

Action learning in ACTION LABS[®]

Mens du står her, kører verden videre

Artiklen behandler Action Learning som begreb – og giver et konkret billede af arbejdet med Action Learning i en forretnings- og udviklingsmæssig sammenhæng.

Med udgangspunkt i modellen for "ActionLabs" beskrives konkrete muligheder for samtidigt at arbejde med forretningsudvikling, lederudvikling og assessment af nøglemedarbejdere og "talenter". Artiklen belyser mulighederne for at arbejde med den samtidige opmærksomhed på opgave og proces – samt på forretningsmæssig og følelsesmæssig intelligens.

Den konsulentmæssige udfordring beskrives kort ud fra den psykodynamiske systemteori såvel som det kognitive teorifelt.

Artiklen er inddelt i tre hovedområder:

1. Action Learning som begreb
2. Casebeskrivelse af et ActionLab[®]
3. Den konsulentmæssige udfordring i balancen mellem opgave og proces

*Publiceret i tidsskriftet
ERHVERVSPSYKOLOGI, juni 2007*

Action Learning som begreb

Aktionsforskningens første frø:

“To teach how to think

– rather than teaching facts”

Den amerikanske filosof John Dewey udgav i 1933 bogen "How we think". Dewey var stærkt optaget af demokratisering af det amerikanske uddannelsessystem og en varm fortaler for, at uddannelsessystemet burde lære de studerende, hvordan man skal/kan tænke om et problem frem for blot at videregive faktuel viden. Han identificerer 5 faser af reflektiv tænkning:

1. Påstand
2. Teoretisering
3. Hypotesedannelse
4. Refleksion
5. Afprøvning af hypoteser i praksis

I denne tænkning er anledningen til den indledende påstand et praktisk problem, der optager dig; som du undersøger og søger at forstå, for herefter at danne hypoteser om årsag, virkning og variable, der påvirker situationen etc. Herefter søger du at identificere, hvilke handlinger der kan tages for at ændre de forskellige variable i systemet – og dermed skabe et andet udbytte. Afslutningsvist skrider du til handling, og hypoteserne testes af. Hermed søger Dewey at imødegå det traditionelle skel mellem tanke og handling og lægger nogle af de første kim til den tænkning, der senere skal blive en central ingrediens i aktionsforskning og action learning.

Kurt Lewin træder i Deweys fodspor og lægger i 1940'erne nogle af de første grundsten til begrebet aktionsforskning. Lewin producerede adskillige begrebmæssige kortlægninger, der viste, at det var muligt at bygge bro over spændingsfeltet mellem teori og praksis. Ligesom Dewey var Lewin optaget af forskning, der gør en reel forskel, og som bidrager til at forbedre den sociale praksis: "Practical problems demanded practical solutions. A solution to a problem could only be regarded as viable when it was demonstrated to produce desired outcomes in practice" (Pasmore 2001, s. 38). Spørgsmålet om implementering (at oversætte teori til praksis) bliver væsentligt forenklet, idet design og implementering finder sted parallelt, og handling designes i den specifikke kontekst. Hermed skabes handlinger og løsninger i det, Lewin kalder "the social field as a whole". Lewins "field-theory" – at en persons adfærd er afhængig af både personlighed og kontekst – indfanger således, hvad han betegner som problemets "wholeness", hvilket er af afgørende betydning for at kunne gøre en reel forskel. (Lewin 1951)

Action Learning løste her som begreb de mange problemer med at implementere teori i praksis – og var en oplagt løsning på den lange afstand, der kan være mellem teorien og den reelle forretningsmæssige eller organisatoriske udfordring.

Fra aktionsforskning til Action Learning

Professor Reg Revans krediteres ofte som ophavsmand til begrebet "Action Learning", som blev introduceret i organisationer i 1944. For Revans er den konkrete forståelse af Action Learning at lære at stille de rigtige spørgsmål, samt at afveje muligheder og risici snarere end at kende "de rigtige svar". Derved kan der opnås en løsning af et reelt problem og en samtidig udvikling af individ og organisation. "Action Learning is a proces for working on important business problems or opportunities, in diverse teams, to both improve the business and develop the participants" (Bolt & Boshyk, 2005, s. 86). Action Learning opnåede først rigtigt popularitet i 1990'erne særligt grundet succesen hos General Electrics, hvor action learning-programmer med særligt forretningsorienteret fokus blev gennemført. Som koncept løste Action Learning her de mange problemer med at implementere teori i praksis – og var en oplagt løsning på den lange afstand,

der kan være mellem teorien og den reelle forretningsmæssige eller organisatoriske udfordring. Inden for organisationspsykologien har forskere som Chris Argyris og Donald Schön bidraget betydeligt med deres tanker om den reflekterende praksis. Som Argyris udtrykker det, er enhver situation et komplekst felt af multiple, gensidigt afhængige og indbyrdes konfliktende kræfter. I dette felt er der ingen endegyldige og klare svar, og det er her, den reflekterende praktiker skal lære at operere. (Argyris 1990). Essensen er, at organisationer er dynamiske systemer, som først bliver mulige at forstå, når vi intervenserer i dem.

Om læring

Intentionen i action learning er at skabe en læring, der bevæger sig væk fra "single-loop-læring" og "problem solving" til "double loop læring" og "problem setting".

Problem setting

Schön laver en distinktion mellem problem solving og problem setting: "Problem setting is a proces in which we name to what we will attend and frame the context in which we will attend to them" (Schön 1983 s. 40). Således understreger han framing-processen, hvor vi sætter grænserne og udvælger dét, der skal have vores opmærksomhed. Framing af en situation er afgørende for, hvad der tæller som en løsning! Her er det også vigtigt at være opmærksom på, at praksis både er individuel og social handling. Lige så snart framing inkluderer andre mennesker, vil denne også inkludere, hvad du tænker om andre menneskers intentioner og tanker, hvilket igen afhænger af, hvordan de tænker om dine tanker og intentioner, som igen afhænger af ... "A battlefield has directions, a front and a back, because of the purposes of the human beings for whom it is a battlefield" (Argyris 1990 s. 45). Således er forståelse intersubjektivt konstitueret og vedtagelsen af framing også en social proces.

Double loop læring

Praksis er altså kontekstspecifik og flertydighed må medtænkes. Schön refererer her til, hvad han kalder "reflective conversation with the situation". Han introducerer begrebet "tacit knowledge" (tavs eller ikke-erkendt viden), og hans pointe er, at al handling er initieret af kompleks tænkning, hvoraf en stor del netop er "tavs" (Schön 1983). Dette er baggrunden for læringsbegreberne single-loop og double-loop-læring, hvor single-loop er karakteriseret ved justering af handlinger, mens double-loop er karakteriseret ved refleksion over de tankemønstre, der ligger til grund for den handling, der vælges. Den læring, der gør den største forskel, er den læring, der udfordrer den eksisterende tavse viden – og som sætter spørgsmålstejn ved de grundlæggende antagelser, der er styrende for handling. (Argyris & Schön 1991)

Hvad gør Action Learning særligt interessant i det senmoderne?

I vores senmoderne virkelighed kan allerede etableret viden meget hurtigt blive uaktuel og udkonkurreret af nye udfordringer og begivenheder. Derfor må en organisation som det menneskelige system den er, konstant lære at tilpasse sig disse nye udfordringer, hvis den skal overleve. Et af de punkter, som Revans ofte pointerer, er netop, at organisationer må lære i samme hastighed som – eller ideelt set hurtigere – end forandringer sker.

Bauman bruger billedet af turisten som et billede på det senmoderne menneske: Det centrale er ikke at ankomme, men at være på farten, at være i bevægelse, at være på vej mod nye rejsemål – turisten er til enhver tid parat til at bryde op og rejse, når nye drømme og visioner kalder på nye rejsemål. (Bauman 1997). Og Bauman sammenligner menneskets situation i det senmoderne med et spil, hvor spillets regler løbende ændres i uforudsigelige retninger, mens man spiller. Etableret viden kan hurtigt blive udkonkurreret af nye udfordringer og begivenheder. Flexibilitet, mobilitet og innovation er altså centrale senmoderne mantraer. Carsten Rene Jørgensen understreger i sin bog "Psykologien i senmoderniteten" billedet ved at beskrive en iagttagelse af en reklame for CNN på Nordhavn station en vinterdag i 2001: "Mens du står her, kører verden videre." (Carsten Rene Jørgensen 2002). At gribe fat i Deweys mantra "to learn how to think rather than teaching facts" bliver således ikke mindre aktuelt.

*Organisationer
må lære i samme
hastighed som
– eller ideelt set
hurtigere – end
forandringer sker.*

Casebeskrivelse af et Action Lab®

Action Learning som metode: Udvikling af ledere og talenter gennem løsning af kritiske forretningsudfordringer

I følgende afsnit vil vi se nærmere på udfordringer i forbindelse med forberedelse og design af et ActionLab® (AL), samt den konkrete gennemførelse af et sådant forløb. Afslutningsvist vil vi dele nogle af de overvejelser, der er vigtige at gøre sig, når en virksomhed ønsker et AL®.

Ved design af et ActionLab® (AL) er intentionen at skabe betingelserne for: "teach how to think - rather than teaching facts"... Et AL® er et såkaldt "learning set", hvor mennesker i mindre grupper arbejder med et virkeligt og reelt kritisk problem.

I vores design af AL® lægger vi afgørende vægt på, at topledelsen for enheden identificerer en reel forretningsstrategisk udfordring, der har en signifikant betydning for organisationen, såfremt der findes en løsning. Ofte vil deltagerne have en dagligdag på et mere operationelt niveau, og ved at vælge en problemstilling med strategisk fokus vil virksomheden kunne opnå mindst to ting: Dels at afprøve, hvorvidt deltagerne har potentialet til at arbejde på et højere strategisk niveau, og dels muligheden for at blive præsenteret for et brugbart løsningsforslag, der er helt eller delvist anderledes end de gængse.

Deltagerne, der som oftest er valgt, fordi de har udvist et solidt og velfunderet ambitionsniveau, får ligeledes mindst tre gevinster af, at den valgte problemstilling er virkelig: De får en langt bredere indsigt i og viden om forretningen og de tværorganisatoriske processer som det ene. Som det andet er der en stærk motivationsfaktor for deltagerne i, at de ser muligheden for at præge virksomhedens udvikling via forløbet. Sidst men ikke mindst er der en mulighed for at gøre sig synlig: at blive set som potentiale. Den individuelle udvikling er lige så vigtig som at finde en løsning på problemet.

Eksempler på problemområder kunne være:

- Beskriv det optimale scenarie for projekters overgang fra Forskning til Udvikling.
- Hvad skal der til, for at vi 4-dobler vores internationale omsætning inden for 3 år uden samtidig at gå på kompromis med bundlinjen?
- Hvis 80 % af vores marked inden for område XX "forsvinder", hvordan kan vi da anvende nuværende videnbasis i nye forretningsområder?

*Balancen mellem
proces- og
opgaveorientering
bør nøje afvejes og
defineres i samarbejde
med den virksomhed,
der stiller opgaven.*

Ved et design af et AL® skal der således vises ligelig opmærksomhed til to områder:

1. Løsning af aktuelle forretningsmæssige udfordringer
2. Individuel udvikling (self- and social awareness)

Balancen mellem proces- og opgaveorientering bør nøje afvejes og defineres i samarbejde med den virksomhed, der stiller opgaven. Derudover har ledelsen ofte et reelt ønske om assessment af de enkeltes talent og kompetencer med henblik på videre udvikling.

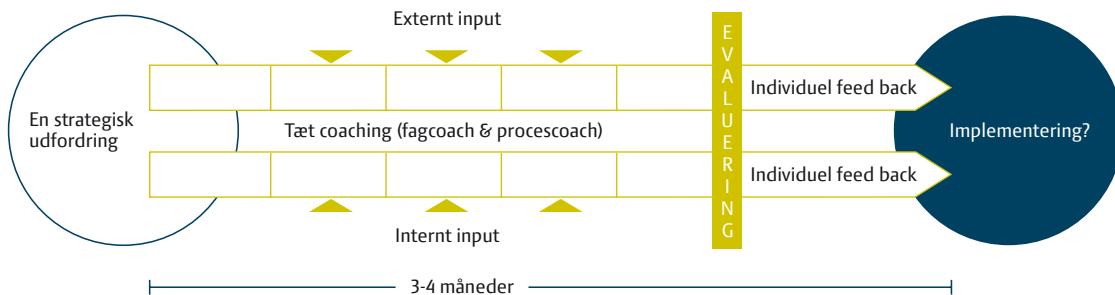
Nedennævnte tre hjørnesteen i ActionLabs® bør drøftes og nøje afklares med topledelsen, idet det har betydning for, hvor vægten af interventioner ligger undervejs.

1. Er hovedvægten på opgavemæssige interventioner?
2. Er hovedvægten på procesmæssige interventioner?
3. Er hovedvægten på observationer for derefter at give deltager og dennes nærmeste ledelse tilbagemelding på performance i forhold til på forhånd definerede adfærds-kriterier.

Et ActionLab® i praksis

Forberedelse og design: Et ActionLab® strækker sig ideelt over over en periode på samlet 4 måneder, hvor hver deltager får allokeret ca. 20% af arbejdstiden til Action Lab'et® ¹⁾

Figuren på side 62 viser, hvilke personressourcer der løbende er involveret igennem actionforløbet, samt interaktionen mellem de forskellige grupper:



Indledningsvist bør følgende spørgsmål drøftes nøje:

1. Hvem skal deltage?

Mange virksomheder finder deltagere i en allerede eksisterende talentpulje, hvor der ofte vil være tale om at træne deltagerne i at løfte problemløsning fra et operationelt til et strategisk niveau. Dette er et ideelt udgangspunkt. Såfremt virksomheden endnu ikke har en identificeret pulje af talent, er en anden mulighed at sammensætte en gruppe af potentielle talenter. Her vil assessment og afklaring for den enkelte deltager af fremtidige karrierevalg og -muligheder ofte være i højsædet. Herefter sammensættes grupper, under hensyntagen til repræsentation af forskellige dele af virksomheden, af forskelligt køn, faglig baggrund, kulturel baggrund o.lign. – og som repræsenterer forskellige personligheder. Af hensyn til dynamikken er idealstørrelsen pr. gruppe ca. 6-8 deltagere.

Notes

¹⁾ I slutningen af dette hovedafsnit nævnes to alternative tids- og opgaveforløb

2. Hvilken opgave skal de løse?

Herefter afklares en business case med ledelsen. Casen skal som nævnt være en udfordring og en reel problemstilling. En case, hvor en løsning vil gøre en forskel – og gerne hvor en utraditionel løsning er velkommen. Derudover er det vigtigt at iagttage to balancepunkter:

- Dels skal casen give plads til innovation, men samtidig skal det være realistisk at kunne komme med et gedigent bud inden for den afsatte tidsramme
- Endelig bør casen være valgt med en skelen til, hvem der deltager, således at disse som minimum har en fornemmelse af problemets facetter, men på samme tid ikke har en solid ekspertviden om emnet.

3. Hvilke rammer skal sættes for opgaveløsningen?

Enighed med ledelsen om de optimale rammer for et AL® er overordentligt vigtigt. Det første er det tidsrum, som deltagerne skal bruge på forløbet. Dette vil normalt være ca. 20 % af deres samlede arbejdstid, hvilket svarer til at deltagerne mødes i deres learning-set 1/2-1 dag ugentligt. Hvis deltagerne bruger mere tid end den afsatte tidsramme, er prioriteringen skæv, og overliggeren sat for højt.

4. Hvilken rolle skal ledelsen spille?

Det næste er ledelsens opbakning og synlighed i processen: Både ved opstart og evaluering er det afgørende, at ledelsen er til stede og viser engagement for såvel indhold som proces. I perioden mellem start af AL og evalueringen kræves i udgangspunktet ikke, at ledelsen/ledere afsætter store tidsmæssige ressourcer. Dog kan en vis løbende interesse fra ledelsen/individuelle ledere ikke undervurderes, men kan og bør i vid udstrækning holdes på "interesseplan", således at deltagerne oplever, at de gives rum til selv at komme med bud på opgaven. Når det er sagt, bør ledelsen naturligvis søge at imødekomme konkrete forespørgsler fra AL-gruppen, men kun når dette sker på gruppens initiativ.

5. Hvad skal deltagerne evalueres på?

Herefter skal ledelse og proceskonsulent nøje afhandle evalueringskriterierne. Hvad ønsker ledelsen at opnå ved det samlede forløb? Og hvad vil de måle deltagerne på? Deltagerne skal ved deres indtræden i et AL have en præcis redegørelse for evalueringskriterierne, således at det tydeligt fremgår, hvad de bliver målt på.

6. Hvilke ressourcer har deltagerne til rådighed?

En sum penge bør afsættes til køb af viden. Denne sum er til rådighed for gruppen med henblik på at kunne købe ekstern viden og/eller assistance. Det kan eksempelvis være at hyre en ekspert til at give input til gruppen, eller at en eller flere deltagere besøger en virksomhed, et universitet, en institution eller tilsvarende, hvor ny viden findes og kan give vinkler som bidrager til innovative forslag.

7. Udpegning af coaches

Gruppen har hele forløbet igennem mulighed for at trække på to typer coaches:

- En fagcoach
- En procescoach

Fagcoaches har et særligt – og udelukkende konsultativt – fagligt ansvar: De bruges som faglige sparringspartnere og tager ansvar for at dirigere deltagerne i de retninger, hvor viden findes. Fagcoaches vil typisk allerede findes i virksomheden, og skal alene være til rådighed – i et rimeligt omfang og primært på gruppens forespørgsel, med undtagelse af første AL-dag. Som eksempel på en fagcoach kan nævnes, at såfremt opgaven lyder på at udforme en ny partnerstrategi, vil der ofte være medlemmer af ledergruppen, der har en særlig viden inden for feltet.

Hver AL-gruppe har desuden tilknyttet en procescoach, der følger gruppens arbejde. Denne coach skal – ud over at være konsultativt til rådighed – støtte gruppen under hele processen og har intervensjonsret og -pligt. Dette indebærer at tilsikre, at deltagerne ikke for hurtigt kommer i løsningsfase eller forbliver for længe i undersøgelsesfasen, og dermed ikke kan nå at brugbart og gennemarbejdet resultat.

8. Hvilken information skal deltagerne have?

Endelig skal deltagerne inviteres og informeres om de konditioner, de deltager på. De kender på dette tidspunkt ikke opgaven – ligesom de heller ikke ved, hvem de øvrige deltagere er. I det der er tale om et kontinuert og dynamisk læringsforløb, vil det i høj grad forstyrre processen, såfremt en deltager melder fra under forløbet (eller deltager ujævnt), derfor gives deltagerne mulighed for at sige nej tak til deltagelse og ellers at give forpligtende tilsagn.

Dermed er den indledende ramme sat, og selve forløbet kan påbegyndes.

Et eksempel på et ActionLab®

Den indledende fase: Divergeringsfasen

Som nævnt strækker et forløb sig ideelt set over 4 måneder. Selve forløbet indledes med 3 intensive dage, hvor ledelsen den første formiddag præsenterer udfordringen for deltagerne. Derudover introduceres gruppen grundigt til Action Learning-filosofien, og får adgang til en række værktøjer. Reaktionen på opgaven kan strække sig fra utrolig entusiasme og utålmodighed for at komme i gang til nærmest paralyseret præstationsangst. Ofte vil de 6-8 deltagere befinde sig forskellige steder på dette kontinuum af følelser. Derfor finder vi det nyttigt, at opmærksomheden flyttes fra opgaven til processen umiddelbart efter ledelsens præsentation, og dermed at der defokuseres ift. løsningsmodus. Hermed introduceres deltagerne for double-loop-tænkningen. Alle deltagere får plads og tid til at "få sjælen med", meget handlingsorienterede personers overtagelse af dagsordenen på et for tidligt stadie nedtones, og sluttelig fremhæves det, at gruppens kvalitative proces og løsningsforslag afhænger af, at den evner at anvende forskellige roller på forskellige tidspunkter i forløbet.

En væsentlig pointe i AL-forløbet er, at deltagerne hurtigt bliver klar over, at der **ikke er tale om et kursus!** Af samme grund opereres der med yderst få skemalagte aktiviteter. To af disse aktiviteter ligger i umiddelbar forlængelse af præsentation af problemstillingen nemlig team-mapping og forventningsafklaring:

Team-mapping:

Gruppen laver en såkaldt "team-mapping" for at afklare forskellige individuelle præferencer i teamet og dermed blive klogere på, hvor de samlet som team kan have oplagte styrker, som de skal udnytte, og faldgruber, som de skal være opmærksomme på.

Forventningsafklaring/arbejdsproces:

Gruppen skal internt afklare deres respektive ambitionsniveau og sætter spilleregler for teamets arbejde (vil de udpege en leder eller fungere uden? Hvad gør de i tilfælde af konflikt/uenighed, skal der tages referat af møder, hvor ofte skal man mødes, er afbud acceptabelt etc).

Action Lab® Toolbox:

Som en afsluttende del af introduktionen til AL® udleveres et inspirationskatalog til den enkelte deltager. Kataloget indeholder forslag til arbejdsmetoder, som har været brugbare i andre ActionLabs®, og som med fordel vil kunne anvendes i de forskellige faser af projektet. Kataloget er dog udelukkende til inspiration, deltagerne bestemmer suverænt om og hvad de evt. vil bruge.

På nuværende tidspunkt vil (langt de fleste) deltagere være ivrige efter at komme i gang med opgaven, og procescoachen har blot tre afsluttende bemærkninger, der dog ikke desto mindre skal formidles således, at al tvivl elimineres:

- Hver aften kl. 22 (f.eks.) samles gruppen til en evaluering af teamets processuelle arbejde i løbet af dagen (med deltagelse af procescoach)
- hver morgen kl. 8.30 (f.eks.) samles gruppen med henblik på at lave "learning log" vedr. gårsdagens arbejde og individuelle læringspunkter (med deltagelse af procescoach)
- Al øvrig tid og ressourceforbrug mellem disse yderpunkter er det alene op til gruppen at planlægge og anvende, som den måtte finde hensigtsmæssig, herunder at mødes FØR kl. 8.30 eller at arbejde efter kl. 22 og/eller at tage timeout til rekreative aktiviteter for på dén måde at skabe rum for ny energi.

Det kan synes overflødig at understrege disse simple rammer. Erfaringen viser dog, at mange har vanskeligt ved at operere under stort set frie rammer, og danner et utal af mentale begrænsninger. Ikke sjældent hører vi indvendinger som "det vidste vi ikke, at vi måtte", eller "ledelsen forventer nok ..." o.lign. Da formålet med Action Learning netop er "to learn how to think" og i sidste instans at få innovative bud på kendte forretningsudfordringer, er disse mentale barrierer aldeles underminerende for netop det formål. Gruppen skal selv beslutte den bedste arbejdsproces ift. den givne udfordring, og dette er ofte en stor udfordring i sig selv – at se sig selv som de strategiske problemløser i stedet for som de traditionelle oplægsproducenter.

I praksis er der nu 2 hele dage af 1. workshop til at arbejde med problemafklarung, idé-generering, stakeholder-analyser, handlingsplaner m.m. Hvorvidt gruppen forbliver sammen, sub-grupperer sig, tager "i byen" for at interviewe eksperter eller lignende er ganske op til gruppen. Procescoachen vil i denne fase være fuldt til rådighed, ligesom fagcoaches som regel bør kunne tilkaldes.

Som afslutning på 3.-dagen af internatet finder den sidste obligatoriske aktivitet sted, den individuelle feedback. Deltagerne har været intensivt sammen i tre dage, og har fået en god fornemmelse af hinandens styrker og svagheder, og er i stand til på et informeret grundlag at dele de – subjektive – oplevelser, de har af hinanden. Derfor er det afsluttende – og obligatoriske – programpunkt på denne første workshop at give og modtage feedback i gruppen. Yderst sjældent gives mulighed for at modtage/ give direkte feedback. Netop fordi vi er fremmede for at give – og modtage feedback – direkte, kræver det overvindelse (eller en anledning) at begive sig ind i det oplevede minefeltet.

En sådan 'anledning' ligger som sidste aktivitet på den indledende workshop. Procescoachen introducerer "feedbackens natur" og hensigten med den. Dermed sættes rammen for dybden (eller manglen på samme) af den personlige feedback. Hensigten er naturligvis dels at hver deltager gives mulighed for at verbalisere ros og frustrationer, og dermed at bidrage til en optimering af processen, herunder at demontere potentielle konflikter i gruppens arbejde. Et andet og mere centralt tema for AL[®] er dog den individuelle læring vedrørende egne ressourcer og virkemidler samt hensigtsmæssigheden af disse.

I dag har mange medarbejdere faglige mål i deres respektive jobfunktioner. Derimod ses det sjældnere, at der er fastlagt udviklingsmål af mere adfærds- og holdningsmæssig karakter. Derfor arbejdes i AL-designet systematisk med feedback vedr. det personlige bidrag i processen og der søges ultimativt at udarbejde udviklingsmål for samme. For de fleste vil det være klart (intuitivt eller erkendt) at faglighed alene ikke er garant for fremdrift: Vores befordrende og til tider hindrende personligheder er en væsentlig faktor for såvel proces som resultat.

I de hidtige AL forløb viser erfaringen, at deltagerne i første omgang tøver (eller har direkte modstand) mod kravet om personlig feedback. Omvendt oplever vi efterfølgende, at netop dette element har bidraget til stor læring og udbygget selvsigt – erkendt og påskønnet.

Herefter følger en periode på ca. 6 uger, hvor deltagerne arbejder "lokalt". Som konsulenter deltager vi løbende i gruppens møder og fungerer som proceskonsulenter, hvor det er vigtigt at fastholde, at opgaveløsningen stadig er i den divergerende fase, og formålet stadig er at åbne feltet og undersøge muligheder.

Fra divergeringsfase til konvergeringsfase

Efter disse ca. 6 uger er forløbet ca. midtvejs og går nu oftest ind i konvergeringsfasen. Her vil det være nyttigt at afsætte en fuld arbejdsdag til status og actionplaning, hvor procescoachen deltager hele dagen, og fagcoachen evt. dele af dagen. Formålet er at samle op og konkludere på ideer og data samt at planlægge den kommende periode, herunder rollefordeling. Procescoa-

I dag har mange medarbejdere faglige mål i deres respektive jobfunktioner. Derimod ses det sjældnere, at der er fastlagt udviklingsmål af mere adfærds- og holdningsmæssig karakter

chen har en særlig "temperatur"-forpligtelse på dette møde: Udvikler arbejdet med indhold sig i rigtig retning, deltager og bidrager alle i rimeligt omfang, fornemmes skadelig subgruppering og/eller udtalte konflikter m.v.

Efter yderligere 6 uger skal gruppen være nået frem til omridset af et resultat. Der er nu afsat 3 dages workshop, hvor deltagerne skriver deres rapport. Det er indlysende, at der nu er meget stort fokus på opgaven, anbefalinger og resultater i øvrigt – men der foretages stadig løbende "timeout på processen", ligesom også endnu en feedback session gennemføres som tidligere beskrevet. Efter de tre afsluttende dage afleverer deltagerne deres rapport til ledelsen. Der er nu ca. en uge til selve evalueringssessionen med ledelsen.

Gruppen forbereder deres præsentation i denne uge. Forudgående har været en overordentlig intensiv og arbejdsom periode på fire måneder. Deltagerne har nu typisk enorme mængder af information og viden om området, som umuligt kan formidles under en præsentation. Samtidig opleves ofte "blindhed" på egne budskaber, dvs. hvad der for deltagerne måtte forekomme som indlysende, vil ikke være det for andre. Derfor tilbydes gruppen ofte hjælp til story-line, præsentationsteknik etc.

Præsentation, evaluering og læring

Selve evalueringdagen forløber ideelt set fra 9.00-12.00. Det er hensigtsmæssigt, at præsentationen finder sted om formiddagen, således at eftermiddagen kan anvendes på one on one-møder vedr. AL®-forløbet. Teamet har en time til sin præsentation, hvorefter der vil være afsat en time til spørgsmål og kommentering. Den sidste time er afsat til umiddelbar feedback.

Ledelsen træffer ikke beslutninger på stedet, men leverer en umiddelbar feedback i henhold til de evalueringskriterier, der indledningsvist er blevet sat – og giver en tilbagemelding på, hvornår de vil tage stilling til teamets forslag.

Efter tilbageleveringen til ledelsen afholdes individuelle møder med deltagerne samt deres nærmeste chef á ca. 1 1/2 time. Et typisk indhold på disse møder vil være:

- Hvad har deltageren lært? (om emnet, om teamet, om stakeholders, om sig selv?)
- Hvad har konsulenterne observeret undervejs?
- Giver AL® anledning til at delelementer af udviklingsplanen skal opgraderes/nedtones?
- Er der – i lyset af det, deltagerne har været igennem – sket en nyorientering?

Det kan her bidrage med et yderligere perspektiv at anvende en personlighedstest i forbindelse med tilbagemelding samt leders delagtiggørelse i den individuelle feedback, som den enkelte har modtaget (på papir) under de obligatoriske feedbacksessions.

ActionLab® Intensive

Ud over ovennævnte forløb, der strækker sig over ca. fire måneder, kan der arbejdes i to kortere forløb, dels en seksugersmodel, hvor kravene til kvaliteten af gruppens forslag naturligvis er mindre ambitiøse, og dels en uhyre intensiv model af fem døgns varighed fra mandag morgen til fredag aften.

Særligt i tilfælde, hvor vi arbejder med internationale team, har "Action Lab® Intensive" på fem døgn været et oplagt valg – og har vist sig også at give et meget koncentreret og brugbart udbytte.

Overvejelser inden AL[®]-forløb igangsættes

Hvad skal "være til stede" i virksomheden?

Engagement fra topledelsen:

Et ActionLab[®] kræver ægte engagement fra topledelsen. Det er således afgørende, at topledelsen præsenterer aktuelle strategiske udfordringer, som de har en oprigtig interesse i at få deltagerne bud på, ligesom det er afgørende, at topledelsen anerkender vigtigheden af at være til stede, introducere de forretningsmæssige udfordringer og ønsker til deltagerne løsningsmodeller grundigt. Lige så vigtigt er det, at ledelsesgruppen ved afslutningen tager åbent imod de løsningsmuligheder, deltagerne præsenterer, og at der er en reel adgang til at evaluere direkte med topledelsen. Deltagerne i AL[®] lægger ofte en enorm indsats og entusiasme i forløbet, hvorfor en åben, konkret og ærlig feedback fra topledelsen er et vigtigt kriterium for succes og fortsat motivation.

Et ActionLab[®] kræver ægte engagement fra topledelsen.

Engagerede deltagere:

De udpegede deltagere til et ActionLab[®] skal være medarbejdere, der i organisationen anses som værende nøglemedarbejdere eller potentielle ledere på højere niveau. Deltagerne skal være engagerede og motiverede i programmet, og være optaget af både at lære mere om sig selv og andre. Og endelig skal deltagerne være sig yderst bevidste om, at et AL[®] er en udstillingsplatform på godt og ondt, hvor man som deltager oftest gør sit yderste for at lykkes med at fremstå som en god figur. Omvendt skal man naturligvis ikke være blind for, at det modsatte også kunne være tilfældet.

Relevante strategiske udfordringer:

De udfordringer, som deltagerne skal arbejde med, skal være reelle strategiske udfordringer, der virkelig kan gøre en forretningsmæssig forskel og sikre ny læring og indsigt. At formulere den rette udfordring er en vanskelig opgave og kræver ofte pingpong med ledelsesgruppen inden den relevante udfordring er fundet. En sidegevinst er, at ledelsesgruppen selv undergår en udvikling, der justerer og opbygger den fælles forståelse af virksomhedens strategiske fremtid.

Hvad skal vi blive stadig klogere på?

At være i en læringsposition som den, et AL[®] fordrer, er altid potentielt truende for en organisation og organisationens identificerede potentialer. Læring er forbundet med ny viden og nye indsigter – og dermed også nye positioner. I samme øjeblik læring bliver reelt truende for de involverede, er modstand mod læring et hyppigt identificeret moment. For hvad sker der i det øjeblik, den nye indsigt ikke er behagelig for deltageren? Hvor han eller hun føler sig truet på sin hidtidige succesfulde position – eller for alvor oplever konkurrence og misundelse i forhold til sine meddeltagere? Også for organisationen kan der være forbundet en potentiel trussel med et AL[®], idet der også her kan etableres indsigter, der ikke er behagelige for organisationen. Forståelsen af den pluralistiske organisation – magtperspektiver, interesser og konflikter – kan her være essentiel. Det er en stadig udfordring at etablere en indledende kontrakt på en måde, der på bedst mulig vis hindrer modstand mod den læring, der er knyttet til mulige ubehagelige indsigter. Denne udfordring kræver særlig opmærksomhed i AL[®], hvor der arbejdes med virkelige og realistiske problemstillinger.

At være i en læringsposition som den, et AL[®] fordrer, er altid potentielt truende for en organisation og organisationens identificerede potentialer

En kritik, der rettes mod Action Learning i praksis, er, at sådanne forløb ofte har tendens til at blive meget opgave- og resultatorienterede – og at tænkningen således ikke rækker ud over den rationelle problemløsning. Dette kritikpunkt kræver konstant opmærksomhed og balancegang – ikke mindst fordi deltagerne i sådanne forløb ofte vil være meget resultatorienterede i udgangspunktet. At skulle håndtere proces samtidig med produkt er nyt og mærkeligt for nogle. En typisk deltagerreaktion – i hvert fald i begyndelsen – fra meget opgave-orienterede persontyper er, at "This is not very business-like ...". Ofte kan en sådan resultatorientering imidlertid også afspejle organisationens fokus, hvorfor det – som tidligere nævnt – er afgørende i den indledende kontrakt at være skarp på organisationens reelle vilje til at sætte fokus på procesforståelse.

Om udfordringen i samtidig opmærksomhed på opgave og proces: At balancere mellem forretningsorientering og følelsesmæssig intelligens

"How to make self- and social awareness businesslike?"

I ledelse er en samtidig opmærksomhed på opgave og proces vigtig. Erfaringsmæssigt er det et af de fokusområder, der er vanskeligst at håndtere for mange ledere. Om end de måtte være procesorienterede, og både have en høj grad af selverkendelse og social opmærksomhed, kan disse områder have en tendens til at træde i baggrunden, i det øjeblik opgaveorienteringen stiger.

Her er udfordringen en samtidig opmærksomhed på opgaven og resultatet – og den følelsesmæssige intelligens, som den defineres af Daniel Goleman: "The capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating ourselves, for managing emotions well in ourselves and in our relationships" (Daniel Goleman) Self-awareness, self-management og social awareness er opmærksomhedsområder, som den følelsesmæssigt intelligente leder er i stand til at håndtere – og i Golemans forstand – en forudsætning for at udøve følelsesmæssig intelligent ledelse. (Pilene i figuren side 71 indikerer disse tre områder som vigtige områder at arbejde med, før arbejdet med "Influencing others" kan påbegyndes.)

Vi vil i det følgende kort introducere to "arbejdsmetoder", der tager hvert deres teoretiske afsæt. Disse kaster – fra forskellige vinkler – lys på arbejdet med "self- og social awareness" og belyser den indflydelse en aktuell proces har på arbejdet med en aktuell opgave.

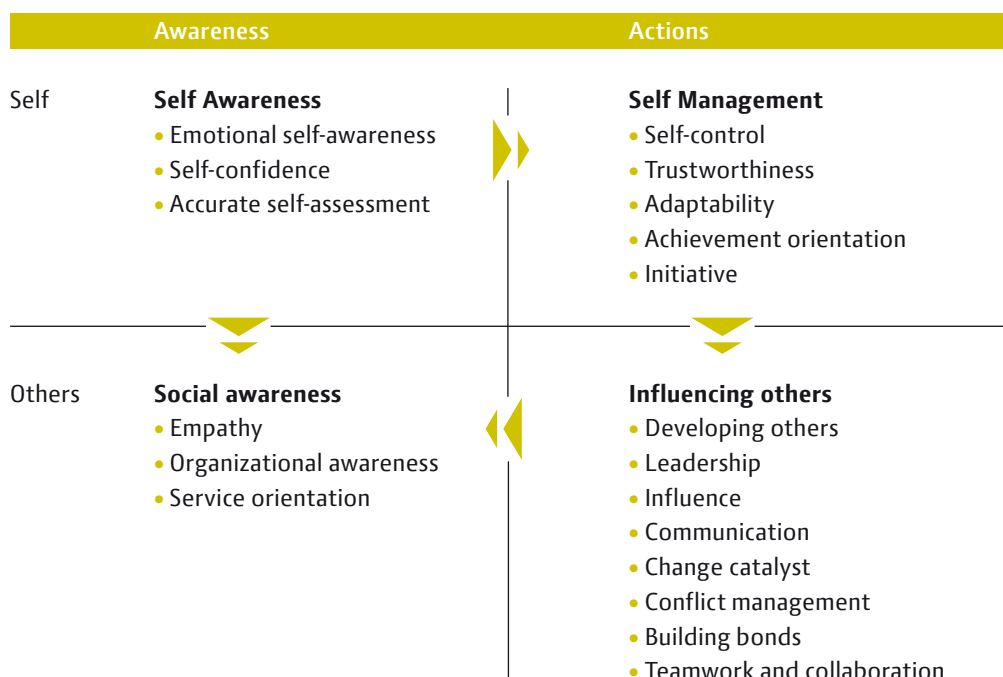


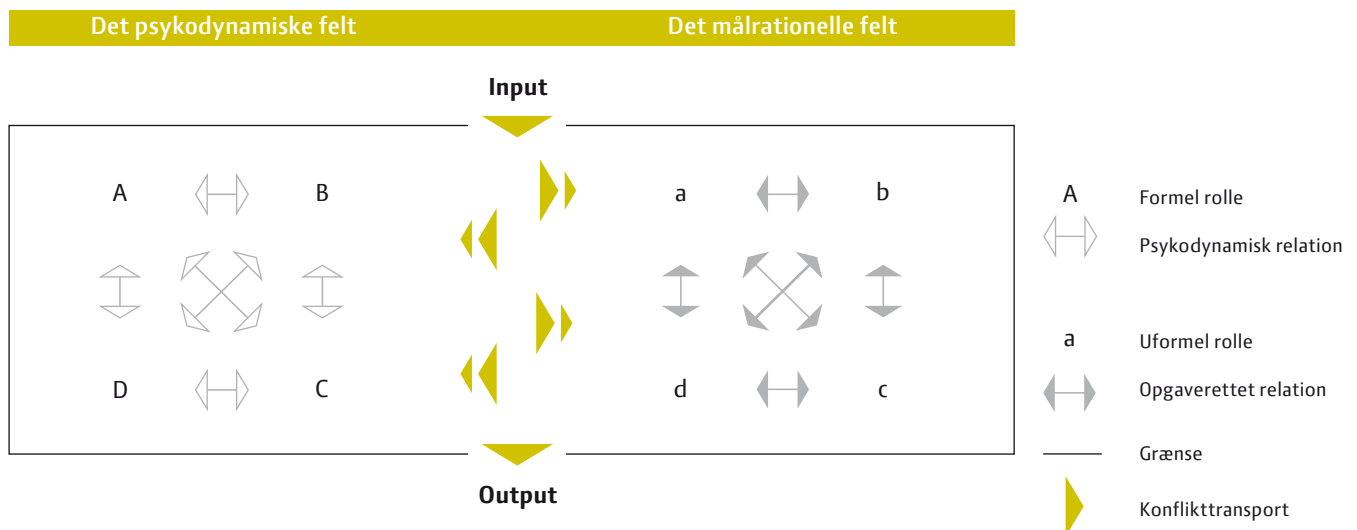
Figure 2

Et afsæt i den psykodynamiske systemteori

Miller & Rice opbyggede en systemteoretisk model, der bygger videre på Lewins (og W. R. Bions) ideer og tanker. I denne model kan man skelne mellem to væsensforskellige felter: Det målrationelle felt og det psykodynamiske felt.

Ethvert menneskeligt system har en hovedopgave, som det skal arbejde rationelt på, hvis det skal fungere. Ethvert menneskeligt system har også grænseområder, der afgrænser det fra den ydre verden. Bliver grænserne for stive og uflexible, lukker systemet sig om sig selv og bliver for isoleret, og kan dermed miste den identitet, som det definerer sig selv med i forhold til omverdenen. Bliver grænserne derimod for permeable og for fleksible, bliver systemet for diffust og uafgrænset og mister derved også sin identitet, hvilket medfører problemer med at arbejde på hovedopgaven. I det målrationelle felt er der opmærksomhed på de formelle roller, formelle relationer, de formelle grænser og den formelle hovedopgave. Her arbejder man rationelt mod målet med opgaven. I det psykodynamiske felt derimod hersker de uformelle roller, der gives og tages af gruppens medlemmer – ofte via projektive identifikationsprocesser. Det vil sige: Aktivt at placere egne uønskede følelser ved at frasige sig dem, og aktivt placere dem i andre. Føler man selv vrede, kan man således aktivt opfatte andre i systemet som sure, på tværs og umulige at samarbejde med.

Når et system ikke fungerer, er det ifølge denne model vigtigt at undersøge, hvorvidt uhenigtsmæssigheder opstår i det rationelle felt og vedrører den rationelle organisering af hovedopgaven – eller hvorvidt der er tale om mindre bevidste processer i det psykodynamiske felt, der hindrer gruppen i at arbejde målrettet med hovedopgaven. Som modellen illustrerer, er der konstant udveksling og bevægelse mellem det målrationelle felt og det psykodynamiske felt. Projektive identifikationsprocesser kan således løbende blande sig i tiltag til rationel organisering, ligesom tanker, følelser og fantasier, der knytter sig til det uformelle rollesystem i det psykodynamiske felt, kan forstyrre de formelt tildelte roller i det målrationelle felt. (Steen Visholm 1993). En typisk og hyppigt anvendt strategi til konfliktløsning lægger sig ofte i det umiddelbart mere tilgængelige rationelle felt, hvor de formelle roller eksempelvis kan forsøges understreget for derved at undertrykke og undgå "den forstyrrelse", som kan opstå og udvikle sig i det psykodynamiske felt. Dette er imidlertid en mindre holdbar løsning. Når der er flittig transport mellem det målrationelle felt og det psykodynamiske felt – og gruppen forsøger at blive i det målrationelle felt, men bevæger sig længere væk fra arbejdet med hovedopgaven, kan gruppen stoppes. Konsulenten, der er inspireret af den psykodynamiske systemteori, vil gøre disse bevægelser "under overfladen" til genstand for refleksion, og søge at hjælpe teamet til en forståelse af, hvad der sker i her-og-nu-situationen. Induktivt at arbejde med den skitserede model kan være meget meningsgivende for deltagerne og kan give helt konkrete erfaringer med, hvorfor det følelsesmæssige felt faktisk er "business-like".



Et afsæt i den kognitive psykologi

Vejen til at identificere og arbejde med det psykodynamiske felt kan i nogle tilfælde i det konkrete arbejde med Action Labs® tage en mere kognitiv indgang. Den kognitive adfærdsmodel er struktureret, integrativ, og skaber let adgang til at tale om sammenhængen mellem kropslige signaler, tanker, følelser og adfærd. Her tager konsulent, der arbejder kognitivt, udgangspunkt i en aktuel og relevant situation og bruger denne som afsæt til at belyse sammenhænge mellem tanker, følelser og adfærd. Typisk lyder det indledende spørgsmål i denne tilgang: Hvad går gennem hovedet på dig lige nu? Og deltagerne opfordres til at dele de tanker og forestillinger, som de gør sig om situationen. Herved kan deltagerne hjælpes til at identificere tankemønstre, der er henholdsvis præstationsfremmende og præstationshæmmende. Automatiske tanker – som er de tanker, vi gør os om situationen i situationen – som styrer, hvordan vi følelsesmæssigt reagerer, som igangsætter en given adfærd, og som kan være forstyrrende eller forhindrende i forhold til at nå et ønsket mål.

Modellen er let tilgængelig og kan skabe umiddelbar forståelse for ellers vanskelige sammenhænge hos deltagerne.

Tilsammen kan den psykodynamiske systemteoretiske model og den kognitive adfærdsmodel udgøre fertile podninger til opmærksomhed på følelsesmæssigt bevidste og ubevidste faktorer – og påpege den indflydelse, det følelsesmæssige felt har på det rationelle felt.

I dette arbejde vil en linje til Golemans argumentation for den følelsesmæssige intelligens som forudsætning for ledelse, ofte også være overbevisende argumentation for, at arbejdet med både egen og andres proces er ganske "business-like" og danner baggrund for at kunne øve effektiv indflydelse på andre. Konsulentens afsæt afhænger altid af den aktuelle situation og modenheten i den gruppe, der arbejdes med.

Perspektivering

Action Learning er mere og andet end f.eks. "learning by doing", at arbejde med cases eller at arbejde med projekter ...

For overblikkets skyld vil vi lige opsummere, hvordan Action Learning adskiller sig fra andre metodologier. Inglis [1994:]

1. Læring er centreret omkring behovet for at finde en innovativ løsning på et reelt problem
2. Individuel udvikling er lige så vigtig som at finde en løsning på problemet
3. Action Learning er en meget synlig og social proces, der kan føre til organisatoriske ændringer.

Disse 3 elementer i metodologien er essentielle – og dermed altid overordentligt vigtige at overveje konsekvenserne af. For eksempel:

- I casen, som vi har beskrevet i nærværende artikel, bliver talentmassen, som den er defineret af virksomheden, eksempelvis synlig for resten af organisationen. Hvilke konsekvenser vil det have – og hvilke overvejelser skal virksomheden gøre sig her?
- Er man en virksomhed med en overvejende didaktisk tilgang til Uddannelse & Udvikling, vil et Action Learning program indsætte nye præmisser og vilkår: Hvilke konsekvenser vil det have – og hvilke overvejelser skal virksomheden gøre sig her?
- Og er man en virksomhed med en stærk topstyret tradition: Er vi som virksomhed villige til at ændre os? Er vi villige til at overveje de muligheder for udvikling og innovation, der kan tegne sig ved at frigøre vores talenteres ressourcer i en "bottum-up"-proces?

Litteraturliste

Argyris Chris and Donald A. Schön (1974):

Theory in Practice. Increasing professional Effectiveness, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Argyris Chris, Robert Putnam, Diana McLain Smith (1990): Action Science, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Bauman, Z. (1997): Post modernity and its Discontents, Polity, London.

Bion, W.R. (1989): Experiences in Groups, Tavistock/Routledge.

Bolt & Boshyk (1995):

In The future of executive development, ed. James F. Bolt, Executive Development Associates, Inc.

Conger, Jay A & Fulmer: Robert M. Developing your Leadership Pipeline, Harvard Business Review, Dec. 2003.

Dewey J. (1933): How We Think, New York Heath.

Dilworth, R. L.: Action Learning in a Nutshell, Performance Improvement Quarterly 11, no. 1, 1998.

Dilworth, R.L. (2003): Action Learning – Images and Pathways, Krieger Publ. Co.

Egger, Geert (2006): Position Paper on Action Learning, People.

Goleman, Daniel (1997): Følelsernes intelligens, Borgens Forlag.

Goleman, Daniel (1999): Følelsernes intelligens på arbejdspladsen, Borgens forlag.

Hirschhorn, Larry (1990): The workplace within – Psychodynamics of Organizational Life, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Inglis, S. (1994): Making the Most of Action Learning, Aldershot, England.

Jørgensen, Carsten René (2002): Psykologien i senmoderniteten, Hans Reitzels Forlag.

Lewin, K. (1951): Field Theory in Social Science, Harper & Row, New York.

Miller, E. J. & Rice K. A. (1975): Selections from: Systems of Organization in Colman & Bexton Group Relations Reader 1, Washington D.C. A.K. Rice Institute.

Oestrich, Irene Henriette (2001): Tankens kraft – kognitiv terapi i klinisk praksis, Dansk psykologisk Forlag.

Pasmore William (2001):

Action-research in the Workplace: The Socio-technical Perspective in Peter Reason & Hilary Bradbury's Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Sage Publications, London – Thousand Oaks, New Delhi.

Revans, Reg (1980): Action Learning. New techniques for action learning, Blond & Briggs, London.

Revans, Reg (1993): The ABC of Action Learning, Chartwell-Bratt, Bromley.

Visholm, Steen (1993):

Overflade og dybde – Om projektiv identifikation og det modernes psykologi, Politisk Revy.

Visholm, Steen and Torben Heinskou (red.) (2004): Psykodynamisk organisationspsykologi – På arbejde under overfladen, Hans Reitzels Forlag.



Lotte Svalgaard

Business Psychologist. Has several years of experience with leadership assessment and training, coaching, and the consultancy of organisational processes. Lotte has a background as internal consultant in the financial sector with strategic leadership and leadership training as her primary fields of activity, and has worked as an external consultant in different contexts. She has been an external lecturer at Roskilde University for a Masters programme in Organisational Psychology for a number of years.



Geert Egger

Master of Science in Social Anthropology and PhD in Education and Psychology. Has several years of experience with action learning and organisational development. Geert has held managerial and corporate positions at the Copenhagen Institute for Futures Studies, Novo Nordisk and Telia Denmark. He is the author of several books and articles, and serves as a teacher and an external examiner at Copenhagen Business School.



Anne-Mette Arnkjær

Business degree from Copenhagen Business School, majoring in Business Strategy and Change Management. Has several years of experience in all areas of Human Resource Management from working at various international companies. She spent fourteen years at Novo Nordisk in HR, including supporting their affiliates worldwide. Anne-Mette has been HR Management at DHL Worldwide Express, Denmark and HR Vice President at Dyrup.