachende væremåte

Begrepet coaching kan anvendes på mange forskjellige måter. Ofte opplever jeg at jeg trenger å forklare hva jeg legger i coaching. Jeg har møtt blant annet lærere og idrettstrenerer som omtaler seg selv som coach i sitt arbeid med ungdom. Når jeg spurte om de kunne beskrive hva de la i det begrepet, så forteller de at de mener det handler om å være støttende og nysgjerrig ovenfor ungdommens utvikling. De beskriver seg selv som heiegjeng, som instruktører, som hjelpere. De mener at de anvender coachingprinsipper i sine tilbakemeldinger på fotballbanen, når de underviser klassen sin eller når de løser en konflikt mellom elever. Etter min mening er det ikke coaching som kommunikasjonsform de beskriver, siden det mangler systematikk. Derimot mener jeg at de forteller om en væremåte som tar utgangspunkt i coachingens humanistiske grunnsyn og noen sentrale coachingverktøy. En coachende væremåte er beskrivende for den holdningen de da har i relasjon til ungdom.

I heftet *Coaching i skolen* beskrives begrepet som et uttrykk for “i hvilken grad personen utøver sin profesjonelle rolle som leder, sjef, lærer, inspektør, foreldre, mentor– eller som coach” (Klyve, Riis & Kristiansen 2005: 9). Forfatterne skriver videre at dette innebærer at en person tar i bruk hovedtrekkene ved coaching, men kan “i tillegg hente elementer fra andre veiledningstradisjoner”. Personens holdning er preget av nysgjerrighet og åpenhet og den fokuserer på å fremme positive krefter hos den andre. Dette kalles da ikke ren coaching.

I følge Riis og Kristiansen (2008: 80) forutsetter en coachende væremåte kompetanse på relasjonsledelse og dialog. De tar utgangspunkt i anvendelse av coachingprinsipper for å skape en coachende lederstil i skolevesenet. Denne coachende lederstilen kan anvendes i klasserommet og på idrettsbanen. Slik jeg tolker Riis og Kristiansen (2008: 82) kan disse ledere, gjennom en coachende væremåte, skape muligheter for at elever, idrettsutøvere og andre ungdom kan anvende sitt potensiale, øke sine prestasjoner og selv løse sine oppgaver og problemer.

2.4 Det humanistiske grunnsynet i coaching

Av de mange forskjellige fagfelt som har vært med å inspirere coaching, så velger jeg her å presentere kort den humanistiske tradisjonen. Humanismen har hatt stor påvirkning på coachingens fundamentet. Formålet med denne presentasjonen er å gi tilstrekkelig bakgrunnsinformasjon for å forstå coachingen. Oversikten er kort og ikke fullstendig.

Utviklingen av den humanistiske psykologien skjedde på 60-tallet. Humanismen anser “menneskers følelser, lengsler, ønsker og håp som like viktige for forståelsen av deres handlinger som ytre hendelser og sosiale og miljømessige forhold” (Gjerde 2010: 71). Et annet sentralt tankegods i coaching, basert på humanismen, er at mennesket er ansvarlig ovenfor seg selv, andre og egne valg og at læring finner sted gjennom å håndtere sine egne problemer og løsninger (Cox & Jackson 2009: 220).

Abraham Maslow (1970) har hatt stor betydning for utvikling av det humanistiske tankegods og har påvirket coachingen. Han er mest kjent for sin teori om

behovspyramiden. På øverste nivået på pyramiden plasserte han selvrealiseringen (Inglar 1997: 33). De menneskene som klarer å selvrealisere seg har nådd så langt i utviklingen at de lever på det høyeste behovsnivået i pyramiden. De er opptatt av skapende arbeid som utvikler dem og hvor de får anvendt sine evner (Madsen 1981: 43). Videre går hans teori ut på at hvert menneske har en indre motivasjon til å utvikle seg, til å flytte seg oppover i behovspyramiden. Menneske har iboende krefter som driver det til å nå sitt potensiale ved å anvende sine evner og kvaliteter.

I sin doktorgradsavhandling belyser Nilsson (2005) forskjellige teoretiske perspektiver på menneskelig selvrealisering. I følge han er Maslow i sin teori om selvrealisering ikke opptatt av det ideelle målet. I denne sammenhengen er det gode liv er en konsekvens av selvrealisering, ikke årsaken (Nilsson 2005: 283). I stedet for å definere selvrealisering som virkeliggjørelse av sine potensialer, foreslår Nilsson videre en mer åpen modell for selvrealisering. Selvrealisering kan forstås som en bevegelse fra A til B, hvor A er nåværende tilstanden som mennesket befinner seg i. B er da det fullkomne, ideelle eller gode (selvrealiserte) livet for dette mennesket. Med dette åpner Nilsson opp for tanken om at B (målet) kan være en aktiv faktor i prosessen og ikke bare konsekvensen av håndtering av A. Videre sier han at vi må kjenne til det sanne, fullkomne, egentlige, virkelige og autentiske menneske for å kunne nærme oss det (2005: 284). Nilsson sine innspill konkretiserer hvordan en kan legge til rette for selvrealisering hos mennesker. Å realisere seg tar da utgangspunktet i menneskets subjektive oppfatning av det fullkomne, gode liv for å la seg motivere av den.

Ved siden av dette individualistiske perspektivet, kan vi også se hvordan humanismen har påvirket menneskesynet på en mer generell plan. Brinkmann og Eriksen (2005: 7) sier at begreper som selvrealisering, personlig utvikling og selvutvikling har blitt viktige begreper i vårt moderne samfunn. De beskriver selvrealiseringstrenden som en omfattende og variert folkelig bevegelse. I dagens samfunn legges det mye vekt på individets frihet til å velge etter egen lyst og egne behov. Gjennom personlige valg oppfordres individet til å selv velge eller finne personlige mål for egen utvikling (Brinkmann & Eriksen 2005: 9).

2.5 Læringsbegrepet i coaching

Som definert tidligere er læring et viktig formål med coaching. Her vil jeg presentere relevante teoretiske refleksjoner rundt læringsbegrepet, som danner en bakgrunn for bruk av kommunikasjonsformen.

Det er vesentlig å ha kunnskap om forskjellige perspektiver på læringsbegrepet for å kunne legge til rette for læring. En grunnleggende læringsteori i coaching er konstruktivisme. Filosofen og biologen Jean Piaget er retningens fremste eksponent. Konstruktivisme bygger på et læringssyn der vi mennesker, unge og voksne, lager mentale modeller av vår omverden (Illeris 2006: 49). Læring skjer når vi konstruerer vår egen subjektive kunnskap (Imsen 2005: 227). Disse kunnskapsmodellene er avhengige av vår bakgrunn, erfaringer, interesser og behov. I tillegg påvirkes modellene av vår samspill med andre (Imsen 2005: 227). Modellene er unike, og sier noe om det unike ved hvert menneske (Røise 2011: 11).

Piaget sin konstruktivisme utelukker at læring er en påfyllingsprosess, at læring er den prosessen hvor for eksempel en lærer overfører kunnskap og ferdigheter til elevene sine (Illeris 2006: 49). Dette læringssynet har store likhetstrekk med Freire sin avvisning av sparebankpedagogikk. Ved en bank-oppfatning av læringsprosessen ansees eleven som en som mottar, registrerer og oppbevarer innskuddene som læreren kontrollerer (Freire 1999: 55). Derimot er det problemrettet undervisning, med sitt fokus på dialog som i følge Freire vil frigjøre mennesket fra maktforholdet mellom lærer og elev.

I problemrettet undervisning utvikler menneskene sine evne til kritisk å oppfatte den måten de eksisterer på i verden, en verden som de er i og som de eksisterer samtidig med. De begynner å se verden som en virkelighet i utvikling, i forandring, ikke som en statisk virkelighet (Freire 1999: 67).

Gjennom dialog som fremste metode vil problemrettet undervisning da legge til rette for frigjøring og myndiggjøring hos mennesket. Skulle mennesket tro samspillet med verden rundt seg er skjebnebestemt og uforanderlig vil de ikke være i stand til å skape

den bevegelse som må til for å frigjøre seg. Utgangspunktet for frigjøring er menneskets oppfatning av dette samspillet som hemmende og dermed utfordrende (Freire 1999: 69).

Både Piagets konstruktivisme og Freire sin frigjøringspedagogikk er å kjenne igjen i mye nyere pedagogisk litteratur. For eksempel henviser Skau (2011: 18) til Nygård (2007) når hun skriver at vi forholder oss til en gitt situasjon avhengig av hvordan vi oppfatter eller konstruerer oss selv. Vi kan betrakte oss selv enten som handlende subjekter i vår egen livshistorie eller som objekter, brikker i et spill der spillereglene er bestemt av andre. Dette viser til grunnsynet i coaching, som er at alle mennesker kan være handlende subjekter (Skau 2011: 19). Dette grunnsynet bygger på at vi konstruerer vår oppfatning av omverden og oss selv som en del av vår læringsprosess og det er gjennom dialog at vi kan frigjøre oss fra hemmende forhold ovenfor oss selv eller omverden.

En annen viktig grunnpilar i coachingens teoretiske forankring er den prosessorienterte tilnærming til læring (Gjerde 2010: 33). I følge Grendstad (1986: 233) er det sentralt i læringsprosessen å bringe sammen de intellektuelle, emosjonelle og psykomotoriske aspekter ved læring. Det handler da om å la disse forskjellige aspektene flyte sammen og selv oppdage betydningen av det. At å lære er å oppdage er det prinsippelle grunnlaget til hans konfluentpedagogikk (Grendstad 1986: 33). Denne vektleggingen av prosessen i konfluentpedagogikken er i følge Tveiten en måte å vektlegge læringsprosessen på (Tveiten 2008: 59). Videre sier Tveiten at erfaringslæring er et begrep som anvendes synonymt med konfluentpedagogikk. I sin masteroppgave *Læring gjennom coaching* beskriver Hagelin konfluentpedagogikken som en retning innenfor humanistisk læringsteori og en kilde til teoretisk forståelse av handling og læringsselementer i coaching (2007: 49).

Som coach er det min oppgave å legge til rette for en utviklingsprosess hos ungdom, hvor de kan oppdage selv hvordan de kan være handlende subjekter i sitt liv. Jeg tror på menneskets indre drivkraft til å lære og utvikle seg og ta i bruk sine kvaliteter og evner, som Maslow beskriver i sine teorier om humanistiske psykologi. Mennesket er et subjekt, med ansvar for eget liv. Dette medfører et stort etisk ansvar i min rolle som coach og forhold til vårt samfunn generelt, noe som jeg vil beskrive nærmere i kapittel tre.

2.6 Handlingsbegrepet i coaching

En grunnantagelse i coaching er at hvert individ sitter med svarene selv, men kan trenge hjelp utenfra for å få aktivisert disse gjennom ulike handlemåter. Dette gir handlingsbegrepet en sentral plass i coaching. Til tross for vektlegging av refleksjon og problemløsning, kan det forstås som at coaching fokuserer på handling fremfor refleksjon (Slaatta 2008: 89).

Freire var opptatt av refleksjon og handling, den ene ikke uten den andre. Menneskenes virksomhet består av disse to elementene og de kan bidra til omforming av tilværelsen (Freire 1999: 112). Hans frigjøringspedagogikk bygger på overbevisningen at mennesker bare kan frigjøres seg gjennom dialog i et likeverdig fellesskap. I følge Freire (1999: 12) kan menneske, gjennom læreprosessen knyttet til refleksjon og handling, bevege seg mot nye muligheter til økt frihet og et rikere liv, individuelt og kollektivt. Denne pedagogikken finner sin gjenklang i coachingen, hvor hensikten er å legge til rette for læring. Coaching er en metode som baserer seg på oppdagelser og ansvarliggjøring gjennom refleksjon og som i tillegg vektlegger handling i stor grad. (Røise 2011: 14)

Forventning om mestring har stor betydning for læringsaktivitet og læringsutbytte på alle nivåer. Mestring er også et sentralt pedagogisk begrep i de utfordringene ungdom forteller om i coachingsamtalene (Røise 2011: 11). Albert Bandura, mest kjent for sin teori om sosial læring, baserte seg på disse prinsippene om sosial læring da han videreutviklet sin teori om personens forventninger om å mestre. Han bruker begrepet *self-efficacy*, som jeg oversetter med mestringsforventninger eller selveffektivitet. Grunnleggende i selveffektivitet er troen på egen evne til å mestre (Imsen 2005: 465; Wormnes & Manger 2005: 102). Bandura så nærmere på hvordan våre tanker rundt egen mestring kunne påvirke vår handling og læring. I følge Skaalvik og Skaalvik (2005: 147) understreker Bandura at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon.

Bandura skiller mellom to slags forventninger. *Efficacy expectations* er de forventningene til å klare handlingene som er nødvendige for å nå målet. *Outcome expectations* er forventninger om resultatet som følger av handlingen. For eksempel må

en ungdom først ha tro på at hun vil klare en bestemt utdanning til et yrke, for så å tro på at utdanningen vil føre til den ønskete jobben (Imsen 2005: 466).

Videre forklarer Imsen at Bandura regnet med fem hovedkilder til forventninger om mestring. Den viktigste kilden til forventning om mestring er *tidligere erfaring*. En annen kilde er å se eller høre om andre som utføre samme oppgaven, og kalles *vikarierende erfaring*. Ungdom har mange rollemodeller som har stor innvirkning på dem gjennom at de kan skape forventning om mestring. Støtte og oppmuntring fra andre hjelper også og den kilden kalles *verbal overbevisning*. *Emosjonelle forhold* knyttet til handlingen eller resultatet er den fjerde kilden. For eksempel kan angst stå i veien for resultatoppgåelse. Den femte kilden til forventninger om mestring er *personens tolkning* av egne prestasjoner (Imsen 2005: 466-467).

Så forskjellige ytre og indre faktorer spiller inn på våre forventninger om mestring. Og den viktigste kilden er våre tidligere erfaringer. Sånne mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005: 92-93).

I mitt tidligere arbeid har ungdom også satt ord betydningen av mestringsforventning i forhold til framtidig valg og utholdenhet til å stå i utfordrende situasjoner (Røise 2011: 12). Våre tanker om oss selv og vår tro på egen evne til å mestre er med på å påvirke hvilke utfordringer vi tar fatt på, hvilke vi unngår, og hvor lenge vi holder ut i møte med motgang og forvirring (Gjerde 2010: 167). Forventning om mestring har dermed stor betydning på læringsaktivitet og læringsutbytte på alle nivåer.

2.7 Profesjonalitet og etikk

Coaching har etter hvert blir mer utbredt, og flere og flere kaller seg coach, selv om de har svært ulik utdannings- og yrkesbakgrunn. For å kunne fungere profesjonelt i sin yrkesrolle, trenger man en formell utdanning som gir både teoretisk innsikt og trening i ferdigheter som er nødvendig for å kunne anvende teorien i yrkesutøvelsen (Damsgaard 2010: 49). Siden coaching, som veiledning, ikke er en beskyttet tittel kan hvem som helst, uten å ha ervervet seg en formell og offentlig godkjent utdannelse, kalle seg

coach. I dette forskningsarbeidet tas det utgangspunkt i at en profesjonell coach har tatt en slik utdanning. I tillegg til betydningen av en formell og offentlig godkjent utdanning, er det et sentralt kjennetegn ved en profesjon at den har utviklet en yrkesetikk (Wille i Damsgaard 2010: 49). Både et veiledningsforhold og et coachingforhold kan med hell karakteriseres som et profesjonelt forhold for å fremme nødvendigheten av en yrkesetisk standard. I følge Mathisen og Kristiansen vil det “tydeliggjøre noen grenser mellom det personlig og det profesjonelle” (2005: 223).

Profesjonell og kompetent er begreper som brukes om hverandre i vårt samfunn (Skau 2011: 43). Det fører til spørsmålet om når en kan kalle seg kompetent som coach. Kompetanse kan man blant annet erverve gjennom utdanning. Det finnes mange forskjellige coachingutdannelse i Norge. Utdannelsene tilbys blant annet på høyskoler. Noen eksempler på sånne utdanninger er:

- Coaching og Relasjonsledelse på HIOA
- Relasjonsledelse: Coaching, Veiledning og Motivasjon på Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet
- Idrettspedagogikk, Coaching og Ledelse på Høgskolen i Telemark
- Veiledning og Coaching på HIOA, Høgskolen i Vestfold og Universitetet i Agder

Studiene har forskjellige omfang, varierende fra 10 til 60 studiepoeng. En annen formell vurdering av coachingkompetanse gjøres av International Coaching Federation (heretter kalt ICF). Dette er en global coachforbund som tilbyr uavhengig sertifisering (ICF 2011). Private firmaer tilbyr undervisning i coaching og som kan føre fram til muligheten til å sertifisere seg gjennom ICF. Sertifisering er delt inn i tre nivåer. Det laveste nivå innebærer 60 timers coachspesifikk trening og 100 timer med coaching, mens for å sertifisere seg på det høyeste nivå trenger man å ha gjennomført 200 timers coachspesifikk trening og 2500 timer med coaching. Sertifisering forutsetter i tillegg at man samarbeider med en mentor og består på eksamen (ICF 2011).

Ekeland (2004: 41) refererer til Torgersen (1972) når han skriver at bruk av profesjonsbegrepet har endret seg de siste årene. I følge Ekeland var profesjonsbegrepet tidligere snevrere og omfattet da bare “yrker som fra en vitenskapelig kunnskapsbase

ble gitt rettigheter, plikter og monopol på visse stillinger og yrker, og tilhørende autonomi hvordan faget skulle utøves” (2004). Profesjonsbegrepet har etter hvert fått en mer løsere betydning. Når Ekeland anvender begrepet videre som omfatter det i følge han “alle yrkesrettede utdanninger innenfor høyere utdanning, som med offentlig godkjente utdanningsprogrammer retter seg mot bestemte yrkesfunksjoner”. Dette perspektivet på en profesjon har jeg tatt med meg i min definisjon av kriteriene for hva jeg synes var en tilstrekkelig utdanningsforløp for å kunne kalle seg profesjonell coach. Minimumskriteriet var enten 30 studiepoeng i coaching eller sertifisering gjennom ICF. I tillegg satt jeg det som et kriteri at informantene skulle ha en annen type sosialfaglig utdanning på bachelornivå og at de har videreutdannet seg i coaching.

Mathisen og Kristiansen (2005: 223) henviser til Thyssen (1995) når de sier at profesjonelle forhold handler om forskjellige roller. En veileder, og i dette tilfelle en coach, vil ha som rolle å strukturere coachingsamtale for eksempel. Mens det er rollen til fokuspersonen å sørge for innholdet i samtalen. Profesjonelle forhold som disse er også asymmetriske. Asymmetrien refererer her til coachen som vanligvis har en kompetanse og ferdigheter som ikke fokuspersonen har. En coach kan bruke “dette kompetanseforspranget på en negativ måte” (Mathisen & Kristiansen 2005: 223), noe som kan skape usikkerhet hos fokuspersonen. Gjennom denne asymmetrien blir makten som ligger i coachingforholdet tydelig. Når fokuspersonen er en ungdom spiller enda flere maktdimensjoner inn. Aldersforskjellen mellom coachen og den unge fokuspersonen kan prege ungdommens oppfatning av coachen. De kan forvente å møte en ekspert som kan gi dem svarene som løser deres utfordringer. I boken *Supervision in coaching* skriver Townsend (2011: 142) at å være profesjonell bærer med seg et etisk ansvar for å forvalte den spesialist kunnskapen som den profesjonelle har tilgang til og som er utilgjengelig for fokuspersonen. Å kunne forvalte denne maktposisjonen på en hensiktsmessig og forsvarlig måte krever en etisk bevissthet rundt de forskjellige rollene en har i et coachingforhold.

Etikk er systematisk tenkning omkring hva man bør og ikke bør gjøre i omgang med andre mennesker, hva som er riktig og galt (Berg 2006: 305; Gjerde 2010: 272). Gjerde gir videre noen retningslinjer for hvordan etikk kan ivaretas i coachingrelasjonen. Hun skriver at coaching er bygget på et humanistisk menneskesyn og at det er sentralt i coaching å møte fokuspersonen der den er. En retningslinje er at en coach skal være

empatisk og respektfull og tilpasse coachingrelasjonen og valg av metode til fokuspersonen og hva den trenger. I tillegg har en coach taushetsplikt og kan ikke fortelle andre om innholdet i samtalen. Gjerde (2010: 272) skriver også at en coach er seg bevisst sin maktposisjon når det gjelder påvirkning av fokuspersonen.

Ved siden av punktene ovenfor er det i arbeidet med ungdom flere etiske perspektiver å ta hensyn til. Etske problemstillinger kan være knyttet til at ungdom ikke er myndig enda. En coach trenger å ha avklart med ungdom hva de gjør når ungdommen forteller noe som foreldrene, som de myndige ansvarpersonene i ungdommens liv, trenger å vite om. I tillegg er ungdom i stor grad emosjonelt og økonomisk avhengig av foresatte. Disse forholdene trenger en coach å ta hensyn til.

Jeg har gjennomført det toårige deltidsstudiet Veiledning og Coaching på HIOA. De siste årene har jeg også undervist der. Studiet er tverrfaglig og studentene har bakgrunn som for eksempel sykepleiere, politi, sosionomer, pedagoger, flyktningveiledere og skolerådgivere. Studentene erverver kunnskap om veiledning og coaching og utvikler sin profesjonelle kompetanse. Gjennom min undervisning og dialog med studentene har jeg hørt at noen studenter, i løpet av studiet, også i sin yrkesutøvelse begynner å anvende coaching i samtaler med ungdom. Den som driver med coaching, også av ungdom, trenger en grundig forståelse for etiske perspektiver ved dette arbeidet. ICF har utarbeidet en etisk kodeks som omfatter både retningslinjer for hvordan å håndtere sensitiv informasjon og taushetsplikt. Hvis man tar en utdanning tilknyttet ICF, forplikter man seg til å følge denne etiske kodeksen (Tveiten 2008: 43). Coacher som tar sin utdanning gjennom høyskoler blir ikke på samme måten forpliktet til å følge etiske retningslinjer. Da inngår etikk som en del av fagplanen for studiene.

Ungdomscoaching er ikke et utbredt fagfelt. En kan skaffe seg kunnskap og kompetanse både gjennom utdanning og/eller gjennom å studere litteratur. Når det gjelder ungdomscoaching, så er det skrevet lite om hva som er spesifikt for å bruke kommunikasjonsformen i arbeid med denne unge målgruppen. I denne oppgaven refereres til norsk og engelsk faglitteratur og relevant forskningsarbeid. Siden nederlandsk er mitt morsmål har jeg i tillegg sett nærmere på nederlandske kilder. Det finnes noen metoder som har likhetstrekk med coaching, og som det er lettere å finne faglitteratur på. Et praktisk eksempel er *Anerkjennende elevsamtaler* (Mæland &

Hauger 2008), som beskriver en metodisk tilnærming til elevmedvirkning i planlegging av yrkesvei. Et annet eksempel er den løsningsfokuserte tilnærmingen, også kalt for LØFT. I følge Gjerde er LØFT en korttidsterapi, utviklet av Steven de Shazer og Insoo Kim Berg som kalte det Solution Focused Therapy (Gjerde 2010: 72). Metoden ble bygd på tankegangen at man ikke behøvde å forstå et problem for å kunne løse det. In *The Complete Handbook of Coaching* vies et kapittel til denne løsningsfokuserte tilnærmingen (Cavanagh & Grant 2009: 54-67), noe som viser at metoden har blitt forankret i coaching. I Norge er det blant annet Gro Johnsrud Langslet som har gitt ut en rekke bøker om dette temaet (Langslet 1999; Langslet 2002; Langslet 2012). Der hun anvender metoden i organisasjonsutvikling, finnes det også en rekke litteratur om bruk av en løsningsfokusert tilnærming i arbeid med barn og ungdom. Jeg vil nevne den engelske boken *Working with children and teenagers using solution focused approaches* av Milner og Bateman (2011) og den nederlandske boken *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren* av Wolters (2011).

Siden coach ikke er en beskyttet tittel, kan hvem som helst kalle seg det (Mathisen & Kristiansen 2009: 95). Jeg er kritisk til utøving av coaching uten at en har annen relevant profesjonell bakgrunn og i denne oppgaven tar jeg avstand fra akkurat dette. Selv har jeg en bachelor i sosial- og kulturarbeid fra en nederlandsk høgskole. Denne utdanningen har gitt meg kunnskap om blant annet utviklingspsykologi og kommunikasjonsteorier, samt ferdigheter i relasjonsdannelse og etisk bevissthet i arbeid med mennesker. Min coachingutdanning bygger videre på dette. Også i dette forskningsarbeidet har jeg henvendt meg til personer med en formell og omfattende coachingutdanning. Det innebærer enten en videreutdanning i coaching gjennom høgskolesystemet eller sertifisering i ICF, i tillegg til at de har en sosialfaglig høyere utdanning i bunn. Siden spesifikk kunnskap om ungdom mangler i coachingutdannelsene, er det av betydning at de som bidrar i dette forskningsarbeidet har ervervet den kunnskapen tidligere.

Videre vil jeg presentere tidligere forskning som er gjennomført på dette feltet.

2.8 Tidligere forskning

Her vil jeg presentere forskningsarbeid som har relevans for oppgavens problemstilling. Først presenterer jeg et fokusgruppeintervju som jeg gjennomførte med ungdommer som hadde blitt coachet tidligere. I tillegg fant jeg, i søken etter kilder til kunnskap om coaching av ungdom, to forskningsrapporter. Det første forskningsprosjektet som presenteres etterpå beskriver elever under yrkespedagogisk utdanning i Nederland som mottok individuell coaching. Hensikten var å undersøke om dette forebygget frafall. Til slutt presenteres et dansk forskningsarbeid der unge idrettsutøvere deltok i gruppecoaching og det gjøres rede for hvilke forandringer coachingen førte til.

Som en del av min masterstudie har jeg tidligere gjennomført et fokusgruppeintervju med problemstillingen “Hvilken betydning opplever ungdom at coaching har hatt også i tiden etter at coachingen er avsluttet?” (Røise 2011: 6). Siden fokusgruppeintervjuet ga interessante og relevante innspill som til dels danner bakgrunn for denne rapporten, vil jeg gi en detaljert beskrivelse av undersøkelsen og funnene.

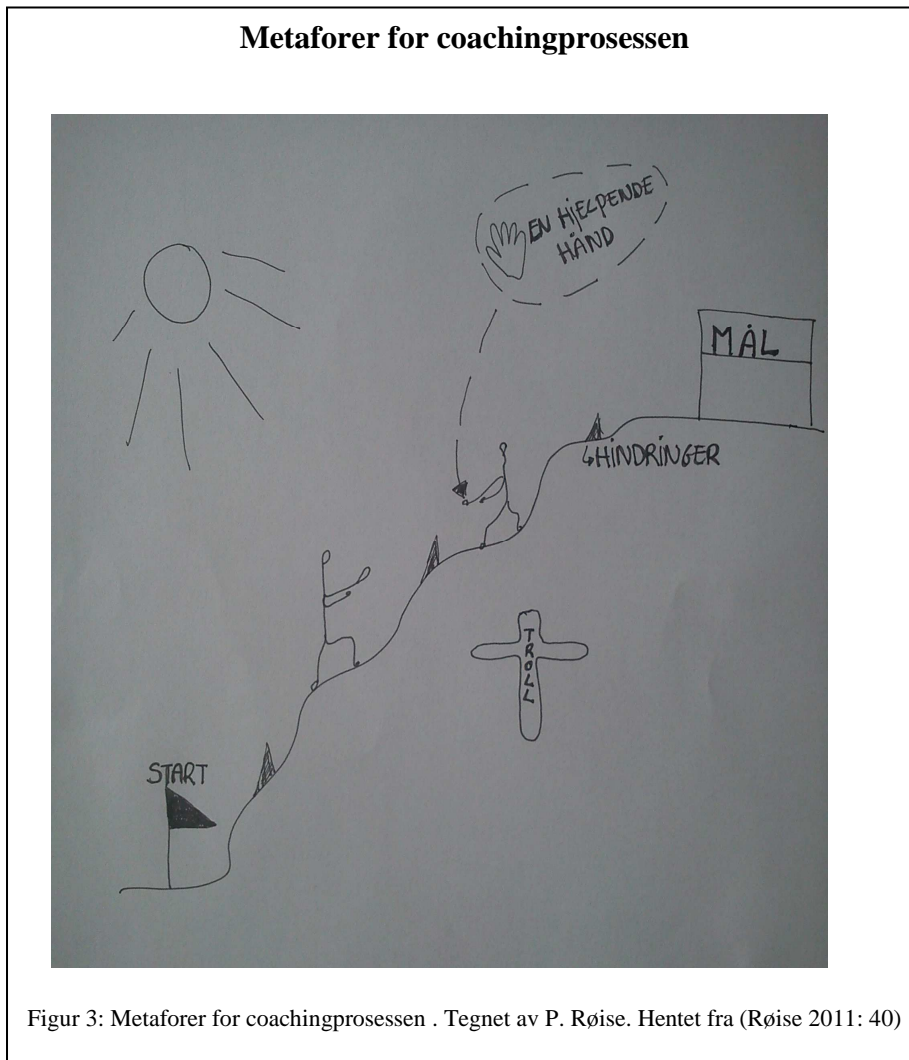
Jeg valgte å basere meg på fokusgruppeintervju som forskningsmetode, for å kunne dokumentere fortellingene disse ungdommene hadde. Dalland (2007: 165) beskriver hensikten med fokusgruppeintervju som å få fram personlige erfaringer og synspunkter på noe deltakerne selv har vært involvert i. Videre sier han at hensikten med intervju er å få deltakerne til å beskrive opplevelser, tanker og vurderinger av en spesiell situasjon. Mitt formål med fokusgruppeintervjuet var å finne ut av hvilken betydning coachingen hadde hatt for dem også i tiden etter at coachingsamtalene var avsluttet.

Fokusgruppeintervju ble gjennomført med tre ungdom. Som beskrevet i rapporten var formålet med undersøkelsen å hente inn ungdommens fortellinger. Undersøkelsen var ikke vurderende i forhold til coaching som metode.

Etter fokusgruppeintervjuet analyserte jeg datamaterialet og kom fram til tre kategorier: *coachingprosess*, *mestring* og *læring*. Blant annet fikk informantene en bunke bildekort og oppgaven å velge bilder som de assosierte med coachingprosessen. I sine besvarelser brukte de mange metaforer for å beskrive coachingprosessen. De beskrev blant annet at “coaching hadde vært en start, et startpunkt” og “en hjelpende hånd” (Røise 2011: 21). Videre la en annen ungdom vekt på at prosessen for henne handlet om å overvinne

mange hindringer. En annen beskrev prosessen som en motbakke, og hun hadde kommet seg høyere opp. For en ungdom hadde det vært av betydning “å la tanke-troll dø i solen” (Røise 2011: 21).

Disse metaforene beskrev coachingprosessen som ungdom hadde opplevd den. Jeg gjorde de om til en tegning, som tidligere vist i eksamensoppgaven (Røise 2011: 22).



I følge Tveiten (2008: 175) kan man få andre assosiasjoner ved bruk av bilder enn man får ved bruk av ord. Bruk av bildekort kan gjøre det lettere å sette ord på noe som de egentlig synes er vanskelig eller uklart. Bildekort dannet utgangspunkt for metaforer for coachingprosessen. Geldard og Geldard (2010: 161) skriver at bruk av metaforer bidrar til å skape en trygg setting for å snakke om en vanskelig situasjon. Dette fordi metaforen skaper litt distanse til situasjonen, som gjør det lettere å utforske det. De sier også at

metaforer bidrar til utforskning av følelser og gir rom for å uttrykke tanker, følelser og atferd.

Mange forskjellige verktøy kan anvendes i løpet av coachingprosessen. Begrepet verktøy kan i denne sammenhengen omformuleres med ord som kommunikasjonsredskaper eller didaktiske hjelpemidler (Hartviksen & Kversøy 2008: 19). I intervjuet svarte ungdommene hvilke coachingverktøy de hadde opplevd som effektfulle. Det var tre verktøy som ble nevnt i sær: bruk av stein, bildekort og skalerings spørsmål (Røise 2011: 22-23).

Jeg vil forklare disse verktøyene kort. Ofte i coachingprosesser anvendes det symboler, det kan være små gjenstander. I følge Geldard og Geldard (2010: 164) er symboler som kan anvendes i veiledning av unge mennesker spesifikke objekter som kan representere følelser, tanker, overbevisninger, mennesker, relasjoner og mange andre ting. Stein fungerer på samme måten som bildekort. De blir symboler både i samtalen og etterpå. Ungdom kan ta med seg en stein eller et bildekort hjem etter samtalen, steinen fungerer da som et symbol på noe ved samtalen som de ønsker å fokusere på i hverdagen. Bildekort som brukes er ofte fotografier eller bilder klippet ut av tidsskrifter. De unge informantene satt ord på at bruk av bildekortene var en fin start til å snakke om noe som var vanskelig. Bildekortene bidro til at de fikk orden på tankene uten å måtte sette ord på dem (Røise 2011).

Det tredje verktøyet som ble fremmet som effektivt i coachingprosessen var bruk av skalerings spørsmål. Et eksempel på et skalerings spørsmål er: "På en skala fra 1 til 10, hvor 1 er veldig dårlig og 10 er veldig bra, hvordan opplever du situasjonen nå?". Som beskrevet i oppgaven gir svaret på dette spørsmålet et referansepunkt for nå og framtiden og krever ikke bruk av mange ord. Tallet er en konkretisering av hvor fokuspersonen er eller ønsker å være. I fokusgruppen ble det sagt at skalaen gjør det enklere å beskrive dette (Røise 2011: 23).

Noen verktøy anvendes for å bidra til konkretisering i coachingprosessen. Med dette mener jeg at det er lettere for ungdom å reflektere over sin prosess, når det introduseres konkretiserende elementer inn i samtalen. Disse verktøyene bidro til at ungdommene

mestret å organisere tankene og sette ord på dem. Abstrakte ting ble mer konkret for dem.

Neste kategori som kom fram etter fokusgruppen var *mestring*. Ungdommene beskrev hvilke følelser de hadde lært å håndtere som en del av coachingprosessen. Både å håndtere stress, å føle seg modig og å tørre å vise følelser blir framhevet (Røise 2011: 24). Et annet element som ble satt ord på var strategier som først hadde bidratt til bevisstgjøring og senere til endring av tankemønster. Jeg definerer en strategi som en mer eller mindre bevisst framgangsmåte for å oppnå et ønsket resultat. Videre fortalte ungdommene hvordan coachingprosessen hadde bidratt til å få orden på tankene og flere ganger nevnes viktigheten av å tenke positivt. Det ble beskrevet som “en strategi for å håndtere vanskelige situasjoner og utfordringer i forhold til selvbildet” (Røise 2011: 24). I oppgaven beskrives videre at ungdommene satt ord på at de hadde lært om sitt tankemønster og hvordan den påvirket dem. Og det konkluderes med at å tenke positivt er en strategi som berører forventninger om mestring i framtiden.

Undersøkelsen framhever flere strategier som bidrar til mestring. Strategier som blir nevnt er å ta i mot hjelp fra foreldrene, eller sett seg mindre høye mål. En annen strategi er å skrive ned alle sine tanker med jevne mellomrom, som en strategi for både bevisstgjøring og bearbeiding (Røise 2011: 25). Fokusgruppen kom også med konkrete innspill til hvordan coachingen hadde bidratt til å endre deres mestringsforventninger.

Analysen av datamaterialet resulterte i en tredje og siste kategori som var *læring*. I likhet med denne oppgaven ble læringsbegrepet belyst ut i fra Piagets konstruktivismen, prosessorientert tilnærning og konfluentpedagogikken. To sentrale elementer kom fram i informantenes beskrivelser av hva de har lært under og etter coachingprosessen og ble til kodene *kommunikasjon* og *personlig utvikling*. Ungdommene satte ord på hva de hadde lært om sin egen kommunikasjon og hvordan det hadde bidratt til oppdagelser rundt hvem de ønsker å være og hvordan de ønsket å snakke sammen med andre (Røise 2011: 26). I oppgaven beskrives videre hvordan de unge informantene hadde utviklet seg og sitt tankemønster og hvordan de har vokst som mennesker. Som en ungdom sa: “Jeg kan gjøre hva jeg vil med livet, jeg trenger ikke å bli styrt av andre. Jeg har blitt mer selvstendig” (Røise 2011: 26).

Fokusgruppeintervjuet ga meg innsikt i hvordan coachingprosessen, gjennom sitt fokus på løsninger og handlinger, hadde bidratt til at ungdommene klarte å overkomme hindringer. Gjennom bruk av spesifikke coachingverktøy hadde ungdommene lært å organisere tankene og sette ord på dem. De unge informantene gir også tilbakemelding på at de har blitt bedre kjent med sine følelser. I tillegg hadde de utviklet strategier som først bidro til bevisstgjøring og endring av sitt tankemønster.

I min søk etter annen forskning ble jeg kjent med forskningsarbeidet til professor Stelter ved Københavns Universitet. Han presenterer blant annet et forskningsarbeid som involverer 77 elever på en toppidretts gymnasium i Danmark (Fedders 2011). De ble delt inn i to grupper, hvor den ene gruppen på 32 gjennomgikk coaching. Denne gruppen deltok i åtte coachingsessions i grupper på fire til seks deltagere, pluss en coach. Før, midtveis og i etterkant av det 12 uker lange forløpet fylte deltakere ut spørreskjemaer med standardiserte spørsmål til måling av blant annet sosial tilfredshet, stress og handlingsevner. Det samme gjorde de 45 i kontrollgruppen. Jeg har funnet fire kvalitative studier som belyser dette forskningsarbeidet fra fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv (Stelter 2011). I følge Lapain og Lewandowski (2011: 83) konstruerer gruppedeltakere i fellesskap en ny viten. Denne gir den enkelte deltakeren mulighet til å velge sine egne fremtidige handlingsstrategier basert på sin individuelle forforståelse. Henriksen og Klausen (2011: 126) konkluderer blant annet med at deltakerne opplever økt motivasjon og fornyet glede ved deres idrett, som igjen har en positiv innvirkning på deres karrierer. I følge dem skaper coachingprosessen en rekke forandringer i form av handlingskompetanser, meningsdannelse og identitetsutvikling.

Vi oplevede at det kom bag på deltagerne, at de via gruppecoachingen kunne lære så meget om sig selv, hvilket de udtrykte som positiv og interessant. De fandt det meningsfuldt, at det var dem selv, som kom med svar og løsninger. Det var dem som hjalp hinanden, og dem som var eksperter i deres eget liv (Henriksen & Clausen 2011: 124).

Videre beskriver de flere fellestrekk når de sammenligner de forskjellige avhandlingene til Lapain og Lewandowski (2011), Nielsen (2011), Behrens og Gilkrog (2010). I deres øyne er coaching utviklende for personene i sin helhet. De beskriver det som en

kjensgjerning at coaching bidrar til utvikling av både ungenes idrettskarriere og livet for øvrig (Henriksen & Clausen 2011: 106).

Annen relevant forskning kommer fra CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis og omhandler coaching av elever på yrkesfaglig videregående skole i Nederland (Steeg, Elk & Webbink 2012). Studie ble utført i 23 klasser, hvorav 8 var eksperimentelle og 15 var kontrollklasser. Deltakerne var stort sett i alderen 16 til 20 år. Coachingprogrammet innebærte at hver klasse på gjennomsnittlig 20 elever, fikk tildelt to coachere. Programmet besto av forskjellige forebyggende coachingaktiviteter, som fokus på studieferdigheter (for eksempel planlegging og organisering), veiledning ved personlige problemer og kontakt med foresatte. (Steeg et al. 2012: 2)

Rapporten konkluderer med at denne intensive coachingen har en substansiell effekt på frafall. Et år med denne oppfølgingen reduserer frafall med 40 prosent (Steeg et al. 2012: 3). Det skilles også mellom de som forlater studie og fortsetter på et annet studie og de som slutter å gå på skole i det hele tatt. Deltagelse i coachingprogrammet reduserte frafall fra valgt studie, fra 38 til 30 prosent. Forskerne konkluderer også med at coaching reduserer sannsynligheten for at en elev avbryter skolegang helt når de først velger å slutte på valgt studie, fra 44 til 26 prosent. Denne forskningen belyser hvordan coaching kan forebygge frafall i videregående skole og er et viktig innspill til videreutvikling av coaching i skole i Norge.

I dette avsnittet har blitt presentert en undersøkelse og to forskningsrapporter som omhandler coaching av ungdom. Et fokusgruppeintervju av ungdom som hadde mottatt coaching ga innsikt i hvordan coachingprosessen hadde bidratt til mestring og læring (Røise 2011: 21-28). Dansk forskning innenfor idrett konkluderer blant annet med at idrettsutøvere, gjennom gruppecoaching, opplever økt motivasjon og fornyet glede ved deres idrett (Henriksen & Clausen 2011: 124). Coachingprosessen skapte forandringer i form av handlingskompetanser, meningsdannelse og identitetsutvikling. Til slutt presenteres at et forskningsprosjekt som viser til gode resultater ved å anvende coaching i forebygging av frafall i yrkesutdanning i Nederland (Steeg et al. 2012: 21).

2.9 Oppsummering

For å kunne gi innsikt i coachingbegrepet har dette kapitlet tatt for seg en beskrivelse av nærliggende fagfelt som rådgiving og veiledning. Ulikheter og fellestrekk har blitt nevnt, for så å definere coaching som en kommunikasjonsform som fokuserer på læring og handling, hvor formålet er å legge til rette for personlig eller faglig utvikling. Hovedsaklig fokuseres det på nåtid og framtid i coaching. Sentrale virkemidler er åpne spørsmål, handlingsforpliktelse og målfokus.

Sentralt i coaching er det humanistiske grunnsynet om at mennesket kan og vil utvikle seg. Dialog er det fremste verktøyet. Coaching belyses ut i fra et konstruktivistisk læringssyn der vi mennesker skaper vår egen subjektive kunnskap. Dialogen skal bidra til bevisstgjøring av denne oppfatningen og bidra til frigjøring og myndiggjøring. I tillegg står konfluentpedagogikken sentralt i læringssynet i coaching. Denne tilnærmingen vektlegger menneskets egen oppdagelse i læringsprosessen. Videre har jeg forklart handlingsbegrepet i coaching, blant annet ut i fra frigjøringspedagogikken. I denne tilnærmingen vektlegges refleksjon og handling som viktige kilder til ansvarliggjøring. Forventing om fremtidig mestring har stor betydning for læringsaktivitet og læringsutbytte. Dette gjøres rede for ut i fra teorier om mestringsforventning.

Videre har jeg gjort rede for forskjellige perspektiver på profesjonalitet. Coaching-utdannelser tilbys både av private selskaper og av flere høgskoler i Norge. Det er gjennom denne profesjonelle dialogen og i relasjonen mellom coachen og fokuspersonen at en møter etiske utfordringer knyttet blant annet til konfidensialitet. Dette gjelder da i sær når fokuspersonen er under 18 år, som denne oppgaven fokuserer på.

Til slutt har jeg presentert relevant forskningsarbeid som jeg har gjennomført tidligere, i tillegg til forskning fra Nederland og Danmark som omhandlet coaching av ungdom.

3 METODE

I underkapittel 3.1 belyses valg av vitenskapelig tilnærming og forskningsmetode. Det blir gitt en kort beskrivelse av bakgrunn for valgene. Det gjøres rede for hvordan intervjuguiden ble utviklet og hvordan valg av informanten foregikk i underkapitler 3.2 og 3.3. I tillegg drøftes metodologiske og etiske perspektiver knyttet til metodevalg og gjennomføring i underkapittel 3.4. Videre, underkapittel 3.5, gir jeg en beskrivelse av hvordan analysearbeidet foregikk. Etterpå forklares hvordan jeg har vernet om validitet og reabilitet i intervjuene og analysearbeidet i underkapittel 3.6. Når jeg som forsker også er yrkesutøver, fremmer dette noen etiske perspektiver ved forskningsarbeidet som jeg vil belyse avslutningsvis i underkapittel 3.7.

3.1 Kvalitative forskningsintervjuer

Vitenskap handler om å skape og utvikle kunnskap. Det kan gjøres gjennom et positivistisk kunnskapssyn. I følge Dalland (2007: 50) regnes da observasjoner og våre logiske sanser som kilder til kunnskap. En slik naturvitenskapelig tilnærming er objektivt og målbart. Men videre sier Dalland at kunnskapen som skapes bidrar ikke til forståelse av oss selv og andre. I denne forskningen står sentralt opplevelsene, erfaringene og tolkningene til informantene. Kunnskap skapes da gjennom å fortolke og forstå, og slik vitenskap kalles hermeneutisk (Dalland 2007: 55).

Hermeneutikken baserer seg på en sirkulær bevegelse mellom det jeg skal fortolke og konteksten det fortolkes i, eller mellom det jeg skal fortolke og min egen forforståelse (Gadamer & Jordheim 2003: 36). I denne prosessen vil jeg alltid bringe med meg en forforståelse inn i tolkningsarbeidet, og nye forståelser jeg erverver underveis i prosessen. Jeg vurderer det slik at jeg har anvendt en hermeneutisk tilnærming til fortolkning heller enn fenomenologisk. I følge Kvale og Brinkmann er fenomenologi i kvalitative studier et begrep som vektlegger å forstå virkeligheten slik informantene opplever den (2009: 45). I følge Grønmo (2004: 373) spiller forskerens forforståelse en større rolle i en større rolle i hermeneutikken enn i fenomenologien. "Denne forforståelsen kan omfatte forskerens egen erfaringer og betraktningsmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer" (Grønmo 2004:

373). Med bakgrunn i dette har jeg valgt å gi beskrivelser av egne erfaringer og synspunkter, teori og annen forskning i de første kapitlene av denne oppgaven.

For å finne svar på problemstillingen sto valget mellom kvantitative data, kvalitativ data eller en kombinasjon av disse to. I følge Bjørndal (2011: 109) er den store fordel med kvalitative undersøkelser at de åpner opp for en helhetsforståelse av sosiale prosesser og sammenhenger blant noen få mennesker. Forfatteren sier at dette står i motsetning til kvantitative undersøkelser, som har større mulighet for å undersøke et fenomen på et mer generelt nivå blant et større antall mennesker. En mulighet hadde vært å sende rundt spørreskjemaer til de som coacher ungdom eller be om tillatelse til å være observatør i noen coachingsamtaler. Disse to metodene ville ha gitt meg noe innsikt i hvordan ungdomscoaching foregår. Det som ville gjøre disse dataene manglende for min undersøkelse er at jeg da ikke hadde mulighet til å spørre utdypende om svarene jeg hadde fått eller observasjonene jeg hadde gjort. Oppgavens problemstilling retter seg mot en metodebeskrivelse basert på fortellinger om hvordan å coache ungdom. Jeg trengte data som kunne beskrives som en personlig og faglig fortelling av hvordan andre coacher ungdom. Ved å velge en kvalitativ forskningsmetode ville jeg kunne samle fortellinger som kunne bidra en dypere forståelse av enkeltes coachingpraksis.

Ungdomscoaching er ikke et ubredt fagfelt i Norge. Når det gjaldt utvalg av informanter, så var det ikke veldig mange fagfolk å velge mellom, noe som begrenset antall mulige informanter. Dermed ble valget for kvalitative forskningsintervjuer enkelt. Det ville gi meg muligheten til å gå i dybden i intervjuene, og få fram fortellingene til den enkelte fagpersonen.

Kjennetegnet ved det kvalitative intervjuet er nettopp utfordringen ved å gå i dybden. Det innebærer at antall informanter ikke kan være for omfattende. Gode samtaler med to eller tre intervjupersoner kan gi mye stoff til en oppgave (Dalland 2007: 147).

I dette arbeidet satset jeg på at tre erfarne informanter vil gi meg mye relevant materialet.

Som Bjørndal (2011: 116) presenterer finnes det forskjellige typer forskningsintervju etter grad av struktur. Et forskningsintervju med lite struktur ville kunne gi meg stor bredde og dybde i dataene. Samtidig ville utfordringen være å sammenligne disse dataene fra de forskjellige intervjuene. Et intervju med høy grad av struktur ville ha gitt meg fordelene av å kunne sammenligne svarene fra ulike informanter. Derimot vil det gi mindre rom for å gå i dybden eller bredden i intervjuet. For at jeg som forsker skulle få best mulig utbytte av intervju spørsmålene, valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju.

Et forskningsintervju har til hensikt å produsere kunnskap. I vitenskapsteorien håndteres begrepet kunnskap ut i fra forskjellige epistemologiske perspektiver. Kvale og Brinkmann (2009: 67) presenterer to metaforer, gruvearbeideren og den reisende. De beskriver de forskjellige kunnskapssyn en intervjuer kan ha. Gruvearbeideren ser intervjuobjektet som den som sitter med indre kunnskap. Det blir gruvearbeideren sin oppgave å grave frem gullkorn, fra intervju personens erfaring. Intervjuet blir en anledning til datainnsamling, godt skilt fra analysen. Den andre metaforen som presenteres av disse forfattere er den av intervjueren som den reisende. Den reisende vandrer gjennom landskapet og snakker med folk. Han stiller spørsmål og oppfordrer folk til å fortelle sine egne historier. Intervju og analyse går over i hverandre.

Det er metaforen til den reisende som jeg ønsket skulle prege min håndtering av forskerrollen. Som reisende har jeg forkunnskap om landskapet jeg forsket i. Utfordringer ble å være meg bevisst den begrensede kunnskapen jeg har og vise åpenhet i forskningsprosessen.

Reisen kan føre til mer enn ny kunnskap – det kan også skje en forandring med den reisende. Reisen kan spore til ettertanke og refleksjon, og dermed vise intervjueren vei til ny selvinnsikt, så vel som å avsløre verdier og tradisjoner som er tatt for gitt i den reisendes hjemland (Kvale & Brinkmann 2009: 67).

Intervjuene ville også endre noe ved min forståelse av ungdomscoaching. Jeg drives av en nysgjerrighet etter hvordan andre anvender denne metoden.

3.2 Intervjuguide

Denne forskningen har ikke som formål å hente inn og sammenligne hvordan ungdomscoaching praktiseres forskjellig på forskjellige arenaene. Forskningsarbeidet handlet heller ikke om å finne ut av om ungdomscoaching i skolevesenet forgår annerledes enn i idrettsverden. Datamaterialet som ble generert kunne gi en begrenset innsikt i likheter og forskjeller, men de ville ikke gi grunnlag for generalisering. Formålet med intervjuene var å belyse erfaringene med og kunnskapen om ungdomscoaching for på denne måten å bidra til videreutvikling av fagfeltet. Fokuset i intervjuene skulle ligge på ungdomscoaching som kommunikasjonsform.

Under utarbeidelse av intervjuguiden (se vedlegg 2) fulgte jeg Kvale og Brinkmann (2009: 198) sin anbefaling om å tenke på hvordan intervjuene skulle analyseres før de utføres. Et hjelpemiddel i analysen ble Skau (2011: 58) sin kompetansemodell med sin tredeling i teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Andre sentrale temaer var etikk og bruk av samtaleverktøy. Dette resulterte i at de følgende spørsmålene dannet bakgrunn for intervjuene:

- Hvilken teoretisk kunnskap trenger en ungdomscoach?
- Hvilke yrkesspesifikke ferdigheter trenger en ungdomscoach?
- Hvilken personlig kompetanse trenger en ungdomscoach?
- Hvilke etiske perspektiver er sentrale i ungdomscoaching?
- Hvilke coachingverktøy er effektfulle når man coacher ungdom?

I oppbygging av intervjuguiden tok jeg hensyn til Tjora (2012: 96) sin beskrivelse av dybdeintervjuets struktur. Han anbefaler å starte med noen oppvarmingsspørsmål, for så å ta for seg refleksjonsspørsmål og avslutte med avrundingspørsmål. Etter jeg hilste på informantene brukte jeg godt tid på å bli litt kjent med dem. Jeg mener at dette var en viktig del av å skape tillit. Så forberedte jeg informanten på overgangen til intervjuet og at lydopptakeren ble lagt på bordet. De første spørsmålene i intervjuguiden var formulert med hensyn til å gi informanten rom til å snakke seg litt varm. Så fulgte refleksjonsspørsmålene med utgangspunkt i Skau sin kompetansemodell.

I tillegg til disse spørsmålene brukte jeg bildekort i intervjuet. Ved siden av at jeg har god erfaring med bruk av bildekort i coaching, så har jeg anvendt de i fokusgruppe tidligere (Røise 2011: 15). Da opplevde jeg at bildene som informantene valgte bidro til dybde i det kvalitative materialet (Dalen 2011: 89). I forskningslitteratur beskrives dannelse av metaforer som en egnet måte å framstille kvalitativ data på. Kvale og Brinkmann (2009: 290) mener at metaforer kan bidra til å redusere datamengden og å finne mønster i data. De sier at en metafor er “rikere, mer fullstendig enn en enkel beskrivelse av dataene” (2009: 290). Med utgangspunkt i disse argumentene valgte jeg å la informantene mot slutten av intervjuet finne sine egne metaforer gjennom et sett med førte bildekort. Spørsmålet som fulgte med oppgaven var å finne bilder som de assosierte til ungdomscoaching.

3.3 Valg av informanter

Vesentlig ved dette forskningsarbeidet var at informantene hadde en bakgrunn og yrkeserfaring som var direkte relevant i forhold til problemstillingen. I tråd med oppgavens begrensning skulle de anvende coaching av ungdom i individuelle samtaler. I tillegg var det en forutsetning at informantene hadde rikelig erfaring med dette. For at informantene skulle kunne bidra med nye erfaringer og kunnskap på dette området la jeg det også som forutsetning at de er utdannet i coaching. Jeg satt som kriteriet at informantene skulle ha enten minst 30 studiepoeng i coaching eller sertifisering gjennom ICF. Et annet kriteriet var at informantene skulle ha en annen type sosialfaglig utdanning i bunn. I tillegg har jeg letet etter sentrale ressurspersoner i forskjellige fagfelt hvor coaching av ungdom finner sted.

Av etiske hensyn så var det utelukket å bruke informanter som jeg hadde samarbeidet med før. Jeg søkte etter informanter gjennom mitt profesjonelle nettverk.

Problemstillingen ble drøftet også med kollegaer på HIOA og kompetanseseksjonen i Idrettsforbundet. Gjennom begge kanaler fikk jeg foreslått informanter. Noen forslag var uaktuelle fordi jeg hadde en for nær relasjon til personen. For eksempel fikk jeg et forslag om en tidligere student jeg som hadde vært veileder for, noe jeg mente ville skape et etisk dilemma hvis vedkommende skulle være informant i dette forskningsarbeidet.

Jeg anstrengte meg for å finne de riktige informantene. Med hver informant hadde jeg en samtale i forkant. Formålet med samtalen var å avklare om informanten hadde relevant kunnskap og erfaring for å kunne bidra til forskningen. I noen tilfeller viste det seg at informanten drev mye coaching i sin yrkeshverdag, men at det sjelden foregikk individuelt. Da anså jeg informanten som ikke relevant for denne forskningen. Jeg endte opp med tre håndplukkede informanter med svært relevant faglig bakgrunn og lang erfaring med coaching av ungdom. Først da jeg var sikker av mitt valg av disse informantene og de hadde sagt seg villige til å bli intervjuet, begynte jeg å utvikle intervjuguiden.

3.4 Gjennomføring og transkribering

De tre informantene som deltok i forskningen jobber på forskjellige arbeidsplasser og i forskjellige stillinger. Jeg utviklet en intervjuguide som ble brukt til alle tre intervjuene. Jeg gjennomførte intervjuene i løpet av mai og juni 2012. Intervjuene ble gjennomført i rolige omgivelser, som informantene hadde valgt.

Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene, noe som sikret datamaterialet. Å transkribere lydopptak til tekst følger med en del problemstillinger relatert til fortolkning. I følge Kvale og Brinkmann (2009: 189) finnes det ikke mange standardregler, men det må tas en rekke valg i forhold til det. I dette forskningsarbeidet hadde det ingen hensikt å være nøye i transkripsjonen med talespråkstilen. I følge Dalen er “ det viktig å avgjøre om transkriberte intervjuutsagn kan defineres som tekster og derved være åpne for tolkningen utover dem som direkte er knyttet til den muntlige talen i intervjusituasjonen” (2011: 58). Jeg valgte å skrive ut lydopptakene direkte etter intervjusituasjonene for å kunne få med mest mulig nyanser i teksten. Samtidig valgte jeg å transkribere bare det som ble sagt og det jeg husket av nonverbal kommunikasjon som var av betydning til utsagnene. Enkelte deler av den verbale kommunikasjonen, som pauser og sukk, ble ikke tatt i transkriberingen. Dette begrunnet jeg med at jeg ville forholde meg til transkripsjonen som en fagtekst. Pauser og sukk påvirket ikke fortolkningsprosessen og var ikke relevante for min spesifikke analyse (Kvale & Brinkmann 2009: 188).

Sitatene som er presentert senere i oppgaven er behandlet slik at bestemte talemåter og dialekter er endret på. Også enkelte ord som beskrev arbeidsplassene til informantene er endret på. Ved å gjøre dette ønsker jeg å ivareta informantenes anonymitet så godt som mulig. Dette ble spesielt relevant der en av informantene snakket et annet nordisk språk. Vi avtalte på forhånd at jeg ville spørre underveis hvis det var ord jeg ikke forsto. Transkripsjonen som var på norsk, ble sendt til informanten til gjennomlesing for å sikre at ingen feil hadde oppstått i oversettelsen.

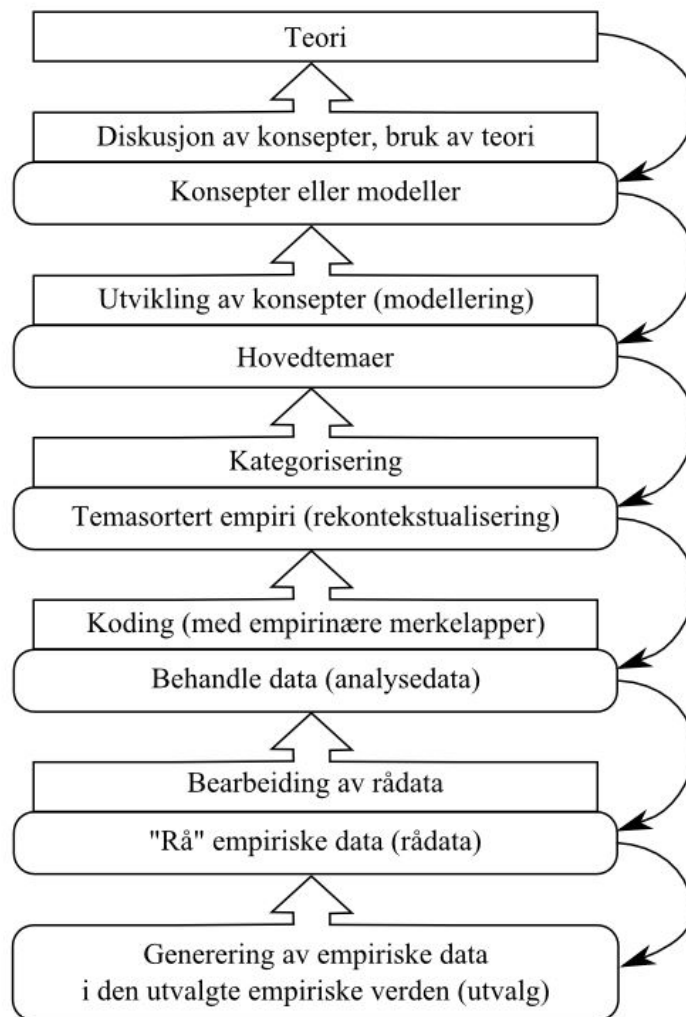
Transkriberingen gjorde jeg selv. Allerede under denne arbeidsprosessen startet meningsanalysen av intervjuene. For å sikre disse analytiske refleksjonene skrev jeg logg, både rett etter intervjuene og under transkriberingen.

3.5 Analyse

Det hermeneutiske prinsippet dannet bakgrunn for analysen av datamaterialet. I analysefasen pendler forskeren mellom helheten og deler for på denne måten å få en så fullstendig forståelse som mulig (Dalland 2007: 58). Ens forforståelse blir et verktøy i tolkningsarbeidet.

For å konkretisere dette analysearbeidet, viste den stegvis-deduktiv induktiv metoden (Tjora 2012: 156) seg å være nyttig. Modellen vises på bildet nedenfor og beskriver hvordan forskeren kan arbeide i etapper fra rådata til konsepter. Den prosessen som vises å gå oppover er induktiv, der en jobber fra data mot konsepter. I min første analyse av rådata har jeg jobbet nært opp til empiri og brukt begreper som finnes i datamaterialet. Nye koder ble laget fortløpende og etter behov. På denne måte genererte jeg empiri som var tematisert (Tjora 2012: 160).

Den stegvis-deduktiv induktiv metoden



Figur 4: Den stegvis-deduktiv induktiv metoden. Hentet fra Tjora, A. (2012: 156)

Etterpå ble datamaterialet omstrukturert med utgangspunkt i intervjuguiden. Da hadde jeg startet på den nedgående koblingen. Denne koblingen er deduktiv, der det teoretiske blir sjekket opp i mot det empiriske (Tjora 2012: 155). På denne måten ble hvert intervju skrevet om og tematisert (Dalen 2011: 69). Denne framgangsmåten ga anledning til å bli enda bedre kjent med materialet. Å anvende både denne deduktive tilnærmingen i tillegg til den induktive, var en måte å sikre at jeg belyste dataene fra nok forskjellige perspektiver.

Framgangsmåten i denne modellen ovenfor ble også betydningsfull ved presentasjon av funn. Når koding og kategorisering var gjort, oppsto et behov for kontinuerlig pendling mellom det kategoriserte materialet og de originale transkripsjonene. Dette var viktig for å sikre at de enkelte funnene sto i sammenheng med det helhetlige bilde av datamaterialet. På denne måten fant jeg også nye nyanser i det jeg tidligere hadde kodert. Jeg opplevde det som en stor fordel å ha tilstrekkelig med tid under oppgaveskrivingen, det ga meg rom til å være veldig nøyaktig.

3.6 Validitet og reliabilitet

I følge Kvale og Brinkmann (2009: 118) handler validitet i samfunnsvitenskap om spørsmålet i hvilken grad valgte metoden var egnet til å undersøke det den skal undersøke. For å kunne vurdere intervjufunnenes pålitelighet, trenger forskeren vurdere validiteten gjennom hele forskningsprosessen, og ikke bare etter analysefasen (Kvale & Brinkmann 2009: 253). For eksempel kan det vurderes i hvilken grad transkriberingen var gyldig. I min uerfarenhet som forsker, kan jeg neppe svare helt ukritisk på det spørsmålet. For å ha best mulig grunnlag til analysen, har jeg transkribert intervjuene selv. Samtidig har jeg i analysen forsøkt å være så nær teksten som mulig gjennom å håndtere prinsippet om den hermeneutiske sirkelen ved å se på deler av teksten opp i mot helheten og omvendt. I tillegg har det vært til nytte å ha lydopptak tilgjengelig, slik at jeg kunne høre utsagn om igjen. Disse tiltak har bidratt å øke forskningens pålitelighet. Og slik høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet (Grønmo 2004: 221).

For å videre kunne vurdere reliabiliteten i denne forskningen trenger jeg å vurdere i hvilken grad mitt personlige engasjement til temaet har preget analysen av datamaterialet. I naturvitenskapen anvendes ofte begreper som nøytralitet og objektivitet (Dalland 2007: 94; Tjora 2012: 75) som idealer. Mitt personlige engasjement er vanlig innenfor samfunnsforskning, men det byr også på noen utfordringer. For eksempel så oppdaget jeg i løpet av prøveintervjuet at jeg hadde lett for å gå i dialog med informanten. Jeg oppdaget fort at jeg ikke var nøytral i intervjusettingen. Jeg kunne bli personlig engasjert av informantens fortelling. Det minnte meg på viktigheten av å holde meg til intervjuguiden og skape rom for informantene til å svare fritt. I gjennomføringen

av de reelle intervjuene var jeg nøye med å stille åpne spørsmål og sjekke ut forståelse av svarene. Gjennomføring av prøveintervjuet ble en viktig erfaring for å ivareta min nøytralitet i rollen som intervjuer.

I følge Tjora (2012: 176) kan forskerens engasjement betraktes som støy, men også som en ressurs. Det blir da viktig å forklare hvordan forskerens posisjon kan prege forskningsarbeidet. Videre mener Tjora at mye kunnskap gjør forskeren i stand til å stille presise spørsmål, samtidig som man kan ha med seg noen forutinntattigheter. Jeg opplever det som en stor fordel å ha kunnskap og erfaring på forskningsfeltet. Det har fulgt med ansvar for å være kritisk i alle fasene av forskningsarbeidet (Aadland 2011: 294). Jeg har anstrengt meg for å lete etter fakta og utsagn som var ny for meg eller motsa min erfaring eller kunnskap. Dette har jeg gjort med en overbevisning om at denne kritiske holdningen vil gi en mer fullstendig analyse av datamaterialet og styrke drøftingen.

Denne kritiske holdningen under analysen av datamaterialet førte til ny innsikt i hvordan min forkunnskap hadde påvirket intervjuguiden. Min forkunnskap og forforståelse av coachingbegrepet har muligens skapt utydigheter i intervjusettingen. Hadde jeg i for liten grad tydeliggjort hva jeg legger i begrepet? Noen uttalelser i intervjuene belyser nemlig dette potensielle problemet. En av informantene forklarer hvordan han opplever at coaching praktiseres forskjellig i forretningsverdenen og i idrettsverdenen. Han beskriver idrettscoachingen som mer situasjonsbestemt enn bedriftscoaching. Idrettscoaching kan handle om klare direktiver, klare beskjeder i pressede situasjoner. Det er da det motsatte av å stille coachingspørsmål som står sentralt i bedriftscoachingen. En annen informant forklarer uoppfordret hva hun legger i begrepet coaching og hvordan hun praktiserer det. For henne er det en måte å se på mennesker på, og en måte å se seg selv som samtaleleder. Videre beskriver hun coaching som en strukturert prosess som handler om nuet og veien videre. I coaching, sier hun, så jobber man løsningsfokuseret og jobber med positive framtidbilder.

Den tredje informanten beskriver ikke så detaljert hva hun legger i coachingbegrepet. Det har relevans i denne sammenhengen at hun også var den informanten med kortest erfaring i bruk av metoden. Noe som kan innebære at hun ikke har rukket å få et tydelig bilde av hvordan coaching kan praktiseres forskjellig på forskjellige arenaer. I tillegg

har denne informanten samme coachingutdannelse som jeg har. Hun kan dermed ha antatt at vi har lik forståelse av begrepet. Uansett er det mitt ansvar som forskeren å skape en setting hvor disse utydigheter unngås eller avklares. Kombinasjonen av induktiv og deduktiv tilnærming i analysearbeidet har bidratt til synliggjøring av utydigheter i datamaterialet. Med den deduktive tilnærming lå vekten på å holde nærhet til datamaterialet. I følge Ryen egner deduktive tilnærminger seg godt når "forskeren har god forkunnskap om settingen og gode anvendbare begreper, og når han eller hun søker å bekrefte gjennom å bruke flere sammenlignbare tilfeller eller eksempler" (2002: 157). Spørsmålet her er vel om mine begreper var anvendbare. Her kan min forkunnskap ha vært til hinder. Den kunne ha tilslørt mitt kritiske blikk for begrepsbruk. Og når jeg ser tilbake på mitt forskningsarbeid, så vises det at jeg har manglet tydelighet på denne fronten. Informantene derimot virker ikke forvirret av begrepsbruk. Min fraværende forklaring av hva jeg legger i begrepet coaching har medvirket til at to av tre informanter på eget initiativ forklarte hva de la i begrepet.

3.7 Ethiske betraktninger

Det er mange etiske problemstillinger som gjør seg gjeldende når kvalitative forskningsintervjuer anvendes som vitenskapelig metode. Relasjonen mellom intervjueren og informanten danner grunnlaget forskningen bygger på og berører mange etiske utfordringer. For at forskningen skal kunne bidra til kunnskap, er en avhengig av at intervjueren har evne til å skape en arena hvor informanten kan snakke åpent og fritt. I noen forskningsprosjekter kan relasjonen mellom forskeren og informant bli nok så nær, noe som kan gjøre at forskeren føler forpliktelse og informanten har forventninger (Tjora 2012: 32). Forskningsfeltet er ikke omfattende og jeg hadde ikke tilgang til mange informanter. Jeg valgte bort potensielle informanter som jeg kjente godt, som jeg hadde hatt faglige diskusjoner med. Jeg valgte bevisst informanter som jeg knapt kjente, men som jeg visste oppfylte kravene jeg hadde satt opp. På denne måten la jeg til rette for at resultatene ville blitt noenlunde det samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben (Tjora 2012: 178).

Kvale og Brinkmann henviser til tre etiske retningslinjer i kvalitative forskningsintervjuer. For det første handler det om samtykke. Informantene ble i forkant

av intervjuet informert om undersøkelses overordnede formål og hovedtrekk i designet (Kvale & Brinkmann 2009: 88). Dette sto også beskrevet i samtykkeerklæringen som informantene skrev under på. Der står også beskrevet at lydopptak vil slettes når oppgaven er ferdig og at innsamlede data vil bli anonymisert. Dette berører det andre etiske grunnkravet som Kvale og Brinkmann presenterer, nemlig konfidensialitet (2009: 90). Jeg har valgt å ikke gjengi personlige opplysninger som kan avsløre deltakerne, for på denne måten å gi informantene mulighet til å snakke fritt. Jeg ønsket heller ikke at min tolkning av data kunne bidra til å stille en av informantene i et dårlig lys. Undersøkelsen er meldt inn til NSD, og jeg har fulgt retningslinjene for anonymisering (se vedlegg 4). Anonymisering ble en forutsetning for å verne om konfidensialitet.

Den tredje etiske retningslinjen som presenteres handler om forskningens konsekvenser (Kvale & Brinkmann 2009: 91). En negativ konsekvens av deltagelse kunne være at konfidensialitet ikke ble ivaretatt ordentlig. Dette aspektet ble etter mitt syn godt ivaretatt.

De tre informantene som ble intervjuet har ulike coachingbakgrunn og ulike yrkespraksis. Det de har til felles er et høyt utdanningsnivå og god erfaring med coaching av ungdom. At de sa seg villige til å bidra til dette forskningsarbeidet kan tyde på at de er seg bevisste av sin praksis. Et viktig spørsmål er om de er representative for ungdomscoachere generelt. Jeg har valgt disse representantene for sin erfaring og kunnskap, noe jeg antar de besitter mer av enn mange andre som driver en form for ungdomscoaching. Fordelen med dette utvalget av informanter er at forskningen bidrar til deling av erfaring og kunnskap av yrkesutøvere som kan dette godt.

Det ligger mye makt i min posisjon som forsker med kunnskap og erfaring innenfor samme praksisfelt. Som Kvale og Brinkmann (2009: 35) sier krever det at forskeren balanserer mellom sitt eget ønske om å hente inn relevant kunnskap og integriteten til informanten. Siden jeg har forkunnskap om temaet så besitter jeg form for fortolkningsmakt (Kvale & Brinkmann 2009: 53). Jeg har vært nødt til å reflektere over hvordan å håndtere dette på en ansvarlig måte. Jeg har anstrengt meg for å være kritisk til datamaterialet jeg samlet inn og jeg har stilt kritiske spørsmål i analysen. Hva er det jeg hadde forventet, som jeg ikke finner i tekstene? Hvilke nye tanker gjør jeg meg?

Hvilke motstridene utsagn finner jeg i teksten? På denne måten har jeg forvaltet makten som følger med dobbeltrollen av å være både yrkesutøver og forsker i samme felt.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg argumentert for kvalitative intervjuer som metodevalg. Jeg har vært nøye i valg av informanter. De tre informantene som bidrar til undersøkelsen oppfylte mine krav om coachingutdanning, i tillegg til en annen sosialfaglig høyere utdanning. Gjennomføringen av intervjuene blir forklart, i tillegg til hvordan jeg har transkribert intervjuopptak. Analysearbeidet baserte seg på en både induktiv og deduktiv tilnærming til dataene. Gjennom intervjuene og analysen har jeg vært meg bevisst å håndtere min forkunnskap og personlige engasjement i forskerrollen for å sikre validitet og reliabilitet. Min forforståelse kan ha hindret meg i å gi informantene en tydelig avklaring på hva jeg legger i coachingbegrepet. Siden to av tre informantene delte sin begrepsforståelse uoppfordret konkluderer jeg med at dette ikke har påvirket dataens validitet.

Til slutt drøftes noen etiske utfordringer. Det konkluderes med at konfidensialitet er ivaretatt, samt at samtykke er innhentet. Min forkunnskap om feltet har gitt meg noe fortolkningsmakt i bearbeiding av datamaterialet. Dette har jeg bevist håndtert gjennom å forholde meg kritisk til dataene, mine antagelser og analysearbeidet. Videre presenteres funnene som analysen resulterte i.

4 PRESENTASJON AV FUNN

Tre intervjuobjekter står sentrale når funn skal presenteres. I underkapittel 4.1 presenteres kort beskrivelsene som informantene ga av deres coachingbakgrunn og de forskjellige yrkessammenhenger de anvender coaching i. Jeg har valgt å starte kapitlet med å presentere informantene på denne måten siden jeg mener at det beskriver praksis og kompetanse.

Videre presentasjon av funn tar utgangspunkt i hvordan analysen har foregått. Analysen ble dels strukturert og dels åpent, siden jeg brukte den stegvis-deduktiv induktiv metoden (Tjora 2012: 156). Den strukturerte delen av analysen tok utgangspunkt intervjuguiden som baserte seg dels på Skau (2011: 58) sin modell for profesjonell kompetanse. I underkapittel 4.2 presenteres funnene som berører dette. Jeg vil der gå nærmere inn på teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og personlige kompetanse. Senere i underkapittel 4.3 gjøres rede for svarene på spørsmål om bruk av kommunikasjonsverktøy. Informantenes tanker om forskjellen mellom å coache voksne og ungdom presenteres i underkapittel 4.4. Dette etterfølges beskrivelsen av funn knyttet til etiske refleksjoner som beskrives i underkapittel 4.5 og metaforer som assosieres til ungdomscoaching presenteres i underkapittel 4.6.

Den åpne koding resulterte i noen kategorier som presenteres mot slutten av dette kapitlet. Jeg oppdaget disse funnene ved å gjennomlese datamaterialet på let etter hva jeg hadde forventet å lese men ikke var der eller i min søk etter elementer som overrasket meg. Dette resulterte i noen funn relatert til begrepene handling og læring, disse presenteres i underkapittel 4.7. I tillegg fant jeg noen funn om informantenes fokus på ønsker og drømmer, som beskrives i underkapittel 4.8. Videre ga denne induktive gjennomgangen av datamaterialet meg innsikt i hvordan alle tre informantene satt ord på den sosiale konteksten coachingen foregår i. Disse funnene presenteres til slutt i underkapittel 4.9.

For å sikre forskningens gjennomsiktighet presenteres først et komplett bilde av alle funn. Jeg vil også referere til mine egne erfaringer relatert til funnene. Alle funn gir en beskrivelse av praksis som i seg selv er interessant, men jeg har vært selektiv i forhold

til hvilke funn som tas med i drøftingen. Noen funn drøftes ikke videre fordi de etter min vurdering ikke bidra til ny innsikt og forståelse utover det jeg allerede hadde funnet i teoriene. Det kom fram mange funn som jeg anså som spesielt interessante kilder til innsikt i hvilke kompetanser en trenger for å coaching ungdom. Underveis gjør jeg rede for hvilke funn skal drøftes senere.

4.1 Presentasjon av informantene

I dette kapitlet presenteres alle tre informantene. Det blir gjort rede for informantenes utdanning og yrkeserfaring. Deres coachingpraksis blir beskrevet, samt hvilke målgruppe de har erfaring med å coache. Kapitlet tar ikke for seg generelle funn, men gir en presentasjon av hver informant som skal bidra til å skape innsikt i deres forskjellige yrkesbakgrunn og deres måter å anvende coaching av ungdom på.

4.1.1 En selvstendig næringsdrivende

Denne informanten har i mer enn 10 år drevet sitt eget firma i coaching av ungdom. I denne oppgaven vil hun refereres til som informant A. Hun er utdannet sosionom og har en terapeutisk grunnutdanning. I tillegg har hun en utdanning i pedagogikk og samfunnsmetodikk fra universitet. Senere har hun utdannet seg i løsningsfokuserert korttidsterapi. I korttidsterapi fokuseres det på pasientens symptomer og analyse av underliggende årsaker som kan kreve langvarig terapi, får mindre oppmerksomhet. Korttidsterapi kan være relevant i behandling av angst, panikk og depresjon (www.wikipedia.no). I tillegg er informanten sertifisert coach i ICF. Dette innebærer at hun først fikk en utdanning i coaching, på 90 eller 120 timer. Senere gjennomførte hun 100 coachingtimer, før hun søkte for sertifisering. Hun beskriver veien til sertifisering på følgende måte.

Det var en lang prosedyre. Og jeg synes det er bra at det ikke er lett. Og så koster det veldig mye penger. Så man må virkelig vite om man vil jobbe med coaching. Jeg synes det er bra. Det har en profesjonell standard. Det er viktig for meg. (Informant A).

Informanten beskriver coaching som en holdning, en måte å se på mennesker på og seg selv som samtaleleder. Der terapi fokuserer på fortiden, så jobber man i coaching løsningsfokuset og med positive framtidsbilder.

Jeg kommer jo fra den psykoterapeutiske verden, der tror man jo at svaret ligger i fortid. Man leter etter mønster i fortiden. Man intervjuer folk om hva er din fortid, hvem var dine venner, hva var du opptatt av. Coaching for meg er nåtid og framtid. Og da stiller man helt andre spørsmål. Det blir også en måte å se på mennesker på. Om jeg tenker at det som har vært er veldig viktig i ditt liv, eller om jeg tenker at du har sjanser, muligheter. Det tiltaler meg i coachingen.

(Informant A).

Når hun praktiserer coaching som selvstendig næringsdrivende jobber hun med ungdom fra 12 til 19 år, samt unge voksne fra 20 til 30 år og foreldre. En typisk coachingsamtale med en ungdom handler i følge henne om selvtillit. Hun forteller om viktigheten av å bygge tillit ved starten av første samtale, og hva hun konkret gjør for å være tillitsvekkende.

Derfor er jeg veldig nøye med presentasjon. Hvem er jeg, hvordan arbeider jeg. Eksempler på spørsmål, eksempler på øvelser. I coaching så jobber vi med det som kommer til å skje. Vi jobber med nå og framtid. Det betyr allikevel at jeg i blant stiller spørsmål om det som har vært eller at jeg kommer til å fortelle om noen ting. Men det er ikke fokus. (Informant A).

I oppstarten av en coachingsamtale lager hun en avtale med ungdommene om hva hun som coach lover å gjøre og hva som forventes av fokuspersonen. Coachen står for struktur og fokuspersonen står for innholdet. Som selvstendig næringsdrivende har hun ingen taushetsplikt, sier hun. Men hun gir ungdommene et taushetsløfte.

Informanten er opptatt av å ha en etisk bevissthet rundt jobben sin. For eksempel skal hun som coach ikke ha en skjult agenda. “Jeg tenker at alt jeg sier går de hjem og sier til mamma og pappa”, sier informant A. Hun er veldig nøye med å ikke snakke om andre. Å ikke snakke om en tredje person uten at det er fokus på deg selv er også et etisk anliggende.

Hun beskriver det som et viktig etisk standpunkt å ikke bestemme hva som er best for personen. Hun skal stille spørsmål som handler om at hun tror på den som kommer og antar at den har gode grunner for å gjøre det han eller hun gjør. Videre sier informant A at hennes “utgangspunkt er at alle gjør det som på det tidspunktet virket bra. At de ikke er dumme”. Hun gir et eksempel på at et menneske kommer og forteller at vedkommende drikker for mye. Hun kan da spørre dette mennesket hva hun eller han vinner på det, hva konsekvensene er, hva fordelene er. For informant A er det hennes måte å si at hun ikke tror at vedkommende er dum, hun tror at personen vet at den drikker for mye og det behøver ingen understreking. Hun avslutter med å si:

Det som er interessant er å spørre: ‘Hvordan ønsker du å ha det?’ ‘Ja, jeg vil drikke mindre.’ Da har de møtt verdighet hos meg. Da tenker jeg at vi har en mye større sjanse for å lykkes. Det er et etisk standpunkt, at folk er smarte, kloke. Det er de som har svaret, og gode grunner for å gjøre det de gjør.

(Informant A).

I coachingsamtalene bruker hun ofte en samtalestruktur som kalles GROW. Bokstavene står for Goal, Reality, Options, Will eller Wrap-up (Kauffmann, Boniwell & Silberman 2010: 160). Gjennom å anvende disse nøkkelordene i spørsmålene får samtalen karakter av å være løsningsfokuset og handlingsrettet.

Et annet kommunikasjonsverktøy hun anvender er musikk. Noen ganger starter hun samtalen med å høre på litt musikk et par minutter og sier at det kan fungerer veldig fint når noen er litt urolig. Hun beskriver det som en mulighet for å lande litt i rommet, sette seg til rette, skru av mobilen og puste litt. På samme måten kan musikk anvendes i avslutning av samtalen.

Informanten bruker ofte metaforer i sitt arbeid. De er da tilpasset ungdommens alder og det er viktig å sjekke om foreslåtte metaforer blir deres metaforer. Når hun jobber med selvbilde som tema bruker hun ofte et filmmanus som metafor.

Når man skriver et manus, hvem skriver man det for. Jo da, mamma og pappa, besteforeldre, søsken, lærere, pedagoger. Nå skal du skrive et eget. Skal du ha hjelp av noen? Hvem er regissøren? Skal du ha medskuespillere? (Informant A).

En annen metafor beskriver coachingprosessen som en reise.

Vi skal ut på en reise nå. Nå skal vi begynne coaching her og hva er målet. Hvor skal vi hen? Ja, bra selvtillit. Og på alle reiser, burde man ha reiselyst. Hvordan skaffer man seg reiselyst? Ja, det er motivasjon. Og reisefeber, hva er det? Og hvordan kan det se ut? For at du og jeg skal ta denne reisen, og du skal takke ja, så må du ha mer reiselyst enn reisefeber. Ellers så kommer det ikke til å fungere. (Informant A).

Det er viktig å sjekke ut at ungdommene godtar metaforene, at de blir deres. Metaforene bidrar til å forenkle livet og har dermed en viktig funksjon i coachingsamtalene.

Jeg tror også at livet er veldig komplisert og for å forstå det kompliserte så må man bli enkel. Det er en kunst. Det er kunst å gjøre det kompliserte til noe enkelt. (Informant A).

For denne informanten er coaching ingen selvhjelpsstrategi. Hun kaller det en sammenstrategi. Hun beskriver både samarbeidet mellom coachen og fokuspersonen. Og ofte vil hun spørre fokuspersonen om hvem som kan hjelpe dem, hvem som kan støtte dem. Spørsmålene handler om at vi ikke er alene, men kan utvikle oss sammen.

4.1.2 En kontaktlærer i videregående skole

Denne informanten har en utdannelse som sykepleier i bunn og i tillegg har hun tatt Praktisk Pedagogisk Utdanning. Senere har hun studert Veiledning og Coaching, en videreutdannelse på 60 studiepoeng på HIOA. Hun ble ferdig med den ett år før intervjuet ble gjennomført. Informanten har de siste ni årene jobbet som lærer i videregående skole. Hun har jobber nå som kontaktlærer på videregående trinn 2 (heretter kalt vg2). Videre vil det refereres til henne som informant B.

Målgruppen som denne kontaktlæreren coacher er elever på vg2. Allerede fra skolestart anvender hun coaching. I løpet av den første eller andre skoledagen gjennomføres det oppstartssamtaler med hver elev. Coaching brukes her for kartlegging av hva som er vanskelig og hva elevene gleder seg til. Også i de lovpålagte elevsamtaler anvender hun coaching.

Både oppstartssamtaler og elevsamtaler er strukturerte etter et skjema som de har utviklet på skolen. På skjemaet står det sosiale spørsmål og spørsmål om fagene, elevene svarer på en skala fra 1 til 6.

Med tall fra 1 til 6 og så får de spørsmål: hvordan trives jeg på skolen, liker å bruke pc i arbeidet, trives i klassen. De får en del sosiale spørsmål, og så setter de kryss nedover en liste. (...) De kryssene er kjempegode. For når de setter et tall, så er det lettere. Da har jeg et utgangspunkt i det, hva betyr treeren, hva skal til for at du kommer opp på 4. Og da har jeg et kjempecoachingverktøy i disse tallene. (Informant B).

I tillegg beskriver hun korte og ikke planlagte samtaler med elever, som hun kaller for mini-coaching samtaler.

Hvis du er våken, så coacher du også de 'du jeg skal bare ha to ord med deg på gangen, kan jeg få det?' Det er mini-coaching samtaler og hvis jeg da er i

coaching modus er de dere små snuttene like verdifulle som når vi setter opp 'i dag skal vi ha elevsamtale og vi skal skrive under på det'. (Informant B).

Et annet coachingverktøy som denne informanten er opptatt av er å inngå kontrakter med elevene når forsøk til å motivere elevene ikke har lyktes. Hun nevner spesielt en elev som ikke var interessert i undervisningen og som hun ikke hadde klart å motivere.

Så nå har hun skrevet kontrakt med meg om at 'nå er det jeg som spør læreren hvis det er noe jeg lurer på'. Nå er ikke jeg på tilbudssiden og drar i henne. Nå hjelper jeg de som ber om å hjelp for å komme opp til eksamen. Nå har vi gjort en avtale, vi har skrevet konkret, og hun har skrevet under på at 'nå tar jeg ansvar for at hvis jeg vil ha hjelp er det jeg som spør'. (Informant B).

Det er viktig for denne informanten å se det gode i elevene, i tillegg til å se at de er hele mennesker.

Jeg tror faktisk at jeg tenker at de skal bli mer mennesker, gode mennesker enn at de nødvendigvis må bli vanvittig gode fagpersoner. (Informant B)

Å bygge tillit, og tro på elevene er for henne viktige sider av å danne relasjoner til elevene. Hun anvender ofte SØT-modellen (Hartviksen & Kversøy 2008: 97). En coachingsamtale kan struktureres etter bokstavene i SØT-modellen som står for Situasjon nå, Ønsket situasjon og Tiltak. Hun er opptatt av å jobbe framtidsrettet og ønsker å fremme elevenes drømmer om framtiden. I denne sammenhengen nevnes utfordringer i forhold til å jobbe med lærerplanmålene. Hun sier at det å drømme er uvant i skolen. Elevene er vant til å bli styrt gjennom utdannelsen fra lærerplanmål til læreplanmål. Hun lurer på hvordan hun kan fremme sammenhengen mellom motivasjon og drømmer.

Også glemmer vi at hva var det som gjorde at du faktisk er her i dag? Hvorfor er du her? Da tenker jeg at de får lov til å drømme litt. Ingen skal sette noe kritisk tegn på drømmene dine. Kanskje det vi holder på med i dag har en effekt på det og er en vei mot drømmen din. Og det er mye mer gøy å jobbe mot drømmen din enn at jeg står og sier at lærerplanmålene, det er de som styrer deg. Det er for å få opp motivasjon. (Informant B)

For å ta dette på alvor har informanten planlagt å starte neste skoleår med å spørre elevene hvorfor de er der og hvilke drømmer de har. Drømmene skal lages i plastikk og limes fast på pultene. På denne måten blir elevene minnet på drømmene sine gjennom hele skoleåret, også de dagene det ikke er så stas å være der.

4.1.3 En landslagstrener

Informanten har vært landslagstrener innenfor en individuell idrett. Han har jobbet med dette både i Norge og et annet Europeisk land. Han har en trenerutdanning, i tillegg til utdanning til topp trener 2 ved Olympiatoppen. Dette betyr at vedkommende har den høyeste allmenne trenerutdanning man får nå i Norge. En fjerde del av dette studiet handlet om coaching og idrettscoaching. Informanten har også fullført en studie i coaching og ledelse på Idrettshøgskole. Til sammen gir dette en formell coachingkompetanse på 40 studiepoeng. I tillegg har vedkommende gått en del kurs om coaching og kommunikasjon. Heretter refereres det til landslagstreneren som informant C,

Informanten beskriver coaching i idretten som todelt. Den ene delen handler om coachingsamtaler med enkelte utøvere. I idrett er coaching også knyttet til instruksjoner under pressede situasjoner som for eksempel under en kamp (Hansen & Henriksen 2009: 101). I intervju situasjonen fortsatte vi å holde fokus på de individuelle coachingsamtalene. Som landslagstrener møtte informanten utøvere cirka seks eller sju ganger i året på samlinger og konkurranser. På hver samling gjennomførte han samtaler på tomannshånd med alle utøvere, som handlet om hvordan de kunne forbedre seg. Han beskriver det som en utfordring å ikke se utøvere så ofte. Coaching anvendte han for å

styrke refleksjon, hukommelse og egen oppdagelse som en del av utviklingsprosessen som utøver. Han beskriver dette som spesielt viktig for han som landslagstrener, siden han ikke traff utøvere så ofte.

Det som var viktig for meg når jeg ikke så de så ofte var at jeg var nødt til å se til at de hadde en ekstra god forståelse av det jeg ville at de skulle jobbe med videre. Og da var det veldig viktig for meg å forløse det at de fant svaret selv, at hukommelsen ble litt sterkere enn at jeg fortalte dem 'neste gang så jobber du med det og det og det'. Så jeg var veldig opptatt av at de selv skulle være med å reflektere fram til egentlig det jeg ønsket å påpeke. Da er det litt det dere med å stille noen åpne spørsmål, få litt refleksjoner rundt ting. (Informant C).

Samtalen tok ellers for seg treningsvaner, familie og venner. Som landslagstrener ønsket han også å gi dem mulighet til å reflektere rundt hva skal til for at de føler at de får den hjelpen de skal ha eller hva de trenger hjelp til.

Spillerne går veldig fort på å se på seg selv, og det er jeg dårlig på og det er jeg dårlig på. Så jeg prøvde å få de til å tenke 'greit man er ikke flink på alt, men hva kan vi gjøre for å få til noe mer i hverdagen din for at det blir bra?'. (Informant C).

I tillegg handlet samtalen om hvordan utøvere ønsket at treneren skulle agere når de var nedfor eller høyt oppe i en kampsituasjon. Coachingsamtalen ble også brukt til å kartlegge andre interesser utenom idretten og til å rydde i hverdagen for å lage plass til treningen. For hver samtale ble det fylt ut et samtaleskjema, slik at de tingene som ble tatt opp kunne følges opp.

Informanten har coachet idrettsutøvere både på juniorlandslaget og ungdomslandslaget. Utøvere på ungdomslandslaget er fra 14 til 16 år og juniorutøvere er 16 til 20 år.

4.2 Profesjonell kompetanse

Alle yrkesutøvere trenger spesifikk kompetanse for å kunne utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte. På let etter hvilken kompetanse en coach trenger for å kunne coache ungdom, har denne forskingen tatt utgangspunkt i Skau (2011: 58) sin modell i profesjonell kompetanse som består av tre elementer: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. Informantene har fått spørsmål som baserte seg på modellen sin tredeling. De ble spurt etter hvilke ferdigheter de mente var viktige å ha, hvilke personlige egenskaper de la vekt på og hvilken teoretisk kunnskap de baserte sin praksis på. I dette kapitlet presenteres funnene knyttet direkte til denne tredelingen. Funnene gir ikke et helhetlig bilde av den nødvendige kompetansen enn ungdomscoach trenger, men skal sees i relasjon til coachingteori.

4.2.1 Yrkesspesifikke ferdigheter

Når vi skal gjøre rede for spesifikke ferdigheter som anvendes ved coaching av ungdom, så omfatter det praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som brukes i utøvelsen av dette (Skau 2011: 60). Informantenes svar kan deles inn i relasjonelle og kommunikasjonsferdigheter. Først presenteres de mange forskjellige kommunikasjonsferdighetene informantene nevnte.

Samtlige informantene nevner betydningen av å kunne stille spørsmål og lytte. Og som Gjerde også skriver er det stor enighet i coachinglitteratur og blant coachingskoler om at en god coach stiller spørsmål (2010: 139). “Å stille interessante spørsmål er en ferdighet, og det blir man aldri ferdig med”, sier informant A. At det er viktig at disse spørsmålene handler om veien videre, nevnes indirekte noen ganger i løpet av intervjuene.

Man skal diskutere det som har vært og er nå, og det er helt greit. Men perspektivet skal være fremover. (...) Man må pense inn på hva man vil fremover hele veien. (Informant C).

Å kunne spørre interessante spørsmål blir nevnt, samt å holde perspektivet på framtiden. Å stille spørsmål er som ferdighet knyttet til det å kunne lytte. I tillegg nevner samtlige informanter hvor viktig det er å kunne tåle stillhet og avvente svar. En coach kan forstyrre fokuspersonens tankeprosess ved å spørre et nytt spørsmål for tidlig (Gjerde 2010: 202). Informant C beskriver hvordan han gir prosessen tid.

Ta det veldig rolig, kom med et åpent spørsmål som de sitter og funderer på så tar det lang tid før svaret kommer fram. Det tar veldig lang tid innimellom. Og ikke da hoppe videre på det eller noe nytt, eller si at det kommer vi tilbake til eller tar det senere. Av og til må man gjøre det og, og av og til er det ikke sikkert at det kommer noe fornuftig svar og det kan være greit det og. Men la de få tid til å svare rett og slett. (Informant C).

Informant B utdyper hvilken utfordring hun opplever når hun stiller åpne spørsmål, men ungdommen ikke har svar. Hun tolker coachingteorien som at hun skal være ganske passiv og avventende etter å ha stilt et åpent spørsmål, men det er ikke alltid hun kommer noe lenger med det.

Og hvis jeg sitter der og sier 'hva tenker du nå' så svarer de 'vet ikke'. Det er jo de vanskeligste som hele tiden sier 'jeg vet ikke'. (Informant B).

Hele poenget med å lytte uten å avbryte er å bidra til at fokuspersonen selv finner løsningen eller svarene på problemene sine (Berg 2006: 216). Men som informant B beskriver ovenfor er det også utfordringer knyttet til det. Noen ganger kan taushet i samtale blir en maktkamp og et forstyrrende element. Informant B forteller også at hun har forsøkt å finne en løsning når ungdom svarer 'jeg vet ikke'.

Så får de et nytt spørsmål. Hva svarer du hvis du ikke får lov til å svare vet ikke. Så blir det taust, det blir taust lenge. Så av og til har jeg kjent litt på at det blir

nesten sånn utholdenhetstest 'hvem blir taust lengst' og til nå så har jeg tapt litt.
(Informant B).

Her belyses hvordan taushet i en samtale kan skape en ubehagelig situasjon. I følge Wolters (2011: 68) kan det være mange grunner for hvorfor ungdom ikke samarbeider i samtalen. Det er da viktig å ikke ta dette personlig og anta at de har gode grunner for å oppføre seg slik. Forfatteren mener at det kan handle om at en ungdom synes det er vanskelig å gjøre seg sårbar eller har hørt hjemme at man ikke skal snakke om sine problemer med andre (2011: 68).

Hvilke grep kan en ta når ungdommen ikke har noen svar? I følge informant C er å tåle stillhet en balansegang. Han opplever at gode svar kommer ofte når man får litt tid på seg. Men han har også opplevd at noen utøvere synes at sånne samtaler med åpne spørsmål er litt ubehagelige.

Og da er det viktigste målet for meg er egentlig at vi får en ok samtale. Da kutter jeg ut dem og så kanskje jeg prøver utover i samtalen å stille et litt åpent spørsmål. (...) Av og til så virker det ikke egentlig. Da kan man ikke male videre på det. (Informant C).

Disse eksemplene knyttet til åpne spørsmål og taushet i samtalen kjenner jeg igjen fra min praksis. Jeg mener det er viktig å møte den enkelte ungdommen med åpenhet og tilpasse meg den, også i spørsmålsformen. Det betyr at hvis ungdom har vanskelig for å svare på noen åpne spørsmål, bruker jeg gjerne noen andre verktøy for å variere samtaleformen. For eksempel har jeg opplevd at noen ikke forteller verbalt hvordan de har det, men gjerne kan tegne det. Tegningen blir da utgangspunktet for videre samtale.

Ved siden av spørre, lytte og tåle stillhet nevner informantene flere ferdigheter. I følge informant A er det viktig å kunne bidra med struktur i samtalen. Og samtlige av informantene nevner betydningen av å kunne sammenfatte det ungdommen forteller. Det omtales både som metakommunikasjon og parafrasering. Informant C beskriver parafrasering som å gjenta det som blir sagt for å sjekke ut om man har skjont

ungdommen riktig. Han opplever av og til at han blir korrigert i sin forståelse, noe han synes er fint å høre.

Ved siden av disse kommunikasjonsferdighetene nevner informantene også en del ting som kan samles under begrepet relasjonelle ferdigheter. I følge informant A er det viktig å vise interesse for den som kommer. Dette gjør hun blant annet gjennom å forberede seg og holde seg oppdatert. Hun nevner også nysgjerrighet, være sjenerøs, kunne skape relasjoner og vedlikeholde relasjoner.

Man må være sosial (...) Kunne innlede samtaler, kunne skape relasjoner, kunne vedlikeholde relasjoner. Det er en veldig viktig ferdighet. (Informant A).

Informant C gjør seg også tanker om å skape fortrolighet som ferdighet. Han vektlegger at ungdom må kunne være sikre på at det de prater om bare blir mellom dem. Hvis han må ta noe videre er han opptatt av å forklare ungdommen hva det er og holder seg til det. Han mener at de da føler seg trygge.

4.2.2 Personlig kompetanse

Et annet element ved Skau sin kompetansetrekant kalles for personlig kompetanse. Den beskrives som “en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger” (2011: 61).

Alle tre informantene beskriver sitt menneskesyn som en del av sin personlige kompetanse. De setter ord på hva de tenker om ungdommene de møter og hva de ønsker for dem.

Ikke bestemme hva som er best for personen (...). Å tro på personen, at alle spørsmål jeg stiller handler om at jeg tror på den som kommer. (Informant A).

Jeg liker nok egentlig at de skal få lov til å bli hele mennesker, seg selv på godt og vondt. (Informant B).

Jeg tror jeg er genuint glad i dem, at jeg bryr meg oppriktig. (Informant B).

Videre nevner informant B intuisjon som en viktig egenskap som lærer og coach. I følge Gjerde er et kjennetegn ved intuisjon “at vi oppnår umiddelbar innsikt *uten* at det ligger noen *bevisste* tankeprosesser til grunn” (2010: 191). Informant B bruker sin intuisjon i kombinasjon med et ønske om se elevene som hele mennesker og snakker også om temaer utenom skolearbeidet. Hun gir et eksempel fra en samtale med en elev som hadde mye fravær, der hun brukte intuisjonen sin. Først spurte hun eleven om hva som var vanskelig.

Så kom det ene, så kom det andre, så kom det tredje. Og så kom det... ‘Hva er det vanskeligste for deg? Det høres ut som det vanskeligste er at du ikke får trent nok, det er jo der du sliter. (...)’. At vi kunne jobbe på punkt 3, så løste faktisk 1 og 2 seg. (Informant B).

For henne ble dette et eksempel om å anvende sin intuisjon og lytte etter det hele menneske. For denne eleven var ikke opptatt av skolen, men det at han ikke fikk trent nok var det viktigste å få orden på. I denne situasjonen som oppsto var informanten både lærer og coach, noe som er et etisk dilemma noen ganger. For i dette tilfelle snakket eleven om noe om fritiden. Hvis hun skulle ha håndtert dette som lærer ville hun holdt seg mer til skolesaker og rettet seg mot å få ned fraværet. Her mener hun at evnen til selvkritikk her er en viktig personlig egenskap. Det handler om aldri tro at du helt har funnet det “ene salige sannhetssvaret” (Informant A).

Informant C vektlegger å skape fortrolighet både som en ferdighet, som nevnt i forrige underkapittel, og som en personlig egenskap. Ungdom skal være sikre på at det som snakkes om i coachingsamtalen blir mellom dem to. Samtidig skal en informere ungdom når det er en ting som man må ta videre, og så skal en holde seg til det. Denne

fortroligheten byr også på utfordringer. Noen ganger kan ting være veldig vanskelig og som coach og trener vil han være tydelig på hva han kan hjelpe til med og når en trenger annen hjelp.

I et par situasjoner måtte jeg si 'her kan jeg ikke hjelpe deg, men jeg kan hjelpe deg med å få noe hjelp'. Som trener kan man ikke løse alt mulig rart. (Informant C).

4.2.3 Teoretisk kunnskap

Her presenteres funn knyttet til den tredje delen av modellen. Den kalles for teoretisk kunnskap og består av faktakunnskap og forskningsbasert viten. Skau (2011: 58) beskriver teoretisk kunnskap som upersonlig og allmenn. Videre skriver forfatteren at det omfatter både kunnskap om det et fag rommer og kunnskap som har relevans for å kunne utøve faget.

Informantene ser betydningen av å ha teoretisk innsikt i å være i dialog og å danne relasjoner. Informant A vektlegger kunnskap om hvordan man starter en samtale, hvordan man stiller spørsmål og hvordan man avslutter en samtale.

Informant C ser på læring som erfaringsbasert. I følge han kan det være at ungdom får med seg hva han sier, men det er ikke sikkert at det gir læring.

Så hvis vi får reflektert litt rundt eller de kommer på det selv, eller holder på med noen øvelser på banen og de kjenner det på kroppen litt så lærer de mer. (Informant C).

Generelt mener han at forskjellige definisjonen av coaching innen idrett gjør det vanskelig å sette ord på det teoretiske grunnlaget.

Teoretisk kunnskap kan blant annet hentes i litteratur. En informant nevner to coachingbøker (Riis & Kristiansen 2008; Gjerde 2010) som minner henne om å være

målrettet og konkret. Også litteratur om etikk er viktig for henne (Kversøy 2005), i tillegg til litteratur om SØT-modellen (Hartviksen & Kversøy 2008: 97).

En informant framhever viktigheten av en grunnutdannelse som handler om at man møter mennesker i sitt arbeid og teoretisk kunnskap om samtaleferdigheter. Psykologi, sosialt arbeid og kunnskap om hvordan grupper fungerer er da sentrale kunnskapsområder.

Det finnes ingen stopp for hva man kan ha som teoretisk kunnskap men det er bra om man har kunnskap om mennesker og relasjoner. (Informant A)

Oppsummering

I dette kapitlet presenterte jeg funnene som var knyttet til de direkte spørsmålene i intervjuene om de tre siden av profesjonell kompetanse som en trenger for å kunne coache ungdom.

Når informantene ble spurt etter viktige praktiske ferdigheter, la de vekt på relasjonelle ferdigheter og kommunikasjonsferdigheter. Å spørre og lytte ble nevnt som viktige kommunikasjonsferdigheter. Spørsmålene skal sette i gang tanker om veien videre, om fremtiden. Samtidig som en ungdomscoach trenger å tåle stillhet i samtalene. Til slutt ble det nevnt at en må kunne strukturere samtalen og kunne omformulere og sammenfatte det ungdom sier. Av viktige relasjonelle ferdigheter la informantene vekt på å være sosial, å kunne skape relasjoner og være nysgjerrig og interessert. I tillegg til dette blir det nevnt at en skal kunne skape fortrolighet i en samtale.

Å kunne skape fortrolighet blir også nevnt som en del av nødvendig personlig kompetanse. Andre svar handlet blant annet om menneskesyn, betydningen av å tro på ungdom og bry seg. En informant ser det som en viktig del av sin personlige kompetanse å både se hele mennesket hun snakker med og anvende sin intuisjon.

Til slutt svarte informantene at det er viktig å ha teoretisk kunnskap om dialog, dannelse av relasjoner og etikk. En informant sier at hvilken som helst grunnutdanning som

handler om mennesker og relasjoner gir relevant kunnskap som kan anvendes i coaching.

Noen funn presentert i dette kapitlet ansees som allerede godt beskrevet i coachinglitteraturen. De vil ikke tas med videre til drøftingskapitlet. For eksempel fantes det ingen funn om nødvendig teoretisk kunnskap som ga ny innsikt i den nødvendige profesjonelle kompetansen. Når det gjelder praktiske ferdigheter, vil det å kunne strukturere samtalen drøftes i underkapittel 5.3. Perspektivet om å coache hele mennesket og ha en etisk forståelse av de utfordringene som følger med for eksempel det å være både coach og lærer, vurderes som en vesentlig del av en coach nødvendige personlige kompetansen. Dette drøftes i underkapittel 5.2.

4.3 Verktøy

Da informantene ble spurt hvilke kommunikasjonsverktøy de brukte i coachingen svarte samtlige hvilke verktøy de brukte både for å starte en samtale og strukturere oppstartsprosessen.

Informant A anvender ofte en øvelse hvor ungdom kan presentere seg selv. Øvelsen går ut på at ungdom legger sin hånd på et ark og tegner rundt hånden. Så skal de skrive spørsmål ved hver finger:

Hvilke fem saker er du god på?

Hva håper du skal skje?

Hva har du for drømmer?

Når har du mot i livet?

Hva synes dine venner du er god på?

Gjennom denne presentasjonsrunden viser hun at det i coaching fokuseres på kvaliteter, drømmer og positive framtidsbilder. I tillegg er hun opptatt av at ungdommene ikke er alene, og spør derfor etter venner.

Informant B, som også er kontaktlærer, anvender et skjema med sosiale spørsmål og spørsmål om hvert fag som et verktøy i hennes elevsamtaler. Spørsmålene er formulert som skalerings spørsmål, der elevene svarer hvordan de presterer nå i faget og hvordan de ønsker å prestere ved sette kryss på en karakterskala fra en til seks.

De kryssene er kjempegode. For når de setter et tall, så er det lettere. Da har jeg et utgangspunkt i det, hva betyr treeren, hva skal til for at du kommer opp på fire. Og da har jeg et kjempecoachingverktøy i disse tallene. (Informant B).

Ved å svare et tall på denne skalaen blir elevene i stand til å utforske hvordan de forholder seg til tallet med en viss grad av distanse (Milner & Bateman 2011: 113). Men informanten beskriver også at det kan oppstå en utfordring ved bruk av skalerings spørsmålene. Det hender når de gjennomgår skjemaet at elevene ramser opp svar og svarer henne litt etter munnen. Da svarer de gjerne at de vil gå opp i karakter i alle fag.

Og så spør vi til slutt er det realistisk å gå opp i alle fagene, har du krefter til det, har du lyst til det. Så viser det seg at det er ikke interessant. (Informant B).

Kontaktlæreren opplever at elevene er opplært til å forvente at skolen alltid vil at de skal prestere bedre karaktermessig. Hun er opptatt av å spørre om igjen om det er dette de ønsker. Hun vil rydde plass i samtalen til å la elevene kjenner etter selv for så å bestemme seg for i hvilke fag de har lyst til å sette inn innsatsen. Resultatet blir mer kontret og mer overkommelig, ifølge henne.

Også informant C anvendte skjemaer i sine samtaler med unge idrettsutøvere. Det som ble tatt opp og bestemt ble dokumentert på skjemaet, som da ga mulighet til å følge det opp ved neste samtale. En sann form for dokumentasjon er med og skaper en kontinuitet mellom møtene (Hartviksen & Kversøy 2008: 68). I følge informanten fungerer skjemaet også som et kommunikasjonsmiddel mellom landslagstrenerne, klubbtrener og den unge utøveren, uten at alt måtte dokumenteres på det.

Et annet verktøy han hadde positive erfaringer med beskrev han som en personprofil, et verktøy som gikk på å kategorisere personer inn i fire forskjellige menneske typer. Dette innebærte at utøvere gjorde en test hvor de fikk en parameter hvor de scorete høyt eller lavt i kategoriene entusiastisk, energisk, grundig eller vennlig. Informanten opplevde testen som veldig god siden det hjalp ungdommen med å sortere sine tanker. Han opplevde det som en veldig fin måte å få en god samtale på. Da jeg spurte informanten hva som skjedde da han begynte å ta det i bruk, svarte han:

Samtalen ble mye bedre, fordi man kom mye tettere inn på personligheten til menneskene. Og fra å prate om det generelle kunne man prate om det mer spesielle. (Informant C).

Dette verktøyet bidro til at samtalen ble mer spesifikk. Akkurat dette setter også informant A ord på. Hun snakker om å anvende metaforer som et verktøy. Metaforene skal gjøre det kompliserte lettere å forstå.

Jeg tror også at livet er veldig komplisert og for å forstå det kompliserte så må man bli enkel. Det er en kunst. Det er kunst å gjøre det kompliserte til noe enkelt. (Informant A).

I min praksis anvender jeg også ofte metaforer. Informant A ga som eksempel å snakke om et filmmanus om ungdommens liv. Jeg legger mest vekt på metaforer som ungdom selv nevner i løpet av samtalen. For eksempel kan de si at de føler at livet er helt mørkt eller at det bare går oppoverbakken. Dette er i tråd med Geldard og Geldard (2010: 160) sin beskrivelse av hvordan å anvende metaforer i samtaler for å gjøre det lettere for ungdom å dele sine tanker og for å bidra til ny innsikt.

Informantene forteller om flere verktøy de anvender. For eksempel nevner informant B jeg-budskapet, som et verktøy for å kommunisere i mer konfliktfylte situasjoner. Informant A bruker GROW-modellen. Bokstavene står for Goal, Reality, Options og Will og kan strukturere spørsmålene i en samtale (Kauffmann et al. 2010: 160). Begge

informantene er opptatt av å jobbe med framtidbilder og appellere til ungdommens evne til å drømme. Som presentert her kan en coach anvende mange verktøyer.

Skal jeg være en god coach så må jeg ha en haug med verktøy og jeg må være like trygg på de. Hvis jeg ikke kommer fram med dette verktøyet, kan jeg bruke verktøy nummer 2, 3 og 4. (Informant B).

Oppsummering

Informantene nevner verktøy som er til hjelp i starten av samtalen. For eksempel brukes det skjemaer og oppgaver med åpne spørsmål for å få praten i gang. Andre verktøy bidrar til å strukturere samtalen videre. En informant har gjort seg positive erfaringer med å anvende en test i personlige egenskaper. Å samtale om dette gjorde at de fortere kunne gå fra å snakke om det generelle til det mer spesifikke. Skjemaene anvendes også som dokumentasjon i og mellom samtalen. Verktøy basert på metaforer nevnes av informantene, metaforene er da rettet mot å ta tak i ungdommens drømmer og tanker om framtiden. Både bruk av forskjellige strukturer og et framtidsrettet perspektiv drøftes videre som viktige praktiske ferdigheter i underkapittel 5.3.

4.4 Voksne kontra ungdom

Et av spørsmålene i forskningen handlet om å se nærmere på forskjeller og likheter mellom å coache voksne og å coache ungdom. I følge Geldard og Geldard er det en forskjell mellom å veilede ungdom og voksne. Selv om en kan anvende mange av de samme ferdighetene, så sier de at relasjonsbygging, prosessveiledning og spesifikke ferdigheter og strategier trengs for å tilpasse veiledning til ungdom (2010: 65)

Det er interessant at informantene svarer ulikt. Informant A synes det er stort sett likt mellom disse to aldersgrupper, men framhever en forskjell. I følge henne har voksne lettere for å snakke om mål. I følge henne er det vanlig i coaching av voksne å spørre hva fokuspersonen har som mål. Hun opplever at det ikke går med ungdom, da fungerer det bedre å snakke om ønsker. I tillegg har ungdom som regel større og bredere ønsker, mens voksne er smalere i sine.

De voksne vet mye mer hva de vil og er mer realistiske, på godt og vondt.

(Informant A).

Noen ting er det samme om man coacher voksne eller ungdom. Det første informant A er opptatt av her er at verken ungdom eller voksne er vant til å snakke om drømmer.

Det synes jeg er mer likt mellom voksne og ungdom at de sjelden snakker om drømmer. (Informant A).

Hun synes det er noe alle skulle ha gjort mye mer. For det andre mener hun at teknikken med å bruke metaforer er den samme i arbeid med ungdom som det er med voksne. Men det er forskjellig hvilke eksempler hun bruker på metaforene.

Informant A nevner enda en forskjell når det gjelder ungdom og voksnes evne til refleksjon. Hun mener at hjernen til voksne er mer i stand til årsak -konsekvens tenkning enn hos ungdom. Også informant C gjør seg tanker om dette.

Jeg synes det er vanskeligere å få til med yngre utøvere på grunn av at de kanskje ikke har det refleksjonsapparatet som voksne har og de er ikke vant med det heller. (...) Det handler litt om den kognitive kapasiteten og for noen som er veldig *brighte* så var det lettere. For andre som kanskje var litt mer beskjedne og ikke hadde det ordforrådet, så var det vanskelig. (Informant C).

Mens denne informanten synes det er vanskeligere å coache ungdom enn voksne, så tenker informant B det omvendte.

Oppsummering

Informantene har forskjellige oppfatninger rundt det å coache voksne kontra ungdom. En synes det er mye enklere å coache ungdom, en annen synes det virker som det er uvant for ungdom. Den tredje informantene synes at det å coache ungdom er det samme som å coache voksne, hun bruker samme teknikker med alderstilpassede eksempler. En konkret forskjell synes hun er at voksne er mer realistiske og har lettere for å jobbe med mål. Hos ungdom opplever hun at det er mer effektivt å snakke om drømmer. Funnene presentert i dette underkapitlet er veldig sprikende. De gir lite grunnlag for generalisering og drøftes ikke videre.

4.5 Etiske refleksjoner

Her presenteres funn som kan relateres til etiske perspektiver på dette arbeidet med ungdom. Noen funn er baserte på direkte spørsmål til informantene om hvilke etiske utfordringer de opplever. Først presenteres disse funnene under overskriften etisk bevissthet. Gjennom resten av intervjuene er det også mange øyeblikk hvor samtlige informanter berører etiske dilemmaer som er forbundet til å coache ungdom. Her kan det handle om funn relatert til de forskjellige rollene en coach kan ha ovenfor en ungdom som ikke er myndig enda. Og til slutt presenteres funn rundt dilemmaer som oppstår når coaching ikke virker.

4.5.1 Etisk bevissthet

Når informantene blir spurt om etiske utfordringer ved coaching av ungdom forklarer informant A hvor viktig det er å holde et taushetsløfte ovenfor ungdom. Hun sier at siden hun er selvstendig næringsdrivende har hun ingen formell taushetsplikt, men lover full konfidensialitet. Dette er i tråd med coachinglitteraturen som vektlegger betydningen av konfidensialiteten i relasjonen mellom coachen og fokuspersonen (Brennan & Wildflower 2009: 374; Gjerde 2010: 110). Også i følge Geldard og Geldard er taushetsplikten avgjørende for at ungdom skal være villig til å åpne seg (2010: 92).

De må være veldig sikre på at det er noe vi prater om bare oss to. Så er det viktig også at hvis jeg skal ta med noe videre, at jeg sier hva jeg tar med videre og holder meg til det. (Informant C).

Å verne om fortroligheten og tausheten kan by på dilemma når en coacher en aldersgruppe som enda ikke er myndig. Ungdom er fortsatt til dels avhengige av sine foresatte, på et emosjonelt og praktisk plan (Geldar & Geldard 2010: 67).

Ungdom er alltid avhengig av noen andre. Har du foreldre som ikke er bra kan du ikke flytte hjemmefra når som helst. Og det synes jeg er en utfordring. (Informant A).

I følge informant A er det viktig å ha en god avtale med ungdom om denne fortroligheten og hvordan coachingen skal foregå. Hun forklarer at hun avtaler hva hun lover å gjøre og hva hun forventer av ungdommen. I tillegg avklarer hun at hun står for strukturen i samtalen, mens ungdommen står for innholdet. I min praksis håndterer jeg dette på en lignende måte. Jeg inngår en muntlig avtale med ungdom som ivaretar fortroligheten og fordeler ansvar i samarbeidet vårt. Jeg ser på dette som en forvaltning av makten jeg har i min rolle som coach og i relasjonen til ungdom. Dette er noe jeg kontinuerlig gjennom samarbeidet vårt trenger å reflektere over og håndtere.

Ved noen anledninger setter to informanter ord på hvordan deres menneskesyn påvirker deres holdning i coachingsamtalene.

En etisk holdning er at man behandler mennesker på en bra måte, at man er ekte. Jeg tenker også at en etisk holdning er at alle mennesker har gode grunner for det de gjør. (Informant A).

Å ikke bestemme hva som er best for personen, det er et etisk standpunkt. (Informant A).

Jeg tror jeg er genuint glad i dem, at jeg bryr meg oppriktig. (Informant B).

Informant A nevner betydningen av å tro på mennesket du møter og tro at det er et godt menneske. Med denne holdningen vil en coach stille spørsmål som løfter vedkommende. Jeg opplever det som det grunnleggende fundamentet til coaching. Uten dette menneskesynet ville coaching ikke være en etisk og moralsk handling (Gjerde 2010: 272).

Informant B motiveres av å jobbe ut i fra et helhetlig menneskesyn. For henne handler det om å se elevene sine som hele mennesker som er mer enn de skoler resultatene de har.

Jeg tenker at de skal bli mer mennesker, gode mennesker enn at de nødvendigvis må bli vanvittig gode fagpersoner. Har du en tre eller fire, men er et godt menneske så gjør du en vel så god jobb med gamle, syke og gir dem en god opplevelse enn om du er en knakende god teoretiker men du glemmer mennesket. (Informant B).

Akkurat som fortrolighet og ansvar i samtaler, så er også valg av menneskesyn et etisk anliggende.

4.5.2 Forskjellige roller

To informanter anvender sin coachingkompetanse i sine jobber som både landslagstrener og kontaktlærer i videregående skole. Dette medfører at de har forskjellige roller i de forskjellige samtaler de har med elever og utøvere, noe som medfører spesifikke utfordringer. Informant B, som også er kontaktlærer, opplever etiske utfordringer i spenningsfeltet mellom generelle lærerplanmål og coachingens fokus på drømmer.

Vi sier at vi har lærerplanmålene og de skal gjøre det og det og det. Ta eksamen sånn og sånn. De er så veldig vant med å bli så styrt. Vi styrer de fra kapittel til

kapittel, fra tema til tema, fra lærerplanmål til lærerplanmål og så skal de opptil eksamen og så er de ferdig. Det vil si at vi bestemmer alt hele veien. (Informant B).

I følge henne er elevene vant til å bli styrt gjennom utdannelsen. Og som kontaktlærer må hun forholde seg til læreplaner. Samtidig kan hun i en coachingsamtale spørre elevene etter deres drømmer for fremtiden, noe som strekker seg langt utover læreplaner.

Hvordan kan jeg koble drømmen og de rammene vi faktisk er i til å bli noe?
(Informant B).

Å håndtere sitt mandat som kontaktlærer kan da være utfordrende å kombinere med coachingverktøy. Også i andre øyeblikk kan hun oppleve utfordringer med å utøve coaching i samtale med elever. Hun nevner en kontrakt som er skrevet med en elev som hadde mye fravær. Dilemmaet i denne situasjonen var at denne kontrakten var mer styrt enn det som teoriene tilsier.

Vi var nok mer styrende enn vi kanskje skulle ha gjort sånn i forhold til coachingteori. Men hennes og ønsket fra skolen var jo at hun skulle komme gjennom praksisen og det gjorde hun. (Informant B).

Igjen nevner hun hvordan hun balanserer mellom kontaktlæreransvaret og coachingkompetansen.

For når vi blir styrende hvem er det da som bestemmer? Er det styrende at jeg som lærer skal hindre frafall? Også blir det litt med et skinn av frihet i det. Der ligger den etiske vurderingen og dilemmaet. Og svaret har jeg ikke helt, men refleksjonen har vært der. (Informant B).

Informanten setter her ord på maktforholdet som spiller inn i samtalen, når hun både er lærer og coach. Også informant C, i sin rolle som landslagstrener, setter ord på maktposisjon han har ovenfor disse unge utøvere. Han påpeker her hvordan hans maktposisjon som landslagstrener kan påvirke utøvere.

Man sitter jo i en relasjon der jeg sees på som en mye større maktperson enn jeg selv tenker over og at de sitter med landslagstrener kan være skremmende nok i seg selv. (Informant C).

I følge Gjerde (2010: 112) er enhver relasjon preget av et maktforhold. Videre sier hun at hvilken makt vi får i en relasjon påvirkes av stilling, rolle og kompetanse. Når jeg spør informanten hvordan han håndterer dette, så svarer han at samtalen i seg selv er med på å bryte ned isen. Men han nevner også at utøvere kan bli paralyserte.

Det er nok lettere for mange å få veldig konkrete spørsmål. Og jeg kan komme lengre med en samtale av og til ved å være veldig konkret. Jeg må se an hvor langt jeg kan komme med de åpne spørsmålene. Den unge utøveren der skal ikke sitte og føle seg dum. Det kan de fort gjøre hvis det kommer spørsmål de ikke klarer å svare på. (Informant C).

Senere i intervjuet nevner informanten også at han må forebygge at utøvere slutter. Da bruker han coachingsamtalen til både kartlegge av andre interesser utenom idretten og til å rydde i hverdagen for å lage plass til treningen. Dette beskriver et etisk spenningsfelt mellom de ønskene utøveren kan ha og de rammene treneren jobber innenfor. Disse rammene begrenser også hva han som trener kan hjelpe en utøver med i en coachingsamtale.

I et par situasjoner måtte jeg si her kan jeg ikke hjelpe deg, men jeg kan hjelpe deg med å få noe hjelp. (...) Som trener kan man ikke løse alt mulig rart. (Informant C)

.
Et lignende spenningsfelt kan oppstå i relasjonen mellom coachen og foreldre til ungdommene. Følgende to informanter refererer til ungdommens umyndige alder, som gjør dem avhengig av deres foresatte. Den selvstendig arbeidende informant A opplever det som en etisk utfordring at ungdom alltid er avhengig av noen andre. De kan ikke flytte hjemmefra når som helst, hvis de har foreldre som ikke behandler dem bra. Informant C kan oppleve det som utfordrende å samarbeide med foreldre til de unge utøvere. Som trener skal han samarbeide med foreldre som kanskje har andre mål på vegne av sine barn, enn han har som trener. Han blir målt etter de resultatene utøverne har nå, men han ser det som et motstridende overordnet mål å sørge for at de blir gode på seniornivå.

Disse hyperaktive foreldre er veldig opptatt av at sønnen eller datteren neste helg skal vinne den turneringen. (...) Jeg synes det er hyggelig når de gjør det bra, men jeg må ha i bakhodet at jeg skal legge til rette for at de blir gode på seniornivå. Det er min primæroppgave egentlig. (Informant C).

Informanten opplever det som problematisk at han blir målt etter resultatene som utøvere presterer nå, ikke etter hvor mange som er gode på seniornivå. Det siste mener han er hans viktigste oppgave.

4.5.3 Når ungdom ikke har svar

Et annet etisk spenningsfelt oppstår når coachingverktøyene ikke har den ønskede effekten på fokuspersonen. Her belyses utsagnene fra informantene om situasjoner i coaching der det virker som ungdom ikke har svar.

Et sentralt verktøy i coaching er å stille åpne, virkningsfulle spørsmål (Gjerde 2010: 139). Informant C, i sin rolle som landslagstrener i utlandet, erfarte at ungdommene der opplevde coachingspørsmålene som uvante.

Det ble fortært oppfattet hos dem at jeg stiller spørsmål og de vil tenke ‘vet han dette ikke selv?’ ‘Hvorfor spør han?’ . (Informant C).

For disse unge idrettsutøvere var det uvant å bli stilt åpne spørsmål og informant C brukte mye tid på å forklare hvorfor han stilte disse spørsmålene til dem.

Å stille åpne spørsmål er en ferdighet knyttet til å gi fokuspersonen anledning til å reflektere og svare (Gjerde 2010: 202). Informantene omtaler å tåle stillhet som en viktig praktisk ferdighet, samtidig som det er utfordringer knyttet til dette. Informant B beskriver at hun i grunn har lært å være litt passiv i samtalen. Men hun opplever det som vanskelig å være avventende når ungdom ofte svarer ‘jeg vet ikke’ og hun har ikke funnet ut av hvordan å komme seg videre med det.

Jeg ønsker jo at de skal tenke hva er det de ikke vet. Men noen bare vet ikke.

(Informant B)

Når taushet i en samtale blir en maktkamp og er forstyrrende, mener jeg at coachen har mistet sitt etiske perspektiv på samtalen. Informant B sier at hun føler at hun taper litt i disse situasjonene hvor det handler om å finne ut av hvem som kan være taust lengst. Dette vekker frustrasjon hos henne og hun opplever det ikke som en god situasjon.

I følge informant C er det ungdom som ikke liker eller tar det og noen kan til og med bli litt frustrerte av alle åpne spørsmålene. På den ene siden tror han det handler om en modningsprosess. På den andre siden kan det være skremmende å samtale med landslagstreneren, som utøvere ser på som en maktperson.

Jeg må se an i hvor langt jeg kan komme med de åpne spørsmålene. Den unge utøveren der skal ikke sitte og føle seg dum. Det kan de fort gjøre hvis det kommer spørsmål de ikke klarer å svare på. (Informant C).

Av og til så fungerer eller virker det ikke egentlig. Da kan man ikke male videre på det. Da er det enten en modningsprosess hos den du prater med eller så er det noen som synes det er veldig vanskelig. (Informant C).

Informanten er opptatt av å tilpasse seg den unge utøveren slik at den får en god opplevelse av samtalen. Han nevner det å kunne konkretisere og stille konkrete spørsmål som en viktig ferdighet i den situasjonen.

Her ble det presentert utfordringer knyttet til coachingsamtaler som ikke virker. Utfordringene handlet om stillhet i samtale fordi ungdommene ikke har svar på de åpne spørsmålene. Det forklares blant annet ut i fra en tanke om at noen ikke har den kognitive kapasiteten enda. Andre er mer beskjedne eller paralyseres av tanken på å snakke med en voksen i en maktposisjon. En viktig ferdighet blir heller å konkretisere spørsmålene og få til en god samtale for fokuspersonen.

Oppsummering

Informantene belyste mange etiske perspektiver til sitt arbeid. Funnene presentert i dette kapitlet handlet om å ha en etisk bevissthet i coachingsamtalene. Å inngå avtaler med ungdom om hvem som har hvilket ansvar i samtale og taushetsplikt ble nevnt.

I tillegg handlet noen funn om de forskjellige rollene og relasjonene en kan ha, for eksempel til foreldre til ungdom. Dette kan by på utfordringer når foreldre, coachere og ungdom har forskjellige ønsker og mandater.

Det oppstår også noen etiske dilemmaer når en praktiserer coaching i tillegg til å være lærer eller trener. En lærer styres av lærerplanmålene og en landslagstrener måles etter resultatene fra idrettsutøverne. Begge har som mandat å forebygge frafall. Samtidig som de i sine coachingsamtaler kan åpne opp for å spørre ungdommene etter sine drømmer og ønsker for fremtiden. Dette beskriver et etisk spenningsfelt mellom de ønskene utøveren kan ha og de rammene treneren jobber innenfor.

Når ungdom ikke virker som de har svar på coachingspørsmålene, oppstår også et etisk dilemma. Ungdommene kan svare at de ikke vet eller virke paralyserte. En informant forslår da å være mer konkret i samtale og vektlegge at ungdom har en god opplevelse av samtalen.

Jeg har vurdert disse funnene om etiske perspektiver som betydningsfulle i denne oppgaven og vil drøfte de i underkapittel 5.2.

4.6 Metaforer for coaching

Å assosiere til coaching ble en kreativ del av intervjuene. Informantene ble spurt om å se gjennom 40 bildekort for å finne de bildene som de mente beskrev hva coaching er for dem. Metaforene som presenteres handler om både innholdet i coachingsamtalen, coaching som prosess, om ungdom og rollen som coach, i tillegg til mulige fallgruver.

Informant A beskrev for det første coaching som en bevegelse og en reise. Om et bilde av et skilt med teksten *American Airlines*, sa hun:

Jeg tror det er veldig mye bevegelse. Jeg tenker på det her med American Airlines, vi skal ut på en reise. (Informant A).

Coachingprosessen beskrev hun videre som en bevegelse som en har forventninger til, og som en bru som en kan gå over.

Andre metaforer som kom fram handlet om rollen til coachen i prosessen. Informant A beskriver seg selv som medspiller, mens informant B sier hun synes ordet medvandrer er veldig fint. For henne ligger i det at hun ikke kan gå for noen, men hun kan gå med noen. Informant C er opptatt av coachingprosessen handler om å skape motivasjon til å gjøre det jevne arbeidet som må til. I følge ham handler coaching om å sette utøvere i stand til det, gjennom å rydde i deres hverdag.

Coachingsamtalene jeg har hatt med de handlet mye om å rydde i deres hverdag, hjelpe de med å sortere, kunne være den som kommer tilbake til foreldre eller klubbtrener og si at nå har datteren eller sønnen din for mye på det og det og det, kan dere hjelpe til med å rydde? (Informant C).

Ved siden av å beskrive innhold i samtalene, setter informant C her ord på betydningen av å inkludere omsorgspersoner rundt ungdommen i coachingprosessen. Ved en senere anledning nevner han igjen betydningen menneskene rundt ungdommen kan ha. Da viser han et bilde av landhockeyspillere i forsvarsposisjon og assosierer det med teambuilding og det å være et lag også i individuell idrett.

For det er sånn at hvis er gode til å gjøre hverandre bedre, så blir vi bra selv.(...)

Det er en slags egoisme, å benytte seg av det kollektive. (Informant C).

Han er også opptatt av at ungdom skal ha andre interesser ved siden av sin idrett. Han beskriver det som en nødutgang. Bildet fra nødutgangen assosierer han til viktigheten av å ha andre interesser i tillegg til denne idretten for å forebygge frafall. Informanten beskriver det på følgende måte:

For ungdom er det veldig mye som koker opp i hodet innimellom. Og da å være klar over hvor nødutgangen er når det er vanskelig. Det tenker jeg på med alle de som plutselig slutter av ulike grunner. Det kan av og til virke som for oss voksne som banale grunner. Det kan være at de ikke fikk tid til venner, kjæresten slår opp, de er lei rett og slett og så faller verden sammen. De får møte motgang i idretten. Det som jeg har vært opptatt av er 'hva annet gjør du?' Hva annet har du? Jeg synes det er veldig skummelt med de utøvere som bare hadde denne idretten. (Informant C).

Ved siden av viktigheten av å ha andre interesser, trenger ungdom å bli bevisstgjort hva som må til for å kunne få suksess. Assosiasjonen til bildet av en som går oppover bakken med et snowboardbrett på ryggen beskriver han på følgende måte.

Du må gå opp en bakke for å kunne få lov til å kjøre ned. Du må gjøre det harde arbeidet ... Hva innebærer det? (Informant C).

For informant B var det viktig at coachingprosessen handler om å sette og nå sine egne mål. Et bilde fra forskjellige ledninger som er koblet til en forsterker assosierer hun til hvordan coachingprosessen handler om å lage nye koblinger som gir nytt resultat.

Så handler det litt om å koble disse ulike ledninger på dette her forsterker anlegget slik at det kan gi nye toner og ny musikk og nye koblinger, hvis de får litt hjelp til å bare ta ut en kontakt og stikke litt om på det. (...) Kanskje de ser at de kan gjøre noen nye koblinger som får nytt resultat for å nå sitt eget mål og sin egen pris. (Informant B).

Til slutt velger informant B et bilde som for henne beskriver ungdommens evne til å presse grenser og mot til å satse.

De er jo bare ville, gale og har sine egne utfordringer og presser sine egne grenser. Litt sånn på grensen til at vi voksne kan si at dette her er litt farlig, men de må ramle og slå seg, de må ha den villskapen og den her 'jeg kan redde verden-holdningen' og 'jeg kan gå de høyeste fjellene'. Den elsker jeg, det må vi aldri ta fra ungdommene. Det er den som gjør at de går framover her i verden. (Informant B).

Her belyses betydningen av å la ungdom gjøre sine egne erfaringer og verne om ungdommens pågangsmot, også i coaching.

Oppsummering

Da informantene assosierte til bildekort fortalte de at de ser på coaching som en bevegelse, en reise. De ser seg selv som medspillere, medvandrere. En viktig funksjon av coachingprosessen er å støtte ungdommene til å rydde i hverdagen og inkludere støttespillere i ungdommens utviklingsprosess. For å forebygge frafall i idrett ble det fremmet at det var viktig å ha andre interesser utenom idretten. Dette ble beskrevet som en slags nødutgang.

En informant beundrer ungdom for deres evne til å presse grenser og deres mot til å satse. En coach skal bidra til bevisstgjøring av ungdom om det harde arbeidet som må til for å oppleve suksess.

Før intervjuene hadde jeg forventninger til at informantenes metaforer ville bidra til dybde i det kvalitative materialet (Dalen 2011: 89). I følge Kvale og Brinkmann (2009: 290) kan metaforer bidra til en rikere og mer fullstendig beskrivelse av dataene. Men metaforer som har kommet fram i denne delen av forskningen har ikke gitt så mye ny informasjon eller nye perspektiver i oppgaven. Funnene presentert her vil ikke drøftes i sin helhet, men noen sitater nevnes igjen under andre overskrifter i drøftingskapitlet.

4.7 Læring og handling

I denne oppgaven blir coaching definert som en kommunikasjonsform som blant annet fokuserer på læring og handling. I underkapittel 2.5 ble læringsbegrepet gjort rede for ut i fra et problemrettet og prosessorientert perspektiv, i tråd med Freire sin frigjøringspedagogikk (1999) og Grendstad sin konfluentpedagogikk (1986). I coachingen er dialogen den fremste metoden for å legge til rette for frigjøring og myndiggjøring hos mennesket. Alle menneskene kan være handlende subjekter, og gjennom dialog kan vi frigjøre oss fra hemmende forhold ovenfor oss selv og verden rundt oss.

Gjennom åpen koding av datamaterialet forventet jeg å finne noen utsagn relatert til læringsbegrepet. Noen informanter belyser indirekte sine tanker om betydningen av læring i coachingsamtalene.

Når informant B blir hun spurt å velge et bildekort som hun assosierer til coaching, viser hun blant annet et bilde av et forsterkeranlegg hvor mange ledninger er koblet til.

Så handler det litt om å koble disse ulike ledninger på dette her forsterker anlegget slik at det kan gi nye toner og ny musikk og nye koblinger, hvis de får litt hjelp til å bare ta ut en kontakt og stokke litt om på det. (Informant B).

Jeg tolker dette utsagnet som om ledningene kan være tankene til ungdom. Å stokke om ledningene ser jeg på som en læringsprosess som resulterer i nye tanker. For informant B handler læring i coaching om å danne nye koblinger som gir nye resultater på vei til å nå nye mål.

Kanskje de kommer inn til meg på skolen og har en slik kobling og så gjennom litt coaching (...) så kanskje de se at de kan gjøre noen nye koblinger som får nytt resultat for å nå sitt eget mål. (Informant B).

Som trener bruker informant C læringsbegrepet knyttet til innøving av ferdigheter på banen og beskriver det på følgende måte:

Jeg tror på det der å finne svaret selv, da sitter læringen. (...) Så hvis vi får reflektert litt rundt eller de kommer på det selv, eller holder på med noen øvelser på banen og de kjenner det på kroppen litt så lærer de mer. (Informant C).

Jeg oppfatter det som at læring for ham handler om å reflektere over de erfaringene som gjøres. Sentralt blir da at ungdommene oppdager selv og kjenner på kroppen hva som er teknisk riktig i utøvelse av denne idretten. Dette er i overensstemmelse med det grunnleggende prinsippet i konfluentpedagogikken at læring handler om å oppdage selv.

Tradisjonelt sett bygger denne oppdagingsmetoden på intellektuell aktivitet. Men i konfluentpedagogikken vektlegges, i tillegg til dette, informasjonskilder som følelsene, fantasien, kroppen og varierte måter å stille spørsmål på (Grendstad 1986: 33). Også i neste sitat forklarer informant C hvordan han kobler læring til refleksjon og egen oppdagelse.

Når de gjør det riktig.. Hvordan føler de slaget? Kan de føle hvordan det er å gjøre det riktig når de holder på? (...) Når de da gjør et slag så kan de korrigere seg selv og si 'nå føles det ikke riktig'. Så sånne spørsmål bruker jeg også til bevisstgjøring. (Informant C).

For han er det viktig å sikre at ungdommene lærer å korrigere seg selv. Han snakker da om korrigerende avferd og teknikk innenfor idretten, som i denne sammenhengen lett kan overføres til korrigerende avferd utenfor idrettsbanen. Jeg antar at læring gjennom bevisstgjøring i coachingsamtaler kan ha betydning for ungdommens personlige utvikling.

Generelt sett snakket informantene mye om bruk av åpne spørsmål i dialog som et sentralt verktøy i coaching. Dette kan mer indirekte relateres til læringsbegrepet som presentert i underkapittel 2.6. Samtidig krever dette en mer omfattende analyse av begrepene dialog og refleksjon enn det er viet plass til i denne oppgaven. Jeg kan for nå konkludere med at, ved siden av de eksemplene over, det ikke fantes flere funn i datamaterialet som direkte kunne relateres til læringsbegrepet.

Jeg kom til samme konklusjon da jeg analyserte datamaterialet og letet etter funn som belyste handlingsbegrepet. Informantene snakket mindre om betydning av å forplikte seg til og gjøre konkrete handlinger enn jeg hadde forventet. Videre her nevnes de referansene som ble funnet.

Informant B nevner at hun anvender SØT-modellen til Kversøy og Hartviksen (2008: 97). Hun forklarer spørsmålene i modellen og synes den er anvendelig.

Situasjonen nå, og så er vi tilbake på 'hva ønsker du' og hvordan skal du komme deg dit. Og den gjelder for alt mellom himmel og jord. (Informant B).

Spørsmål om hvordan en skal komme seg dit en ønsker i livet, har et element av handling i seg (Hartviksen & Kversøy 2008: 74). Også informant A spør ungdommer etter å identifisere handlingene som må til for å skape endring. Hun forteller om en coaching av en ung jente hvor hun spør:

Forestill deg at du skulle gå herfra i kveld og det var litt bedre.. hvilken tanke, følelse eller handling vil du da ha som sier deg at det var bra at du kom hit. Hvordan skulle du kunne legge merke til det? (Informant A).

Spørsmålet handlet ikke direkte om hva jenta skal gjøre, men hvilke handlinger hun forestiller seg hun gjør når hun har det litt bedre. Så svarer hun følgende.

'Hvis det hadde vært litt bedre så ville jeg være litt lettere i magen'. Og før jeg kan stille neste spørsmål så sier hun at hun ville puste litt bedre. Så sier jeg til henne hvis du kjenner deg litt lettere i magen og du puster litt bedre, hva vil du tenke da? 'At jeg er glad.' Og hvis du er glad, hva gjør du da? 'Da drar jeg og trener'. Og hvis du drar og trener, hva slags forskjell vil det gjøre i livet? 'Da ville jeg treffe mine venner.' Og hvis du treffer dine venner, hva skulle det bety? 'Det ville være veldig bra.' (Informant A).

Sitatet illustrerer hvordan en kan identifisere hvilke konkrete handlinger bidrar til utvikling og endring i ungdommens liv. Datamaterialet inneholdt få slike sitater.

Oppsummering

At informantene har sagt forholdsvis lite om betydningen av handling og læring kan forklares med at de ikke ble spurt direkte etter dette i intervjuene. Jeg har undret meg over funnene presentert her, men kan ikke gi funnene noe større betydning. Jeg synes det er for lite grunnlag til å konkludere med at disse coachere er lite opptatt av læringsutbytte og konkrete handlinger. Som sagt, ved mer inngående analyse av begrepsbruk antar jeg at jeg ville ha funnet mange flere sammenhenger enn det er plass til å dokumentere i denne oppgaven. Tankene presentert i dette kapitlet tas ikke med i drøftingskapitlet.

4.8 Fokus på ønsker i stedet for mål

Å sette seg konkrete mål for hvilke endringer en ønsker for livet sitt kan være viktig å få kartlagt før en kan vite hva en må gjøre for å oppnå målet (Espedal, Andersen & Svendsen 2006: 123). Intervjuene inneholdt ingen direkte spørsmål om bruk av målformulering i coachingsamtalene, og denne kategorien ble dannet som et resultat av åpen koding av datamaterialet. Det interessante som kom fram var at målformulering ofte nevnes i coachinglitteraturen, men det ble sjelden nevnt i intervjuene.

Informant C, idrettstreneren, snakker om først mål i slutten av intervjuet når han beskriver et bilde av en skogsvei han har valgt som metafor for coaching.

Perspektiver på å tenke framover, veien framover til noe, veien til et mål. Det går på å reflektere rundt for eksempel ikke gi opp når det butter, stå løpet ut, det er en lang vei du skal gå, det kommer til å være kronglete underveis for å si det sånn. Den veien er ikke like lett hele tiden. (Informant C).

Den eneste gangen informant A bruker ordet mål er når hun forklarer hva hun tenker om bruk av mål kontra drømmer og ønsker. Hun forteller at i coaching av voksne er det vanlig å spørre hva de har som mål. Hun opplever at dette ikke går med ungdom. De spør henne da hva hun mener med mål. Allerede i første kontakten med ungdom spør

hun etter hva de drømmer om. For henne ligger det mye motivasjon i positive framtidsbilder. Dette er i tråd med Banduras teori om mestringsforventning som har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik 2005: 147). Også informanten B er av oppfatning at det er viktig å jobbe med elevenes drømmer.

Og det er mye mer gøy å jobbe mot drømmen din enn at jeg står og sier at lærerplanmålene, det er de som styrer deg. Det er for å få opp motivasjon.
(Informant B).

Informant B forteller at det i elevsamtaler er det vanlig å anvende spørsmål om hvilke mål eleven setter seg for hvert fag, og hva de skal gjøre for å nå målet. Hun opplever at elevene da svarer henne etter munnen.

Etter det jeg opplever, er tror de at skolen forventer at de alltid skal prestere bedre i karakter. Men så får vi plukket det littegran ned. Er det det du ønsker?
'Nei, egentlig er jeg kanskje fornøyd med en treer i engelsk.' Og da begynner de å kjenne på seg selv. (Informant B).

Videre gjør denne informanten seg noen tanker om hvordan hun skal bruke denne innsikten ved oppstart av neste skoleår. Hun skal hun spørre elevene etter sine drømmer. Drømmene skal skriftliggjøres og limes på pultene, som en påminnelse også på de dagene de det ikke er så stas å være på skolen. Dette er i tråd med Espedal m.fl (2006: 109) som sier at detaljerte beskrivelser fokuspersonen sine drømmer, vil gjøre det lettere for ham eller henne å bevege seg mot en mer tilfredsstillende fremtid. Kauffman m.fl. (2010: 166) henviser til Maddux (2002) når de skriver at å forestille seg hvordan en kan oppføre seg er en effektiv måte å styrke mestringsforventning i en hypotetisk situasjon.

Oppsummering

Å formulere konkrete mål er et sentralt verktøy i coachinglitteratur. I intervjuene nevnes bruk av mål bare av en informant. For han handler coaching om å reflektere over veien videre, veien til målet. I følge de to andre informantene kan bruk av målformulering vekke negative assosiasjoner hos ungdom og ha uønsket effekt i samtalen. For dem er beskrivelse av drømmer og ønsker et viktig element i coachingsamtalene. Informant C nevner ikke bruk av drømmer eller ønsker.

Informantene snakket mindre om målformulering enn jeg hadde forventet. To av informantene snakket mer om å anvende ønsker og drømmer som kilder til motivasjon. Jeg anser dette som en del av coachens praktiske kompetanse. Å bruke ønsker og drømmer blir da et verktøy for å fremme motivasjon. Dette perspektivet vil senere bli drøftet som en del av de nødvendige ferdigheter en coach trenger, underkapittel 5.3.

4.9 Individualisering i en sosial kontekst

I følge Illeris m.fl følger individualiseringen i dagens samfunn med nye former for frihet, samtidig som en del ungdom opplever begrensninger i deres valgmuligheter for eksempel grunnet livssituasjon, evner eller økonomi.(2009: 39). Videre sier forfatterne at ungdom skal i stadig større grad være aktører i egne liv, hvor de selv er ansvarlige for å realisere seg.

Informant B gir et eksempel som viser til hva ansvar for eget liv betyr i skolehverdagen. Hun forteller om en elev som var lite motivert og hadde mye fravær. Informanten hadde forsøkt å motivere, uten hell. Til slutt skrev de en kontrakt hvor eleven forpliktet seg til å spørre læreren hvis det var noe hun lurte på.

Nå har vi gjort en avtale, og hun har skrevet under på at 'nå tar jeg ansvar for at hvis jeg vil ha hjelp er det jeg som spør'. (Informant B).

At denne læreren forteller at hun i større grad har begynt å skrive avtaler med elevene sine om hva de er ansvarlige for, illustreres at denne informanten oppfatter sine elever som ansvarlige aktører i sine liv.

Informantene har ikke blitt spurt direkte etter sine tanker om individualisering i dagens samfunn, og hva det betyr for deres coachingpraksis. Ved åpen koding av datamaterialet kom fram at informantene på mange måter reflekterte over den sterke individualiseringen på den ene siden, og på den andre siden viser hvordan ungdomscoaching også handler om den sosiale konteksten ungdom befant seg i. Informant A gir et utsagn som vektlegger betydningen av ungdommen sine sosiale omgivelser.

Coaching for meg er ingen selvhjelpsstrategi. Det er en sammen-strategi. Jeg er jo coach og sammen jobber vi videre. Også at jeg stille spørsmålet: hvem kan hjelpe deg, hvem kan støtte deg? (Informant A).

Hun spør ungdom etter hvem de kan henvende seg til, hvem de kan stole på når de trenger hjelp. I min tolkning belyser disse spørsmålene de sosiale relasjonene ungdom kan støtte seg på. Dette er i tråd med Wolters sin beskrivelse av 'supportere' som ungdom kan velge ut og spørre om konkret hjelp i sin utviklingsprosess (2011: 90). I tillegg gjøres det to utsagn som viser til coachen som en slags samarbeidspartner. Informant B beskriver en coach også som en medvandrer. Og informant C anvender begrepet medspiller og forklarer at hun ser på coaching som et lagspill. Disse utsagn framhever elementer av samarbeid og samhandling mellom fokuspersonen og coachen på den ene siden og mellom fokuspersonen og andre sosiale relasjoner på den andre siden. Dette kan tolkes som en strategi for å styrke ungdommens evne til å håndtere dette ansvaret de har for sitt liv. Det kan gagne ungdommens utviklingsprosess om de også klarer å se sin situasjon i lys av de sosiale og kulturelle forhold som de lever i (Illeris et al. 2009: 46). Ord som medvandrer og medspiller impliserer en aktiv deltagelse i denne utviklingsprosessen.

Videre vektlegges betydningen av å tenke helhetlig i forhold til ungdommens liv ved å ta hensyn til flere arenaer enn der coachen møter ungdom. Informantene som jobber

som lærer og landslagstrener setter begge ord på hvordan de ikke bare ser på skole og idrett som mulige samtaleemner i coachingen. Informant B illustrerer med et eksempel om en elev som hadde hatt mye fravær. Hun hadde spurt eleven etter hva som var vanskelig, også utenom skolen. Det viste seg at eleven opplevde det som et stort problem å ikke få trent nok. I følge informanten handlet dette om å se det hele menneske. For denne eleven opplevde ikke selv at fraværet var det viktigste å ta tak i. Når han fikk orden på det som betydde mest for ham, så viste det seg at det faktisk ikke var så verst å være på skole allikevel.

Ved siden av at ungdom kan få hjelp av sine omgivelser, for eksempel av en lærer, kan de også være til hinder noen ganger. Informant C forklarer hvordan dette gjør seg gjeldende innenfor toppidrett. På den ene side har foreldre store ønsker om kortsiktig suksess for sin ungdom, og på den andre siden er trenere opptatt av å tenke langsiktig. Jeg innbilder meg at denne unge idrettsutøveren da opplever forskjellige forventninger fra de forskjellige voksne han har rundt seg. Informant C sier at han har gjort seg mange erfaringer på at idrettsutøvere da havner i en vanskelig posisjon, som de trenger hjelp med å håndtere.

Og så er det i den aldersgruppen der har vi opplevd at ungdom slutter. Det kan være begrunnelser som 'følte ikke jeg hadde tid til vennene mine', 'skolen krever for mye'. De kommer i en sånn klemme. Den er jeg veldig opptatt av å vite noe om så kanskje vi kan redde de i forkant. (Informant C).

Løsningen blir da å samtale om helheten og rydde i hverdagen, som han kaller det. Han hjelper dem med å sortere og bistår ungdom med å spørre foreldre eller klubbtreneren om hjelp hvis nødvendig. Også denne informanten beskriver sin rolle som nokså aktiv. Han bistår ungdommene aktiv med håndtering av denne hverdagen. Han sier at han kan ta samtaler med foreldre eller klubbtrener ved behov, på vegne av ungdommen. Det kan tolkes slik at han gjennom coachingsamtaler blir kjent med ungdommens behov, for så å støtte dem i gjennomføre endringene i hverdagen som må til for at ungdom skal få det slik de vil.

Oppsummering

Utsagnene ovenfor viser tydelig til at coaching plasserer ungdom i førersetet i sitt liv, noe som kan knyttes til individualiseringstrenden i dagens samfunn. Samtidig som disse funn viser at informantene legger vekt på at coaching er noe man gjør sammen. De ønsker å hjelpe ungdom med å rydde i hverdagen og tenke helhetlig om sine liv.

En som driver coaching av ungdom trenger å ha en teoretisk forståelse av hvordan coaching kan forholde seg til dette sterke fokuset på det enkeltes menneskes ansvar og muligheter. Refleksjoner rundt dette presenteres i underkapittel 5.1.

4.10 Oppsummering

I dette kapitlet har alle funnene blitt presentert, både som et resultat av en induktiv og en deduktiv tilnærming til analyse av datamaterialet.

Når informantene ble spurt etter viktige praktiske ferdigheter, la de vekt på relasjonelle ferdigheter og kommunikasjonsferdigheter. Spørre og lytte ble nevnt som viktige kommunikasjonsferdigheter. Spørsmålene skal sette i gang tanker om veien videre, om fremtiden. Samtidig må en ungdomscoach tåle stillhet i samtalen. Til slutt ble nevnt at en må kunne strukturere samtalen og kunne omformulere og sammenfatte det ungdom sier. Av viktige relasjonelle ferdigheter la informantene vekt på å være sosial, å kunne skape relasjoner og være nysgjerrig og interessert. I tillegg blir det nevnt at en skal kunne skape fortrolighet i en samtale.

Å kunne skape fortrolighet blir også nevnt som en del av nødvendig personlig kompetanse. Andre svar handlet blant annet om menneskesyn, betydningen av å tro på ungdom og bry seg. En informant ser det som en viktig del av sin personlige kompetanse å både se hele mennesket hun snakker med og anvende sin intuisjon.

Til slutt svarte informantene at det er viktig å ha teoretisk kunnskap om dialog, dannelse av relasjoner og etikk. En informant sier at hvilken som helst grunnutdanning som

handler om mennesker og relasjoner gir relevant kunnskap som kan anvendes i coaching.

Informantene nevner kommunikasjonsverktøy som er til hjelp i starten av samtalen. For eksempel brukes det skjemaer og oppgaver med åpne spørsmål for å få praten i gang. Andre verktøy bidrar til å strukturere samtalen videre. En informant har gjort seg positive erfaringer med å anvende en test i personlige egenskaper. Å samtale om dette gjorde at de fortære kunne gå fra å snakke om det generelle til det mer spesifikke. Skjemaene anvendes også som dokumentasjon i og mellom samtalene. Verktøy basert på metaforer nevnes av informantene, metaforene er da rettet mot å ta tak i ungdommens drømmer og tanker om framtiden.

Informanter har forskjellige oppfatninger om det er noe enklere å coache voksne enn ungdom. En synes det er mye enklere å coache ungdom, en annen synes det virker som det er uvant for ungdom. Den tredje informanten synes at det å coache ungdom er det samme som å coache voksne, hun bruker samme teknikker med alderstilpassede eksempler. En konkret forskjell synes hun er at voksne er mer realistiske og har lettere for å jobbe med mål. Hos ungdom fungerer det ikke, så opplever hun at det er mer effektivt å snakke om drømmer.

Informantene belyste mange etiske perspektiver til sitt arbeid. Funnene presentert i dette kapitlet handlet om å ha en etisk bevissthet i coachingsamtalene. Å inngå avtaler med ungdom om hvem som har hvilket ansvar i samtalene og om taushetsplikt ble nevnt. I tillegg handlet noen funn om de forskjellige rollene og relasjonene en kan ha, for eksempel til foreldre til ungdom. Dette kan by på utfordringer når foreldre, coachere og ungdom har forskjellige ønsker og mandater.

Det oppstår også noen etiske dilemmaer når en praktiserer coaching i tillegg til å være lærer eller trener. En lærer styres av lærerplanmålene og en landslagstrener måles etter resultatene fra idrettsutøverne. Begge har som mandat å forebygge frafall. Samtidig som de i sine coachingsamtaler kan åpne opp for å spørre ungdommene etter sine drømmer og ønsker for framtiden. Dette beskriver et etisk spenningsfelt mellom de ønskene utøveren kan ha og de rammene treneren jobber innenfor.

Når ungdom ikke virker som de har utbytte av coachingspørsmålene, oppstår også et etisk dilemma. Ungdommene kan svare 'jeg vet ikke' eller virke paralyserte. En informant foreslår da å være mer konkret i samtalene og vektlegge at ungdom har en god opplevelse av samtalen.

Da informantene assosierte til bildekort fortalte de at de ser på coaching som en bevegelse, en reise. De ser seg selv som medspillere og medvandrere. I coachingprosessen er det viktig å støtte ungdommene i å rydde i hverdagene sine og inkludere støttespillere rundt ungdommene. For å forebygge frafall i idrett ble det fremmet at det var viktig å ha andre interesser utenom idretten. Dette ble beskrevet som en slags nødutgang.

En informant beundrer ungdom for deres evne til å presse grenser og mot til å satse. En coach skal bidra til bevisstgjøring av ungdom om det harde arbeidet som må til for å oppleve suksess.

Metaforer som har kommet fram i denne delen av forskningen har ikke gitt så mye ny informasjon eller nye perspektiver i rapporten. Funnene presentert her vil ikke drøftes i sin helhet, men noen sitater nevnes igjen under andre overskrifter i drøftingskapitlet.

Å formulere konkrete mål er et sentralt verktøy i coachinglitteratur. I intervjuene nevnes bruk av mål bare av en informant. For han handler coaching om å reflektere over veien videre, veien til målet. I følge de to andre informantene kan bruk av målformulering vekke negative assosiasjoner hos ungdom og ha uhensiktsmessig effekt i samtalen. For dem er beskrivelse av drømmer og ønsker et viktig element i coachingsamtalene. Informant C nevner ikke bruk av drømmer eller ønsker. Informantene snakket mindre om målformulering enn jeg hadde forventet. To av informantene snakket mer om å anvende ønsker og drømmer som kilder til motivasjon. Jeg anser dette som en del av coachens praktiske kompetanse. Å sette ord på ønsker og drømmer blir da et verktøy for å fremme motivasjon.

Utsagnene ovenfor viser tydelig at coaching plasserer ungdom i førersetet i sitt liv, noe som kan knyttes til individualiseringstrenden i dagens samfunn. Samtidig som disse funn viser at informantene legger vekt på at coaching er en sammen-strategi. De ønsker

å hjelpe ungdom med å rydde i hverdagen og tenke helhetlig på sine liv. Coaching kan sees som et resultat av individualiseringen, samtidig som den kan ha en forsterkende virkning på individualiseringen. En som driver coaching av ungdom trenger å ha en teoretisk forståelse av hvordan coaching kan forholde seg til dette sterke individfokus.

For å gi sikre gjennomsiktighet har alle funn blitt presentert i dette kapitlet. Videre har valgt ut noen funn som jeg vurderte som spesielt interessante bidrag til drøfting av problemstillingen. Underveis har jeg gjort rede for akkurat hvilke funn som drøftes i neste kapitlet.

5 DRØFTING

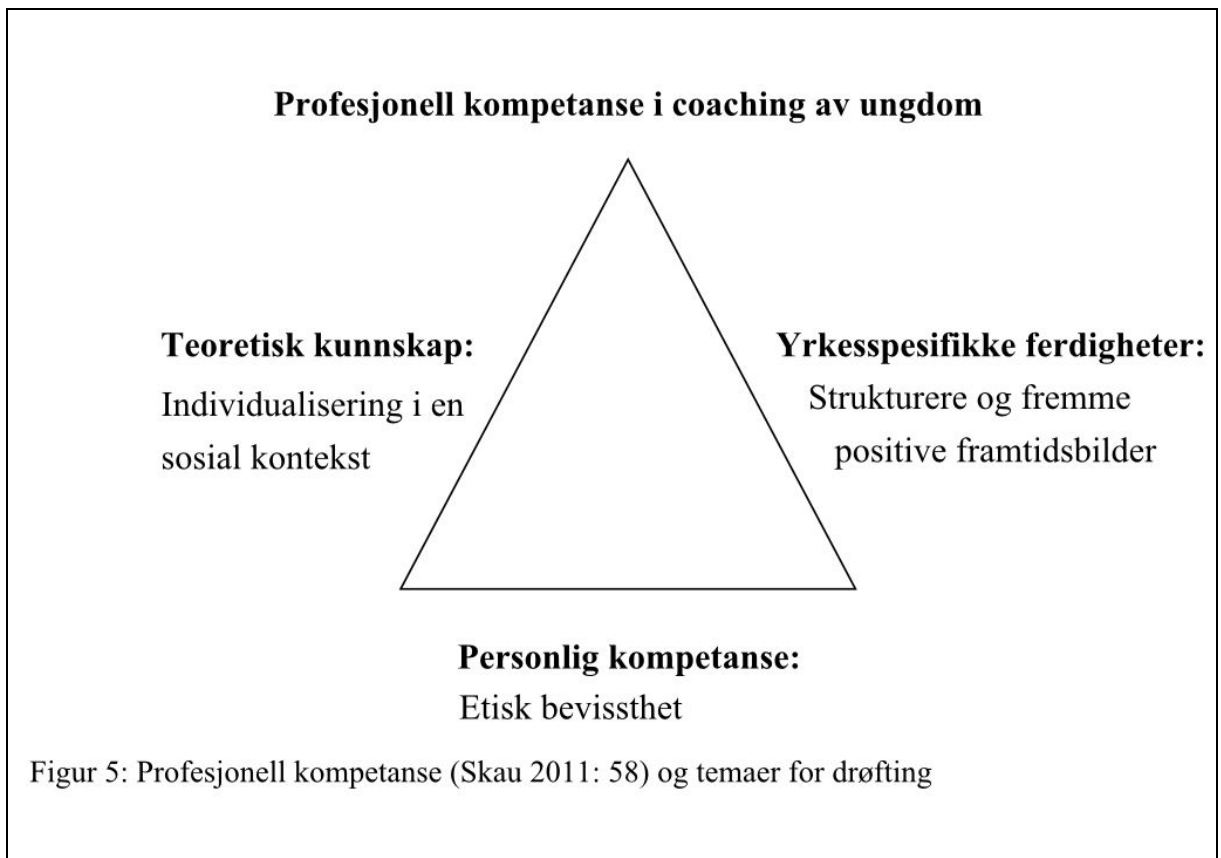
Denne oppgaven tar utgangspunkt i problemstillingen *Hvilken profesjonell kompetanse anvendes ved coaching av ungdom?* Funnene presentert ovenfor dekker etter min mening en del av den nødvendige kompetansen en ungdomscoach trenger, den er ikke fullstendig i sin beskrivelse. Jeg har valgt ut de funnene som overrasket meg mest og som jeg vurderte som viktige innspill for videreutvikling av ungdomscoaching som fagfelt. Videre vil jeg drøfte disse funn opp i mot teoretiske og samfunnsmessige perspektiver.

Denne oppgaven har basert seg på Skaus modell for profesjonell kompetanse (2011: 58). Skau håndterer en tredeling av teoretisk kunnskap, yrkesrettet ferdigheter og personlig kompetanse. Drøftingen er lagt opp etter denne tredelingen. Først vil jeg i underkapittel 5.1 drøfte hvilken teoretisk kunnskap brukes i ungdomscoaching. Informantene ga få direkte svar om hvilken teoretisk kunnskap de mener de baserer sin praksis på. Interessant i denne sammenhengen er andre utsagn fra informantene om når ungdom ikke virke å ha svar på coachingspørsmålene, som presentert i underkapittel 4.5. Informantene har også belyst betydningen av å ikke bare se individet i samtalen, men belyse den sosiale konteksten en kan støtte seg på som presentert i underkapittel 4.9. Etter vurdering av disse funnene, valgte jeg her å drøfte betydningen av en overordnet forståelse for coachingens posisjon i det postmoderne samfunnet. Dette anser jeg som en del av det teoretiske fundamentet coaching av ungdom baserer seg på.

Dette samfunnsperspektivet har sammenheng med den etiske bevisstheten en trenger for å kunne utvise profesjonalitet i coaching av ungdom. I underkapittel 4.5 presenteres informantens utsagn om hvordan makt påvirker relasjonen mellom voksne og ungdom og hvordan den skal forvaltes. Jeg ønsker å drøfte utfordringer knyttet til å ha forskjellige roller i relasjon til ungdom. Disse forhold krever en klar bevissthet rundt hvordan å håndtere konfidensialitet som coach, som også belyses av informantene i underkapittel 4.2. Siden det finnes lite litteratur på det, så vurderte jeg det også som interessant å drøfte at en coach trenger kompetanse på å håndtere samtaler hvor coaching ikke virker refleksjonsfremmende. Disse forskjellige etiske perspektivene

burde være en del av ens personlige kompetanse i ungdomscoaching og drøftes i underkapittel 5.2.

Det tredje perspektivet som drøftes i underkapittel 5.3 omhandler de yrkesrelaterte ferdighetene som anvendes. Informantene belyser behovet for å strukturere samtaler (se underkapittel 4.3), for å bistå ungdom med å sortere sine tanker. En annen ferdighet som nevnes er å kunne arbeide med ønsker, drømmer og positive framtidsbilder som presentert i underkapittel 4.8. Å jobbe fremtidsrettet er grunnleggende i coaching. Jeg valgte å drøfte dette her fordi det også viser seg å være av betydning når denne tilnærmingen til samtaler anvendes i dialog med ungdom.



Trekanten i figuren ovenfor illustrerer Skau (2011: 58) sin tredeling i profesjonell kompetanse. I tillegg beskriver den hvilke perspektiver som er valgt ut til å drøftes videre. Disse perspektivene inngår alle i en samlet profesjonell kompetanse i coaching av ungdom. Men for å kunne drøfte mer inngående, har jeg valgt å presentere perspektivene hver for seg.

Ved siden av at jeg har tatt utgangspunkt i modellen ovenfor, så oppsto behovet underveis for å drøfte et perspektiv til. I undersøkelsen var jeg tydelig på å avgrense arbeidet til individuelle coachingsamtaler. Gjennom analysearbeidet forsto jeg at dette muligens har skapt en forvirring. To av informantene er ikke bare coachere, de er i tillegg lærer og trener. Det som ble uklart for meg var om de egentlig drev coaching eller anvendte en mer coachende væremåte og dette vil jeg drøfte avslutningsvis i underkapittel 5.4.

5.1 Teoretisk kunnskap – individualisering i en sosial kontekst

For å kunne være en profesjonell ungdomscoach trenger en å ha teoretisk kunnskap om læringsprosesser, dialog, motivasjon, refleksjon osv. Eller for å sitere en av informantene

Det finnes ingen stopp for hva man kan ha som teoretisk kunnskap men det er bra om man har kunnskap om mennesker og relasjoner. (Informant A).

Fokuset i dette kapitlet ligger ikke på den generelle teoretiske forankringen coaching er bygd på, men på perspektiver som har kommet fram i forskningsarbeidet som er spesielt relevante når en skal coache ungdom. Det handler her om å se coaching i lys av det postmoderne samfunnet og de utfordringene ungdom opplever.

I det postmoderne samfunnet forventes det at ungdom tar ansvar for sin valg, for eksempel i forhold til utdanning, livsstil og forbruk (Befring & Moen 2011: 148). Dette forutsetter at ungdom har den refleksive kompetansen som er nødvendig for å kunne navigere i dagens samfunn (Illeris et al. 2009: 46). Aagre henviser til Giddens når han skriver at dagens samfunn legger “større vekt på den enkeltes evne til å sette ord på følelser, begrunne handlinger, bygge en sammenhengende fortelling om sitt forhold til de sosiale omgivelsene og reflektere over de valg- og utviklingsmuligheter som finnes” (2003: 143). Jeg tolker det slik at det utsagnet baserer seg til dels på et konstruktivistisk kunnskapssyn. I følge Imsen er kunnskap da et menneskelig produkt i vårt strev etter å forstå og forklare verden rundt oss (2005 : 227). Dette forutsetter etter min mening en

refleksiv prosess. I tillegg ser jeg paralleller med Freire sin tanker om menneskets nødvendighet for kritisk refleksjon og kritisk handling ovenfor dets situasjon. I følge Freire medfører dette bevisstgjøring som ”er en utdypelse av den årvåkne holdningen som er karakteristisk for all løsrivelse” (Freire 1999: 95). I coaching legger man til rette for kritisk refleksjon og handling, for å bidra til bevisstgjøring rundt forståelse av ens situasjon og synliggjøring av nye muligheter.

Noen ungdom har den nødvendige kompetansen for å kunne håndtere den formen for aktiv selvforvaltning. De betegnes også som “refleksive vinnere”(Lash i Illeris et al. 2009: 50). Videre skriver forfatterne at de som ikke klarer å benytte seg av mulighetene og valgfriheten, kalles for “refleksive tapere” (2009: 50).

Det dreier seg om å kunne forholde seg refleksivt, målrettet og prioriterende til ens egen situation, og det har mange unge utrolig svært ved (Katznelson 2004).

Det stiller de unge over for et konkret individualiseringskrav om bevidsthedsmæssigt at kunne anlegge og inderliggøre et både subjektivt og objektivt blick på sig selv: en omfattende refleksivitet og selvvurdering, der kræver en modenhet og selvkontroll som mange unge slet ikke besidder. (Illeris et al. 2009: 44).

Informantene har fortalt at de møter ungdom som har vanskelig for å reflektere. Det virker som noen ungdom ikke har tilstrekkelig med refleksiv kompetanse for å kunne nyttiggjøre seg coachingens åpne spørsmål. Informant B opplever noen ganger at når hun spør ungdom ‘hva tenker du nå’ så svarer de ‘vet ikke’. Informant C beskriver det slik:

Det er nok lettere for mange å få veldig konkrete spørsmål. Og jeg kan komme lengre med en samtale av og til ved å være veldig konkret. Jeg må se an i hvor langt jeg kan komme med de åpne spørsmålene. Den unge utøveren skal ikke

sitte og føle seg dum. Det kan de fort gjøre hvis det kommer spørsmål de ikke klarer å svare på. (Informant C).

Det er en viktig del av coachens profesjonaliteten, og ikke minst etisk bevissthet, å kunne forholde seg til ungdom som ikke har tilstrekkelig med refleksiv kompetanse. Barn og ungdom mangler erfaringsgrunnlaget og evnen til gjennomskue det Sommer kaller for “gammelt i ny drakt” (2012: 203). I følge ham er hyperkompleksitet en betegnelse for nåtidens samfunn. “Det vil si samfunnets (og verdienes) økende mangfold, stiller det individualiserte mennesket ovenfor en rekke tvingende valg og ikke minst fravalg” (Sommer 2012: 141). Ingen klarer å ta ha oversikt over alle valgmulighetene eller konsekvensene av disse valg. Kompleksitetsreduksjon presenteres som en nødvendig utfordring. Informantene har også satt ord på både kompleksiteten i ungdommens hverdag, og hvordan coaching kan anvendes da.

Jeg tror også at livet er veldig komplisert og for å forstå det kompliserte så må man bli enkel. Det er en kunst. Det er kunst å gjøre det kompliserte til noe enkelt. (Informant A).

Så på den ene siden trenger en forståelse for betydningen av refleksiv kompetanse i dagens samfunn. Samtidig som dette samfunnet også kan virke komplekst. I følge informantene trenger ungdom hjelp med å forenkle, sortere og rydde. For to av informantene handler det om å tenke helhetlig i forhold til ungdommens liv. Et eksempel er en coachingsamtale informant B hadde med en elev med mye fravær. Hun forteller at samtalen handlet om å finne ut hvilke utfordringene eleven opplevde også utenfor skolen. Den førte til at eleven oppdaget hvor skoen trykket mest og kunne dermed prioritere hvor han skulle starte endringsprosessen sin. I coaching handler det da om å åpne opp for å samtale om ungdommens liv på forskjellige arenaer og legge til rette for en reduksjon av kompleksiteten av deres valgmuligheter og prioriteringer.

Mangfoldige valgmuligheter er en side ved individualiseringen, noe som henger nøye sammen med individets ansvar for sitt eget liv, sine valg. En av informantene gir et eksempel som viser til hva ansvar for eget liv betyr i skolehverdagen. Hun har i større

grad begynt å skrive avtaler med elevene sine om hva de er ansvarlige for og forteller om en elev som var lite interessert i undervisningen og som hun ikke hadde greid å få motivert.

Så har jeg kommet til at nå på våren så har hun skrevet kontrakt med meg om at ‘nå er det jeg som spør læreren hvis det er noe jeg lurert på’, nå er ikke jeg på tilbudssiden og drar, når drar jeg de som ber om å bli dratt for å komme opp til eksamen. Nå har vi gjort en avtale, og hun har skrevet under på at ‘nå tar jeg ansvar for at hvis jeg vil ha hjelp er det jeg som spør’. (Informant B).

En som coacher ungdom trenger å ha en teoretisk forståelse av hvordan coaching kan forholde seg til dette sterke fokuset på det enkeltes menneskets ansvar og muligheter. Det kan tenkes at en gjennom coaching kan bidra til at ungdom utvikler selvstendighet og motstandsdyktighet, som er viktige egenskaper for å kunne håndtere den aktive selvforvaltningen som forventes av den enkelte i våre dager. Samtidig kan en forestille seg at et ensidig fokus på dette ansvaret i eget liv fort kan bli en fallgrube når en coacher akkurat ungdom. Mathisen og Kristiansen (2009: 100) henviser til Rønning (2005) når de beskriver det som et problem at coachingmodeller og coachingpraksis tar utgangspunkt i antagelsen om at mennesket kan reddes og oppnå kontroll over eget liv eller egen yrkespraksis ved å bli coachet. “Beslutningen om hva man skal foreta seg, blir imidlertid til i den konteksten den skal utøves og utleves” (Mathisen & Kristiansen 2009: 100). For individualisme har en ideologisk slagside.

Individualisert frihet som betydningsfull kulturell verdi gir individet et helt selvstendig ansvar for egen skjebne. Enten de lykkes eller mislykkes har individualiserte ungdom ikke noe annet å skylde på enn seg selv (...). Det dreier seg om en form for falsk bevissthet som trolig er svært utbredt i våre dager. (Krange & Øia 2005: 146).

Som mindreårig ungdom forholder en seg til lovmessige, praktiske og emosjonelle begrensninger. Ungdom er skolepliktig, økonomisk avhengige av sine foreldre og emosjonelt ikke fullt moden. I tillegg vil noen ungdommer oppleve at deres muligheter er begrenset av sin livssituasjon, økonomi og sine evner osv. I følge Sommer ville det være en feiltagelse “å ignorere eksistensen av slike store forskjeller i den refleksivt senmoderne individualiseringskulturen” (2012: 220). Å få ansvar for eget liv vekker illusjonen om å ha kontroll over alle aspektene ved livet. Vi risikerer å holde ungdom individuelt ansvarlig for noe de ikke kan påvirke.

Som enkeltindivid er en alltid en del av en sosial kontekst. Og det er ikke mulig å forstå individualitet uten et begrep om det sosiale (Krange & Øia 2005: 237). Et individ eksisterer ikke løsrevet fra den sosiale og kulturelle realiteten. Mennesket skapes, utvikles og realiseres i samspill med omverden og andre (Jørgensen 2005: 182). Enda viktigere blir det i den utviklingsfasen ungdom er midt i.

Nettopp i en fase hvor den enkelte kaster om på tilværelsen hvor noen handlingsmønstre forlates og andre legges til, blir relasjonen til de kollektive rammene rundt oppvekst særlig viktig (Krange & Øia 2005: 47).

Informantene har på mange måter satt ord på hvordan de på den ene siden plasserer ungdom i førersetet i sine liv, samtidig som dette foregår i en sosial kontekst.

Coaching for meg er ingen selvhjelpsstrategi. Det er en sammen-strategi. Jeg er jo coach og sammen jobber vi videre. Også at jeg stille spørsmålet: 'Hvem kan hjelpe deg, hvem kan støtte deg?' (Informant A).

Sommer gir også et annet argument for å vektlegge ungdommens relasjoner til de kollektive systemene de kan være delaktige i. I følge ham fungerer disse forskjellige systemer som familien, sportsklubben eller visse deler av lokalsamfunnet som kompleksitetsreducerende for ungdom (2012: 205). Kompleksitetsreduksjon har blitt fremmet som en nødvendighet i coachingprosessen for at ungdom skal kunne forholde til de mange valgmulighetene de har.

Coaching av ungdom er ikke etisk forsvarlig hvis den ikke på et tidspunkt bistår ungdom i å forholde seg til den sosiale konteksten og kollektiviteten, hvis den gir ungdom en falsk bevissthet i forhold til hva de er ansvarlig for og kan ta kontroll over i livene sine.

5.2 Personlig kompetanse – etisk bevissthet

I følge Freire krever en slik dialog “en intens tro på mennesket, en tro på dets evne til å lage og lage på nytt, til å skape og gjenskape, tro på dets streben etter å nå et rikere menneskeverd” (1999: 75). Coaching baserer seg på et slikt humanistisk og optimistisk menneskesyn. Den bygger på troen at mennesker har evne og vilje til å utvikle seg dersom forholdene legges til rette for det (Gjerde 2010: 88). Eller som informantene formulerte det:

Jeg tror jeg er genuint glad i dem, jeg bryr meg oppriktig. (Informant B).

Å ikke bestemme hva som er best for personen, det er et etisk standpunkt. Å tro på personen, at alle spørsmål jeg stiller handler om at jeg tror på den som kommer. (Informant A).

En slik form for tillit er en forutsetning for dialog (Freire 1999: 75) og for at samarbeidsrelasjonen mellom coach og fokusperson kan utvikle seg. I dette samarbeidet kan en coach støte på dilemmaer og valgsituasjoner som forutsetter en etisk bevissthet rundt hva som er rett og galt i omgang mellom mennesker. Relasjonen mellom coach og fokusperson er preget av faktorer som makt, avhengighet og nærhet. Dermed befinner vi oss i det etiske landskapet som alle forhold mellom mennesker bærer preg av. I følge Kversøy kan etikk “kanskje oppsummeres til det å ville det gode og ville hverandre vel. Uten disse elementene har kanskje begrepene etikk og moral ingen hensikt” (2013: 93).

En etisk utfordring i ungdomscoaching er at relasjonen mellom coachen og den unge fokuspersonen er preget av maktubalanse. Den er asymmetrisk i den forstand at coachen

både har spesifikk kompetanse og voksenstatus som ungdommen mangler. Å være fri for denne makten er kanskje uoppnåelig i denne relasjonen, men en forvaltning av denne makten en forutsetning for at coaching skal gagne fokuspersonen. Makt kan enten anvendes på en positiv måte eller man kan bruke den negativt. Damsgaard skriver at “de positive mulighetene kan knyttes til den profesjonelle yrkesutøvelsen. ‘Makt over’ er å betrakte som den private, ikke-profesjonelle væremåten” (2010: 59). I positiv forstand kan makt handle om “å hjelpe og støtte, lete etter ressurser, finne dem og bruke dem” (2010: 58).

Et maktideal kan være å forvalte din makt på en god måte. Dette kan gjøres ved at jeg gir andre rom å makte og mestre i, og at jeg selv er villig til å la min vilje skje i maktrommet som gis meg. En målestokk på god maktforvaltning er om alle parter fremstår som myndige, mestrende og handlende. (Kversøy 2013: 75).

Lassen og Breilid beskriver en lærer og en elev som gjennomfører en elevsamtale, som dialogpartnere (Lassen & Breilid 2010: 111). Et slikt partnerskap forutsetter en gjensidig forståelse for ansvarsfordeling og de forskjellige rollene partnere har. For å legge til rette for dette anvendes det ofte bruk av avtaler, eller kontrakter i coaching. En slik avtale kan lages muntlig eller skriftlig og kan handle om hva coachen lover å gjøre og hva som forventes av fokuspersonen (Geldard & Geldard 2010: 98). I en sånn avtale kan beskrives:

For eksempel hva jeg lover å gjøre og hva jeg forventer av dem. At jeg står for strukturen og de står for innholdet. Og at jeg ikke forteller andre hva de forteller om. (Informant A).

Ved siden av at kontrakten formaliserer partnerskapet og fordeler rollene, så kan den beskrive hva et taushetsløfte eller taushetsplikten innebærer. Informantene vektlegger taushetsplikten som en forutsetning for å bygge tillit på og skape fortrolighet.

De må være veldig sikre på at det er noe vi prater om bare oss to. Det tror jeg er veldig viktig. (Informant C).

I sin bok om veiledning av ungdom, beskriver Geldard og Geldard hvor stor betydning taushetsplikten har i relasjonen mellom coachen og den unge fokuspersonen.

The issue of confidentiality is crucial to the willingness of young people to disclose. They expect confidentiality and loyalty in the counselling relationship in the same way that they expect it from peer friendships. (2010: 82).

Denne viktige taushetsplikten er også forbundet med etiske utfordringer. På den ene siden er taushetsplikten en forutsetning for tillit og et fruktbart samarbeid. Samtidig kan en coach få innsikt i sider til ungdommens liv som er for vanskelig å coache dem på. En coachen kan mangle kompetanse eller mandat til å være en egnet dialogpartner eller det kan være at situasjonen ikke egner seg for en coachende tilnærming. Konfidensialiteten som en coach kan tilby er begrenset og det trenger en å være åpen om (Geldard & Geldard 2010: 93). En av informantene mener at han som trener ikke kan løse alt gjennom coachingsamtaler. Han forteller at han i et par situasjoner har sagt at han ikke kan hjelpe, men at han kan hjelpe ungdom med å få hjelp.

Så er det viktig også at hvis jeg skal ta med noe videre, at jeg sier hva jeg tar med videre og holder meg til det. (Informant C).

Jeg opplever at denne konfidensialiteten og en tydelighet rundt rollefordeling i samtalen er en forvaltning av makten en coach har.

Videre ble det fremmet etiske utfordringer i forhold til å være både lærer og coach, eller i annet tilfelle være landslagstrener og coach. Når vi skal se nærmere hvordan dette påvirker relasjonen med ungdommene, kan vi se paralleller til ledere i næringslivet.

En leder som ønsker å gjøre bruk av coaching i sin rolle, vil møte andre utfordringer enn det en ekstern eller intern coach uten lederansvar for fokuspersonen vil gjøre. Dette kommer av bl.a. to viktige grunner: For det første er relasjonen annerledes mellom leder og medarbeider enn mellom en nøytral coach og fokuspersonen. For det andre kan effekten av virkemidler og ferdigheter oppleves forskjellig av fokuspersonen dersom coachen er hans leder. (Gjerde 2010: 268).

Akkurat som med læreren og landslagstreneren er relasjonen ikke nøytral. På et profesjonelt plan trenger læreren og treneren til å forholde seg til samfunnsmandater. En lærer styres av lærerplanmål og treneren måles etter resultater. Begge måles i tillegg i forhold til hindring av frafall. En fallgrube i coachingsamtalen ville være om disse mandatene blir deres agenda for coachingsamtalene med elevene og utøvere. Når informantene forteller at coaching ikke alltid virker, så kan en mulig forklaring være at dette har sammenheng med de maktposisjonene de har utover coachingsamtalen.

Man sitter jo i en relasjon der jeg sees på som en mye større maktperson enn jeg selv tenker over og at de sitter med landslagstrener kan være skremmende nok i seg selv. (Informant C).

Videre sier han at tanken på å snakke med en voksen i en maktposisjon kan virke paralyserende på en ungdom. Informanten som også er lærer opplever at elevene hennes kan svare henne etter munnen når hun i elevsamtaler spør etter hvilke karakterer de ønsker å få i de forskjellige fagene. Hun opplever at elevene er opplært til å forvente at skolen alltid vil at de skal prestere bedre karaktermessig. Andre ganger beskriver disse to informantene utfordringene knyttet til stillhet i samtalene fordi ungdommene ikke har svar på de åpne spørsmålene. Det forklares blant annet ut i fra en tanke om at noen ikke har den kognitive kapasiteten enda. Eller noen kan være beskjedne og for noen kan det være uvant å bli stilt åpne spørsmål. Jeg mener at en som driver ungdomscoaching skal kontinuerlig reflektere over og være seg bevisst av sin maktposisjon, også utenfor

samtalens rammer. I tillegg er det en viktig del av coachens personlige kompetanse å kunne forholde seg til tilfeller hvor ungdom ikke tør eller kan svare på de åpne spørsmålene. Hvis en coach har inntrykk av at ungdom svarer ham etter munnen, kan det være hensiktsmessig å spørre om igjen etter hva de ønsker. Hvis de åpne spørsmålene ikke fungerer, skal man ikke male videre på det i følge informant C. Det viktigste er at ungdom har en god opplevelse av samtalen. Noen ganger betyr det å heller å være veldig konkret.

5.3 Yrkesspesifikke ferdigheter – strukturere og fremme positive framtidbilder

Selvrealisering kan i følge Nilsson (2005: 284) beskrives som en bevegelse fra A til B, hvor A er nåværende tilstanden som mennesket befinner seg i. B er da det fullkomne, ideelle eller gode, selvrealiserte livet for dette mennesket. Han åpner opp for tanken om at B (målet) kan være en aktiv faktor i prosessen og ikke bare konsekvensen av håndtering av A. Å realisere seg tar da utgangspunktet i menneskets subjektive oppfatning av det fullkomne, gode liv, for å la seg motivere av den. I coaching legges det til rette for en læringsprosess der mennesket selv konstruerer sin subjektive forståelse av nåtid og framtid. Forskningsarbeidet resulterte i noen interessante funn i forhold til hvordan dette forvaltes i praksis. De omhandler de praktiske ferdighetene en trenger for å kunne praktisere hensiktsmessig ungdomscoaching.

For det første handler det om hvilken modell eller struktur kan en anvende i coaching av ungdom, som beskriver veien fra A til B. Når det gjelder modeller og strukturer i ungdomscoaching så gir informantenes svar en interessant innsikt. Samtlige informanter brukte forskjellige modeller og skjemaer for å forenkle det som kunne virke komplisert. For eksempel brukte noen GROW modellen (Kauffmann et al. 2010: 160). En annen anvender SØT-modellen (Hartviksen & Kversøy 2008: 97) som jeg også anvender i mange samtaler. Disse modellene har til felles at de strukturerer samtalene rettet mot fremtiden. Å belyse veien fra A til B er grunnleggende praksis i coaching. Også faglitteraturen beskriver coachingprosessen som målrettet og systematisk (Gjerde 2010: 28), der struktur skaper tydelighet og trygghet (Angelteit et al. 2006: 55). I og med at det nevnes av samtlige informanter i tillegg til at det er et viktig element i min egen

praksis, konkluderer jeg med at å kunne strukturere og jobbe fremtidsrettet er viktige evner å ha i coaching av ungdom.

I tillegg til disse strukturerende modeller, ble det nevnt forskjellige konkrete verktøy som skjemaer og tester. Informant C, som er landslagstreneren, forteller om en test som ungdommene gjør som kartlegger deres personlighet. Testen viser hvilke preferanser de har når det kommer til kommunikasjon med treneren og andre utøvere. Testen ble da utgangspunkt for en coachingsamtale.

Samtalen ble mye bedre, fordi man kom mye tettere inn på personligheten til menneskene. Og fra å prate om det generelle kunne man prate om det mer spesielle. (Informant C).

Testen bidro til å gjøre samtalen mer effektivt. Informant B, som også er lærer, anvender i sine elevsamtaler et skjema med spørsmål om sosiale og faglige forhold. Sånne skjemaer kan være til nytte i forberedelse og underveis i samtalen. I boken *Den gode elevsamtalen* skriver Lasse og Breilid (2010: 52) at sånne skjemaer kan anvendes til å sette seg inn i og reflektere over temaene. De foreslår også at hvis skjemaet ikke har blitt brukt i forberedelsene, så kan den også anvendes som en struktur i samtalen. Standardiserte skjemaer kan gi nyttig struktur til samtalen, dog kan det være noen fallgruver forbundet til bruk av dem. Som informant B beskrev kan en elevsamtale bære preg av oppsummering. Formålet med skjemaet er å oppmuntre ungdom til å fremme sine synspunkter. Hvis ikke denne holdningen ligger i bunnen, kan "skjemabaserte samtaler virke som meningsløse forhør" (Lassen & Breilid 2010: 52). Da snakker vi ikke lenger om coaching.

Innledningsvis beskriver jeg hvordan jeg anvender forskjellige konkretiserende elementer i coachingprosessen. I min tidligere undersøkelse blant ungdom som har mottatt coaching nevnes bilder, bruk av stein og skalering som effektfulle verktøy (Røise 2011: 23). Disse verktøy bidro til at ungdommene mestret å organisere tankene og sette ord på dem. Abstrakte ting ble mer konkrete for dem.

Den tredje informanten beskriver modeller hun kan anvende, i tillegg til at hun beskriver en oppgave bestående av fem spørsmål som hun har gode erfaringer med når ungdom skal presentere seg selv. Øvelsen går ut på at ungdom legger sin hånd på et ark og tegner rundt hånden. Så skal de skrive spørsmål ved hver finger:

Hvilke fem ting er du god på?

Hva håper du skal skje?

Hva drømmer du om?

Når har du mot i livet?

Hva synes dine venner du er god på?

Øvelsen viser i praksis at fokuset i coaching ligger på kvaliteter, drømmer og positive framtidsbilder. Her berører vi det et annet perspektiv som jeg vurderte som interessant å drøfte videre, nemlig informantenes beskrivelser av hva de legger i selvrealiseringens mål. I coachinglitteraturen vektlegges å formulere mål som et viktig og sentralt verktøy. I følge Gjerde (2010: 54) kan en i coachingsamtalen jobbe med mål etter at fokuspersonen har satt ord på hva han vil jobbe med og er motivert til å gjøre jobben som må til. Målformuleringen er et hjelpemiddel til å bli seg bevisst sine handlinger og kan påvirker tanker, følelser og atferd positivt. Det kan være enklere i hverdagen å ta valg når vi har et mål å navigere etter.

Funn fra forskningsarbeidet viser at en i coaching av ungdom også kan formulere et mål som en ønsket situasjon eller en drøm for framtiden. I følge to av informantene kan det ha en negativ innvirkning på coachingsamtalen om de spør ungdom etter sine mål. Ungdom kan fort assosiere spørsmål om mål med skolearbeid. For noen vil dette være negativt ladet og føre til at de svarer coachen etter munnen eller får motstand til å fortsette å samtale.

Mens målformulering ofte beskrives i coachinglitteratur, så er det varierende hvor mye oppmerksomhet det vies til ønsker og drømmer. For eksempel nevner verken Berg (2006) eller Riis og Kristiansen (2008) bruk av ønsker eller drømmer. Sistnevnte nevner spørsmålet 'hva ønsker du' som en første steg i en coachingsamtale (2008: 124) og fokuserer videre på formulering av mål. Når det gjelder drømmer, så skal det sies at de

nevner visualisering som et konkret verktøy i coaching av elever, men det jobbes ikke konkret med å utforske drømmer. I annen coachinglitteratur beskrives drømmer som drivkraften for endring, en måte å frigjøre seg fra sine problemer og kunne forestille seg en ideell verden (Espedal et al. 2006: 40).

To av informantene setter ord på betydningen av å spørre ungdom etter sine drømmer, ikke først og fremst etter sine mål. Også Kversøy og Hartviksen (2008: 58) mener at det å spørre etter mål har da en annen effekt enn det å spørre etter ønsker. I følge dem er våre behov, interesser, ønsker og drømmer kilder til motivasjon. Videre beskriver de hvordan de opplever at folk svarer forskjellig om man spør etter mål eller drømmer.

Vår erfaring er at når folk spørres om mål, svarer de ofte generelt. Når de derimot spørres om ønsker, er svarene mer personlige. Svarene som er knyttet til mål, formuleres gjerne slik: *Det er viktig å... Å svare på ønsker gjør noe med folk. Ønsker er mer personlige. Deltagerne formulerer gjerne svarene slik: Det jeg trenger er... Det jeg har behov for er... Det jeg ønsker meg er...* (Hartviksen & Kversøy 2008: 59).

I følge Rowan (2009: 151) brukes beskrivelser av drømmer ikke ofte i coaching, men kan være effektfulle verktøy til å endre fokuspersonen oppfatning av seg selv og realiteten. I følge Wormnes og Manger (2005: 121) er Banduras teori om selveffektivitet eller mestringsforventning, nært knyttet til forventning for framtiden. Hva en ungdom tenker om framtiden påvirker hans forventninger om hvordan han tror han kan mestre fremtidige situasjoner.

Wormnes og Manger (2005: 103) skriver at mestringsforventning handler på den ene siden om resultatforventning (outcome expectations) som er "en persons vurdering og beregning av hvordan gitt adferd vil føre til en bestemte resultater" (2005: 103). På den andre siden handler det om effektivitetsforventning (efficacy expectations), som en persons overbevisning om at han kan utføre handlingene som kreves for å oppnå resultatet (Wormnes og Manger 2005: 103). Å skille mellom disse to forventninger kan for eksempel være nyttig når vi skal forklare utdannings- og yrkesvalg (Imsen 2005:

466). En gutt trenger å tro at han er i stand til å gjennomføre utdanningen, i tillegg må han tro at utdanningen vil gi han jobben han ønsker seg. I denne sammenhengen mener jeg at ønsker og drømmer, som positive framtidsbilder, er kilder til å styrke resultatforventning. Samtidig gir de retning til utviklingsprosessen. Målformulering bidrar til å tydeliggjøre de konkrete handlingene som må til for å oppnå resultatet, noe som kan være en hensiktsmessig måte å styrke effektivitetsforventningen på.

Både Berg (2006: 142) og Gjerde (2010: 54) beskriver hvordan fokuspersonen først skal ha klart for seg hvilke drømmer han har for en ønsket fremtid, før mål formuleres. Konkretisering av utviklingsprosessen starter i følge dem med formulering av drømmer og ønsker. Å fokusere på dette er en viktig del av “handlingsplaner for å maksimere bevegelsen mot et positivt mål” (Lassen & Breilid 2010: 98).

Innledningsvis ble selvrealisering beskrevet som en bevegelse fra A til B, hvor A er nåværende tilstanden som mennesket befinner seg i. B er da det fullkomne, ideelle eller gode (selvrealiserte) livet for dette mennesket (Nilsson 2005: 284). For å kunne coache ungdom trenger en ferdigheter i å kunne strukturere og konkretisere veien til B. Både forskjellige modeller, skjemaer og konkretiserende øvelser og verktøy kan være til nytte. I tillegg legges det vekt på bruk av drømmer og ønsker for framtiden som viktige kilder til motivasjon og mestringsforventning.

5.4 Coaching eller coachende væremåte?

I løpet av forskningsarbeidet reflekterte jeg over de forskjellige yrkesrollene til informantene. En informant jobber som selvstendig næringsdrivende. I hennes relasjon til ungdom hun møter til coaching er hun bare coachen. En annen informant er kontaktlærer i videregående skole, i tillegg til at hun praktiserer coaching i samtale med sine elever. Noe som betyr at hun opererer med både rollen som lærer og coach i relasjon til elevene. Den tredje informanten er landslagstrener i en individuell idrett. Han praktiserer coaching i samtaler med den enkelte unge utøveren, i tillegg til at han gir instruksjoner i sportsteknikk. I mine forberedelser og gjennomføringen av intervjuene var jeg tydelig på at denne forskningen begrenset seg til de individuelle coaching-samtalene informantene gjennomførte. I etterkant har jeg reflektert over i hvilken grad

jeg kan si at disse to informantene drev med coaching. Det fremstår for meg som en utydelighet i datamaterialet om de har anvendt en coachende væremåte eller har drevet ren coaching.

En coachende væremåte uttrykker at en person anvender hovedtrekkene ved coaching som metode, som aktiv lytting og åpne spørsmål med hensikt å bidra til at ungdom selv finner gode svar (Gjerde 2010: 266). En trener eller kontaktlærer kan anvende en coachende væremåte når situasjonen ikke tillater full konfidensialitet mellom dialogpartnere. En kan forsøke å utløse positive krefter hos den andre, uten at det nødvendigvis kalles coaching (Klyve et al. 2005: 9). En annen grunn kan være at samtalen ikke helt og fullt kan være basert på den andres agenda (Riis & Kristiansen 2008: 114). For eksempel nevner informant C, landslagstreneren, at det er hans jobb å forebygge frafall og sørge for at utøvere presterer bra på seniornivå. I den forstand har han en egen agenda for samarbeidet med de unge utøvere.

Akkurat som med læreren og landslagstreneren er relasjonen ikke nøytral. På et profesjonelt plan trenger læreren og treneren til å forholde seg til samfunnsmandater. En lærer styres av lærerplanmål og treneren måles etter resultater. Begge måles i tillegg i forhold til hindring av frafall. En fallgrube i coachingsamtalen ville være om disse mandatene blir deres agenda for coachingsamtalene med elevene og utøvere. Når informantene forteller at coaching ikke alltid virker, så kan dette en mulig forklaring være at dette har sammenheng med de maktposisjonene de har utover coachingsamtalen.

Man sitter jo i en relasjon der jeg sees på som en mye større maktperson enn jeg selv tenker over og at de sitter med landslagstrener kan være skremmende nok i seg selv. (Informant C).

I følge Riis og Kristiansen er lærerrollen på mange måter som andre lederroller (Riis & Kristiansen 2008: 134). En lærer som ønsker å anvende coaching i sin rolle “vil møte andre utfordringer enn en ekstern eller intern coach uten lederansvar for fokuspersonen vil gjøre” (Gjerde 2010: 268). I følge Gjerde bunner dette i at relasjonene er annerledes og ferdigheter oppleves forskjellig av fokuspersonen dersom coachen er hans leder. For

å kunne love full konfidensialitet og rådgivningsfri coaching, anbefaler Riis og Kristiansen at elever skal coaches av en skoleansatt “som ikke har noen evaluerende rolle ovenfor eleven” (Riis & Kristiansen 2008: 134). Dette kan for eksempel være en studieveileder eller en kontaktlærer som kan love full konfidensialitet. Det siste er avgjørende for at refleksjon skal skje og en kan si at en driver med ren coaching (Riis & Kristiansen 2008: 114).

Har informantene drevet med ren coaching eller anvendt en coachende væremåte? Og i så fall hvilken rolle spiller det i forskningsarbeidet? Jeg innser nå at de to informantene antageligvis på mange måter har praktisert en coachende væremåte i klasserommet og på idrettsbanen. Det styrker forskningen pålitelighet at jeg har vært tydelig i avgrensningen av arbeidet og spørsmålene i intervjuene. Siden jeg har brukt betydelig mye tid på å finne informanter med solid kunnskap og erfaring omkring coaching og sin yrkesutøvelse, så anser jeg funnene presentert i denne oppgaven som relevante for ren coaching av ungdom. Noen av perspektivene som er drøftet, for eksempel rundt konfidensialitet og maktrelasjonen i coaching, anser jeg som relevante også for yrkesutøvere som anvender en coachende væremåte.

5.5 Oppsummering

Funnene som tidligere presentert, ble i dette kapitlet drøftet opp i mot teoretiske referanserammer. For å kunne drive ungdomscoaching på en profesjonell måte viser det seg å være av betydning å ha innsikt i hvordan utviklinger i det postmoderne samfunn påvirker ungdom. Ved siden av de fordelene individualisering bringer til dagens samfunn, medfører det også utfordringer for ungdom som strever med å forholde seg til mange valgmuligheter og utfordringer når de forventes å ta ansvar i eget liv. Profesjonell kompetanse i coaching forutsetter forståelse for sammenheng mellom disse samfunnsutviklingene og individet. Noen ungdom kan i sin coachingprosess ha behov for kompleksitetsreduksjon og konkretisering.

Mange etiske spørsmål i coaching er knyttet til tillit og taushetsplikt. Utfordringer er knyttet til å ha forskjellige roller i tillegg til å være coach. En god relasjon mellom coachen og ungdommen er helt grunnleggende for at ungdom kan ha utbytte av

prosessen. Samtidig trenger en coach å være seg bevisst av de situasjonene hvor coaching ikke er den hensiktsmessige tilnærmingen å anvende.

Ungdommens behov for kompleksitetsreduksjon kan tolkes å ha sammenheng med coachens ferdigheter som strukturer og konkretiserer. Informantene vektla behovet for struktur som en del av sin praktiske ferdigheter. En viktig del av profesjonell kompetanse i ungdomscoaching handler om evnen til å kunne strukturere og konkretisere dialogen rettet mot drømmer, ønsker og positive framtidsbilder. Til slutt har jeg belyst et kritisk synspunkt på denne oppgaven. I dette forskningsarbeidet kan det ha framstått som utydelig i hvilken grad informantene praktiserte ren coaching eller en coachende væremåte. Både i mine forberedelser og under intervjuene har jeg vært tydelig på avgrensning av arbeidet til den direkte en til en coachingsamtale. Jeg mener at pålitelighet er ivaretatt. I tillegg er perspektivene som presenteres i denne oppgaven av interesse for alle som anvender ren coaching eller en coachende væremåte i dialog med ungdom.

6 PÅ VEI TIL PROFESJONALISERING?

Coaching er ingen beskyttet tittel. Flere og flere kaller seg coach, til tross for svært ulike utdannings- og yrkesbakgrunn. I følge Mathisen og Kristiansen hevder Aanonsen i denne sammenhengen at et “diplom ikke nødvendigvis er noen garanti for profesjonalitet” (2009: 95). Hensikten med forskningsarbeidet har vært å bidra til videreutvikling og profesjonalisering av coaching av ungdom. En av informantene setter ord på viktigheten av en profesjonell standard i coaching.

For meg er det veldig viktig at coaching ikke blir at hvem som helst kan gå på 10 ukers kurs og kalle seg coach. Jeg tror ikke det er bra. Man skal verne om begrepet. Er man terapeut så vet man hva man får, og går man til en coach så skal man vite hva man får (...). Jeg vil ikke gå til en tannlege som synes at han passet til å bli tannlege. Jeg vil ikke at en jordmor skal føde barn, fordi hun synes hun passet til det. Det er veldig viktig med profesjonalitet. (Informant A).

I dette forskningsarbeid har det blitt lagt vekt på betydningen av en formell utdanning for å kunne drive coaching. Og profesjonell kompetanse ansees som et tredelt begrep, som består av teoretiske kunnskap, yrkesrettet ferdigheter og personlig kompetanse.

Denne oppgaven dekker et behov jeg har hatt for å kunne basere min undervisning og coachingspraksis på kunnskap som er empiribasert og teoretisk forankret. Og allerede under skrivingen av denne masteroppgaven mottar jeg mange signaler fra kollegaer, studenter og private kunder at de ser fram til å lese min oppgave når den er ferdig. Det er gledelig at det jeg her har samlet av kunnskap og erfaringen vil kunne bidra til at flere som arbeider med coaching og/eller med ungdom, kan dra nytte av å lese dette. Ved oppstart av masterarbeidet strakk mine ambisjoner seg lengre enn så dann. Jeg anså arbeidet med masteroppgaven som et første steg på vei til å videreutvikle mine ideer om en fagbok om temaet. Underveis i forskningsarbeidet har jeg med jevne mellomrom utfordret denne tanken.

I sin masteroppgave *Læring i coaching* understreker Hagelin nødvendigheten av “en større læringsteoretisk forankring i coaching” (2007: 4). Hun mener at det å sette coaching i en læringsteoretisk kontekst er nyttig i utdanning av coachere, for å fremme refleksiv praksis (2007: 104). Videre sier Hagelin at det kan være nyttig å gi coaching et større læringsteoretisk forankring enn det deler av coachinglitteraturen viser i dag. Coachinglitteraturen jeg kjenner til består i stor grad av praktiske metodebøker. Jeg mener at det i videreutvikling av dette fagfeltet trengs en fagbok som belyser i dybde teoriene som coaching baserer seg på, både i forhold til læringsbegrepet og handlingsbegrepet.

Etter min opplevelse mangler det i tillegg litteratur som belyser både ungdom i dagens samfunn og hvordan yrkesutøvere kan støtte ungdom i sin utviklingsprosess og ta hensyn til den sosiale og kulturelle konteksten de lever i. Sann litteratur burde også beskrive hvordan en kan anvende coaching på en slik måte at det bidrar til læring og oppleves effektivt av ungdom. Jeg mener at både teorien og praktiske eksempler i denne boken skal sette ungdom i fokus.

Det som enda er uklart for meg er temaet for boken vil være handling og læring i dialog med ungdom eller om det er coaching som er overskriften. Denne oppgaven belyser utfordringer knyttet til å a forskjellige roller i tillegg til å være coach. Når er det vi ikke snakker om coaching lenger, men om en coachende væremåte? På nåværende tidspunkt er jeg usikker på hvilket behov andre fagfolk har når det gjelder faglitteratur om å samtale med ungdom. For mange av de som viser interesse for masteroppgaven min driver ikke ren coaching, men praktiserer eller ønsker å praktisere en coachende væremåte i sitt arbeid, da gjerne som for eksempel helsesøstre, ungdomsarbeidere eller karriereveiledere. Eller en annen konkret yrkesgruppe som samtaler mye med ungdom er pedagoger i ungdomsskole og videregående skole. Forskningen til Steeg m.fl. belyser hvordan coaching kan forebygge frafall i videregående skole og er et viktig innspill til videreutvikling av coaching i skole i Norge. Jeg ønsker å drøfte med fagmiljøet hvilke behov de har. Denne oppgaven er et godt utgangspunkt for videre diskusjon.

Henriksen og Clausen avslutter sin forskningsrapport om gruppecoaching av unge idrettsutøvere med en anbefaling om videre forskning. De mener at det kan være hensiktsmessig å prøve ut gruppecoaching også på andre befolkningsgrupper, siden

unge idrettsutøvere “uden tvivl ikke er de eneste, som kæmper med at utvikle deres identitet i vores individualiserede moderne samfund” (2011: 126).

Coaching er en virkningsfull tilnærming i dialog med ungdom. Videre utvikling av dette fagfeltet kan skje gjennom undersøkelser og forskning. Mitt bidrag vil bestå først og fremst av en fagbok om temaet.

Litteraturliste

- Aadland, E. (2011). *Og eg ser på deg...* (3. utg). Oslo, Universitetsforlaget.
- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap: hverdagslivets kulturelle former*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Angeltveit, R., Evjen P. J. & Haugen R. (2006). *Coaching, utvikling og ledelse*. Oslo, Akilles.
- Arntzen, E. & Tolsby J.(Red.) (2010). *Studenten som forsker i utdanning og yrke - vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Læremidler for profesjonsutdanning. Lillestrøm, Høgskolen i Akershus.
- Befring, E. & Moen B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo, Cappelen Damm Akademiske.
- Behrens, T. & Gilkrog L. (2010). *En kvalitativ undersøgelse – Narrativ gruppecoachingsindvirkning på unge sportstalenter*. (Masteroppgave, Københavns Universitet, Danmark). København. Hentet 01. mars 2013 fra http://nexs.ku.dk/forskning/sektioner/krop-laering-identitet/projekter-kli/rs_coaching/forskningsprojekter/coaching/.
- Berg, M. E. (2006). *Coaching - å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes*. Oslo, Unversitetsforlaget AS.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i ndervisning og veiledning* (2. utg). Oslo, Gyldendal akademisk.
- Brennan, D. & Wildflower L. (2009). Ethics in Coaching. I E. Cox, T. Bachkirova and D. Clutterbuck (Red.), *The Complete Handbook og Coaching* (s. 370-380). Los Angeles, Sage.
- Brinkmann, S. (2005). Selvrealiseringens etik. I S. Brinkmann & C. Eriksen (Red.). *Selvrealisering - kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur* (s 41-64). Århus, Klim.
- Brinkmann, S. & Eriksen C. (Red.) (2005). *Selvrealisering - kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Århus, Forlaget Klim.
- Cavanagh, M. J. & Grant A.M. (2009). The Solution-focused Approach to Coaching. I E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Red.), *The Complete Handbook of Coaching* (s. 54-67). Los Angeles, Sage.

- Cox, E. and Jackson P. (2009). Developmental Coaching. I E. Cox, T. Bachkirova and D. Clutterbuck (Red.) *The Complete Handbook og Coaching* (s. 217-230). Los Angeles, Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg). Oslo, Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg). Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle sosialarbeider*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Ekeland, T.-J. (2004). *Konflikt og konfliktforståelse: for helse- og sosialarbeidere*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Espedal, G., Andersen T. & Svendsen T. (2006). *Løsningsfokusert coaching*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Fedders, L. E. (2011, 05. januar 2011). *Coaching styrker unge idrætstalenter*. Hentet 01. mars 2013 fra <http://videnskab.dk/krop-sundhed/coaching-styrker-unge-idraetstalenter>.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg). Oslo, Ad Notam Gyldendal AS.
- Gadamer, H.-G. & Jordheim H. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Geldard, K. & Geldard D. (2010). *Councelling adolescents* (3. utg). London, Sage Publications Ltd.
- Gjems, L. (2001). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching, hva - hvorfor – hvordan* (2. utg). Bergen, Fagbokforlaget.
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage - prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo, Didakta Norsk Forlag AS.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Hagelin, S. (2007). *Læring gjennom coaching: i lys av behavioristisk og humanistisk læringsteori*. (Hovedoppgave i pedagogikk, Universitet i Oslo). Oslo.
- Hansen, J. & Henriksen K. (2009). *Træneren som coach : en praktisk guide til coaching i sport*. København, Dansk psykologisk forlag.
- Hartviksen, M. & Kversøy, K. S. (2008). *Samarbeid og konflikt - to sider av samme sak*. Bergen, Fagbokforlaget.

- Henriksen, T. H. & Clausen L. E. (2011). *Unge eliteidrætstalenters oplevelser og forandringsprocesser som følge af narrativ gruppecoaching - En fenomenologisk-hermeneutisk undersøgelse*. (Masteroppgave, Københavns Universitet, Danmark). København. Hentet 01. mars 2013 fra http://nexs.ku.dk/forskning/sektioner/krop-laering-identitet/projekter-kli/rs_coaching/forskningsprojekter/coaching/.
- Hiim, H. & Hippe E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg). Oslo, Gyldendal akademisk.
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2009). *Studieplan Masterstudium for Yrkespedagogikk* (sist endret 16. november 2009). Hentet 08. april 2013 fra http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_52/node_869/LU/node_1004/Studieplan-master-i-yrkespedagogikk-kull-2009.
- ICF (2011). *Get accredited*. Hentet 11. juni 2012 fra <http://www.coachfederation.org/getaccredited/>.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2 utg). Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K., Katznelson N., Nielsen J. C., Simonsen B. & Sørensen N. U. (2009). *Ungdomsliv – mellom individualisering og standardisering*. Frederiksberg, Danmark Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden - innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo, Universitetsforlaget.
- Inglar, T. (1997). *Lærer og veileder - om pedagogiske retninger, veiledningsstrategier og veiledningsteknikker*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, E., Kokkersvold E. & Vedeler L. (2002). *Rådgivning - Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (2. utg). Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Jørgensen, C. R. (2005). Selvrealiseringens kulturs klikkiske psykologiske rødder. I S. Brinkmann & C. Eriksen (Red.) *Selvrealisering - kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Århus, Forlaget Klim.
- Kauffmann, C., Boniwell I. & Silberman, J. (2010). The Positive Psychology Approach to Coaching. I E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Red.), *The Complete Handbook of Coaching* (s. 158-171). Los Angeles, Sage.
- Klyve, M., Riis P. & Kristiansen J. G. (2005). *Coaching i skolen: personlig veiledning*. Oslo, Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Krange, O. & Øia T. (2005). *Den nye moderniteten*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.

- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Kversøy, K. S. (2005). *Etikk - en praktisk vinkling*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Kversøy, K. S. (2013). *Etikk - en praktisk vinkling: en verktøykasse med ni perspektiver* (2. utg.). Bergen, Fagbokforlaget.
- Langslet, G. J. (1999). *LØFT : løsningsfokuset tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo, Ad notam Gyldendal.
- Langslet, G. J. (2002). *LØFT for ledere : løsningsfokuset tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Langslet, G. J. (2012). *LØFT på sitt beste : hvordan bli kunstner i faget*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Lapain, N. & Lewandowski N. (2011). *Narrativ gruppecoachings indvirkning på unge sportstalenter*. (Masteroppgave, Københavns Universitet, Danmark). København. Hentet 01. mars 2013 fra http://nexs.ku.dk/forskning/sektioner/krop-laering-identitet/projekter-kli/rs_coaching/forskningsprojekter/coaching/.
- Lassen, L. M. & Breilid N.(2010). *Den gode elevsamtalen*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Madsen, K. B. (1981). *Abraham Maslow*. København, Forum.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. London, Harper & Row.
- Mathisen, P. & Kristiansen A. (2005). Ethiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årgang 89 (3), 221-230.
- Mathisen, P. & Kristiansen A. (2009). Livs-coaching - trivialisering av det meningssøkende mennesket? I M. Brekke and K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 93-106). Oslo, Universitetsforlaget.
- Milner, J. & Bateman J. (2011). *Working with children and teenagers using solution focused approaches*. London, UK, Jessica Kingsley Publishers.
- Myklemyr, A. (2010). Psykolog eller coach? *Ukeavisen Ledelse*. Hentet 05. mars 2012 fra <http://www.ukeavisenledelse.no/nyttig/lederverktoy/psykolog-eller-coach-/>.
- Mæland, I. & Hauger B. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler - metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæring*. Drammen, Buskerud Fylkeskommune, Sareptas.
- Nielsen, A. R. (2011). *Narrativ gruppecoaching: En hermeneutisk-fænomenologisk undersøgelse af unge eliteudøveres oplevelse et halvt år efter interventionen*. (Masteroppgave, Københavns Universitet, Danmark). København. Hentet 01.

- mars 2013 fra http://nexs.ku.dk/forskning/seksjoner/krop-laering-identitet/projekter-kli/rs_coaching/forskningsprojekter/coaching/.
- Nilsson, S. (2005). *Den potentiella människan: en undersökning av teorier om självförverkligande*. (Doktoravhandling, Uppsala universitet, Sverige). Uppsala. Hentet 01. mai 2013 fra <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:166391>
- NOU 2009: 08 (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2009/nou-2009-08.html?id=558007>.
- Riis, P. & Kristiansen J. G. (2008). *Profesjonelle dialoger - coaching og relasjontenkning i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rowan, J. (2009). The Transpersonal Approach to Coaching. I E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (Red.). *The Complete Handbook of Coaching* (s 146-157). Los Angeles, Sage.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Røise, P. (2011). *Hvilken betydning opplever ungdom at coaching har hatt også i tiden etter at coachingen er avsluttet?* (Deleksamen, Høgskolen i Oslo og Akerhus, Kjeller). Kjeller.
- Røise, P. (2011). *Små steg, store forandringer - selvledelse for ungdom*. Sylling, Choice & Change.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap - innføring i veiledning og rådgiving*. Kristiansand, Høgskoleforlaget.
- Skagen, K. (2009). Coaching - ny livskvalitet eller trøst? I M. Brekke and K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s 76-92). Oslo, Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser - personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4. utg). Oslo, Cappelen Damm.
- Slaatta, C. M. (2008). *Coaching og veiledning: en sammenligning av sentrale trekk i teori om coaching og veiledning*. (Masteroppgave, Universitet i Oslo) Oslo.
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Steege, M. v. d., Elk R. v. & Webbink D. (2012). *Does intensive coaching reduce school*

- dropout? Evidence from a randomized experiment.* The Hague, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis. Hentet 01. mars 2013 fra <http://www.cpb.nl/persbericht/3212442/intensieve-coaching-mbo-leerlingen-verlaagt-schooluitval>.
- Stelter, R. (Udatert) *Gruppecoaching af unge sportstalenter.* Hentet 01. mars 2013 fra http://nexs.ku.dk/forskning/sektioner/krop-laering-identitet/projekter-kli/rs_coaching/forskningsprojekter/coaching/.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis.* Oslo, Gyldendal akademisk.
- Townsend, C. (2011). Ethical frameworks in coaching. I J. Passmore (Red.). *Supervision in coaching : supervision, ethics and continuous professional development* (s. 141-149) London, Kogan Page.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord...* (3. utg.). Bergen, Fagbokforlaget.
- Wetlesen, T. S. & Frønes I. (Red.) (2004). *Dialog, selv og samfunn.* Oslo, Abstrakt forlag.
- Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met jongeren en jongeren - gesprekken er werkvormen.* Snauwerd, Nederland, Uitgeverij Pica.
- Wormnes, B. and Manger T. (2005). *Motivasjon og mestring - veien til effektiv bruk av egne ressurser.* Bergen, Fagbokforlaget.
- www.wikipedia.no. *Psykotterapi.* Hentet 17. december 2012 fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Psykotterapi#Korttidsterapi>.

Vedlegg 1 Samtykkeerklæring

Dato: 13. mai 2012

Samtykkeerklæring i forbindelse med intervju til masterprosjekt

Jeg er masterstudent i yrkespedagogikk ved Høgskole i Oslo og Akershus og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er coaching av ungdom og jeg skal undersøke hvordan ungdomscoaching praktiseres.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 3 personer som har god erfaring med coachingsamtaler med ungdom. Spørsmålene vil dreie seg om personlig kompetanse, teoretiske kunnskap og ferdigheter som trenges for å kunne coache ungdom. I tillegg ønsker jeg å spørre etter hvilke metoder og verktøy som oppleves som effektfulle.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Etter intervjuet vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 970 97 566, eller sende en e-post til petra@candc.no. Du kan også kontakte min veileder Jan Stålhane ved Institutt for Faglærerutdanning, telefonnummer 64 84 91 17.

Med vennlig hilsen

Petra Røise
Svanglia 4a
3410 Sylling

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguide struktur: starte med oppvarmingsspørsmål, så refleksjonsspørsmål, avslutningsspørsmål. Tematiser guiden:

Oppvarming:

- Coachingbakgrunn
- Hvordan praktiserer du ungdomscoaching?
- Hvilke målgruppe coacher du?

Refleksjonsspørsmål:

- Typisk coachingsamtale, hvordan foregår det?
- Viktige ferdigheter
- Personlige egenskaper (holdninger, verdier)
- Teoretisk kunnskap? Hvilke teorier bygger du din praksis på?
- Coachingverktøy
- Coaching av ungdom kontra voksne. Har du erfaring med dette? Hva er likheter / forskjeller?
- Når egner coaching seg ikke?
- Etliske utfordringer

Avslutningsspørsmål:

- Bildekort – hvilke bilde assosierer du med ungdomscoaching?
- Noe jeg ikke har spurt deg om som du vil fortelle?

Vedlegg 3 Oversikt koding og kategorisering

Tallene i parentes referer til sidetall i et dokument der kodet datamateriell fra de tre intervjuene er samlet.

Kategori	Kode	Mine notater
Kunnskap	A: Grunnutdanning (12) Psykologi, samtaleferdigheter, mennesker og relasjoner (13) B: Bøkene til Pål Riis, Susann Gjerde. Målrettet, konkret (13) SØT modellen (13) C: sokratisch dialog (13)	Grunnutdanning i arbeid med mennesker og relasjoner, samtaleferdigheter, Målrettet og konkret <i>Presentere kort?</i>
Ferdigheter	A: Sammenfatte (4) Vise interesse (7) Stille interessante spørsmål, forhandle, skape relasjoner, tåle stillhet (8) B: strukturere (5) Lytte nivå 3 (8) Metakommunisere, taushet (9) Jeg-budskap (15) C: parafrasering (9) Ikke ja/nei spørsmål, se fremover (10)	Relasjonelle, kommunikative ferdigheter
Personlig kompetanse	A: skape tillit (4) Tro på de som kommer (7) Synes godt om mennesker (10) Ikke bestemme hva som er best for personen (10) Taushetsløfte (19) B: Bli hele mennesker (10) Intuisjon (11) Evne til selvkritikk (11) Genuint glad i mennesker (12) C: skape fortrolighet (9,12) Taushetsplikt (9)	Menneskesyn, Bygge relasjoner Etikk
Verktøy	A: GROW (14) Musikk, metaforer – bilder. (15) Bruker selv logg (15) B: Skalering (5) Konkretisering, kontrakt (6) Skjema (16)	A: "For å forstå det kompliserte, må man bli enkel" (15)

	Jeg-budskap (15) Framtidsstol (15) C: Personprofil (6) Generelt til spesifikt (16)	
Voksne kontra ungdom	A: Stortsett likt Ungdom – ønsker er brederer og større Bruke andre eksempler Voksne: tenker årsak – konsekvens Lik: lite drømmer (17) B: vanskeligere coache voksne (18) C: Lettere med eldre utøvere Refleksjonsapparatet på plass Noen tar det lett, andre mindre – kognitiv kapasitet (18)	Pga manglende kognitiv kapasitet er konkretisering fordelaktig. Sammenheng med fokus på drømmer, ønsker og fremtiden.
Målfokus (resultat av åpen koding)	A: GROW (14) Ungdom – ønsker (17) Positive framtidsbilder (2) B: SØT (13) Framtidsstol (15) Drømme (2) Nå sitt eget mål (22) C: Se fremover (19) Perspektiver framover, veien til et mål.. Ikke gi opp (23)	Praksis kontra litteratur.... I coachinglitteraturen skrives mye om målsetting. I praksis snakkes det lite om målsetting, og mye om drømmer og ønsker.
Coaching egner seg ikke....	B: vurderingssituasjoner (18) C: maktposisjon (18) Nytt for ungdom (25)	Etisk anliggende
Metaforer	A: coaching = bevegelse, reise, (21), gå over en bru, forventning (22) Coachen = medspiller (22) B: Coaching = vinne sin egen personlige pris, nå sitt eget mål , nye koblinger (22) Coachen = medvandrer (22) Ungdom = ”jeg kan redde verden” holdning (23) C: Coaching = jobbe jevnt (23) Rydde i hverdagen, tenke framover, interesser utenom idretten, oppoverbakken / hardt arbeid, bygge nysgjerrighet (24)	Endringsprosess, ta utgangspunkt i ungdommen
Fokus fellesskap (åpen kode)	A: sammen-strategi (4) B: Kontrakt (6, 25) C: fokus på familie, venner ets (6,21,	Kan kobles til å se hele menneske, dermed også samspill med omgivelsene.

	<p>25) Rydde i hverdagen (25) Gjøre hverandre bedre (24) Stå sammen når de er presset (24) Coachen = medvandrer (22) Coachen = medspiller (22)</p>	Selvrealisering i fellesskap.
Etikk	<p>A: ikke bestemme hva som er best for personen (10) Ingen skjult agenda (19) Taushetsløfte Menneskesyn (19) B: ”hvem blir taust lengst” (9) Lærer + coach: ikke vurderingssituasjoner (18) Styrt lærerplaner (20) Styre kontrakt (21) Hindre frafall – styrende (21) C: Ubehagelig åpne spørsmål (10) Etisk grense: kan ikke løse alt (12) Maktposisjon – samtalen bryter isen men noen paralyseres (19) Trener målt etter resultat nå kontra la utøvere bli god på senoinnivå senere Foreldre har andre mål (21) Forebygge at noen slutter (21)</p>	<p>Lærer + trener har makt – vurdering, styring. Etisk bevissthet Åpne spørsmål ikke alltid egnet Taushet Frafall</p>
Læring (kategori fra teorikapittel)	<p>B: nye koblinger (22) C: finne svaret selv (9) Bevisstgjøring (9) Styrke læring og forståelse , refleksjon (13) Forståelse (24)</p>	<p>Underlig at vi snakket lite om dette – fordi jeg ikke spurte konkret?</p>
Handling (kategori fra teorikapittel)	<p>B: SØT: hva skal vi gjøre på avslutning (13) A: Spørsmål ’hva gjør du?’ (25)</p>	<p>Underlig at vi snakket lite om dette – fordi jeg ikke spurte konkret?</p>

Vedlegg 4 Svar NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jan Stålhane
Institutt for yrkesfaglærerutdanning
Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 26.04.2013

Vår ref: 34356 LT/

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.04.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34356	<i>Profesjonell kompetanse i ungdomscoaching</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Stålhane</i>
<i>Student</i>	<i>Petra H. Røise</i>

Det fremgår at prosjektet allerede er påbegynt ved at informasjon er gitt til utvalget og datainnsamling er påbegynt. Personvernombudet finner dette beklagelig, og minner om at prosjekter som omfattes av meldeplikten skal meldes senest 30 dager før oppstart. Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger omfattes av meldeplikten iht. personopplysningsloven forskrifter § 31.

Kommentar/vudering

Det er gitt skriftlig informasjon og innhentet skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.12.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Avdelingskontorer / District Offices.

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Avslutning

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med personvernombudet, samt personopplysningsloven med forskrifter.

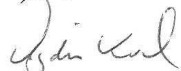
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen



Vigdis Namtvedt Kvalheim



Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Kopi: Petra H. Røise, Svanglia 4a, 3410 SYLLING