

> ARTIKLER

**2 DEKONSTRUKTION I GRUPPER**  
– Nyt narrativt kort til konsultation i organisationer

*Morten Novrup Henriksen og Thomas Lundby*

**16 KUNSTNEREN OG HÅNDVÆRKEREN**

*Line Fredens*

**34 TAG IRONIEN MED PÅ ARBEJDE**

*Anders Ingemann Larsen og Bjarne Frøslee Ibsen*

**46 ET DYNAMISK OG SAMSKABENDE  
TALENTUDVIKLINGSPROGRAM**

*Palle Isbrandt, Mads Krarup og Kirstine Buch Poulsen*

**68 ACTION LEARNING CONSULTING**  
Strategisk proceskonsultation i teori og praksis

*Thorkil Molly-Søholm*

> ABSTRACTS

> BIOGRAFIER

# ACTION LEARNING CONSULTING

## STRATEGISK PROCESKONSULTATION I TEORI OG PRAKSIS

Thor kil Molly-Søholm



### INDLEDNING

I denne artikel introducerer jeg de grundlæggende principper i Action Learning Consulting (ALC), som er en særlig tilgang til strategisk proceskonsultation og forandringsledelse. Her kobles managementkonsulentens blik for strukturer, effekt og styring med proceskonsulentens evne til at facilitere meningsfulde forandringer med stort ejerskab og den relevante kompetenceudvikling. Endvidere giver jeg en række casebaserede billeder af, hvornår disse arbejdsprincipper typisk er vigtige at få aftalt og initieret i organisatoriske udviklingsforløb.

Artiklen er mættet med begreber og metoder, da den kondenserer bogen af samme navn (Molly-Søholm, Willert, Rosenmeier & Andersen, 2010) og kan læses for at få en fornemmelse for helheden i de begreber og praksisser, der tilsammen udgør ALC, samt for hvordan praksisserne udfolder sig undervejs i et konsultativt forløb.

### GRUNDPRINCIPPER I DESIGN AF INTERVENTIONER

Forestil dig, at du er selvstændig organisationsudviklingskonsulent. Din telefon ringer. Kunden T.J. er en højtplaceret chef i centralforvaltningen i en mellemstor kommune N.K., hvor kommunalbestyrelsen sidste år besluttede en række tværgående indsatsområder inden for integration og sprogudvikling, sundhed og fedmebekæmpelse, et fælles ejendomscenter samt "Grønne bygninger". T.J. sidder i styregruppen og har ansvaret for at have overblikket over projekterne. Han fortæller, at kommunen ikke tidligere har haft tradition for at arbejde på tværs af

forvaltningerne, og det tværoorganisatoriske- og tværfaglige arbejde volder en del problemer. Projekterne kører altså rigtig skidt, og han beder om din assistance, så “projekterne kan komme til at køre bedre, meget bedre” set ift. tidsplaner, kvaliteten i projektgruppernes arbejde og med et mindre belastet samarbejde. Hvad er din professionelle rygmærksreaktion her?

1. Du siger: “Vi skal mødes og drøfte det nærmere, men der skal jo nok gennemføres en stringent analyse baseret på data fra interviews. Analyseresultaterne kan så danne baggrund for anbefalinger til, hvad der skal gøres. Det lyder, som om der skal nogle andre styringsformer og en anden struktur til. Når de endelige anbefalinger foreligger, kan ledelsen beslutte, hvad den vil investere i.”

Med denne reaktion har du valgt en klassisk ekspert-analysekonulenttilgang. Din kunde kan her slappe af, medens du laver hjernearbejdet på basis af de ypperste (videnskabelige) arbejdsmetoder inden for kvalitativ og kvantitativ analyse og databehandling. Fokus er overvejende på strukturer og top-downstyring.

2. Du hæfter dig ved et tilsyneladende lavt kompetenceniveau i projektledelsen og siger: “Jeg vil anbefale, at der sættes en ‘tung’ projektleder ind for at løse problemerne. Jeg har jo gode erfaringer som projektleder i Finansministeriet og med mine ti år i konsulentbranchen. Måske kunne I bruge min ekspertise som interim projektleder på de to mest kritiske projekter?”

Hermed tager du en projektkonsulenttilgang indenfor samme grundlæggende tankesæt som ekspertanalysekonulenten. Rekvirenten kan nu slappe af, medens du tager over baseret på den bedst mulige viden og metode i markedet. Projektdeltagerne kommer dog til at arbejde hårdt ud fra dine instrukser.

3. Du siger: “Vi skal mødes og drøfte det nærmere. Det kunne lyde som om projektlederne har brug for bedre, fælles metoder og viden om, hvordan projekter ledes. Jeg tror, at en professionel projektlederuddannelse med en IPMA-certificering

kunne være løsningen. Mit firma er ekspert i den slags uddannelser.”

Du tilbyder her en undervisningsbaseret konsulenttilgang.. Kunden kan slappe af, medens du underviser baseret på den bedst mulige viden og metode i markedet. Projektlederne kommer til at anstrenge sig på skolebænken med læsning og indlæring af stoffet. Hvordan de konkret overfører det lærte til hverdagens udfordringer er op til dem selv.

4. Du reflekterer med kunden og siger: “Vi skal mødes og have en dialog om det med udvalgte repræsentative parter, men vi skal trække på de gode ideer og viden, der allerede er i organisationen, så vi sammen kan skabe de løsninger, der vil opleves rigtige for jer. Jeg vil foreslå, at der bliver sat en række samtaler op – faciliteret af mig –, hvor de centrale aktører får lejlighed til at drøfte og forstå hinandens perspektiver på, hvordan netop deres projekter kører, og hvad der fremadrettet skal gøres.”

Her vælger du en klassisk proceskonsulenttilgang. Kunden og deltagerne kommer på arbejde med at definere, hvad de mener ift. sagen. Procesdesignet og faciliteringen skal de overlade til konsulenten.

5. Du siger: “Jeg arbejder gerne med at samle en repræsentativ gruppe, som formulerer de langsigtede strategiske intentioner for udviklingsprojektet. Så kan vi efterfølgende samle projektlederne, medarbejderne og andre interessenter og definere og gennemføre de nødvendige tiltag, så de vigtigste projekter kommer tilbage på sporet og når de ønskede resultater, samtidig med at projektdeltagerne og styregruppen får oparbejdet de nødvendige kompetencer. Når vi så har gennemført de første tiltag, kan vi aftale, hvorledes erfaringerne kan bruges som trædesten for udvikling af de resterende projekter,” og hvordan den samlede organisations kultur, styringsformer og struktur eventuelt kan justeres til at understøtte projektarbejdet.

Med den sidste tilgang går du over i en Action Learning Consulting-tilgang. Kunden, deltagerne og du selv kommer i fællesskab til at arbejde med – under en fælles formuleret *strategisk intention* – at eksperimentere med at få en serie projekter til både at lave de ønskede resultater og lære det, der skal til.

Som casen viser, ligger nøglen til ALC-tilgangen i et grundtænkningsskift på en række områder, sammenlignet med de måder ekspert-, underviser-, og proceskonsulenterne arbejder:

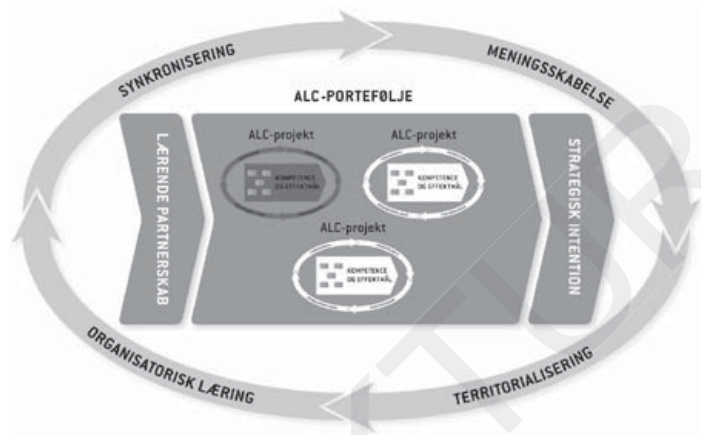
- *I Klientens og konsulentens rolle i forandringen.* Klienten skal være meget aktiv og ansvarliggjort, og begge parter (dvs. både konsulenten og kunden) evalueres løbende. Dette er en integreret del af arbejdsformen *Lærende partnerskaber*.
- *I måden projektmål defineres på.* Mål defineres med *kompetence- og effektmål*, der integrerer organisatoriske effektmål med mål for organisatorisk kompetenceudvikling.
- *I måden planlægning og strategi tænkes på.* Der arbejdes med eksperimenterende *ALC-projekter* under en ramme af strategiske intentioner. Vi definerer her en væsentlig anden praksis end ekspertanalysekonsulentens foretrukne arbejdsform, men der er også tale om en lidt anden praksis end proceskonsulentens, der har en forkærlighed for at tage organisationsmedlemmerne væk fra organisationen og arbejde reflekterende på workshops, summits eller temadage.
- *I de fire forankringsdimensioner og -praksisser,* der arbejder integrativt i krydsfeltet mellem ændringer af struktur, systemer, kultur og kompetencer.

ALC-tilgangen er baseret på en særlig fortolkning af kompleksitetsteori (se Molly-Søholm, Willert, Rosenmeier og Andersen, 2010, for mere).

## DESIGNPRINCIPPER OG FORANKRINGSMETODER I ACTION LEARNING CONSULTING

I det følgende gennemgår jeg pointerne skridt for skridt og viser, hvorledes de konsultative greb udmøntes i casen med de tværgående projekter i fornævnte case-kommune. Samlet set

kan designprincipperne og forankringsmetoderne opstilles i figur 1.1.



Figur 1.1: Samarbejdsform og designprincipper i Action Learning Consulting

Designprincipper og forankringsmetoder i Action Learning Consulting. Figur er hentet fra Molly-Søholm, Willert, Rosenmeier & Schelde Andersen *Action Learning Consulting – Strategisk proceskonsultation i teori og praksis*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010.

### Lærende partnerskaber

Grundtilgangen *Lærende partnerskaber* er en betegnelse for en lige-værdig, lærende konsulent-organisationssamarbejdsform, hvor målet er at gøre alle parter til reelle aktører i forandringen sammen med konsulenten i en overvejende understøttende funktion. Der er et sæt af forskellige praksisformer, som bruges til at fremme *Lærende partnerskaber*.

Den første er *aktørroller*. Lederne skal iscenesættes og understøttes som forandringsledere og medarbejdere som forandringsagenter, og konsulenten skal så vidt muligt arbejde i en train the trainer-rolle med at støtte, ruste og mobilisere ledere og medarbejdere i deres aktørroller. Endvidere er det centralt for ALC-konsulenten at være *transparent* med de metodiske og faglige overvejelser, da det skaber tillid og muliggør samarbejde og fælles deltagelse i problemløsning; derudover understøtter

det også det lærende og udviklende samarbejde vha. løbende evaluering og gensidig feedback.

Arbejdsformen *Lærende partnerskaber* er det første, der skal afklares, når en kunde henvender sig til os for konsultativ assistance: Passer denne arbejdsform til organisationens forandringsbehov? Vil organisationen investere den nødvendige tid, og vil medlemmerne sætte sig på spil i den grad, som det kræver? Det stiller nogle helt andre krav til eksempelvis topchefen i case-kommunen at arbejde i *Lærende partnerskaber* i en aktørrolle, end hvis han valgte en anden form for konsulentbistand og eksempelvis bestilte en analyse med anbefalinger, eller hvis han hyrede fem interim projektledere til at overtage arbejdet.

I case-kommunen havde konsulenten fokus på at afklare lærende partnerskabssamarbejdsformen fra og med det punkt i afklaringsprocessen, hvor han var sikker på, at det var en fornuftig tilgang til at realisere de udviklingsmål, som kommunen havde. Det blev han på det første afklaringsmøde med topchefen, to af projektlederne og to projektdeltagere, og han nævnte derfor, at han vurderede, at opgaven bedst kunne løses med ALC-tilgangen, sekundært med en kombination af undervisningskonsultation og proceskonsultation. Umiddelbart var gruppen åben for ALC-tilgangen, for som projektlederne sagde: "Vi har simpelthen så travlt, så hvis vi kan få rettet op på projekterne, samtidig med at vi bliver dygtigere til projekter generelt, er det da absolut at foretrække".

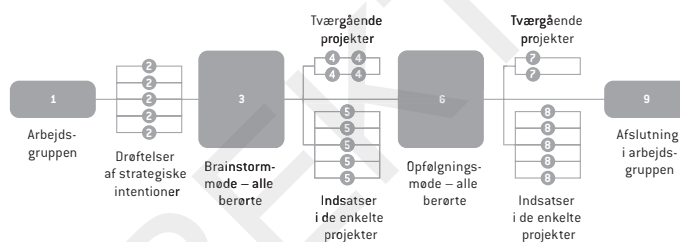
Efter det første afklaringsmøde lavede konsulenten derfor en grundig afklaring med topchefen og hørte, om de relevante topchefer i styregruppen ville gå ind i en aktørrolle, og om de kunne acceptere arbejdsformen, hvor projektledere og projektmedarbejdere skulle involveres meget tidligt i at definere de strategiske intentioner med forandringen samt forandringsbehov og indsatsområder. Endvidere sikrede han sig, at de kunne acceptere, at konsulenten primært arbejdede i en train the trainer-rolle.

*Lærende partnerskabssamarbejdsformen* udmøntede sig konkret i projektet ved, at to af topcheferne (understøttet af konsulenten) fik en meget aktiv rolle som ansvarlige for at drive arbejdsgruppemøderne. Disse bestod konkret af et brainstormmøde, et op-

følgingsmøde og et afslutningsmøde i arbejdsgruppen. Alle møder havde til formål at samskabe fælles forståelser af mål, aftaler og forpligtelser igennem dialoger og følge op på aftalerne.

Et andet sted, hvor vi kan se, at princippet om *Lærende partnerskaber* blev omsat i udviklingsforløbet, er i den rolle, som projektlederne og udvalgte projektmedarbejdere havde. Understøttet af konsulenten drev de en række tværgående indsætter såvel som udviklingstiltag i de enkelte projekter.

Figur 1.2 viser, hvorledes forløbet i case-kommunen blev bygget op.



Figur 1.2: Udviklingsforløbet i case-kommunen.

Figur er hentet fra Molly-Søholm, Willert, Rosenmeier & Schelde Andersen: *Action Learning Consulting – Strategisk proceskonsultation i teori og praksis*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010.

Som det fremgår, blev forløbet designet til at udvikle sig i følgende tempi:

1. De strategiske intentioner formuleres i arbejdsgruppen.
2. De strategiske intentioner drøftes i små fora.
3. Brainstormmøde for alle berørte: De strategiske intentioner diskuteres, og indsatsområder og projekter defineres i de enkelte projekter og på tværs. Arbejdsgruppen beslutter dernæst to spor, understøttet af den relevante brug af organisatoriske forankringsmetoder.
4. Spor a: To tværgående projekter initieres nu, og to igangsættes senere. Spor b: Projektlederne mødes fire gange over seks måneder faciliteret af konsulenten for at omsætte indsatsområderne i de enkelte projekter til handling.
5. Opfølgingsmøde for alle berørte – status og nye væsentlige



forbedringsbehov. Arbejdsgruppen beslutter derefter igen to spor og projektet understøttes igen af den relevante brug af organisatoriske forankringsmetoder. Spor a: Et nyt tværgående projekt. Spor b: Projektlederne omsætter nye indsatsområder i de enkelte projekter.

#### 6. Afslutningsmøde med arbejdsgruppen.

Ud over grundarbejdsformen *Lærende partnerskaber* er der tre designprincipper, som næsten altid vil blive brugt i designet af udviklingsforløb. Dem gennemgår jeg i det følgende perspektiveret tilbage til case-kommunen.

#### 5.2.2 Strategiske intentioner

Det første designprincip er *Strategiske intentioner*, der er en kommunikation af de overordnede mål og formål med forandringen og nogle mulige overordnede veje til at nå målene samt en invitation til massiv inddragelse i definitionen af indsatsområder, der kan realisere intentionerne. Begrebet markerer et skift fra en tilgang, hvor den styregruppe, der beslutter og designer forandringen (typisk topledelsen), top-down-analyserer sig frem til konkrete projektmål, til en tilgang, hvor styregruppen formulerer meningsgivende *strategiske intentioner*, der overordnet set er styrende for forandringsforløbet, men med masser af forhandlings- og råderum. Med fortløbende projektgrupper og projektaktiviteter som drivrem, og i et samspil med de berørte aktører i organisationen, skal disse strategiske intentioner derefter oversættes og udmøntes til præcise udviklingsmål, som de enkelte *Action Learning-projekter* kan tage sig af.

*Strategiske intentioner* skal defineres i afklaringsprocessen, efter at forandringsbehovene, problemerne, mulighederne og konteksten er blevet drøftet. Som regel gør vi det i en bredt sammensat styregruppe med repræsentanter fra alle berørte niveauer.

I case-kommunen bruges designprincippet helt efter bogen: De strategiske intentioner formuleres i den repræsentative arbejdsgruppe, derefter drøftes de i små fora og tages op samlet på brainstormmødet for alle berørte. På mødet drøftes samlet, om de strategiske intentioner er de rigtige, eller om der skal laves justeringer. Herefter angiver alle deltagere, hvad de ser som de

vigtigste indsatsområder og projekter i de enkelte projekter og på tværs, og kommer med nogle forslag, som den repræsentative arbejdsgruppe kan beslutte ud fra.

### 5.2.3 *Kompetence- og effektmål.*

Det andet designprincip er *Kompetence- og effektmål*. Dette princip betyder, at de enkelte *Action Learning-projekters* mål defineres ved at integrere mål for organisatorisk effekt med mål for organisatorisk kompetenceudvikling. Sidstnævnte kan bestå i, at lederne bliver dygtigere eller at organisationen får styrket arbejds- og praksisformer, organisering og regler eller standarder. Projektet skal altså defineres i mål, der samtidig specificerer organisatorisk effekt (forstået bredt som forbedringer af driften og af organisatoriske forhold) og organisatorisk kompetenceudvikling. Ikke det ene eller det andet! ALC er en konsultativ tilgang, som altid vil forsøge at skabe organisatoriske resultater, samtidig med at de nødvendige kompetencer for at skabe resultaterne udvikles.

Der er ikke tale om at definere helt snævre, lineære årsagsvirkningsmål. Fokus er på den brede sammenhæng imellem kompetencer og effekt. Følgende udsnit af en case i den finansielle verden illustrerer dette:

#### *Case 1.1: Indkøring af nye ledere af medarbejdere i en finansiel virksomhed*

Et projekt skal hjælpe nyligt forfremmede ledere af medarbejdere i en stor privat virksomhed. Målet er, at en større andel af de nyligt forfremmede ledere får vurderingen "high performance" set ift. det sæt af mål, som alle ledere i virksomheden løbende evalueres på. Her defineres kompetence- og effektmålet således:

- Kompetencedelen af målet: en klarere og bedre rekruttering, en bedre organisatorisk rutine for indkøring og støtte samt styrkede færdigheder hos udvalgte ledere til at arbejde som mentorer og coaches.
- Effektdelen af målet: succesraten for nye ledere skal op fra 62% til 80% (målt på hvor mange af de nye ledere, der lever op til målene i virksomheden inden for en etårig tidsramme).

Det fremgår tydeligt i casen her, at kompetencedelen af målet

rummer flere aspekter, som forhåbentlig bredt påvirker effekt-delen. Der er ikke tale om en indsnævret og helt skarp lineær-kausal forbindelse imellem kompetencerne og effekten.

Kompetence- og effektmål er en grundtænkning, som guider den måde, forandringer italesættes og tænkes på hele udviklingsforløbet igennem: Der er hele tiden et dobbelt fokus på de kompetencer, der skal udvikles, og de resultater og forbedringer af driften og af organisatoriske forhold, som man vil lave med kompetencerne. Når de strategiske intentioner defineres og drøftes, gøres det således med et overordnet øje for de kombinerede effekt- og kompetenceudviklingsbehov, men det er i de enkelte *ALC-projekter*, at kompetence- og effektmålene forpligtende skal defineres. Dette gøres ved, at projektgruppen til arbejdsgruppen definerer og indstiller et eller to kompetence- og effektmål sammen med en handleplan for, hvordan målene skal nås.

I case-kommunen bruges kompetence- og effektmålene omhyggeligt i de tværgående projekter. I et af de tværgående projekter er der f.eks. fokus på at få udviklet og indarbejdet en fælles projektskabelon. Kompetence- og effektmålet lyder her:

- Kompetencedelen af målet: udvikle og implementere en fælles, simpel best practice for beskrivelsen af projekterne (kompetencemålet).
- Effektdelen af målet: alle tværgående projekter skal skitseres efter samme projektskabelon.

Et andet tværgående projekt har fokus på at sikre, at projektdeltagere rent faktisk kan levere det antal timer, som der skal til i projektet, uden at deres driftsorganisation trækker dem hjem til andre opgaver midt i projektet. Kompetence- og effektmålet lyder her:

- Effektdelen af målet: 80 % af projektgruppemedarbejderne skal have aftalt en konkret tidsallokeringsramme.
- Kompetencedelen af målet: projektledere og projektmedarbejdere skal udvikle kompetencen til at estimere tidsressourcefbrug og forhandle det med driftslederne. Styregruppe-medlemmerne skal afklare, hvordan de vil muliggøre, styre og motivere til, at driftslederne kan overholde aftalerne.

## ALC- projekter

Det tredje designprincip er *ALC- projekter*. Der er to centrale forhold i dette princip:

Det første er, at det på grundtækningsplan implicerer en arbejdsform, hvor man forlader ideen om den store færdigplanlagte strategi- eller forandringsplan til fordel for en praksis, hvor der arbejdes med serier af korte, eksperimenterende projekter inden for den overordnede ramme af strategiske intentioner. Det betyder, at det vægtes at sætte udvalgte mindre *ALC- projekter* i gang, som kan skabe en bevægelse i den rigtige retning, for så at lære af dem og derefter sætte nye i gang. Der bruges med andre ord en lærende udviklingsstilgang, som bevæger sig i den strategiske retning, der er sat for forandringen.

Case-kommunen er her bygget op helt efter bogen: Efter at brainstormmødet har givet arbejdsgruppen en bruttoliste af ideer og tiltag, beslutter gruppen to projektspor med serier af mindre projekter. Det første er for at understøtte, at projektlederne kan omsætte de ideer til handling, som er rettet ind i hver af de fem projektgrupper”. I det andet spor sættes først to tværgående projekter i gang, dernæst to mere, efter at vi har lært af de to første. Dette er en typisk måde at arbejde med *ALC- projekter* på, hvor der sættes serier af korte, eksperimenterende projekter i gang inden for den overordnede ramme af strategiske intentioner.

Det andet centrale forhold i *ALC- projekter* er, at de enkelte projekter sættes op med lige meget action og learning.

Set ift. learning-delen trækker vi på en række læringsmetoder. Den enkelte projektgruppe planlægger, hvordan den vil udvikle og få den ønskede viden og læring (lægger en læringsstrategi). Idealtypisk foregår kompetenceudviklingen i *ALC- projekter* på en eller flere af følgende måder:

- Ved at projektgruppen modtager klassisk konsulentdreven undervisning og indføring i metode/stofområde.
- Ved coaching af projektledere på at drive projekterne og læring i projektgrupperne.
- Ved at konsulenten laver et fælles kompetenceudviklingsspor, hvor projektlederne sammen uddannes og rustes til deres

projektlederrolle. Her benyttes momenter af undervisning, almindelig action learning, reflekterende dialoger og team-coaching.

- Ved at konsulenten eller projektlederen iscenesætter lærings-scenarier i projektgruppen (hvor man f.eks. trækker på undersøgelser af branchens best practice, henter erfaringer ind udefra eller fra andre eksperter i organisationen eller ved at lave korte lærende dialoger inspireret af Business Driven Action Learning).

Flere af de metoder, der ligger i forandringsmetoden *Organisatorisk læring*, som gennemgås senere i artiklen, kan også bruges i *ALC-projekter*, f.eks. er læringsmålsmetoden ofte en effektiv måde at understøtte den enkeltes kompetenceudvikling ind i konkrete opgaver.

Actiondelen i *ALC-projekter* omhandler forståelser, spilleregler og værktøjer til dels at skabe drivkraft i de enkelte *ALC-projekter* og dels at koordinere den portefølje af *ALC-projekter*, som det samlede forandringsprojekt typisk består af.

Den enkelte *ALC-projektgruppe* definerer projektets konkrete effekt- og kompetencemål med afsæt i den strategiske intention og de tidligere drøftelser af forandringsbehov og indsatsområde. Der træffes klare aftaler vedr. prioritering og ressourceallokering, og organisationsmedlemmerne har meget aktive forandringsagentroller, jf. princippet om *Lærende partnerskaber*. *ALC-projekterne* gennemføres som handlekraftige korte sessions, og der fokuseres på effekt og læring for hvert projekt. Det er typisk den lokale projektleder, der driver *ALC-projektet* frem vha. projekt-tavlen og hyppige, men korte stående statusmøder.

Konsulentens rolle er at understøtte og træne projektlederen – og ellers støtte de komplekse tværorganisatoriske processer og koordinationen imellem styregruppen og de forskellige interessenter og projekter i den samlede forandringsbevægelse vha. porteføljeledelse.

I case-kommunen er der udbredt brug af læringsstrategier i forbindelse med løsningen af projektopgaverne. Et eksempel er det projekt, som skal udvikle en fælles best practice-projektskabelon. Her består læringsdelen af to workshops med en kombination af

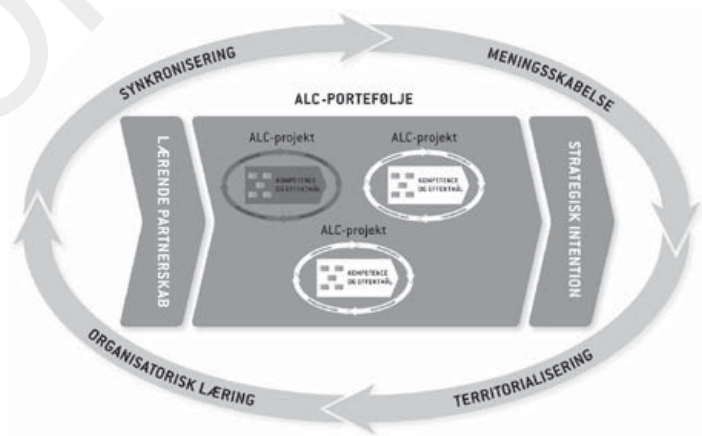
konsulentdrevet undervisning, løbende konsulentinitieret refleksion, indlæg fra projektdeltagere (som har været på besøg i to førende nabokommuner, der er kendt for at have meget velfungerende projektarbejdsformer baseret på projektskabeloner) samt dialoger, der afklarer, hvad deltagerne mener er best practice.

Dette var en gennemgang af samarbejdsformen *Lærende partnerskaber* og de tre designprincipper. I det følgende gennemgås de fire forankringsdimensioner og -metoder, som ALC-konsulenten med fordel kan bruge for at understøtte, at projekterne reelt hjælper til udvikling af ny individuel og organisatorisk praksis.

### FORANKRINGSMETODER

Forankringsmetoderne inddrages og tilpasses i projekterne der, hvor der er brug for at støtte og muliggøre henholdsvis mening, forpligtigelse og politisk opbakning, læring og sammenhæng imellem organisationens mange styringsteknologier og den ønskede forandring.

I figur 1.3 kan det se det ud, som om der er en fast rækkefølge, som forankringsmetoderne bruges i. Dette er ikke tilfældet. De skal bruges de steder i projekterne, hvor der er behov. Når det er sagt, er der erfaringsmæssigt en tendens til, at forankringsmetoderne ofte er relevante bestemte steder i det konsultative forløb.



Figur 1.3: Designprincipper og forankringsmetoder i Action Learning Consulting.

Figur er hentet fra Molly-Soholm, Willert, Rosenmeier & Schelde Andersen *Action Learning Consulting – Strategisk proceskonsultation i teori og praksis*, Dansk Psykologisk Forlag, 2010.

De fire forankringsmetoder arbejder, mobiliserer eller trækker i fire kraftfulde dimensioner af det organsatoriske liv:

- *Meningsdimensionen* (at forandringen bliver meningsfuld og nødvendig og fuld af muligheder på såvel et individuelt som et kollektivt plan),
  - *Magtdimensionen* (at forandringen uangribeligt og uomgængeligt bliver dagsordens-sættende og bakkes op af formelt og uformelt magtfulde aktører),
  - *Læringsdimensionen* (at eksisterende vanemønstre ombyrdes i den individuelle, gruppebaserede og organisatoriske praksis) og
  - *Synkroniseringsdimensionen* (at en ændring af organisatorisk praksis på ét felt altid søges synkroniseret med andre bløde/hårde sociale styringsteknologier, som organisationen betjener sig af).
- Ud fra de fire dimensioner er der udviklet fire sæt af forankringsmetoder, som ALC-konsulenten kan vælge at bruge skræddersyet og tilpasset projektet eller projekterne. Metoderne kan bruges samtidig eller hver for sig i det samlede forandringsforløb og ned i hvert enkelt projekt, afhængig af omstændighederne, parterne og problematikkerne.

### Meningsskabelse

Den første forankringsdimension og -metode er *Meningsskabelse* (Meningsdimensionen), som er et tanke- og metodesæt til at begribe og håndtere den proces, hvormed man skaber følelse af nødvendighed, mening og klare mål med forandringen. Der trækkes her på grundideer fra Weick (1988, 1995, 2001) og Bojes (2001, 2008) teoridannelser, der ser meningsskabelse som komplicerede sociale processer, hvor graden af tillid i relationerne, organisatorisk klarhed, identitet m.m. spiller afgørende ind. Denne tilgang giver et avanceret blik for og en række handlemuligheder ift. den meningsskabelse, organisationsmedlemmerne laver omkring forandringen. Bl.a. kommer fokus på at iscenesætte meningsskabelse på tre niveauer:

- Det første niveau er organisatorisk-strategisk, hvor der typisk benyttes procesorienterede stormøder med drøftelser set i et strategisk makroperspektiv.

- Det andet niveau er at give mulighed for meningskabelse på et gruppe-/enhedsniveau, hvor der typisk arbejdes i mindre fora med processer med forhandling og beslutning om samt evaluering af forandringen på gruppe- eller enhedsniveau.
- Det tredje niveau glemmes typisk i mange forandringer: meningskabelse på et individniveau. Og det er ærgerligt, da manglende mening for den enkelte passiverer medarbejderne; ja, nærmest umyndiggør dem. Man kan her bruge resourcekrævende tiltag som individuelle ledelsesbaserede coachingsamtaler imellem medarbejder og nærmeste leder (eller imellem overordnet og underordnet leder), og der er andre mindre tidskrævende dialogformer, der giver den enkelte mulighed for at koncipere, hvad forandringen egentlig betyder for og kræver af vedkommende: uformelle samtaler med lederen, personalemødedialoger om forandringen, hvor aktørerne sættes sammen to og to for at drøfte forandringens implikationer for dem hver især mm.

Meningskabelse er ofte vigtigst i starten af en forandringsproces i de processer, hvor de strategiske intentioner formuleres, drøftes og omsættes til handling, og kompetence- og effektmål skabes bedst ved involvering af de berørte organisationsmedlemmer i at samskabe forandringens konkrete mål og midler.

### **Territorialisering**

Den anden forankringsdimension og -metode er *Territorialisering* (magtdimensionen), som er et tanke- og metodesæt, der sætter lys på den organisatoriske kommunikations magtaspekter, og som rummer en mængde nye værktøjer til at skabe politisk opbakning og til at drive forandringsprojekter. ALC-tilgangen er her inspireret af dele af de franske sprogfilosoffer Deleuze & Guattaris ideer (1972, 1980). I deres optik udvikler kommunikationen i organisationer sig i dynamiske bevægelser, der på den ene side prøver at skabe faste definitioner af det organisatoriske liv, men som på den anden side uafvendeligt destabiliseres af nye fortolkninger, perspektiver, historier og dagsordener. De dynamiske kommunikative ytringer, der prøver at lægge tingene



fast, kalder de for en territorialisering, en midlertidig erobring af territorium og af dagsordenen. Lægen, der siger til sin kollega: "Det er altid bedst at gøre alt, hvad man kan, når patienten er en pårørende til en læge. Ellers risikerer man, at man får håret i postkassen.", forsøger at præge og territorialisere den måde, fagfællesskabet arbejder på. Al kommunikation ses altså som magtbrug, der enten fortløbende i samtalerne og de kommunikative begivenheder stabiliserer, destabiliserer eller restabiliserer de eksisterende dagsordener og aftaler.

Hermed knytter Deleuze og Guattari an til *moderne magtforståelser*, at magten ligger i diskursen (Foucault, 1975) – den måde, vi taler om det sociale liv på, rummer en række indbyggede værdier, regler og forestillinger, der opererer normativt, og som vi vanskeligt kan undslå os. Hvem kan for eksempel sige: "Jeg vil ikke udvikle mig på mit arbejde. Jeg vil ikke have nogen mål og drømme"? Disse værdier, der er så dybt indgroede i det moderne arbejdsliv, er vanskelige at undslå sig. Denne magtforståelse skal ses i modsætning til en klassisk magttænkning om, at magten tilhører personer eller positioner, der kan tvinge andre til at gøre noget imod deres vilje.

Det interessante ved at tage begrebet ind i konsultation og forandringsfacilitering er, at det giver os et avanceret blik for at bruge den kommunikative magt aktivt til at skabe handling. Grundforståelsen kan være meget frigørende ift. de ofte svært gennemskuelige og ustyrlige kommunikationsprocesser i organisationer – især i forandringsprocesser, da den skaber et skift i fokus og praksis. Fra at fokusere på at sælge budskabet perfekt igennem envejskommunikation og at have den perfekte kommunikationsstrategi for at "launche" forandringen, hvor mange ledere og konsulenter kan blive ret frustrerede, hvis der opstår modstand, eller folk ikke bare gør det, der bliver sagt, skifter fokus nu over i en dynamisk og rummelig praksis. I denne nye praksis er det fuldt forventeligt, at forandringsprojektet hele tiden vil blive udsat for deterritorialiserende fortolkninger og nye dagsordener, og at vi derfor løbende må reterritoralisere projektet.

Den måde, det konkret gøres på, er igennem strukturelle tiltag og procesorienterede tiltag.

Vi kan territorialisere strukturelt igennem at organisere for-

andringsorganisation, arbejdsgruppe, styregruppe og projektgrupper med repræsentanter for både de formelle og uformelle magthavere, rollemodeller og dagsordenssættere i organisationen. Lykkes vi med dette, kan vi få den (territorialiserende) effekt, at organisationsmedlemmerne ser forandringen bemandet med rollemodeller og legitime repræsentanter for deres interesser. Og hvis vi giver de formelle og uformelle magthavere, rollemodeller og dagsordenssættere en eksplicit territorialiserende opgave med at italesætte forandringens vigtighed, succesfulde fremskridt og potentielle gevinster for organisationen, så er vi meget langt med at holde forandringen højt prioriteret.

Et andet strukturelt greb er at designe forandringen ud fra ALC-projekt-tænkningen. Det, der virker territorialiserende i denne metode, er især at:

- Iscenesætte tidsmæssigt korte projekter fordi en kort tidshorisont ofte øger her og nu commitment.
- At vælge det første projekt med omhu, så det har høj sandsynlighed for at blive en succes og dermed kan understøtte skabelsen af en historie om, at forandringen er på vej til at blive en succes, og at organisationen kan lykkes med denne/ disse konsulenter).
- At vi kun inddrager deltagere i projekterne, som har en absolut nødvendig rolle (så følelsen af vigtighed og forpligtigelse optimeres for den enkelte) m.m.

*Territorialisering* er også indbygget i *synkroniseringsmetoden*. Det virker som regel styrkende på folks opfattelse af vigtigheden og nødvendigheden af et organisationsudviklingstiltag, hvis organisationens belønningssystemer, evalueringer, strategi og andre ting justeres, så det indbefatter udviklingstiltaget (synkroniseringsmetoden gennemgås nedenfor).

Procesmæssigt kan vi bl.a. territorialisere ved, at arbejdsgruppen, og alle der har aktørroller, udmønter en forandringskommunikationsstrategi, hvor de fortløbende og i gentagne sammenhænge dagsordenssætter forandringen, betoner hvor vigtig den er og informerer om projektresultater.

Territorialiseringsteknikkerne bruges altså især i den første

halvdel af det konsultative forløb, hvor forandringen skal motiveres, og i bemandingen af arbejdsgruppe og projekter og den måde de drives på, men de er også indlejret i flere af de følgende forankrings-dimensioner og -metoder.

### Organisatorisk læring

Den tredje forankringsdimension og -metode er *Organisatorisk læring* (læringsdimensionen). Dette er et tanke- og metodesæt, der, bl.a. med inspiration fra Brinckerhof og Apkings (2002) begreb *high impact learning*, Willerts (2010) arbejde med læringsmedier i kompetenceudviklingsforløb og Eriksen & Foss' (1997) videnledelsesmodel, kan ses som et organisationspraksisrettet teoriapparat om organisatorisk læring.

Her er der løbende opmærksomhed på to aspekter af læring, der begge kredser om det fundamentale transfer of learning-spørgsmål: "Hvordan skaber vi en overførsel (transfer) af læringen i forandringsprojektet til deltagerens hverdagspraksis? Og hvordan transformerer og udvikler vi resultater af forandringsprojektet ind i organisationens hverdagspraksis?"

For at tage hånd om disse udfordringer er der udviklet fire læringspraksisser og -modeller, hvoraf nogle er egenudviklet og andre er videreudviklet fra eller adapteret af andre. Disse er *læringsmålmotoden*, tankeværktøjet "Deltagerens organisation skal med i kompetenceudviklingen", Willerts fire *læringsmedier i kompetenceudviklingsforløb* og Eriksen & Foss *videnledelsesmodel*. De tre første er transferorienterede værktøjer, som jeg ikke vil uddybe her, da det bliver for omfattende. Disse tre værktøjer er særdeles velegnede i projekter, der i udgangspunktet er tænkt som klassiske kurser med vægt på individuel kompetenceudvikling, men hvor ALC-konsulenten med kompetence- og effektmålstænkning selvfølgelig vil have en præference for at dreje kompetenceudviklingsarbejdet over imod organisatoriske mål og opgaver.

Det fjerde værktøj inden for forankringsmetoden *Organisatorisk læring* har fokus på, at nye praksisformer skal bygges ind i den eksisterende organisatoriske hverdagspraksis, så de bliver til en del af organisationens viden og praksis. Her er jeg inspireret af Eriksen & Foss' videnledelsesmodel, som er et godt bud på en

integrativ model for organisatorisk læring og viden. Modellen har fokus på tre niveauer af viden:

<p><b>1. Personaliseret viden</b> Personalisering af viden i organisationen. Dvs. individuel <i>videnstilegnelse</i>.</p>
<p><b>1. Socialiseret viden</b> Er den viden, der ligger indlejret i organisationens mange samarbejder om opgaveløsning, og som organisationsmedlemmer kan få ved at deltage, se andre løse opgaver og være med i rutiner for udveksling af erfaring og viden om de primære opgaveløsning. Dvs. <i>videnstilegnelse, spredning af viden og fortolkning af viden</i>.</p>
<p><b>3. Kodificeret viden</b> Er skriftliggjort viden igennem opsamling af erfaringer og arbejds gange i skriftlig dokumentation og procedurer, formelle evalueringsrapporter, <i>håndbøger, artikler og bøger</i>. Dvs. <i>organisatorisk hukommelse</i>.</p>

Figur 1.4 De tre niveauer i Eriksen og Foss' videnledelsesmodel (1997)

Figur er hentet fra Molly-Soholm, Willert, Rosenmeier & Schelde Andersen Action Learning Consulting – Strategisk proceskonsultation i teori og praksis, Dansk Psykologisk Forlag, 2010.

Det første niveau er *personaliseret viden*, som har fokus på individuel videnstilegnelse. På dette niveau arbejder vi f.eks. med at lave superbrugerroller i projektet, mentor-/vejlederroller, eller vi går efter at ansætte folk med specifik viden og kompetencer for at drive en bestemt udvikling frem.

Det næste niveau er *socialiseret viden*, som er den viden, der ligger indlejret i organisationens mange samarbejder om opgaveløsning, og som organisationsmedlemmer kan få ved at deltage, se andre løse opgaver og være med i rutiner for udveksling af erfaring og viden om den primære opgaveløsning. Når vi arbejder med dette niveau i forandringer, er det ud fra spørgsmålet: "Hvordan får vi den ønskede forandring indarbejdet i de sociale rutiner?"

I artiklens indledende case (kommuneprojektet, som arbejdede med at etablere en fælles projektskabelon) fik denne tænkning flere konsekvenser. Bl.a. skabte vi og kunden en rutine for, at nye projektledere fremover skulle indkøres i skabelonen af mere erfarne mentorprojektledere, og vi etablerede et fagligt netværk for projektledere, som bl.a. skulle drøfte erfaringer med projektskabelonen og revidere den.

Når der arbejdes med socialiseret viden, ses der på alle de rutinemæssige adfærdsmønstre i organisationen, og om man hensigtsmæssigt kan indarbejde projektemnet i det. Ofte sker det på

møder, i indkøring, i vagtskifte, i det halvårlige evalueringseminar (eller kvalitets-, strategi-, lederseminar eller andet), i projektopstart osv.

Det sidste niveau i modellen er *kodificeret viden*, som omhandler skriftliggørelse af viden igennem opsamling af erfaringer og arbejdsgange i dokumentation og procedurer, formelle evalueringssrapporter, håndbøger, artikler m.m. I projektskabelonprojektet blev den nye projektskabelon nedskrevet og lagt på kommunens fælles intranet under "Projektledelse", og indkøringssrutinen og navnene på de udvalgte mentorer blev nedskrevet og udsendt til alle chefer, som typisk ville nedsætte projekter.

Styrken i at arbejde med videnledelsesmodellen er, at den fjerner fokus fra projektet og over på, hvordan organisationen arbejder med projektets viden og læring til hverdag. Dermed bliver fokus på, hvordan organisationen kan indarbejde det. Endvidere er modellen integrativ og helhedsorienteret, idet den rummer aspekter af ekspertkonsultative og proceskonsultative tilgange til videnledelse og læring.

I det følgende går jeg til den sidste forankrings-dimension og -metode og tænkning, som ligger i ALC-værktøjskassen: *Synkronisering*.

## Synkronisering

*Synkronisering* er et tanke- og metodesæt til at forankre og synkronisere forandringsprojektets intentioner og mål med de andre relevante sociale styringsteknologier, som organisationen bruger til at fremme bestemte former for adfærd. Det kan være økonomiske afregningsprincipper, strukturer, mål (især resultatkontrakter, bonusudløsende mål m.m.), belønningssystemer, evalueringer og vurderingskriterier for at opnå ansættelse i højere stillinger og dermed gøre karriere, og HR-styringsværktøjerne: belønningsmetoder, evalueringer, lederprofiler, ledelsesgrundlag, MUS/LUS samt blødere styringsteknologier, kultur og mentale styrebilleder.

ALC-tilgangen er inspireret af den gamle systemteoretiker Ludwig von Bertalanfy (1968) og hans fokus på feedback-loops,

systemers dynamiske balancer (homeostase), og hvad der skal til for at skabe dynamisk balance imellem delene i systemer. Bertalanfys ideer har bl.a. efterfølgende inspireret et hav af forskellige teoretikere. Bl.a. trækker det bredt brugte begreb *alignment* inden for strategiarbejde på dele af Bertalanfys grundtænkning. Alignment er for tiden meget tydeligt som begreb inden for strategiske ledelses- og styringsmodeller (Kaplan & Norton, 2006)). Begrebet betegner en teori om og en styringsmodel til at synkronisere strategiske mål med mål for drift og organisationsudvikling i de forskellige organisatoriske enheder, så hele organisationen arbejder i samme retning.

Fundamentalt giver synkroniseringstænkningen os et blik for, om organisationens sociale styringsteknologier såvel som dens hårde styringsteknologier understøtter eller modarbejder den ønskede forandring. Det kan ofte være relevant at overveje, om den tilstræbte forandring skal justeres og synkroniseres med organisationens infrastruktur. Og nogle gange er forandringen måske bedst initieret ved at ændre en hård styringsteknologi først og så følge op med kompetenceudvikling.

#### *Case 1.2: Ledelsesbaseret coaching i en styrelse*

I en meget driftsorienteret styrelse trænede vi i for-finanskrise-årene styrelsens ledere i coaching. Denne kompetencetræning blev selvfølgelig i god ALC-ånd resultatrettet imod at skabe et løft i arbejdsevnen og arbejdsglæden hos nogle bestemte medarbejdere, der var motiverede til det. Projektet gik så godt, at direktøren besluttede, at coaching skulle være en af de fem vigtigste ledelsesfærdigheder motiveret af de massive rekrutteringsproblemer, der var dengang. Efterfølgende blev coaching indarbejdet i ledelsesgrundlaget, kommende chefstillingsbeskrivelser fik indskrevet coachingkompetencer, lederevalueringen blev justeret, så ledernes coaching af medarbejdere også blev inddraget, og LUS-skabelonen (lederudviklingssamtale-skabelonen) blev justeret. Styrelsen gik så vidt, at man omstrukturerede et par meget store enheder, hvor cheferne havde ansvar for 35 mand. Rationalet var her, at der var for mange til, at ledelsesfokus og coaching af den enkelte kunne lade sig gøre.

Casen er et eksempel på, at man laver en omfattende synkronisering, der viser, at man mener det ganske alvorligt med coachingkompetencen: Ledelsesgrundlaget, funktionsbeskrivelser, lederevaluering, LUS-skabelonen og selv strukturen justeres, så de alle muliggør og fremmer ledelsesbaseret coaching.

Synkroniseringsmetoden er et godt eksempel på endnu en forankringsdimension og -metode, der krydser imellem ekspertkonsultative og proceskonsultative tilgange, idet forankringsmetoden netop er helhedsorienteret imod både hårde og bløde styringsteknologier.

Hermed er jeg ved vejs ende i præsentationen af ALC.

## REFERENCER

- Bertalanffy, L.v. (1968). *General Systems Theory*. Braziller.
- Boje, D.M. (2001). *Narrative Methods for Organizational and Communication Research*. Sage Publications.
- Boje, D.M. (2008). *Storytelling organizations*. Sage Publications.
- Brinckerhoff, R. & Apking, A. (2001). *High Impact Learning*. Perseus Books Group.
- Deleuze, G. & Guattari, F. ([1972] 2004). *Capitalism and Schizophrenia, vol. 1: Anti-Edipus*. Continuum.
- Deleuze, G. & Guattari, F. ([1980] 2004). *Capitalism and Schizophrenia, vol. 2: A Thousand Plateaus*. Continuum.
- Eriksen, B. & Foss, N. (1997). *Dynamisk Kompetenceudvikling: En ny ledelsesstrategi*. Handelshøjskolens Forlag.
- Foucault, M. (1975). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Random House.
- Kaplan, D.P. & Norton, R.S. (2006). *Alignment*. Harvard Business School Publishing.
- Molly-Soholm, T., Willert, S., Rosenmeier, J. & Andersen, H. (2010). *Action Learning Consulting – strategisk proceskonsultation i teori og praksis*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Weick, K.E. (1988). Enacted Sensemaking in Crisis Situation. *Journal of Management Studies*. Vol.25, No.4, 305-317
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Sage Publications.
- Weick, K.E. (2001). *Making Sense of the Organization*. Blackwell Publishing.
- Willert, S. (2010). *Social construction of meaning and its translation into real world action: the problem of learning transfer and how to circumvent it*. Working Paper. Institut 10, Aalborg Universitet.

## ABSTRACTS

### **Dekonstruktion i grupper**

– Nyt narrativt kort til konsultation i organisationer

Artiklen fokuserer på dekonstruktion i organisationer. Den viser, hvordan fortællinger skaber diskurser, der danner rammer for adfærd, der tager sit udspring i fortællinger og diskurser, der danner ramme for hvilke fortællinger, der er legitime. Artiklen sætter i forlængelse af dette fokus på, hvordan man som konsulent konkret kan arbejde med at dekonstruere diskurser og fortællinger på måder, som gør diskurser mindre naturgivne, og på måder som opløder og righoldiggør fortællinger, så problem-mættede dominerende fortællinger kan nuanceres og mere foretrukne fortællinger styrkes. Til dette formål belyses en case, hvor forfatterne har arbejdet med en organisation og i denne forbindelse udviklet en konkret metode til dekonstruktion.

### **Kunstneren og håndværkeren**

Artiklen handler om et samspil, der kan sikre udvikling og innovation. Det er – med musikken som metafor – artiklens sigte at introducere læseren for et komplementært parløb, som tager afsæt i dobbeltproces-teorien. Denne teori skelner mellem langsom og hurtig tænkning, hvor håndværkeren med sin ekspertise er et udtryk for den langsomme tænkning, mens kunstneren bidrager med den ideskabende hurtige tænkning. Håndværkeren besidder en teknisk rationalitet, mens kunstneren ejer den adaptive strategi, der kan fremme hukommelse for fremtiden. Coaching kan være medvirkende til at udfordre kunstneren i håndværkeren. Den dygtige musiker er værd at lytte til, men det er kunstneren, der får os til at spidse ører.



### Tag ironien med på arbejde

I artiklen præsenteres Søren Kierkegaard (SK)'s ironiforståelse, og der lægges vægt på, at ironien tjener erkendelse og dannelse og ikke blot er for morskabs skyld endsige negativ som ved sarkasme. Forfatterens afsæt er dermed ikke den folkelige nu til dags forståelse af ironi. Den gængse forståelse af stress og arbejdsstress sammenfattes, og i den sammenhæng peges på betydning af coping som nøglestrategi til forebyggelse af stress.

Begrebet ironi – stadig som forfatterne læser SK – knyttes herfter til det traditionelle coping-begreb bl.a. gennem eksempler, og det diskuteres, om ironi kan være nyttig at tage i anvendelse som led i forebyggelse af stress i arbejdet. Ironiens funktion i forhold til arbejdet kan både være at støtte erkendelsen og at løse den anspændthed, der er forbundet med stress. Ligeledes kan ironien både udfolde sig hos den enkelte og i fællesskabet.

### Et dynamisk og samskabende talentudviklingsprogram

In this article we describe the application of methods from psychodynamic systems theory in connection to the organisation and carrying out of management talent development programs. The actual organisation of the program is outlined and we explore the method of the think tank as one of the central drivers of the program. The purpose is to describe how we consider it possible to train management talents to be more present and attentive towards each other and, at the same time, provide room for them to experiment with roles, openness and interaction in an interim organisation in order for them to be able to train their negative capacity. We reflect upon the learning potential in think tanks as a containing structure and the application of it in the leader role.

We preliminarily conclude that an essential requisite for remaining calm in critical situations and being able to manage leadership in complex organisations is the ability of negative ca-

capacity and the strengthening of the individual talent's personal authority. Moreover, we conclude that an effective way of training this is by establishing the opportunity for learning via membership of an organisation within the organisation.

### **Action Learning Consulting**

Strategisk proceskonsultation i teori og praksis

Artiklen introducerer de grundlæggende principper i Action Learning Consulting (ALC), som er en særlig tilgang til strategisk proceskonsultation og forandringsledelse. Tilgangen fusionerer managementkonsulentens organisatoriske forandringsforståelse med fokus på strukturer, effekt og styring med proceskonsulentens ekspertise indenfor facilitering af meningsfulde forandringer med stort ejerskab og den relevante kompetenceudvikling. Grundsamarbejdstilgangen indenfor ALC introduceres kort, tre principper for design af forandringsforløb gennemgås og fire metoder til at forankre forandringer illustreres med små cases.

# 1. KORREKTUR

## BIOGRAFIER

### **Palle Isbrandt**

Er cand.mag og cand.pæd.psych.aut. Efteruddannelse inden for systemisk teori, kognitiv terapi, mindfulness og har en gruppeanalytisk uddannelse i organisation og ledelse fra IGA. Selvstændig erhvervspsykologisk virksomhed siden 1990. Er optaget af arbejdet med tænketanke som metode til håndtering af ændrings- og transitionsprocesser i organisationer. Arbejder induktivt eksperimenterende med dynamisk teori, systemteori, mindfulness og en her og nu-orientering med psykoedukation vedr. forsvarsmekanismer inspireret af ISTDP.

[www.isbrandt.dk](http://www.isbrandt.dk)

### **Mads Krarup**

Er cand.psych.aut. og organisationsanalytiker fra IGA Aarhus personale-, ledelses- og organisationsudvikling på alle niveauer, herunder med ledertalentudvikling ved HR Udviklingssektionen, Silkeborg Kommune. Er optaget af dynamiske processer på arbejdspladser, i personalegrupper og i forbindelse med personlig og organisatorisk udvikling. Har tidligere arbejdet som organisationskonsulent ved Organisation og ledelse, Region Midtjylland, samt Viborg Amts BST.

[madskra@hotmail.com](mailto:madskra@hotmail.com)

### **Kirstine Buch Poulsen**

Er cand.stud.psych. Hun er for tiden optaget af: spændingsfeltet mellem teori og praksis, optimering af virksomhed og effekt i konsultativt arbejde samt udvikling af individuelle og kollektive kompetencer i organisationer. I sit speciale undersøger hun, hvordan social kapital i virksomheder kan øges gennem implementering af buddyordning. Hun har været i praktik hos Isbrandt Erhvervspsykologi og Clavis og arbejder ud fra et psykodynamisk perspektiv, der giver nogle væsentlige brugbare organisatoriske udviklingsperspektiver.

**Anders Ingemann Larsen**

Er speciallæge i arbejdsmedicin, ph.d. og leder af den arbejdsmedicinske funktion i Novozymes A/S. Bl.a. Involveret i forebyggelse og rehabilitering af stresstilfælde og i sundhedsfremme.

ail@novozymes.com.

**Bjarne Frøslee Ibsen**

Er cand. psych. aut. og ph.d. samt leder af Rigspolitiets interne psykologtjeneste. Han har i sin ph.d.-afhandling beskæftiget sig med psykologiske traumer og bl.a. diskuteret, hvorledes ikke kun traumet i sig selv har betydning for dets virkning, men også den eksponeredes eksistentielle situation og dermed hans forhold til traumet.

**Line Fredens**

Er koncertmester for 2. violin i Malmø Symfoniorkester og medlem af klavertrioen *Jalina Trio*. Hun er desuden foredragsholder og certificeret coach ([www.musikercoaching.dk](http://www.musikercoaching.dk)). Hun underviser i entreprenørskab på musikkonservatoriet i Århus, har PD i supervision og vejledning fra UCC og er masterstuderende i læreprocesser med specialisering i organisatorisk coaching ved Ålborg Universitet.

**Morten Novrup Henriksen**

Er uddannet psykolog og autoriseret under psykolognævnet. Han har også en grunduddannelse i filosofi fra SDU. Er medstifter og partner i det erhvervspsykologiske konsulenthus, Lundby & Novrup, [www.lundbynovrup.dk](http://www.lundbynovrup.dk). Desuden underviser han på Institut for psykologi, SDU. Tidligere har han bl.a. været ansat i et privat konsulenthus samt arbejdet på Syddansk Universitet som organisationspsykolog, hvor han bl.a. har arbejdet meget med lederudvikling. Morten har udgivet en række artikler.

### **Thomas Lundby**

Er uddannet psykolog og autoriseret under psykolognævnet. Har desuden en bachelor i idræt. Han er medstifter og partner i det erhvervspsykologiske konsulenthus, Lundby & Novrup, [www.lundbynovrup.dk](http://www.lundbynovrup.dk). Desuden er han ansat som ekstern lektor på Institut for Psykologi, SDU. Tidligere har han haft egen selvstændig erhvervspsykologisk virksomhed og arbejdet en årrække som chefkonsulent i offentligt regi, bl.a. med lederudvikling og innovation.

### **Thorkil Molly-Søholm**

Er cand.psyk og cand.mag. Han har forsket i konsultation og forandringsledelse og er ansat som studielektor i ledelse, organisatorisk læring og coaching ved Aalborg Universitet. Han har mange års erfaring fra konsulentbranchen og var i en årrække henholdsvis direktør og underdirektør i konsulenthusene AT-TRACTOR og Rambøll Management.