

Procesledelse

som redskab for ledere, undervisere og konsulenter og med eksempler fra aktionslæring

Af Benedicte Madsen

Juni 2013, med justeringer marts 2015

1. **Procesledelse: Hvad og hvor?**
Formel ledelse i organisationer – Den pædagogiske verden – Konsultation – Aktionslæring – Notatets indhold og formål
2. **Procestyper i aktionslæring**
Lærings- og refleksionsprocesser – Gruppeprocesser – Andre processer i aktionslæring
3. **Proces, indhold, struktur, produkt og forløb**
Inspiration fra Schein – Proces vs. indhold - Proces vs. struktur – Proces vs. produkt – Proces vs. forløb
4. **Oversigt over redskaber i procesledelse**
5. **Rammesætning**
Hvad omfatter en ramme? – Ensidig og gensidig rammesætning – Kommunikation og fortolkning – Manglende respekt – Stilladsering af processer
6. **Kontraktredskabet**
Professionelle vs. psykologiske kontrakter – Rammekontrakter – Kontrahenterne – Forhandlingsfasen - Samtalekontrakter - Indholds- og proceskontrakter – Åbne og faste kontrakter - Kontrakter som redskab for proceslederen
7. **Mødeledelse – indhold og proces**
Mødekultur – Hvem leder mødet? – Dagsorden – Mødets optakt - Afvikling af det enkelte punkt – Særlige udfordringer

8. Samtalestyring – indhold og proces

Samtaler i VIA-modellen - Redskaber i samtalestyring – Samtalekontrakten – Styring via indholds-kontrakter – Styring via proceskontrakter - Gamemaster-modellen - Processtrukturering – Indholdsstrukturering - Aktiv lytning og spejling – Tolkninger og hypoteser – Medforståelse og sammenfletning af viden – Professionel autoritet

9. Simpel og beriget spejling

Spejlneuroner og empati - Simpel spejling – beriget spejling – bulet spejling – Beslægtede redskaber

Referencer

Anledningen til dette notat er kompetenceudviklingsforløbet *Prokal*: PROcesledelse og Konsultation i AktionsLæring, der p.t. udbydes for tredje gang af VIA CLOU som led i dette centers forsknings- og udviklingsarbejde¹. Fra Prokal-stabens side har vi skrevet og sagt meget og meget om aktionslæring og konsultation, mens begrebet procesledelse hidtil har været underbelyst, og deltagerne har efterlyst redskaber.

Det rettes der nu op på. Der er så mange pointer, dimensioner, niveauer, varianter og redskaber i det følgende, at det må virke overvældende, især hvis man bare lige har brug for lidt hjælp til mødet i morgen. Men tænk på afsnittene som tjek-liste.

1. Procesledelse: Hvad og hvor?

Hvad er procesledelse? En første begrebsindkredsning lyder: *Procesledelse* består i at lede processer og skabe bevægelse i en ønsket retning inden for en given ramme. Det kan være både proceslederen selv og/eller andre parter, der har udstukket retningen og sat målet eller formuleret visionen. *Procesledelse* defineres så bredt, at det omfatter facilitering og andre former for processtøtte. En *procesleder* har et overordnet ansvar for en afgrænset proces. Enten i kraft af sin formelle ledelsesposition. Eller fordi opgaven er blevet delegeret til hende, f.eks. fra deltagerne. Eller fordi hun af egen tilskyndelse og helt uformelt har påtaget sig ansvaret.

Notatet har fokus på procesledelsens betydning og anvendelse inden for tre praksisområder: formel ledelse i organisationer, den pædagogiske verden og konsultation, med størst vægt på sidstnævnte. Hertil kommer aktionslæring, som ligger i skæringspunktet mellem voksenpædagogik og konsultation.

¹ CLOU Forum: Center for Ledelsesudvikling og organisation er en del af Via University College. I CLOU-regi indgår jeg i en AL-strategigruppe, hvis andre medlemmer er Birgit Ryberg, leder af CLOU, Kirsten Bro og Marianne Thrane; alle tre har givet nyttige kommentarer til to succesive udkast. Kirsten, Marianne og jeg selv udgør staben i Prokal, dvs. vi er rammekonsulenter.

Formel ledelse i organisationer. Man mærker en voksende interesse for procesledelse, både fra lederes, underviseres og konsulenter side. For de ”rigtige” lederes vedkommende kan det hænge sammen med, hvad Leif Pjetursson i bogen *Når ledelse er kommunikation* (2005) kalder skiftet inden for ledelsesteorier og –praksis fra et styringsparadigme til *et procesparadigme*. Han fremfører en række elementer i procesparadigmet, bl.a. samskabelse mellem leder og medarbejder, dialogisk kommunikation som engagerer medarbejderne, og at lederen lærer at give slip på sin tendens til at ville kontrollere alt. Men det handler ikke om rene bottom-up bevægelser, han slår til lyd for en art dobbeltrolle, hvor lederen kombinerer oppe-fra ned og nedefra-op. Pjetursson taler ikke direkte om procesledelse, som ikke desto mindre må være oplagt inden for procesparadigmet.

I bogen *Frisættende ledelse: Kunsten at integrere medarbejdere i ledelsesprocesser* (2011) kommer forfatterne, Mads Ole Dall, Timo Klindt Bohni og Frank Iversen, ind på begrebet *Fair Proces*. Det står for en proces-tænkning og ledelsesforståelse, hvor *processuel retfærdighed* er i forgrunden. I relation til retssystemet har man fundet, at ”den processuelle retfærdighed (dvs. Hvordan tingene går til) er vigtigere end den distributive retfærdighed (dvs. Hvad udfaldet bliver)” (p.46). Den distributive retfærdighed kunne også kaldes indholds- eller produktretfærdighed, jf. afsnit 3 nedenfor. Videre refererer forfatterne til et hold forskere, der har overført denne tænkning til en organisatorisk kontekst og på basis af casestudier i 19 multinationale virksomheder er kommet frem til tre ingredienser: inddragelse, klare forventninger og forklaring, som definerer, om en given proces opleves som fair. Ingredienserne fungerer tillige som nødvendige og tilstrækkelige betingelser for bl.a. tillid til ledelsen, forpligtethed på opgaven og samarbejdsvillighed. Altså et blik på organisation og ledelse, som peger frem mod betydningen af god procesledelse. I øvrigt udgør retfærdighed, tillid og samarbejde de tre definerende aspekter af begrebet *social kapital* (ibid.).²

I et kapitel om, hvad der kendetegner det gode og effektivt arbejdende ledelsesteam, konkluderer Anders Trillingsgaard og Kenneth Albæk på basis af en række videnskabelige undersøgelser, at man forholdsvis samstemmende har udpeget følgende kriterier: ”Klare fælles mål, rigtigt sammensat team, gensidig afhængighed, *stærk processtyring* ved chefen, tryghed og tillid, dialog og refleksion samt forskellige variationer af krav og rammer, coaching og kriser” (Trillingsgaard & Albæk 2011:91, min kursivering). I dette tilfælde fremhæves chefens processtyring over for sit team af ledere, men det følger næsten logisk, at lederes processtyring over for deres medarbejdere også er en afgørende faktor.

Den pædagogiske verden. I den pædagogiske verden har der længe været interesse for *procespædagogik*, og her er procesledelse særligt relevant. Men selv hvor pædagogikken er fag-fagligt, dvs. indholdsmæssigt fokuseret, er der brug for, at underviseren kan lede processer, bl.a. som et element i såkaldt klasseledelse. Måske er pædagogisk procesledelse særligt udtalt inden for voksenundervisning, efter- og videreuddannelse og arbejdsplads-baseret kompetenceudvikling. Når jeg selv skal definere procespædagogik, tænker jeg på tre slags:

- ✓ Forløb med høj grad af *improvisation* fra lærerens side. Planer og forhånds-struktureringer minimeres, idet svaret på næste skridt søges i hendes føling med her-og-nu processer

² Forventningsdimensionen indgår i rammesætning og kontrakt, dvs. redskaber som sendere i Notat 2013-1 vil blive gennemgået. Forklaring indgår i gennemsigtigheds-reskabet, se især *afsnit 8*.

og/eller i elevpartens løbende forslag. Det svarer til princippet om go-with-the-flow, som jeg introducerer nedenfor.

- ✓ Forløb hvor lærerpartens primære ansvar ikke så meget gælder indholdet, men derimod en rammesætning, som giver vide muligheder for, at elevparten udfylder råderummet med indhold og processer efter eget valg. Udfordringen i procespædagogikken er da at vælge de rette rammer.
- ✓ Forløb hvor lærerparten indtager *rollen som konsulent* i forhold til elevpartens mere eller mindre selvinitierede og selvforvaltede læringsproces. Et eksempel er, når Donald Schön omtaler underviseren som coach (1987:40); eller når Ivar Bjørgen (1991) udnævner underviseren til at være træner i situationer, hvor det handler om at give eleverne ”ansvar for egen læring”.

Det er indlysende, at procespædagogik og ”ekspertpædagogik” kan kombineres.

Følgende former er beslægtede med procesorienteret pædagogik: Induktiv læring, projektpædagogik (se f.eks. Berthelsen et al. 1985), situeret læring ad modem Lave & Wenger (2003), praktik, rolle- og situationsspil, erfaringspædagogik (se f.eks. Kolb 1984), laboratoriemetoden (se f.eks. Bradford et al. 1964; Madsen 2001), Tavistock-konferencer (se f.eks. Miller 1990; Heinskov & Visholm 2004), dialogpædagogik (se f.eks. Løvlie 1984) og læringsorienteret supervision (se f.eks. Willert & Madsen 1996; Hawkins & Smith 2006). Hvortil naturligvis kan føjes aktionslæring.

Konsultation. Ser vi strikte på konsultation, springer sondringen mellem ekspert- og *proceskonsultation* i øjnene. Siden 1960’erne har den været sat på dagsordenen af organisationspsykologen Edgar Schein siden 1960erne, og i sin bog fra 1999 udfolder han for alvor spørgsmålet om proceskonsultation. Han tager ikke afstand fra ekspertkonsultation, de to former kan godt kombineres, men han argumenterer for, at man altid i det mindste *starter* i proceskonsulent-modus. Her er nogle af de principper, han mener, at proceskonsulenten skal mestre:

- ✓ Udvikle en tillidsfuld relation til klientsystemet
- ✓ Holde sig i kontakt med den aktuelle virkelighed
- ✓ Opretholde ”a spirit of inquiry”
- ✓ Acceptere at klienten ejer både sit problem og løsningen på det

Hertil kommer det, Schein kalder *go with the flow*, som kan oversættes til et princip om at følge processen, derhen hvor den er på vej ”af sig selv”, snarere end at konsulenten partout søger at implementere sine oprindelige planer.

Schein taler om konsultative *interventioner*, ikke om procesledelse. Men interventioner skal jo ledes, og det er indlysende, at proceskonsulenten må have det overordnede ansvar for en lang række processer, hvilket uddybes i *afsnit 3* nedenfor.

Aktionslæring. Man kan rubricere aktionslæring (AL) i skæringspunktet mellem konsultation og pædagogik, og der er generelt store overlap mellem den pædagogiske verden og konsulent-feltet, bl.a. fordi konsulenter ofte har ansvaret for læringsorienterede forløb, og fordi en ikke uvæsentlig del af al efter- og videreuddannelse består i lederudvikling. Dette overlap er tydeligt i aktionslæring, hvor den professionelle part er en konsulent, som hjælper deltagerne med at lære af deres aktioner, og hvor der tilmed ofte indlægges egentlig undervisning.

I AL er procesledelse relevant på tre niveauer: for rammekonsulenten, for gruppekonsulenten og for samtalekonsulenten. I det følgende tager jeg udgangspunktet i den såkaldte *VIA-model* for aktionslæring, som jeg har været med til at udvikle og også selv praktiserer, bl.a. i CLOU-regi (Madsen et al. 2010; Madsen 2013). Det er her, de tre konsulentroller figurerer.

Rammekonsulenten, der evt. består af en flerhed af personer, er den professionelle part, mens rollerne som gruppe- og samtalekonsulent typisk bliver varetaget på skift af en menig deltager i en læringsgruppe. *Læringsgruppen*, bestående af 4-6 deltagere, fungerer over længere tid og kan anskues som et selvstyrende team, idet den dog får støtte fra rammekonsulenten, især i starten af sit liv.

Rammekonsulenten er den part, som enten på egen hånd rammesætter AL-programmet, eller som forhandler forløbet med en rekvirent. Når først rammen, herunder formålet og designet, er fastlagt, skal diverse processer ledes, hvilket i første omgang er rammekonsulentens ansvar. Undervejs kan hun uddelegere dele af ansvaret til deltagerne. Rammesætning skal forstås som *kinesiske æsker*, hvor underordnede rammer eksisterer inden for overordnede rammer i en art hierarki. Rammekonsulenten skal beherske rammesætning såvel som procesledelse på de forskellige niveauer. Den overordnede rammesætning angiver, hvor og hvornår der er tale om hvilke processer, og hvem der har ansvaret for dem.

Gruppekonsulenten er et menigt medlem af læringsgruppen, som har det overordnede ansvar for gruppeprocesserne, herunder at der bliver lagt en tidsplan, og at faseskiftene fungerer undervejs. Det er dog ikke altid, denne funktion tildeles en bestemt person, ofte kan gruppen klare den i fællesskab. *Samtalekonsulenten* har til opgave at føre samtalen med aktøren og må i et eller omfang kunne mestre samtalestyring og -facilitering.

Notatets indhold og formål. Procesledelse er ledelse af processer. Men der kan skelnes mellem en lang række procestyper. Dette tema behandles i *afsnit 2* og til dels i *afsnit 3*. Procesledelse udtømmer selvsagt ikke ledelses-universet, og i *afsnit 3* ser jeg på tre komplementære modpoler til proces: indhold, struktur og produkt; desuden definerer jeg ”forløb” som en kombination af indhold, struktur og proces, og som noget der måske, måske ikke har retning mod et bestemt produkt. Den part, som på et givet tidspunkt har ansvaret for en given form for procesledelse inden for en given ramme kan betjene sig af en lang række redskaber, og *afsnit 4* giver en oversigt, mens de følgende afsnit uddyber udvalgte redskaber: rammesætning, kontraktredskabet, mødeledelse, samtalestyring, spejling og ledelse af gruppeprocesser (*afsnit 5-10*).

Procesledelse er som sagt et vigtigt element i aktionslæring, og i første omgang henvender Notat 2013-1 sig til læsere, som ønsker at kvalificere sig inden for AL eller på anden måde har interesse for denne metode. Men som signaleret i notatets overskrift, er teksten også relevant inden for ledelse, undervisning og konsultation generelt. Procesledelse er overhovedet en del af det

professionelle repertoire for chefer, mellemledere, projektledere, interne og eksterne konsulenter, mange slags vejledere og undervisere, og endelig for selvstyreende teams.

I øvrigt kom notatet undervejs i sin tilblivelse til også at handle om indholdsstyring, bl.a. fordi der er svært at adskille indhold og proces. Men hovedtemaet er procesledelse.

2. Procestyper i aktionslæring

Man kan opregne en uendelighed af procestyper. Følgende har relevans for organisationer og uddannelsessystemer: kommunikations- og informationsprocesser; formidlingsprocesser, produktions- og ledelsesprocesser, problem- og opgaveløsningsprocesser, administrative og pædagogiske processer, forhandlings- og beslutningsprocesser, interpersonelle og gruppeprocesser, samarbejds- og konfliktprocesser, ændrings- og udviklingsprocesser, omstillingsprocesser, innovationsprocesser, emotionelle processer, videndelingsprocesser og endelig lærings- og refleksionsprocesser³. Hvordan ser billedet så ud specielt for aktionslæringens vedkommende?

Lærings- og refleksionsprocesser. Ser vi på aktionslæring i de perioder, hvor programmets deltagere er samlet i grupperne og på storgruppens plenum, er lærings- og refleksionsprocesser de absolut mest centrale. Disse processer skal i en eller anden udstrækning ledes. Jeg parafraserer fra bogen *Ledelse i refleksive processer*:

Ledelse i refleksive processer handler om at organisere forskellige former for kommunikation, der giver deltagerne mulighed for at forholde sig undersøgende til deres egen praksis. Ved at skabe rum for erfaringsudveksling og vidensdeling internt i organisationen åbnes for nye perspektiver og handlemuligheder. Ledelse i refleksive processer bliver i denne forstand et spørgsmål om at støtte medarbejdernes læreprocesser. Ledelse i refleksive processer handler ikke alene om ledelsesopgaver i relationen mellem leder og medarbejdere, men også om de funktioner, som teamkoordinatorer, projektledere, mødeledere m.fl. står overfor, når de skal *facilitere udvikling og læreprocesser* i deres respektive grupper. Ledelse er i den forstand en funktion, der varetages såvel af formelle ledere som af medarbejdere, der i bestemte situationer varetager opgaven som *procesledere* i team og arbejdsgrupper. En af de vigtige ledelsesopgaver i denne sammenhæng er at *etablere refleksionsrum*, dvs. udstikke rammer og strukturer, der beforder refleksion; samt at *guide refleksionsprocesserne*. (Andersen et al. 2006:7, 30 og 39)

³ I relation til ledelse af skoleudvikling foretager Kirsten Bro (2012) en opdeling i tre specielt relevante procestyper: *læringsprocesser, beslutningsprocesser og forhandlingsprocesser*. Hun spørger også, om man med disse tre har fat i de nødvendige processer til ledelse af udviklingsprocesser, og selv om hun ikke svarer direkte på spørgsmålet, er det hendes erfaring, at i hvert fald disse tre ”umiddelbart giver mening for medarbejdere og ledere, der arbejder med udviklingsprocesser i deres organisation” (p.271). Uden at hun siger det direkte, må konsekvensen være, at sådanne processer skal ledes - procesledes.

Den pågældende bog handler om ledelse af refleksion og læring i ordinære arbejdsorganisationer, men de citerede synspunkter er lige så relevante for den midlertidige organisation, som et aktionslæringsprogram repræsenterer. Med real-time-real-life aktioner i egen organisation som omdrejningspunkt sigter deltagelsen i et AL-program mod reflekteret læring. Rammesætningen af processerne i læringsgrupperne og storgruppen skal optimere læring og refleksion på to måder. Dels ved at der etableres forskellige former for *refleksionsrum*, og her er læringsgruppen med strukturerede roller og processer det vigtigste element. Og dels ved at *processerne faciliteres og guides, dvs. ledes*.

Gruppeprocesser er en anden væsentlig processtype i aktionslæring. Gruppedynamiske og i det hele taget interpersonelle processer udspiller sig både i storgruppen og i den enkelte læringsgruppe⁴ og ligner i øvrigt tilsvarende processer i ordinære organisationer, bortset fra at der i AL tages mere hånd om dem, end man typisk ser i arbejdslivet.

Ifølge VIA-modellen er læringsgrupperne så stramt og samtidig rummeligt rammesat, at gruppeprocesserne understøtter snarere end forstyrrer arbejdet med de primære opgaver. Den overordnede rammesætning vedrører opgaver, roller, processer og faser, og fra gang til gang kan der desuden være tale om mere specifikke instruktioner til arbejdet i læringsgrupperne. Desuden kommer rammekonsulentens jævnligt på besøg og vil derved kunne intervenere i tide⁵.

Rammesætningen og konsulentbesøgene bidrager til at skabe en tryk og tillidsfuld atmosfære i læringsgrupperne, hvilket tillader deltagerne at koncentrere sig om deres respektive opgaver, uden at gruppeprocesserne udarter. Men der er naturligvis undtagelser, og rammekonsulentens har et særligt ansvar for at udøve ledelse ift. gruppeprocesser, som måtte udarter.

I enkelte versioner af aktionslæring spiller læring om og i gruppeprocesser en stor rolle. Det gælder især den danske form kaldet Action Labs, som er inspireret af psykodynamisk gruppe- og organisationsteori (se Svalgaard et al. 2007; Madsen 2013).

Andre processer i aktionslæring. Der er naturligvis alverdens andre processer på færde, både når AL-deltagerne er i gang med deres aktioner i form af AL-projekter i hjemorganisationen, og når de mødes. Samtalekonsulentens skal forhandle kontrakt med aktøren. Aktøren skal fortælle om sit projekt og sin læring. Osv. Forud herfor, når rammekonsulentens er engageret i forhandlings- og beslutningsprocesser omkring programmet. Undervejs i programmets afvikling skal rammekonsulentens forhandle, tage utallige små og store beslutninger, herunder om evt. at genforhandle kontrakter eller sadle om ift. et givet design. Når der er indbygget undervisning, bliver der behov for formidlingsprocesser. I disse tilfælde er procesledelse dog ikke et specielt fremtrædende element. *Alle* processerne kan i øvrigt anskues som kommunikationsprocesser, de er faktisk utænelige uden kommunikation.

⁴ Som hovedregel vil deltagere i et AL-program være engageret i et såkaldt AL-projekt i egen organisation, dvs. en struktureret og systematisk udøvelse af ”aktioner”, f.eks. ift. deres kolleger, samarbejdspartner eller brugere. Også på dette niveau vil der naturligvis kunne optræde væsentlige gruppeprocesser.

⁵ Programmets økonomi er afgørende for, hvor tæt grupperne kan følges. For konsulenttimer koster, og derfor kan konsulentstøtten blive for tynd. Omvendt er det meningen, at en læringsgruppe skal blive mere og mere selvhjulpne.

3. Proces, indhold, struktur, produkt og forløb

For yderligere at få en forståelse af, hvad der kan menes med procesledelse, må man efter min mening forholde sig til, hvornår ledelse er noget *andet* end proces-ledelse? Men så dukker den komplikation op, at procesbegrebet har (mindst) tre modpoler: indhold, struktur og produkt.

Inspiration fra Schein. I et kapitel om konsulentens faciliterende proces-interventioner i grupper spørger Edgar Schein (1999), hvad man kan forstå ved proces. Det bredeste svar er, at mens indhold handler om et *hvad*, så handler proces om, *hvordan* tingene gøres. Og ligesom der er mange slags Hvad, er der også mange slags Hvordan.

Han skelner mellem tre fundamentale funktioner, som enhver gruppe må forholde sig til:

- ✓ *Opgaver:* Især den primære opgave (hovedopgaven, kerneydelsen), men også del-opgaver som f.eks. møder
- ✓ *Relationer:* De interpersonelle relationer og gruppedynamikken
- ✓ *Grænser* ift. omverdenen: Hvem hører til, og hvem hører ikke til? Grænsedragningen er med til at definere gruppens identitet

Videre siger Schein, at håndteringen af hver af disse tre funktionsområder foregår på tre niveauer:

- ✓ *Indhold*, altså svarene på Hvad
- ✓ *Proces*, altså svarene på Hvordan
- ✓ *Struktur*, dvs. stabile, gentagne processer og måder

Dette giver 3x3=9 områder af interesse for konsulenten og, vil jeg tilføje, for lederen, hvoraf de tre vedrører proces. I tabel 1 har jeg bearbejdet Scheins tilsvarende tabel.

Proces vs. indhold. Med emnet *procesledelse* befinder vi os i tabellens vandrette midterfelt. Det er også et område, som man kan have vanskeligt ved at fastholde, og i relation til opgave-aspektet siger Schein: "Task processes are elusive. It is easy to experience and to observe them, but hard to define and clearly segregate them from the content that is being worked on" (1999:150). Videre: "Task process is often mismanaged by clients, and such mismanagement is often the reason why a group feels unproductive" (ibid.:149). Og mere generelt: "When it comes to processes we are babes in the woods. We don't notice them, we underestimate their effects on the quality of the content" (ibid.:123).

Indhold ved vi li'som hvad er, og derfor – vil jeg tilføje – er *indholdsledelse* nok også meget lettere at gå til. Men ikke nødvendigvis det vigtigste. Om konsulentens muligheder siger Schein: "It is the process dimensions that are most likely to be fruitful for observation, analysis and intervention. It is in the processes that there is the most potential for helping" (ibid.:194). Hvilket er en del af hans begrundelse for proceskonsultationens forrang, sammenlignet med ekspertkonsultation. I forhold til nærværende notats emne bliver det også et argument for værdien af procesledelse.

Tabel 1. Mulige områder for observation, intervention og ledelse i forhold til grupper

	Opgaver	Relationer	Grænser
INDHOLD	Opgavernes art Møde-dagsorden	Medlemmernes indbyrdes forhold: følelser og autoritet	Hvem er inde og hvem er ude
PROCES	Beslutnings- og problemløsningsprocesser	Interpersonelle processer og gruppedynamik	Grænsereguleringsprocesser
STRUKTUR	Formelle regler og uformelle normer for opgavevaretagelse Organisationsstruktur (De uformelle regler er en del af organisationskulturen)	Formelle regler og uformelle normer for intimitet og autoritet (det uformelle aspekt er en del af kulturen)	Formelle regler og uformelle normer for grænseregulering (også her er det uformelle aspekt en del af kulturen)

Tabel 1 er en oversættelse og videreudvikling af Tabel 8.1 i Schein 1999. Blandt mine bearbejdnings er flg.: Schein taler kun om observation og konsultativ intervention, mens jeg har tilføjet 'ledelse' i overskriften. Til hans 'Agenda' har jeg føjet 'opgavernes art'. Struktur er for Schein ofte ensbetydende med 'stable recurring processes', hvilket jeg har tolket som både formelle regler og uformelle normer. Endelig har jeg tilladt mig at inkludere organisationskultur i hele tabellens struktur-linje, hvilket der er belæg for hos Schein selv (1999:123).

En anden forklaring på procesbegrebets flygtighed er, at der er så mange slags processer og dermed mange slags procesledelse. Ikke kun det, som vedrører gruppens opgave, men alle de interpersonelle dynamikker og gruppens grænser og relationer til omverden, jf. tabellens 2. og 3. kolonne. Og endnu flere, se også *afsnit 2* ovenfor.

Et lille indskud om *grænseregulering*: Når Steen Visholm betragter grænseregulering som den måske vigtigste ledelsesopgave, har vi bevæget os væk fra procesledelse og hen mod indholdsledelse. Visholm har også mere fokus på udvekslingerne hen over grænsen end på selve grænsedragningen, og han er optaget af, at der ikke blot bevæger sig personer, men også informationer og ting-og-sager hen over grænsen. "Ledelse eller styring af systemet er overvejende styring af de bevægelser, der passerer systemets grænser, regulering af, hvad der bevæger sig ind og ud, systemets indre funktionalitet i forhold til dette, og hvilke muligheder og signaler i omgivelserne systemet må tage højde for. Systemets ledelse skal således sortere og fortolke den information, der befinder sig såvel internt i systemet som i omgivelserne og på dette grundlag beslutte, hvilke initiativer der i hans optik skal iværksættes (Visholm 2004: 40-41).

Går vi tilbage til opgave-aspektet, kan konsulenten hjælpe en gruppe til at forstå sin egen opgave, altså indholdet, bedre og dybere (Schein 1999:149) I forhold til *opgaveprocessen* handler det for

Schein om at skabe tid og rum til informations- og holdningsudvekslinger, afklarende undersøgelser, opsummeringer og konsensusafprøvninger – alt sammen noget, som ofte forsømmes. Blandt de fælder, han omtaler, er grupperes tendens at fortabe sig i diskussioner. Det kender vi vist alle sammen! Vi ved også, hvor stor en lettelse det kan være, når en intern eller ekstern person er i stand til at lede processen på en respektfuld og samtidig effektiv måde. Temaet behandles især i *afsnit 7* nedenfor.

Proces vs. struktur. På dette punkt er sondringen et gradsspørgsmål, eftersom (nogle) strukturer består af mere eller mindre ”frosne” processer og gentagne mønstre⁶. ”The concept of structure is only an extension of the concept of process in that it refers to those processes that are stable, recurring”, siger Schein (ibid.:169). Når processer har gentaget sig selv tilstrækkeligt ofte, er der således opstået en struktur. Eller rettere: en uformel, emergerende struktur, der er dannet nedefra-op. En formel struktur er derimod typisk designet og besluttet oppefra-ned. Det kan sagtens ske, at en sådan tænkt struktur aldrig videregår til tegnebordet og et organisationsdiagram. Andre gange lever den i et overlap med den uformelle struktur. På nogle områder er der fuldstændig kongruens, på andre områder dikterer den formelle struktur noget, som den uformelle ditto ikke harmonerer med, og vice versa.

Man kunne godt tale om den part, der rammesætter og designer et forløb, som en *strukturleder*, og undskyld den lidt akavede betegnelse. Når en overordnet instans vælger såkaldt mål- og rammestyrelse, er det udtryk for strukturledelse. Men som vi har set – og det uddybes i *afsnit 5* – så er rammesætning også en central kompetence for proceslederen.

Proces vs. produkt. Schein har fat i to af de tre modpoler, jeg indledte med: indhold og struktur, mens den tredje: produkt, er fraværende i hans model.

Et tilstræbt slut-produkt svarer til det mål, man sætter sig med en given aktivitet. Produkt-, resultat- eller effektevaluering er f.eks. vurderinger af, om et givet system, forløb, projekt eller program har opfyldt sine mål. Og *produktledelse* (eller resultatledelse) kunne da svare til en ledelsesform, som koncentrerer sig om ikke blot at sætte effektmål, men også at måle på, om de nås. Effektmål kan både være af kvantitativ og kvalitativ art, men i en del sammenhænge er der en tendens til at underspille kvalitetsaspektet. En sådan styringsform har vi f.eks. set på sygehusområdet, hvor succes har været målt på reduktion i ventelister og antal operationer og behandlinger snarere end på kvaliteten af disse.

I forløb orienteret mod læring og kompetenceudvikling, som f.eks. aktionslæring, er det for fattigt kun at interessere sig for slut-produktet. Der er nemlig en ægte dialektik mellem proces og produkt: På et hvilket som helst tidspunkt i en proces kan man stoppe op og spørge til her-og-nu produktet, dvs. de spor eller objektiveringer som processen indtil nu har afstedkommet. Hvad tager du med dig fra denne dag? Hvad har du lært i netop denne proces? Kunne du bruge noget af det, som det reflekterende team talte om? En sådan interesse for del-produkter indgår i proceslederen fokuspunkter.

⁶ Det minder om Kurt Lewins ændringsmodel med de tre faser Unfreeze-Move-Refreeze, som både vedrører mentale, sociale og organisatoriske processer. I Move-fasen er strukturen, forstået som frosne processer, tøet op, så tilstanden svarer til mere flydende processer (se f.eks. Madsen 2006, 2009). Schein var oprindeligt inspireret af Lewin.

Proces vs. forløb. Nogle gange anvendes ordene proces og forløb nærmest synonymt, men jeg vil godt skelne. I bogen *Den professionelle proceskonsulent* har Kristian Dahl og Andreas Juhl fat i tidsafgrænsninger som en af de vigtige dimensioner i proceskonsultation. I den forbindelse skelner de mellem tre niveauer: (a) øjeblikket; (b) begivenheden forstået som en afgrænset tidsramme, der strækker ud over øjeblikket; og (c) forløbet forstået som ”den samlede række af meningsfulde øjeblikke og begivenheder inden for en ramme, konsulenten og kunden har indgået kontrakt om” (2009:32). I det foregående har jeg talt om forløb i nogenlunde denne betydning, f.eks. organisationsudviklingsforløb eller pædagogiske forløb. Ethvert forløb er mere eller mindre struktureret omkring bestemte indholdselementer og bestemte processtyper, og ofte retter det sig også mod et formål, dvs. et intenderet produkt; eller evt. blot en vision, som udstikker retningen i generelle vendinger.

4. Oversigt over redskaber i procesledelse

Procesledelse kan udøves af formelle ledere (chefer, mellemledere, projektledere etc.), af undervisere og vejledere og af konsulenter, herunder aktionslærings-konsulenter. I alle sådanne tilfælde indgår procesledelse som en del af disse parter potentielle rolle-repertoire, typisk kombineret med andre former for intervention og ledelse. I sin rolleudøvelse kan proceslederen alt efter situation og kompetencer betjene sig af en lang række redskaber, ofte i kombination. Aktionslæring er f.eks. en metode, hvor mange redskaber kombineres. Jeg har kig på 10 sådanne overordnede og overlappende redskaber, som hver især omfatter en række ligeledes overlappende del-værktøjer:

- ✓ Rammesætning og design
- ✓ Kontraktering og kontraktstyring
- ✓ Processtyring
- ✓ Facilitering
- ✓ Spilfordeling
- ✓ Procesevaluering
- ✓ Time-out
- ✓ Dialogiske rum
- ✓ Grænsevogtning
- ✓ Containment og emotionel undersøgelse

Rammesætning og design. Dette at rammesætte og designe processer, så de skaber optimale rum for et bestemt indhold, regner jeg som en væsentlig procesleder-kompetence. I nogle tilfælde vil rammesætningen ganske vist være givet, før der overhovedet kan blive tale om procesledelse. Men i andre tilfælde er proceslederen i en position, hvor hun både indledningsvist og løbende har indflydelse på rammerne og hermed kan optimere processen frem mod målet. Under alle omstændigheder må hun have et skarpt blik for rammernes indflydelse på processerne. Redskaber relateret til rammesætning og design udfoldes i *afsnit 5*.

Kontraktering og kontraktstyring. Eksempler på professionelle kontrakter er rammekontrakter og samtalekontrakter, indholds- og proceskontrakter, åbne og faste kontrakter. Principielt set forudsættes frivillighed for alle parter vedkommende samt muligheder for genforhandling. Udover at være et redskab til gensidig rammesætning er kontrakten også vigtig i mange former for løbende procesledelse, møde- og samtalestyring. Se *afsnit 6*.

Processtyring. I og med at jeg har defineret proces-ledelse som et overbegreb, bliver proces-styring blot én af mange former for procesledelse. Processtyring er at styre processen frem mod et ekspliciteret mål, som proceslederen selv og/eller andre parter har sat. Et eksempel er procesdelen af mødestyring, se *afsnit 7*. Et andet eksempel er proces-delen af samtalestyring, se *afsnit 8*.

Facilitering. Facilitator-rollen bruges ofte synonymt med processtyrer-rollen, jf. også *afsnit 7*, men handler ikke nødvendigvis om at styre mod et forhånds-defineret mål, dvs. et for-mål. I tilfældet konsultation foretrækker mange at tale om facilitering frem for ledelse, vel nok for at tydeliggøre forskellen mellem den formelle leders ledelse, og den støtte som konsulenten giver et klientsystem⁷. I nogle situationer indtager facilitator en afventende holdning, og så ligner det grænsevogning (se nedenfor). I andre tilfælde ”driver” hun processen, men ikke nødvendigvis mod et bestemt mål, snarere som en variant af ”go with the flow”, jf. *afsnit 1*.

Spilfordeling. Spilfordeler er den rolle-betegnelse, som bruges, når en proces iscenesættes med reflekterende team – sådan som det f.eks. sker i VIA-modellen. Spilfordeleren hjælper med at fordele roller, tidsrammer og delprocesser, hvorfor det er rimeligt at tale om procesledelse frem for indholdsledelse. I VIA-modellen for aktionslæring er det gruppe- eller samtalekonsulenten, der fungerer som spilfordeler.

Procesevaluering. Hvor effekt- eller produktevaluering entydigt fokuserer på slutproduktet af et forløb, er der flere betydninger af procesevaluering. Det kan henvise til en evaluering af, hvordan effekten er opnået. Eller blot af alt det, der foregår, mens planerne implementeres, og programmet kører. Det kan også være ensbetydende med *formativ evaluering*, dvs. en evalueringsform hvor evaluator løbende føder sine observationer og resultater tilbage til den evaluerede part, så programmet undervejs kan forbedres i kraft af de indhøstede erfaringer (Madsen 1984 og 1993; Dahl & Juhl 2009; Willert 2011). Især den formative evaluering er et nyttigt redskab for proceslederen. Her sørger hun for jævnligt at indhente erfaringsdata om proces og produkt; på givne tidspunkter stopper hun og deltagerne op (jf. time-out) for at undersøge, at forløbet bør justeres i lyset af de hidtidige erfaringer.

Time-out som begreb er et lån fra sportens verden, og den anvendes i mange former for procesledelse. James Høpner, Thorkild Jørgensen, Torben Andersen og Henrik Sørensen (2010) foreslår det som et redskab for ledelse af forandringsprocesser i organisationer. De foretager en sondring mellem *episodiske hændelser* i en ellers stabil organisation, og forandring som en

⁷ Det ses f.eks. hos Schein (1999) - hele hans kapitel 10 handler i øvrigt om ”Facilitative process interventions: Dialogue”.

permanent tilstand. Sidstnævnte, mener de, er reglen snarere end undtagelsen nu om dage, og i sådanne organisationer er der brug for, at lederen arbejder målrettet på at forankre de evige forandringer. Det kan bl.a. gøres ved at etablere en time-out, hvor organisationens medlemmer kan skabe overblik, gennemsigtighed, fælles forståelser og fælles strategi, hvor nye adfærdsformer kan integreres i organisationen, og hvor der kan opbygges en tidssvarende kultur. Som leder skal man ”lade være med at forsøge at overtage processen – den formelle autoritet i organisationen er irrelevant i denne sammenhæng” (Høpner et al. 2010:113). Til gengæld er rollen som kommunikator vigtig, dvs. som den der skaber mening og retning for ændringsprocessen og sørger for en relevant dialog. De taler i den forbindelse om forankringsledelse⁸.

Time-out er en ofte anvendt betegnelse for skift i processer, f.eks. skift til et metaniveau, se bl.a. om gamemaster-modellen i *afsnit 8*.

Dialogisk rum. Time-out har lighedspunkter med noget, jeg selv har kaldt ”at gå op i organisationens dialogiske rum”, dvs. et rum hævet over de øvrige niveauer, et rum som er kendetegnet af særlige kommunikative kvaliteter, og hvis formål det er at skabe klarhed over organisatoriske forhold. I det dialogiske rum er der stor gennemsigtighed, alle har ret til at foreslå dagsordener, metakommunikation bydes velkommen, og ”parter, som til daglig indgår i kompetence-, magt- og interesserelationer med hinanden, må efterlade deres strategiske hensyn i garderoben, før de træder ind i det dialogiske rum” (Madsen 1996:32; se også Madsen 2000 of delafsnittet om medforståelse i *afsnit 8*). Der er store ligheder med det, som i Andersen et al. 2006 blev kaldt refleksive rum. Den leder, underviser eller konsulent, som sørger for, (a) at der er adgang til organisationens dialogiske rum, (b) at der sker en passende rammesætning af dialogen, og (c) evt. også leder processerne, udøver iflg. min definition procesledelse.

Grænsevogtning: At være grænsevogter er en position på kanten af gruppedynamiske processer, hvor opgaven er at skabe tilstrækkelig tryghed til, at deltagerne tør agere. Og/eller at intervenere på nærmere bestemte måder fra denne position på kanten. Det er en rolle med tilsvarende redskaber, som er forfinet inden for den Lewinske laboratoriemetode og især i den såkaldte Tavistock-konference (se f.eks. Miller 1990; Heinskov & Visholm 2004; Madsen & Willert 2006). Kun i en enkelt af de mange danske aktionslæringsmiljøer dyrkes denne form, nemlig i de såkaldte Action Labs (Svalgaard et al. 2007).

Containment og emotionel undersøgelse. Følelser er allestedsnærværende, også i de processer som en procesleder skal forholde sig til. Dette fremgik af tredje kolonne af den Schein-inspirerede Tabellen i *afsnit 3* ovenfor. Emotioner er signaler, som vi kan være mere eller mindre dygtige til at aflæse. Proceslederens håndtering af egne og andres stærke følelser kræver ideelt set kompetencer til at containe dem – som man kalder det inden for den psykodynamiske tradition. På dansk svarer containing til dette at rumme uden at stå af, uden at lade sig rive med og uden at miste evnen til at komme på refleksiv distance. Schein (1999:213) peger på, at man ved at italesætte og ”intellektualisere” følelser kan containe dem, ”feelings need to be understood, not necessarily

⁸ Forfatterne argumenterer – bl.a. med inspiration fra Karl Weick – for, at Lewins ændringsmodel under disse konditioner må vendes på hovedet (se også note 6). Der er ikke brug for optøning, for alt flyder i forvejen; der er tvært imod brug for at *starte* med en art fastfrysning ved at lave time-out.

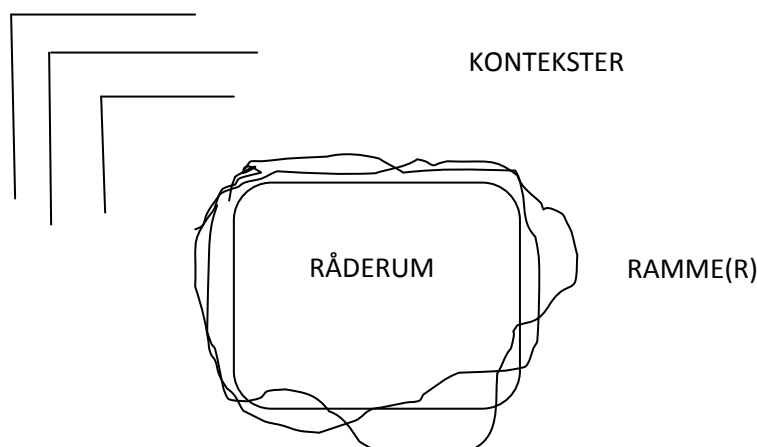
expressed”. Hvor containing er en modtagende form, er den emotionelle undersøgelse mere proaktiv, idet den aktivt udforsker, hvad der er, de stærke følelser eller for den sags skyld de fraværende følelser signalerer. Jeg nøjes med at henvise til et notat, hvor dette felt er udfoldet, både generelt og i relation til aktionslæring (Madsen 2012d).

5. Rammesætning

Jeg har allerede introduceret rammesætning af processer som noget, der hører til i proceslederens værktøjskasse⁹. Ganske vist vil en procesleder ofte skulle operere inden for rammer, som hun ikke selv har sat. Men i andre situationer er det hende, der har det oprindelig (med)ansvar, og der vil desuden altid skulle foregå en løbende rammesætning som led i procesledelsen, bl.a. fordi rammer eksisterer som *kinesiske æsker*, den ene inden i den anden. Uanset hvad, så er det vigtigt for proceslederen at have et klart og kritisk blik for de eksisterende rammer.

Hvad omfatter en ramme? En ramme indrammer et råderum eller handlerum for givne parter, her kaldet råderummets deltagere. En rammesætning *begrunder* på en måde råderummet. Når jeg maler med den helt brede pensel, omfatter ”rammen” faktorer som:

- ✓ Baggrund, historie og kontekst
- ✓ Målsætning, indhold, struktur og opgaver
- ✓ Design, faser og procestyper
- ✓ Metoder og teknikker
- ✓ Ressourcer såsom normering, bemanning, tid, penge og fysiske rammer
- ✓ Roller og rollerelationer, dvs. gensidige rettigheder og forpligtelser mellem parterne
- ✓ Regler og herunder etiske spilleregler



⁹ Hvad angår rammer og rammesætning i aktionslæringsprogrammer: Se den grundige redegørelse i DNA-bogen, dvs. Madsen et al. 2010, især afsnit 4.6. Et af de definerende træk ved VIA-modellen er for øvrigt ”stram men rummelig rammesætning”.

Figur 1: Sammenvævede rammer, der indrammer et råderum og eksisterer i et antal overordnede kontekster

Det er yderst sjældent, at *alt* dette er gennemtænkt, endsige ekspliciteret! Det ville også være overkill. Og i virkeligheden er det en tilsnigelse at tale om *rammen*, der er altid mange sammenvævede rammer omkring deltagerens råderum. Enhver konkret rammesætning er indlejret i en række bestemmende kontekster, f.eks. organisationskulturen, lovgivningen, arbejdstidsreglerne, loyalitetskravet til embedsmænd og markeds kræfterne. Det illustreres i Figur 1: Hermed er der også risiko for indbyggede modsigelser i rammesætningen. Man kunne tale om *rammekonflikter*, parallelt til rollekonflikter. Det er noget, en procesleder bør være opmærksom på.

Råderummets processer er i udgangspunktet u-bestemte, netop fordi råderummet tillader deltagerne at handle selv-bestemmende.

Rammer kan have mere eller mindre hensigtsmæssige *kvaliteter*, f.eks. kan de være:

- ✓ Formelle eller uformelle
- ✓ Fleksible og elastiske eller faste og stramme
- ✓ Vide eller snævre
- ✓ Klare eller uklare
- ✓ Ubrudte eller hullede

Der findes også rammer med indbyggede dispensationsmuligheder, ”kattelemme” eller undtagelser fra reglen.

Jo videre rammen er, jo mere selvbestemmelse og selvforvaltning overlades til deltagerne. Men rammen kan være så fjern og utydelig, at det giver bagslag. Klare rammer indebærer klare råderum, hvilket erfaringsmæssigt vil fremme øge kreativitet, produktivitet og arbejdsglæde, dog kun for så vidt råderummet ikke er for snævert.

Der kan være gode og velovervejede begrundelser for en ”hullet” rammesætning. Lederen kan f.eks. sige til medarbejderne: ”Hvis jeg skulle udstikke rammer for alt, ville jeg være nødt til at gøre det forsigtigt og konservativt, og vi har jo at gøre med et udviklingsprojekt, så lad os se, hvor og hvornår I støder ind i et behov for yderligere præciseringer”. Dette er en udgave af ”mit” princip om, at *klarhed om uklarhed er bedre end uklarhed om uklarhed* (Madsen 2006).

Ensidig og gensidig rammesætning. Et afgørende spørgsmål er, hvem der sætter en given ramme, og hvordan rammesætnings-processen er foregået. Men før jeg går videre ad dette spor, vil jeg gøre opmærksom på, at mange rammer ikke har bestemte ophavsmænd, de fungerer tavst som *vaner, rutiner og traditioner*. En ramme kan f.eks. eksistere i kraft af en organisationskultur, der via grundantagelser, værdier, normer og uformelle roller definerer, hvad man gør og ikke gør, bør og ikke bør i situationen – helt automatisk og upersonligt. Men bortset herfra vil jeg skelne mellem tre former: ensidig rammesætning, gensidig rammesætning og hybridformer.

I tilfældet *ensidig rammesætning* er der én part, som sætter en ramme omkring en anden parts råderum. Kommissorier, mandater, delegeringer, projektbeskrivelser, stillingsbeskrivelser, kursusbeskrivelser og konferenceprogrammer er sædvanligvis udtryk for ensidig rammesætning.

Modstykket er en *gensidig rammesætning*. Den er kontraktlig, jf. begrebet rammekontrakt, og udtrykker, at to (eller flere) parter er kommet overens mht. rammerne omkring enten begges eller blot den ene parts råderum. Se også *afsnit 6* om kontraktredskabet og herunder muligheden for genforhandling.

Den tredje form er en *hybrid* og kan illustreres ved et aktionslæringsforløb med organisationsudviklende sigte. I udgangspunktet forhandles kontrakten mellem en rekvirent på den ene side, typisk ledelsen, og på den anden side rammekonsulenten. Denne rammekontrakt indrammer på et overordnet plan råderummet for rammekonsulenten og deltagerne. I relationen rekvirent-rammekonsulent er der nu tale om en gensidig rammesætning. Set fra deltagerens side er rammesætningen derimod ensidig. Undervejs kan rammekonsulenten så etablere et antal lavereordens rammer i forhandlinger med deltagerne, altså gensidige rammesætninger. På den anden side vil der altid være tilfælde, hvor hun ensidigt skal tage detailbeslutninger, som ikke kan udledes af nogen overordnet ramme.

Kommunikation og fortolkning. På dette område er der især seks problemstillinger:

- ✓ Hvordan *formidles* rammen – i hvilken slags kommunikation?
- ✓ Hvordan er den *fastholdt*?
- ✓ Hvordan bliver disse kommunikative budskaber *modtaget*, og fortolket?
- ✓ Er der rum for *metakommunikation* om rammen?
- ✓ Er rammen tidssvarende eller *forældet*?
- ✓ Hvad hvis rammen ikke respekteres? Hvis den *overskrides*?

Formidling og fastholdelse. De første to punkter drejer sig om, hvordan især den overordnede ramme bliver formuleret, udmeldt, formidlet. Eksplicit eller implicit? Formaliseret? Sjusket? Klart og utvetydigt eller det modsatte? Måske kendetegnet ved strategisk tvetydighed? Sproglige nuancer er vigtige, det kan f.eks. handle om, hvorvidt man skal skrive/sige *skal*, *bør* eller *kan*? Og endelig: På hvilke måder er den givne rammesætning fastholdt, enten skriftligt og i så fald hvor tilgængeligt for parterne? Eller mundtligt og i så fald med hvilken grad af erindring hos afsender såvel som modtager?

Modtagelse og fortolkning. En ramme skal selvsagt være meldt ud for at fungere. Men ét er afsendelse, noget andet er modtagelse af kommunikative budskaber. Spørgsmålet er da, hvorvidt den part, som skal administrere og udfylde rammen, har modtaget lige netop de budskaber, som afsenderen mener at have afsendt. Næppe! For dels er modtagelsen altid selektiv, man læser eller hører kun en del af det, som afsendes, og selektionen er blandt meget andet styret af modtagerens aktuelle brugsinteresse. Og dels skal ethvert budskab fortolkes af parterne. Det gælder ikke mindst,

hvor rammen er uformel eller vagt kommunikeret. Risikoen er, at den fortolkes anderledes, bredere eller snævrere, end ”den var ment”. Eller for den sags skyld at budskaberne slet ikke er modtaget - *kendes* rammen overhovedet af de relevante parter?

Ovenfor nævnte jeg muligheden for mere eller mindre elastiske rammer. En elastisk ramme er særlig åben for fortolkninger. Det er lidt af en kunst at tolke en sådan ramme, så den passer til det, der skal foregå, og det er noget, en procesleder kan hjælpe sig selv og deltagerne med. Jeg kommer til at tænke på Christiansborg-lingo: elastik i metermål. Det er ikke nødvendigvis ment positivt, for landets lovgivning skal helst være relativt entydig. Men i procesledelse kan være en nyttig strategi.

Metakommunikation. En tredje problemstilling handler om, hvorvidt der er plads til kommunikation *om* rammen, dvs. metakommunikation med begrundelser, forklaringer, spørgsmål og kritik af rammen. Er det legitimt for deltagerne overhovedet at bringe emnet på banen, selv når der ikke lige er sat en evaluering på dagsordenen? Metakommunikation af denne art foregår i det, som tidligere er blevet kaldt refleksive eller dialogiske rum.

Forældede rammer. En af mange grunde til at tillade metakommunikation, har med *tid* at gøre. Tiden går, og der løber vand i stranden. Den overordnede ramme for et to-årigt forløb er måske udtænkt i efteråret 2011 og udmeldt januar 2012, og nu skriver vi 2013. I mellemtiden har man været ude for ændringer i samfundets finansielle situation, en sparerunde, en omstilling, et lederskifte, en strejke eller lockout. Intet af dette er der taget højde for i den oprindelige rammesætning. Desuden bliver alle parter klogere, efterhånden som de virkeliggør rammerne. De opdager, at alt ikke var lige gennemtænkt fra starten, og de justerer. Eller omvendt, de holder sig rigtigt til de oprindelige rammer, som de føler sig forpligtede på, selvom alle kan se, at det ikke er det smarteste. Rammer kan kort sagt blive forældede. I alle sådanne tilfælde har proceslederen er vigtig opgave.

Overskridelse af rammen. Der er ikke nogen garanti for, at de parter, som en given ramme er tiltænkt, rent faktisk ”makker ret”. Måske bryder de rent faktisk rammen. Det kan hænge sammen med en lang række forhold: De kender den ikke, eller er ikke opmærksomme på den. De forstår den ikke, eller misforstår den. De kan ikke acceptere, eller ikke respektere den. Der kan være tale om passiv modstand. Eller de opponerer aktivt imod rammen, eller imod rammesætteren, som en form for civil ulydighed. Eller hele organisationskulturen tilsiger, at man ikke behøver at tage rammesætninger alvorligt, for ”vi skal nok finde ud af det alligevel hernede på gulvet, sådan *plejer* det at være”, og der er alligevel ingen sanktioner over for manglende fodslag ift. rammen.

Situationer som disse giver proceslederen udfordringer. Og hvad hvis hun ikke *selv* forstår, respekterer og accepterer den ramme, som indrammer de processer, hun skal lede? Hvad er da den højeste appelinstans for hende? Med hvilke begrundelser kan hun evt. overskride en ramme, som hun ellers ”burde” være bundet af? Er der mulighed for en fleksibel fortolkning?

Jeg vil godt indføre et begreb modsat overskridelse, nemlig *underskridelse* af rammen. Det dækker over situationer, hvor deltagerne langt fra udnytter hele det råderum, som den givne rammesætning efterlader dem, men hvor det ville være til deres egen og sagens fordel at gøre det. Underskridelse kan skyldes uvidenhed, overdreven forsigtighed eller vanetænkning. Også her har proceslederen en opgave: Dels at spotte, at en underskridelse er på færde, dels at gøre deltagerne opmærksom på de

u-udnyttede muligheder i råderummet. Min erfaring er, at underskridelser i praksis er mindst lige så stort et problem som overskridelser.

Stilladsering af processer. I bogen *Konsulent – men hvordan?* af Thilde Westmark, Dorte Nissen, Lasse Offenbergh og Dorte Lund-Jacobsen (2012) er der et kapitel om ”Design af processer – procesplaner i praksis”, hvor forfatterne advarer mod en overdrevet tro på rammesætning og design. Deres erfaringer er, at design-delen ofte løber med for meget af opmærksomheden hos konsulenter, men ”uden solide interview- og positioneringsfærdigheder vil mange processer brase sammen om ørerne på konsulenten” (p.153) – det vil jeg betragte som procesledelsesfærdigheder.

Videre peger de på, at de større bevægelser for det meste er et resultat af en masse små skridt, samtidig med at sådanne processer i vid udstrækning er uforudsigelige. ”Faren ved procesplaner er, at man risikerer at overse uforudsete muligheder, som opstår undervejs, fordi man er mere optaget af at følge sin plan end at følge processen” (p.178). Det stiller krav til rammesætningen, den må ikke hæmme det optimale flow (hvilket minder om Edgar Scheins konsultative princip ”go with the flow” fra *afsnit 1* ovenfor). Med inspiration fra Michael White handler det for disse forfattere om at etablere stilladserende processer, ”hvor processens enkelte dele til sammen bygger et stillads, som gør det muligt for deltagerne at bevæge sig fra det, de allerede ved og kender, til det, der er muligt” (p.154). Med andre ord tage skridt inden for zonen for deres nærmeste udvikling (p.64).

Man kan oversætte denne form for stilladsering til at være proceslederens løbende rammesætning. Hvis man medtænker muligheden for kritisk metakommunikation og genforhandling, kan princippet om stilladsering efter min mening godt gå hånd i hånd med en overordnet og forholdsvis stram rammesætning.

6. Kontraktredskabet

Kontrakter i vores sammenhæng kan vedrøre konferencer, møder, kurser, projekter, løsningen af afgrænsede arbejdsopgaver, enkeltstående samtaler eller mindre dele af en samtale, aktionslærings- eller organisationsudviklingsforløb. Ovenfor kom jeg ind på kontraktering i forbindelse med gensidige rammesætninger. Men kontrakten er også et redskab for processtyring *inden* for de givne rammer.¹⁰

Professionelle vs. psykologiske kontrakter. Jeg foretrækker betegnelsen professionel kontrakt for at adskille *redskabet* fra det allestedsnærværende fænomen, at der i grupper og organisationer

¹⁰ Kontrakten som redskab for aktionslærings/VIA-modellens rammekonsulenter og samtalekonsulenter er grundigt behandlet i Madsen et al. 2010, se f.eks. bogens afsnit 4.6 og 5.3. Et tidligt eksempel på min interesse for kontrakten ses i Willert & Madsen 1996.

eksisterer psykologiske kontrakter, bestående af tavse antagelser og forventninger indbyrdes mellem medlemmerne og mellem medarbejdere og ledelse.¹¹

En professionel kontrakt defineres som en frivillig kommen overens mellem to kontrahenter - eller flere end to, men for enkelthedens skyld holder jeg mig til to parter. Kontrakten er en aftale, der har til formål at definere og regulere et nærmere specificeret forløb. Kontrakten kan være udtrykkelig (*explicit*), men er ofte helt eller delvist indforstået (*implicit*). Hvis kontrakten skal tjene som redskab, er sproglig eksplicitering en stor fordel, mundtligt eller skriftligt. Kontraktbegrebet er især forfinet som redskab for konsulenter.

”Kontrakt skal ikke forstås i juridisk forstand, men nærmere som et håndslag, der (a) skaber en klar ramme, som deltagerne i processen kan navigere indenfor, (b) giver konsulenten en legitim position, som leder af den efterfølgende proces. Kort sagt giver dette tryghed og sikker grund under fødderne for kunde såvel som konsulent” (Dahl & Juhl 2009:333)

Kontrakten er på plads, når parterne er afstemt med hinanden. Den professionelle kontrakt forpligter – om ikke juridisk, så menneskeligt. Den svarer til et gensidigt løfte - eller et håndslag, som vi så. Begge parter skal kunne skrive under, bogstaveligt eller billedligt talt. De indgår i et *frivilligt* forhold omkring et afgrænset anliggende - ellers er det en *pseudo-kontrakt*. Vil man have et Ja, må man vove et Nej. Selv i situationer præget af en vis mangel på frivillighed, kan der findes ”lommer”, hvor kontraktredskabet er på sin plads (et eksempel ses i Madsen et al. 2010:150).

En kontrakt skal per definition *forhandles*. De fleste kontrakter vil også - som følge af frivillighedsprincippet - kunne *genforhandles*, om end dette kan være et mere kildent spørgsmål.

Rammekontrakter. En rammekontrakt er central for gensidig rammesætning, jf. *afsnit 5*, og den er i særlig grad et redskab for rammekonsulenten. Den kan principielt set indeholde de samme elementer som en ramme, og med lidt variation gentager jeg fra afsnit 5:

- ✓ Baggrund, historie og kontekst
- ✓ Målsætning, indhold, struktur og opgaver
- ✓ Design, faser og processtyper
- ✓ Metoder og teknikker
- ✓ Ressourcer såsom normering, bemanning, tid, penge og fysiske rammer
- ✓ Roller og rollerrelationer, dvs. de gensidige rettigheder og forpligtelser
- ✓ Regler og herunder etiske spilleregler som f.eks. tavshedspligt
- ✓ Informationer om kontaktpersoner, telefonnumre og mailadresser
- ✓ Honorering af konsulenten

¹¹ Dette fænomen er i særlig grad udforsket af Denise Rousseau (1995, 2001). Hun vælger betegnelsen ’psychological contract’ for at markere, at der er tale om oplevelser og forventninger hos de respektive parter, som ikke nødvendigvis er afstemt og overensstemmende. Schein (1990, 1999) taler om psykologiske kontrakter på uklare måder, det ene øjeblik svarende til Rousseaus begreb, det næste svarende til det jeg kalder professionel kontrakt. En del danske konsulenter har overtaget termen ”psykologisk kontrakt”, men jeg foretrækker som sagt at markere redskabskvaliteten ved at tale om professionelle kontrakter, idet jeg ser bort fra den juridiske kontrakt (som jo også er ”professionel”). Se Madsen 2012c.

Langt fra alle kontrakter kommer hele vejen rundt – tænk på det som en tjekliste.

Kontrahenterne. Spørgsmålet er nu, *hvem der indgår rammekontrakten*. Nedenfor ses en række muligheder, og endnu flere kan tænkes.

Eksempel 1. En ledelse er den kontrahent, som indgår kontrakten med den kommende rammekonsulent (som også kan være en underviser), men ledelsen skal ikke selv deltage i det aftalte forløb. Frivillighedsprincippet vil således gælde rekvirenten, men ikke nødvendigvis de faktiske deltagere, dem som Schein kalder *den primære klient* (1999:65). Rammekonsulenten må håndtere dette problem, f.eks. ved at bede om at få medarbejderrepræsentanter med i de indledende kontraktmøder og/eller betinge sig, at rammekontrakten i rimeligt omfang skal kunne accepteres af den primære klient, når først man mødes. Konsulenten kan nemlig risikere at skulle administrere et forløb, hvor (for) store dele af det primære klientsystem føler, at programmet uretmæssigt er trukket ned over hovedet på dem. Det kan generere modstand, og så er det vigtigt med nogle af de forholdemåder, jeg skitserede i *afsnit 5*, f.eks. metakommunikation, genforhandling, eller at spænde ”elastikken” så langt som muligt.

Eksempel 2. Det er ikke den kommende rammekonsulent, der forhandler kontrakten, men en kollega, der er særligt specialiseret i at kontraktere. Rammekonsulenten skal altså gennemføre et program, hun ikke selv har været med til at gennemtænke og sætte sit fingeraftryk på. Og hun har ingen føling med rekvirenten. Det er måske ikke engang frivilligt for hende at tage opgaven. Denne form er ret udbedt i større firmaer og institutioner, men ikke optimal. Som mindstemål kræver den en grundig overleveringsforretning fra forhandlerens side.

Eksempel 3. Rammekonsulenten forhandler direkte med den primære klient, således at begge parter har været med hele vejen og er blevet grundigt samstemt. Denne form er ideel, men kan kun lade sig gøre i forhold til mindre klientsystemer.

Eksempel 4. Rammekonsulenten udbyder selv et program, f.eks. et kursus a la Prokal, efter egenhændigt at have gennemtænkt, planlagt og beskrevet det. Deltagerne tilmelder sig mere eller mindre frivilligt, og hvis kurset er velbeskrevet, kan man sige, at der eksisterer en kontrakt mellem parterne, i det øjeblik deltagerne har meldt sig. Men det er ikke desto mindre et svagt grundlag. Det kan være, at de tilmeldte har læst beskrivelsen selektivt og hæftet sig ved nogle dele af indhold og form frem for andre. Eller de har tolket ord og vendinger anderledes, end de var ment. For som vi tidligere så, er der aldrig identitet mellem det afsendte og det modtagne budskab. Løbende afstemninger vil derfor være ekstra vigtige.

Forhandlingsprocessen. Jeg har fortsat fokus på rammekontrakten i situationer, som ender med en skriftlig aftaletekst. Før den er underskrevet eller på anden måde konfirmeret af parterne, ligger en kontraktfase: en *forhandlingsproces*. Den kan forløbe på mange måde og være kort eller langstrakt. Nedenfor ses et *eksempel* på en langstrakt kontraktfase, hvor en rammekonsulent er meget grundig mht. baggrund, formål og deltagere og samtidig indarbejder designet i kontrakten.

1. En stabsmedarbejder i en offentlig forvaltning henvender sig til en konsulent med henblik på et forløb, der skal kompetenceudvikle medarbejderne mht. borgerkontakt. Nogle i forvaltningen har foreslået, at det kan foregå som aktionslæring. Der aftales et møde, hvor også ledelsen vil deltage.
2. Mødet mellem konsulenten og rekvirenten, dvs. ledelsen og stabsmedarbejderen afholdes. Der er afsat en time. Efter at have præsenteret sig selv og fortalt lidt om aktionslæring, lytter konsulenten til baggrunden for ønskerne og får mange slags informationer, der dog ikke umiddelbart samler sig. Hun spørger så til deltagerne i selve forløbet; ledelsen har kun tænkt på de seks teams med direkte borgerkontakt, men konsulenten foreslår, at også ledelse og visse stabsmedarbejdere indgår – det tygger kontrahenterne lidt på. På dette tidspunkt er mange bolde oppe i luften – også hvad angår forløbets omfang og design og dermed de økonomiske omkostninger for forvaltningen. Den afsatte time er overskredet, men konsulenten får OK til at tage endnu et kvarter.
3. Vi er nu ved slutningen af det første møde. Konsulenten foranstalter en ønskerunde, som hun kalder det: Hver af mødedeltagerne bliver bedt om at sige, hvad han/hun ønsker sig, at der skal komme ud af forløbet, hvis alt går vel. Konsulenten noterer og tænker umiddelbart, at det peger i mange retninger. I en ny runde beder hun deltagerne om at forholde sig til deres bekymringer, og hvad der kan gå galt. Konsulenten afslutter med at sige: ”Nu går jeg hjem og laver et *første udkast* til en kontrakt, som i sidste ende også vil omfatte forløbsdesignet, og som gerne skulle kunne læses af alle relevante medarbejdere. Jeg sender det senest om en uge. Måske kan vi allerede nu aftale et nyt møde, og her foreslår jeg deltagelse af repræsentanter for de seks teams. Er disse skridt OK med jer?” Det er de, og de aftaler datoen for møde nr. 2.
4. Til allersidst understreger konsulenten, at rekvirenten nu skal gå i tænkeboks for at vurdere, om de har tiltro til hende som rammekonsulent og procesleder i det ønskede forløb. ”For en kontrakt indebærer et Ja fra alle de underskrivende parter”. Selv har hun besluttet sig for et Ja undervejs i mødet. Hvis klientsystemet-in-spe siger fra inden for det næste døgn, vil hun ikke tage sig betalt for mødet. Hvis de siger fra på et senere tidspunkt i forhandlingsprocessen, skal de betale hendes tidsforbrug i forbindelse med kontraktingen og planlægningen. Det ender med, at de holder fast i, at det skal være hende, de går videre med.
5. Efter mødet skal konsulenten for alvor på arbejde: skrivebordsarbejde. Hun skal få samling på alle de informationer, ideer, forslag, ønsker og bekymringer, som hun husker fra mødet, og som hendes hastigt nedskrevne noter indfanger. Hun skal opdage alt det, hun endnu mangler svar på, og måske kontakte stabsmedarbejderen – ham som oprindeligt kontaktede hende - mhp. nogle af de mere faktuelle informationer. Hun skal forsøge at formulere et overordnet formål, som indfanger mest muligt af det, hun hørte i ønskerunden. Og frem for alt skal hun til at udvikle ideer til og begynde planlægningen af et design. Herunder skal hun forholde sig til, om aktionslæring er en egnet metode, og i givet fald hvilken af de mange AL-varianter.

6. Som resultat af alle disse overvejelser udformer konsulenten en punktvis tekst, som sendes til deltagerne i første møde. Der er tale om et meget foreløbigt udkast til den endelige kontrakt, som samtidig omfatter en lang række spørgsmål, alternative løsninger og bemærkninger til de enkelte punkter. I følgebrevet giver hun også en oversigt over sit eget stipulerede timeforbrug og deraf følgende honorar og nævner, at hvis det er nødvendigt for forvaltningen at reducere denne del af omkostningerne, så kan der nok kun ske ved at skære ned på hendes støtte til det løbende gruppearbejde, hvilket ikke er optimalt.
7. Efter dette er der stadig mange skridt: Møde nr. 2 i forhandlingsprocessen, et mere udfoldet udkast til kontrakt, efterfølgende kontakter per telefon og mail og til allersidst den endelige 5-siders kontrakt i to eksemplarer til underskrift. Alt dette undlader jeg at uddybe.

Samtalekontrakter. I mange sammenhænge foregår der samtaler inden for en overordnet ramme, som (måske og måske ikke) er reguleret af en rammekontrakt. Det kan være vejlednings-, rådgivnings-, supervisions-, coaching-, MUS- eller ansættelsessamtaler. I aktionslæring foregår der samtaler i læringsgrupperne. Et vigtigt redskab til at lede, styre, guide eller facilitere sådanne forløb er samtalekontrakten, hvilket uddybes i *afsnit 8*.

Indholds- og proceskontrakter. Sondringen er specielt relevant for mødeafholdelse (se *afsnit 7*) og samtalestyring (*afsnit 8*) og i det hele taget for løbende processtyring. En eksplicit indholdskontrakt præciserer først og fremmest målet med en proces, det jeg kalder *det aftalte bevægelsesønske*. Det forudsætter udpegning af en sag - et fælles tredje - samt en præcisering af, hvem af parterne der som følge af forløbet gerne skulle bevæge sig, dvs. ændre sig selv, sine opfattelser eller sine handlinger, på hvilke måder. Proceskontrakter er indledende og/eller løbende afstemninger omkring måden, der skal arbejdes på, f.eks. omkring mødets afvikling eller samtaleformen. Hvor indholdskontrakter handler om *Hvad*, så handler proceskontrakter om *Hvordan*.

Åbne og faste kontrakter. Denne sondring findes i Søholm et al. 2006. Den åbne kontrakt er typisk for de fleste slags coaching og lignende hjælpesamtaler. Her lægger hjælperen ud med at spørge helt åbent til, hvad fokuspersonen gerne vil arbejde med i samtalen (p.74). Men deres bog handler om *Ledelsesbaseret coaching*, og her er det typisk lederen, der spiller ud med et emne for samtalen - det kunne f.eks. være medarbejderens rolle i afdelingen. Dog er det afgørende, at ”lederen ikke dikterer emnet, men introducerer det som et åbent spørgsmål, der kræver medarbejderens perspektiver, synsvinkler og meninger for at lande endeligt” (Søholm et al. 2006:75). Rent bortset fra, at ”faste” kontrakter ikke er en særligt dækkende betegnelse (jeg kan ikke lige finde på et alternativ, for ’lukkede’ duer ikke), så er det vigtigt at vide, om kun den ene eller begge parter i en samtale kan spille ud med det, jeg tidligere kaldte et bevægelsesønske.

Kontrakter som redskab for proceslederen. Den professionelle kontrakt er et muligt redskab for proceslederen, hvad enten vedkommende er formel leder, underviser, konsulent eller menig deltager i f.eks. en AL-gruppe. Udover at være basis for gensidig rammesætning på forskellige niveauer, kan

kontrakter tjene som proceslederens styringsredskab, som evalueringsredskab og som middel til forebyggelse af uklarhed, manipulation, magtmisbrug og modstand.

Men kontrakter kan også komme til at virke hæmmende for, at processerne udvikler sig hensigtsmæssigt - dette af forskellige slags grunde, hvoraf en del allerede er nævnt: Måske har kontrahenterne ikke haft tilstrækkeligt kendskab til de faktiske deltageres behov, ønsker og vilkår, eller de har ikke kunnet forudse dem. Måske har betydningen af en grundig kontraktering været undervurderet, eller parterne har sjustet med denne del af arbejdet. Måske er rammekontrakten for snærende. Eller måske er den forældet – tiden er gået, og tingene har udviklet sig i uforudsete retninger. I sådanne tilfælde er mulighed for *metakommunikation* og *genforhandling* vitale.

Selv hvis kontrakten indfries, er det helt sikkert, at der også sker noget *andet* end det aftalte. Der vil altid være tale om *sidegevinster* (utilsigtede positive konsekvenser) og *omkostninger* (utilsigtede negative konsekvenser). Det bør en procesleder have blik for.

7. Mødeledelse – indhold og proces

Her er tre bud på gode møder, bud som jeg har opsnappet hist og pist:

Mødeideal iflg. militærmand: Short, sharp and to the point (DR-1 28.08.2010)

Wonderbra-princippet for mødelederen: Støtte, samle og løfte (do)

Mødelederen skal animere snarere end facilitere (iflg. Kaospilot 2011)

Hver eneste dag i hver eneste større organisation afholdes der talrige møder i ledelses- og medarbejderteams, mellem ledelse og medarbejdere, med samarbejdsparter og kunder, osv. Nogle mødeforløb er ganske små, måske kun med to personer. Andre er stormøder, konferencer, generalforsamlinger, kommunalbestyrelsesmøder. Nogle er ultrakorte, andre langvarige. Nogle er engangs-foreteelser, andre foregår periodisk a la lærermødet, udvalgsmødet eller den sjette mødegang på et årskursus.

Formålet og indholdet varierer selvsagt, men der er altid og per definition tale om processer, forstået som *måder*, hvorpå mødets indhold afhandles, plus alle de afledte processer som ikke har noget med dagsordenen at gøre, men alligevel fylder på godt eller ondt. Og hvor der er processer, vil der sandsynligvis være brug for procesledelse.

Ift. mødebegrebet er der forskellige grænsefænomener. Det ene er den institutionaliserede samtale som f.eks. ansættelsessamtalen, ”den vanskelige samtale” eller MUS. Meget af hvad der siges i nærværende afsnit, er relevant også for sådanne samtaler, men se især *afsnit 8* om samtalestyring. Et andet grænsefænomen er de rent sociale arrangementer, f.eks. julefrokosten, fredagsbaren, firmaskovturen, årsfesten. Dem ser jeg bort fra (men de bliver ofte kombineret med et fagligt indhold, f.eks. for at legitimere at arbejdspladsen betaler gildet).

Afsnit 7 koncentrerer sig om den type møder, hvor der er formelle eller uformelle *dagsordener*, og ser altså bort fra f.eks. konferencer og kurser, som snarere er styret af *programmer*. Men meget af, hvad der siges i det følgende, er også relevant for ledelsen af af programstyrede forløb.

Mødekultur. De fleste møder er indlejret i en bestemt mødekultur, dvs. automatiserede vaner, værdier og grundantagelser. En mødekultur er udtryk for tidligere beslutninger, som er blevet til rutiner, koblet med bagvedliggende værdier og antagelser foruden afsmitning fra overordnede og sideordnede kulturer. Af og til vil deltagerne have den herskende mødekultur fremme i bevidstheden, men det meste af tiden udspiller den sig tavst under bevidsthedens overflade.

Dele af en sådan mødekultur er hensigtsmæssige, andre er det ikke, f.eks. fordi de er levn fra tidligere vilkår, som ikke længere er gældende. Det kan også være, at visse aspekter tjener magtinteresser, som går på tværs af og på akkord med sagligheden.

Det er en god idé af og til at stoppe op og se sin mødekultur efter i sømmene. Altså lave time-out og gå i det dialogiske rum. En oplagt procesleder-opgave.

Hvem leder mødet? I forhold til mødeledelse er det vigtigt at skelne mellem indholds- og procesledelse. Nogle mødeledere har begge roller, andre er kun procesledere, atter andre nøjes med indholdsledelsen og forsømmer måske procesledelsen. Det vigtigste indhold kan aflæses af dagsordenspunkterne. Processerne er den måde, mødet afvikles på, og alle de sideløbende processer, f.eks. gruppedynamikken.

Et stående spørgsmål er, *hvem* der skal lede mødet. Er der en født mødeleder, f.eks. den formelle leder? Eller indtages rollen af en af de menige deltagere, evt. på skift? Eller overdrager man ansvaret til en ekstern part, f.eks. en konsulent? Eller forsøger man at klare sig uden udpeget leder? I sidste tilfælde sker der ofte det, at en uformel mødeleder umærkeligt overtager styringen, i hvert fald processtyringen. Alle varianter kan både lykkes og mislykkes. Et typisk problem, når den formelle leder fungerer som mødeleder, er at hun har så mange aktier i og så meget ansvar for indholdet, at det er svært at kombinere med processtyring. Det typiske problem i det lederløse møde er ineffektivitet og kaffeslabberads.

Endnu et spørgsmål er, hvilken kompetence og autoritet rollen som mødeleder tillægges. Det er vigtigt, at vedkommende har opbakning og følgeskab fra deltagerne. Men det er også vigtigt, at hun gennem sine væremåder og handlinger gør sig fortjent til deres respekt.

Hvis det udelukkende drejer sig om procesledelse, vil man – måske for at distancere sig fra autoritetsforskrækkelsen - ofte undgå betegnelsen ”mødeleder” eller for den sags skyld ”procesleder” og i stedet tale om en *facilitator*. En meget svag udgave af procesledelse er *ordstyreren* – vedkommende har kun bemyndigelse til at styre den lille delproces, som består i at holde øje med talerlisten og lade den bestemme, hvem der har ret til at sige noget hvornår.

Ib Ravn (2005) foreslår netop betegnelsen *facilitator* om den kombinerede indholds- og procesledelse; ”facilitering som ledelsesfilosofi er udpræget antiautoritær” (p.13). Men det er ikke desto mindre afgørende, at *facilitator* kan sætte sig i respekt. Og, tilføjer han, hvis man synes, det er et dårligt ord, kan man jo bare kalde det mødeleder. Ravn skelner ikke så klart som jeg mellem de to funktioner: indholds- og procesledelse. Men på linie med Schein (se *afsnit 3*) påpeger han, a

procesdelen ofte undervurderes. Når vi går til møde, er vi mentalt indstillede på mødets indhold og tænker næsten aldrig på dets form. ”At tage rollen som facilitator er at sørge for, at mødet får den optimale form. At facilitere er at hjælpe mødedeltagerne til at opnå deres mål ved at styre processen (formen) stramt ” (Ravn 2005:2).¹²

Nedenfor skitseres en række redskaber i relation dagorden, mødets opstart, afvikling af det enkelte punkt samt særlige udfordringer.

Dagsorden. Jeg forudsætter nu, at der udsendes en dagsorden *forud* for mødet, af den person som nu engang har dette ansvar. Det er ofte en god idé at lave et grundigt forarbejde, dels ved at indhente forslag til punkter og ikke bare nøjes med standardpunkterne, dels ved den måde selve dagsordenen udformes på. Den kan f.eks. indbefatte flg.:

- ✓ Oplysning om *tidsrammen* for mødet og også for de enkelte punkter
- ✓ Oplysning om den konkrete *kontekst* for mødet, eller det enkelte punkt
- ✓ Naturligvis punkter som *Bemærkninger til dagsordenen* og *Eventuelt*
- ✓ Ved periodiske møder: *Godkendelse af referat* og lidt om, hvad der er sket siden sidst, især i relation til de beslutninger, som referatet omtaler
- ✓ Præcisering af *hvem* der ønsker sig hvad med et givet punkt, og hvorfor
- ✓ *Målet* med punktet: orientering, idéudvikling, høring, foreløbig beslutning eller endelig beslutning
- ✓ *Hvem leder* mødet. Eller hvem er facilitator, ordstyrer? Skal vedkommende først vælges ved mødets start?
- ✓ Skal der tages *referat*, hvilken slags, af hvem?
- ✓ *Dato for næste møde*

Udover bemærkninger til det enkelte punkt er der også ofte tale om *bilag*, herunder evt. den formelle leders analyse af en sag og/eller hans begrundede forslag til beslutning. Ravn anbefaler, at den slags læsestof holdes på et minimum ud fra en erfaring med, at det alligevel ikke bliver læst af alle. Det sidste kan der være noget om, men på den anden side vil grundig information og forberedelse øge beslutningernes kvalitet. Ravns løsning er, at der afsættes f.eks. 10 min. ved mødets start, så folk kan læse det udsendte eller uddelte materiale – så er alle på niveau, når man kommer til de respektive punkter. Alternativt foreslår han to radikale løsninger: At punktet aflyses, hvis ikke alle har læst på lektien, eller at man afviser indlæg fra de deltagere, som ikke har forberedt sig.

¹² Mine sidetals-referencer til Ravn gælder et forarbejde, som nok ikke længere kan findes på en hjemmeside, fordi det senere er publiceret, ligeledes som Ravn 2005. Ib Ravn var tidligere tilknyttet Learning Lab Denmark og er nu lektor ved Institut for Ledelse og Pædagogik på DPU/Aarhus Universitet.

Ligesom der er eksplicitte dagsordener, findes der også *skjulte dagsordener*. Nogle, hvis ikke alle parter har hensigter med mødet, som ikke fremgår af dagsordenen, f.eks.:

- ✓ At påvirke, overbevise, vride arme, manipulere
- ✓ At spionere: Hvem i organisationen udtrykker hvilke holdninger
- ✓ At sikre en syltekrukke, altså et for-syns-skyld møde
- ✓ At pleje særinteresser
- ✓ At hygge sig og nyde det traktement, som der altid stilles an med

A pro pos hyggemotivet: Nogle steder anbefales det, at man undlader at servere kaffe med tilbehør, hvis man vel at mærke ønsker korte, effektive møder. Og at man evt. står op i steder for at sætte sig omkring et bord.

Mødets optakt. Lad os sige, at mødedeltagerne sidder bænket med en skriftlig dagsorden foran sig. Først nu kan den egentlige *rammesætning* ske. Rollerne skal fordeles, hvis det ikke er sket på forhånd. Det kan være, at ledelsen af bestemte punkter skal overlades til andre end den formelle mødeleder. Og måske er der bemærkninger til dagsordenen. Når den endelige dagsorden er godkendt, foreligger en *indholdskontrakt* deltagerne imellem. Hvad så med en *proceskontrakt*? Det er mere sjældent, at denne del afklares og ekspliciteres. Men hvis mødelederen tager procesledelsen på sig, eller der er upeget en speciel facilitator, så er det en god idé, at vedkommende indledningsvist, men også løbende sikrer sig accept til sin måde at lede mødet på.

Som det uddybes i *afsnit 10*, giver manglende struktur og uklar rammesætning ofte anledning til modstand og irrationelle reaktioner (Madsen 2008, 2012e). Omvendt kan en passende mængde struktur skabe den klarhed og ro, der skal til, for at mødedeltagerne kan forholde sig sagligt. Overstrukturering er til gengæld skidt, for det hindrer bevægelse, udvikling og kreativitet. Det gælder om at finde balancen, både hvad indholds- og processtyring angår. Nogle mødeledere styrer for rigtigt, andre for løst og *laissez-faire*-agtigt.

Men jeg mangler en vigtig faktor. I bedste fald er alle de relevante medlemmer til stede ved mødets fastsatte start, bortset fra dem som har meldt afbud. Men man kender jo situationer, vor folk kommer sivende! Måske sidder der bare et par stykker kl. 14.00, for efterhånden er det blevet en norm, at man godt kan være 5-10 min. for sent på den, mødet starter alligevel aldrig til tiden. En selvforstærkende proces. Er der noget at gøre ved det? Ravn (op.cit.) anbefaler, at man lukker døren straks ved mødets start, og at mødelederen tydeligt markerer, at nu er mødet i gang, til tiden. Når folk så kommer dryssende, er det meget tydeligt, at de bryder normen. Denne forholdsregel har en opdragende virkning. Han råder i øvrigt også til, at man slutter til tiden – og gerne lidt før, det giver deltagerne en oplevelse af, at mødet har været effektivt.

Lokalet og deltagernes placering er også en faktor. Egner rummet og møbleringen sig til et møde? Er der plads til alle? Kan man sidde, så man kan se hinanden? Og hvor sætter mødelederen sig – for bordenden eller ikke?

Afvikling af det enkelte punkt. Vi siger nu, at mødelederen fungerer både som indholds- og procesleder. I disse to funktioner har hun en lang række redskaber, hvoraf otte uddybes nedenfor: At holde fokus på dagsordenen, bruge processtrukturering, administrere talerrækken, indlægge en

brainstorm, bruge runder, give plads til tænkepauser og ventileringer, og komme med opsummeringer.

Fokus. Ravn (2005:6) understreger, at facilitators måske største opgave er at fastholde diskussionens fokus. Hun skal sørge for, at samtalen skrider fremad, og at punktet behandles efter hensigten. Hun skal guide mødet således, at deltagerne bidrager med indlæg i den *form*, der er behov for – givet at folk selv bestemmer, hvilket *indhold* deres indlæg har. Altså procesledelse. Det er også en opgave at sikre, at folk diskuterer én ting ad gangen, så det hele ikke blandes sammen. Ravn giver mange konkrete eksempler på sproglige udspil fra facilitators side, som venligt, men bestemt kan holde deltagerne på sporet; bl.a. tydeliggørelse af forskelle, afbrydelser og parkeringer.

Processtrukturering. Der ligger en del strukturering af processen i arbejdet med at holde fokus. Jeg udvider ”processtrukturering” med tre redskaber: faseskift, sporskift og niveauskift. Alle behandles i *afsnit 8*, så her nøjes jeg med sidstnævnte. Et niveauskift svarer til at ”gå på meta”, specielt forstået som dette at tale *om* den måde, processen hidtil har foregået på. Under et møde kan man af og til skifte niveau, på mødelederens eller deltagerens initiativ. Det sker f.eks., når der laves en time-out, og proceslederen spørger rundt: ”Er det OK, sådan som vi indtil nu har snakket om sagerne? Og sådan som jeg har faciliteret processen?”.

Eller ved en decideret midtvejsevaluering. En sådan har til formål at udveksle erfaringer om det hidtidige mødeforløb med henblik på at optimere resten af mødet, og for den sags skyld fremtidige møder. Se også omtalen af procesevalueringer og formative evalueringer i *afsnit 4*.

Talerrækken. Et typisk dilemma er, hvornår talerrækken skal overholdes, og hvornår der skal gives los, sådan at hensynet til indholdet tæller mere end procesretfærdigheden. Alle kender den situation, hvor der er 10 på listen, og ordstyreren følger den slavisk. Det slår enhver diskussion i stykker, for når man endelig kommer til nr. 10 i rækken, handler hans kommentar om noget, der blev sagt for otte minutter siden, og enen har han glemt, hvad der var så vigtigt, eller han har ikke kunnet lytte til de mellemliggende ni indlæg af bar nervøsitet for ikke at glemme det. Derfor: I nogle situationer kan det være gunstigt helt at droppe talerrækken, men at gøre det i enighed (dvs. en proceskontrakt). Det forudsætter dog, at deltagerne giver plads til hinanden og lader indholdet styre flow’et, snarere end at de prioriterer deres personlige interesser og eventuelle ønsker om selv at markere sig.

En almindelig mellemform er, at et medlem beder om at bryde talerrækken, hvorefter mødelederen spørger, om det er en bemærkning til lige netop det indholdsaspekt, som p.t. er på bordet, og i givet fald lader vedkommende få ordet. Måske kommer der bemærkninger fra andre deltagere. Det fungerer indtil et vist punkt, men kan hurtigt blive noget rod.

Brainstorm. I en brainstorm må udsagnene gerne stritte til alle sider, for formålet er at få mange ideer og synspunkter på banen – og måske på en tavle. Denne form egner sig som start på et beslutningspunkt, og i forbindelse med dagsordenspunkter hvor formålet er idéudvikling, hvilket Ravn også nævner.

Runde. En runde, hvor alle tilstedeværende efter tur ytrer sig om et nærmere bestemt indhold, kan være med til at skabe ejerskab. Og med til at sikre, at alle bliver hørt, hvorved de eksisterende formelle og uformelle magtstrukturer i nogen grad afbalanceres. Ravn tilføjer, at rundeformen er særlig gunstig ved at give de stille og eftertænksomme mødedeltagere plads, og ved at stimulere lyttesansen. Runder kan lægges ind ved starten af mødet eller i forbindelse med hvert punkt. Under det enkelte punkt kan runden placeres helt i starten, for at skabe overblik over hvor sagen står, eller hen mod slutningen. Runder kan selvsagt overdrives, for de tager tid – især hvis der er mange mødedeltagere, eller hvis normen bliver, at man kommer med mere end 2-3 sætninger. At ”tæmme” en runde, hvad angår form og omfang, men ikke indhold, er en opgave for proceslederen.

Tænkepauser kan foregå som summegrupper eller indre dialoger. Denne type afbrydelse kan f.eks. være på sin plads på et tidspunkt af mødets eller punktets afvikling, hvor der er kommet mange ideer, forslag og synspunkter på bordet. Iflg. Ravn kan facilitator bede folk om ikke blot at reflektere i tavshed, men også notere deres tanker på et stykke papir, så deres efterfølgende indspil er ekstra gennemtænkte.

Ventileringer af positive og især negative eller kritiske følelser og vurderinger vil som regel kunne forebygge modstand (se f.eks. Madsen 2009, 2012e). Og ikke sjældent er reaktioner, der udefra tolkes som modstand, absolut berettigede, om end ikke nødvendigvis særligt konstruktivt formulerede. Så meget des mere grund er der til at give det plads. Ravn er blandt dem, som anbefaler, at luften på denne måde renses, ”så gruppen mere afklaret kan gå videre med det saglige” (2005:8).

Opsummeringer kan bl.a. bruges til at undersøge, om der er konsensus, eller netop ikke konsensus. Dette redskab er relevant for mange slags dagsordenspunkter, men måske især ved mødets afslutning, så også referenten kan nå at tjekke de vigtigste steder i sit referat, herunder beslutningerne om hvem der nu gør hvad. En opsummering er en form for *spejling*; også andre slags spejling kan benyttes af proceslederen under et møde, se *afsnit 9*.

Særlige udfordringer. Både mødelederen og deltagerne kan stå over for en række udfordringer undervejs i et møde, f.eks. mødeforstoppeelse - man kan ikke nå alle punkterne; nogle af deltagerne opleves som besværlige; gruppedynamikken er ufrugtbar; mødelederen er svag, eller dominerende.

Forstoppeelse. Problemet opdages ofte først, når man er kommet et godt stykke hen på mødet. Forstoppeelsen kan skyldes, at man har sat en urealistisk snæver tidsramme omkring en dagsorden med vigtige og krævende emner. Eller at mødet ikke er blevet styret tilstrækkeligt stramt. En foregribende strategi er at sætte de vigtigste punkter øverst på dagsordenen og f.eks. vente med orienteringspunkter – de kan ofte klares efterfølgende med en skriftlig rundsending. Der er flere andre velkendte alternativer: At mødelederne får deltagerne accept til at forlænge mødet. Eller at nogle punkter udskydes til næste møde. Eller at man indkalder til et ekstra møde. Eller at nogle punkter ”sendes i udvalg”.

”Besværlige” deltagere. Der kan tænkes mange slags årsager til, at en deltagers opførsel opleves som besværlig, ligesom der er mange slags strategier, som en mødeleder kan tage i anvendelse i sådanne situationer. Ignorering, konfrontation og irettesættelse er nogle af dem. Jeg vil godt tale for en strategi, som består i (a) principielt at gå ud fra, at den pågældende deltager mener sig i sin gode

ret, eller gør det så godt han kan, og (b) at bevare respekten for vedkommende så længe som muligt. Et eksempel, der har 25 år på bagen, kan illustrere:

Eksempel. I rollen som proceskonsulent stod jeg for et internat med deltagerne i et forsøgsprojekt om samarbejdet mellem lærere og socialpædagoger. Pædagogerne hilste udsigterne til et tættere samarbejde velkommen. Lærernes bagland forholdt sig skeptisk, mens de fire deltagende lærere var delte i deres holdning. På andendagen var jeg blevet tiltagende irriteret på den ene af lærerne. Jeg oplevede ham som *spielverderber* og syntes, han var unødigt kritisk over for forsøget. Det er ikke særligt professionelt for en konsulent at blive irriteret, så i pausen gik jeg tur i det grønne og funderede. Med inspiration fra systemiske teorier blev min hypotese, at han måske var den i lærersystemet, der ”bar” al skepsissen og dermed (sandsynligvis ubevidst) tillod de øvrige tre lærere at forholde sig positivt. Med denne omfortolkning følte jeg straks mere respekt for ham. Det mærkelige var, at fra det øjeblik vi startede op igen, blev han en medspiller snarere end modspiller i forhold til min procesledelse – uden at min hypotese nogensinde blev nævnt med et ord. Min eneste forklaring er, at jeg rent nonverbalt mødte ham anderledes og mere anerkendende end tidligere. (Forsøget og min konsulentstøtte er behandlet i Madsen 1992).

Ufrugtbar gruppedynamik. Igen kan der være mangfoldige grunde, men en meget oplagt årsag er, at mødets rammesætning eller mødeledelsen er sub-optimal. Klar rammesætning, effektiv indholdsstyring, og en processtyring som er afstemt med deltagerne, virker selvsagt fremmende. Det er en parallel til tesen om, at klarhed om primæropgaven og hensigtsmæssig organisering omkring opgaven forebygger regressive og irrationelle gruppeprocesser (Heinskou & Visholm 2004; Madsen 2008). Dødhed på et møde kan handle om, at mødelederen selv virker for uengageret og energiforladt, og her kan kaospilots pointe fra afsnittets start ihukkommes: Ved hele sin fremtoning og nonverbale kommunikation kan en mødeleder gøre meget for at *animere* og tilføre energi til mødets afvikling. Mere om disse temaer i *afsnit 10*.

Svag mødeleder. Nu skifter jeg til et deltagerperspektiv: Hvad kan deltagerne gøre, hvis den aktuelle mødeleder er for vag og sag? På dette punkt kommer Ib Ravn (op.cit.) med forskellige bud, samtidig med at han advarer mod at udstille eller ydmyge mødelederen unødigt. En af de muligheder, han nævner, er at en deltager forud for mødet kan foreslå, at hun selv øver sig i mødefacilitering, fordi det har hendes interesse. En anden er, at man qua menig deltager kommer med støttende procesbemærkninger. Jeg vil tilføje en tredje mulighed:

Eksempel. Jeg var menig deltager i et udvalgsarbejde. Det blev ledet af en formel leder, hvilket principielt set var det helt rigtige. Vedkommende havde imidlertid meget lidt begreb om mødeledelse og især ikke om procesledelse. Til gengæld var hun et venligt menneske uden ”statusangst”. Meget hurtigt skete der det, at jeg selv og et andet medlem umærkeligt overtog hhv. proces- og indholdsledelsen, i et godt makkerskab. På et tidspunkt fandt jeg det på sin plads at italesætte denne løsning. Den formelle mødeleder viste bare taknemmelighed, og alle godtog den uformelle, men nu ekspliciterede rollefordeling.

Dominerende mødeleder. Med dominerende mener jeg en mødeleder, der ikke giver nok plads til deltagerne, fylder alt for meget, er tromlende i sin kommunikation, tiltager sig for stor magt over indholdet eller favoriserer nogle mødedeltagere på bekostning af andre. Dersom der er tale om en valgt mødeleder, er det forholdsvis enkelt at tage sagen op, enten på selve mødet eller i ”kulissen”. Måske ændrer vedkommende helt eller delvist stil, måske kan man vælge en anden, eller måske vil det hjælpe med to mødeledere, en indholds- og en processtyrer. Er mødelederen derimod den formelle leder, stiller sagen sig anderledes. Hvis hun er dominerende eller direkte autoritær som mødeleder, er hun det sandsynligvis også i sin daglige ledelse, så medarbejderne risikerer at åbne for Pandoras Æske. På den anden side kan en time-out med evaluering af mødeformen være en gunstig anledning til at give den pågældende leder feedback på et område, som er knapt så truende, som hvis det gjaldt en evaluering af vedkommendes ledelse generelt. Faren er dog, at der er for meget angst i systemet, at folk vægrer sig ved at tale ud af posen ved at bringe sagen op i en metakommunikation. Og måske er angsten berettiget, måske vanker der sanktioner, hvis de gør.

8. Samtalestyring – indhold og proces

I afsnit 2 citerede jeg fra en bog om ledelse af refleksive processer. Forfatteren til kapitlet om ”Refleksive processer” er Birgit Ryberg, og udover en redegørelse for emnets teoretisk fundering giver hun omfattende eksempler, hentet fra refleksive hjælpersamtaler mellem ledere og medarbejdere i skoleverdenen. ”Refleksive samtaler stiller som minimum krav om: En klar rammesætning, gode muligheder for at fortælle om praksis, en anledning for at komme på afstand af fortællingen og ledelse i den refleksive proces” (Ryberg i Andersen et al. 2006:46). Altså procesledelse, som minimum.

Afsnit 8 handler om denne type samtaler og i det hele taget om alle asymmetriske samtaler, hvor den ene part gennem en struktureret proces *hjælper* den anden med et aftalt indhold. Den anden part kan godt være en flerhed af personer, hvilket komplicerer samtalestyringen, og jeg forenkler ved at forudsætte, at det er én person. I nogle slags samtaler har f.eks. en leder noget for med sin medarbejder, og her fungerer hun ikke entydigt som hjælper – det var en situation, som i *afsnit 6* blev forbundet med såkaldt faste kontrakter. En ansættelsessamtale er heller ikke en hjælpersamtale, og MUS-samtalen er ikke *kun* en hjælpersamtale. Men her i afsnit 8 sætter jeg primært fokus på *hjælperamtaler* og betegner derfor den part, der skal styre samtalen, som hjælperen.

Ud over ledere, vejledere, rådgivere, sparringspartnere, supervisorer, coaches og konsulenter kan hjælperen være en kollega, som til daglig er i en symmetrisk relation til fokuspersonen, men som i den konkrete rammesætning indgår i en asymmetrisk hjælpersamtale – som det f.eks. er tilfældet i kollegial supervision og aktionslæring. Den ”hjælpsøgende” part kaldes f.eks. kunde, klient, supervisand, coachee, fokuspersion eller aktør.

En samtale er et forløb med både indhold og proces. *Indholdet* er det, der til enhver tid tales om, altså sagen eller samtaleens Hvad¹³. Samtalens *proces* er *måden*, der tales på, faserne og fremdriften, altså samtaleens Hvordan. Indhold og proces er abstraktioner og ofte svære at adskille i praksis. Hjælperen har som mindstemål ansvaret for at styre processen, mens det er mere kompliceret at afgøre, hvordan og hvornår ansvaret også gælder indholdet. Det uddybes nedenfor, men først lidt om tilfældet aktionslæring (AL).

Samtaler i VIA-modellen. I DNA-bogen om aktionslæring (Madsen et al. 2010) har kapitel 5 overskriften ”Den primære samtale”. Det vil jeg nu lave et lille resumé af og samtidig nævne, at der er masser af illustrative små-eksempler i kapitlet; specielt kan nævnes afsnit 5.7 med kommenterede uddrag af en konkret samtale i en læringsgruppe.

Kapitlet lægger ud med præsentation af kommunikationstrekanten¹⁴, her forstået som relationerne mellem samtalekonsulent, aktør og det fælles tredje. Tredjeleddet vedrører typisk aspekter af aktørens AL-projekt, men skal i perioder handle om hans læring. Den primære samtale har typisk disse faser:

1. Optakt hvor aktøren kort gør status over sit AL-projekt
2. Indholdskontrakten mellem konsulent og aktør kommer i hus; måske også en proceskontrakt, men ellers foregår denne del løbende
3. Undersøgelsen går i gang ved, at samtalekonsulenten spørger, lytter og giver indspark
4. Plads til reflektørerne – mindst én gang
5. Samtalen mellem konsulent og aktør fortsætter
6. Hen mod slutningen skal parterne koncentrere sig om aktørens læringsrefleksioner
7. Samtaleforløbet rundes af med en handleplan for næste skridt i projektet

I mange andre slags samtaler er det vigtigt at starte med at etablere, eller erindre om, *den overordnede rammesætning*, men denne del er så indarbejdet, når en AL-læringsgruppe mødes, at det kun undtagelsesvist er nødvendigt. Man kan næppe nå alle de ovenstående punkter inden for den halve time, som ofte er tidsrammen for en samtale i AL-kontekst. Så der må prioriteres. Som det fremgår, skal der mindst én gang i samtaleens løb laves time-out, så reflektørerne (det reflekterende team) får plads. Dette element er en væsentlig del af VIA-modellen, og det kan også godt ses som et element i samtalestyringen, hvilket dog ikke uddybes for nærværende¹⁵. Husk i øvrigt, at samtalekonsulenten i en AL-gruppe er en menig deltager, og at rollen går på skift.

¹³ I en samtale optræder der også en masse indhold med tilhørende processer, som ikke i strikte forstand er en del af ”sagen”, f.eks. de ledsagende følelser, jf. *afsnit 3*.

¹⁴ Kommunikationstrekanten som grundmodel er gennemgået i næsten alt, hvad jeg har skrevet om kommunikation – se referencelisten.

¹⁵ Jeg arbejder for tiden på et særskilt notat om iscenesættelse af reflekterende processer.

Samtalekontrakten introduceres som det vigtigste redskab, med den sondring mellem indholds- og proceskontrakt, som allerede var fremme i *afsnit 6* ovenfor, og som jeg vender tilbage til. Også sondringen mellem indholds- og processtyring figurerer, og også dét vender jeg tilbage til.

Et særskilt afsnit handler om *brug af spørgsmål*, bl.a. med en liste over 51 forskellige spørgsmålstyper, som man kan finde anbefalet i faglitteraturens forskellige skoleretninger. Pointen i VIA-modellen er at komme lidt væk fra den fremmedgørelse, som spørgeteknikker risikerer at medføre. En hjælpersamtale kan i princippet gennemføres uden at stille ét spørgsmål – dvs. ikke andre spørgsmål end dem, som handler om at ”kaste bolden over”. Det er nok overdrevet, selvfølgelig skal samtalekonsulenten stille spørgsmål, de skal bare i højere grad vokse ud af situationen og ud af de forholdemåder, som anbefales i VIA-modellen, og som er:

- ✓ Omhyggelighed omkring *samtalekontrakten*.
- ✓ *Det store Q*, dvs. den nysgerrige, undersøgende og udforskende forholdemåde, som var et særkende for aktionslæring allerede for 50 år siden; Schein kalder det ”a spirit of inquiry”, jf. *afsnit 1*.
- ✓ *Perspektivbevidsthed*, dvs. bevidstheden om forskellen mellem mit eget og den andens perspektiv på sagen; og evne til at flytte opmærksomheden mellem at være ”hjemme hos sig selv”, ”ovre hos den anden” og ”ude i det fælles tredje”.
- ✓ *Gennemsigtighed*, bl.a. omkring ens begrundelser for at styre samtalen, som man gør, men også de tvivl, man som hjælper kan have mht. de næste skridt i samtalen, eller mht. om man nu helt forstår det, som fokuspersonen siger.
- ✓ I VIA-modellen anbefales endvidere en arbejdsdeling mellem samtalekonsulent og reflekterende team, hvor førstnævnte primært *støtter*, mens sidstnævnte primært *udfordrer*.

Endnu et afsnit i DNA-bogens kapitel 5 handler om beskyttelse af personlige grænser, ikke kun aktørens og de øvrige deltageres, men også hensynet til ikke-tilstedeværende parter. Altså etiske anliggende. Her har samtalekonsulenten, og mere generelt den som styrer en hvilken som helst hjælpersamtale, et særligt ansvar. Overhovedet er meget af det, som behandles i DNA-bogens kapitel 5, relevant for andre slags samtaler end lige netop inden for aktionslæring. I det følgende breder jeg viften ud.¹⁶

Redskaber i samtalestyring. Samtalestyringen sker vha. redskaber, som enten er ikke-bevidste og ureflekterede eller bruges bevidst. Jo bedre man har tilegnet sig sådanne redskaber, jo mere kommer de til at ”ligge på rygmarven” - som man siger, når noget ikke mere foregår bevidst, men er blevet til tavs viden og personlig kompetence. Og godt det samme, for i tilegnelsesfasen, hvor alle aspekter gøres bevidste, kommer redskaberne ofte til at virke lovligt stive og fremmede for én. Blandt de

¹⁶ Ret store dele af de næste delafsnit bygger oven på et af mine ældre arbejdsnotater. Det blev senere oversat til engelsk og ved samme lejlighed udvidet: Madsen 2012a.

mange mulige redskaber vil jeg nævne otte, hvoraf nogle går både på indhold og proces, mens andre skelner, og i øvrigt overlapper de til dels:

- ✓ Brug af spørgsmål
- ✓ Kontraktstyring via indholds- og proceskontrakter
- ✓ Gamemaster-modellen
- ✓ Proces- og indholdsstrukturering
- ✓ Tankeeksperimenter
- ✓ Aktiv lytning og spejling
- ✓ Tolkning og hypoteser
- ✓ Medforståelse og sammenfletning af viden

Måske kunne førnævnte nysgerrighed, perspektivbevidsthed og gennemsigtighed have været udnævnt til redskaber, men jeg vil hellere se dem som grundlæggende forholdemåder og principper, der kan præge samtalen i konstruktiv retning. De uddybes som sagt i DNA-bogen og også f.eks. i Madsen 1996, 2000 og 2006.

Brug af spørgsmål vil jeg hurtigt overstå. I ovennævnte resumé gives en slags begrundelse for at holde igen med ”spørgeteknik”, selv om novicen kan have brug for nogle spørgsmålstyper for over hovedet at komme i gang. I øvrigt kan jeg henvise til den strøm af danske fagbøger, som gennemgår spørgsmålstyper og spørgeteknik; se f.eks. Søholm et al. 2006; Dahl & Juhl 2009; Moltke & Molly 2009¹⁷. De øvrige seks redskaber behandles nedenfor ét for ét. Men først lidt om samtalekontrakten.

Samtalekontrakten er et kraftfuldt redskab i den løbende samtalestyring. Det er hjælperens ansvar, at der etableres en klar kontrakt. I og med at kontrakten er en aftale, skal begge kunne skrive under, enten bogstavelig eller i overført forstand. Derfor må begge kunne give hver deres bud på, hvad der skal med og ikke med i kontrakten. Og begge må ideelt set have vetoret. Det er derfor, jeg bruger vendingen ”det *aftalte* bevægelsesønske”.

Hele kontraktbegrebet hviler på et princip om *frivillighed* eller i hvert fald accept af en given tvang, hvor indenfor der måske kan etableres en ”lomme”, som begge parter kan sige Ja til at træde ind i. Jeg hylder følgende princip: *Vi du have et Ja, så må du vove et Nej*. Men kan et Nej overhovedet tolereres i den givne sociale relation? Og hvad hvis man ikke kan nå frem til en aftale, som begge parter vil skrive under på? I første omgang kan det så handle om at finde den minimale platform, hvor en kontrakt trods alt er mulig. Det kan også være, at parterne må skilles med uforrettet sag. Men ellers må begge parter acceptere, at nu er der tale om en helt anden slags samtale, måske med stærke elementer af kontrol, tvang, magtanvendelse osv. Det er jo også en slags kontrakt, og det kan på en måde være befriende at ende dér, i stedet for at stikke hinanden blår i øjnene.

En pæn del af de hundreder af professionelle samtaler, jeg har direkte eller indirekte erfaring med, er gået i skudder-mudder alene pga. manglende eller uklar kontrakt. Omvendt er snart sagt det halve arbejde gjort, når kontrakten er på plads.

¹⁷ Spørgsmålstyperne i disse systemisk orienterede bøger er inspireret af Karl Tomms teori. For hvad denne oplysning er værd, må jeg tilføje, at jeg ikke selv anvender en sådan spørgeteknik.

Styring via indholdskontrakter. Som det mest centrale specificerer aftalen forløbets *formål* i betydningen *det aftalte bevægelsesønske* - gerne mest muligt konkret, operationelt og eksplicit. Dette svarer til indholdskontrakten. I hjælpersamtaler skal bevægelsen ske hos fokuspersonen. Bevægelsen har fokuspersonen selv, sagen eller hans forhold til sagen som genstand og er altid af mental art. Med mentale bevægelser mener jeg følelses-, holdnings- eller forståelsesmæssige ændringer, med afklaringer som noget af det vigtigste. Nogle afklaringer er handlingsorienteret art, f.eks. beslutninger eller handleplaner, andre er mere erkendelsesrettede.

Det er passende, at hjælperen starter med fokuspersonens bevægelsesønske, men der kan godt ske en kvalificering, nuancering eller direkte ændring af dette ønske i kontraktfasen, og hjælperen skal kunne give sit besyv med. Husk at den særlige måde, fokuspersonen formulerer sit bevægelsesønske på, godt kan være en del af det eventuelle problem; måden kan vise sig at afspejle en uhensigtsmæssig problemforståelse.

I den enkelte samtale er det ofte en god ide - efter almindelig snak for at skabe god kontakt samt en erindring om den overordnede ramme og evt. lidt siden-sidst-snak - at starte med at få "kontrakten i hus" og endda skrive det aftalte bevægelsesønske ned på papir, skærm eller tavle, sådan at begge parter har det for øje. Dog, indholdskontrakten skal ikke nødvendigvis være på plads én gang for alle, den skal kunne genforhandles. Og måske vil der undervejs i forhandlingsfasen komme afstikkere og sløjfer i samtalen, hvor en af parterne får sagt noget vigtigt. Men så må man kunne vende tilbage til selve kontraktspørgsmålet.

I forhandlings- og genforhandlingsfaserne har man en slags *meta-kontrakt*: Det, vi nu foretager os, er at forhandle, og vi gør det i udgangspunktet som ligeværdige parter – se også nedenfor om samtaleens metaniveau i gamemaster-modellen. Principielt set skal begge parter kunne forlade samtalen uden kontrakt, ellers er den ikke frivillig. Pas på ikke at ende med en *pseudokontrakt*, dvs. en tilsyneladende enighed eller en enighed-på-skrømt, hvor begge parter sidder med hver deres skjulte dagsorden.

Når kontrakten er i hus, vil hjælperen altid kunne finde tilbage til den, hvis samtalen ikke "kører af sig selv", eller hvis man vil *evaluere* det hidtidige forløb. Her er nogle nyttige udspil:

- ✓ "Vi har været vidt omkring, og jeg skal prøve at komme tilbage på sporet. Givet at vi har aftalt xx, hvad vil du så bruge mig til i den resterende del af samtalen?", alternativt: "så vil jeg foreslå at vi bruger den resterende del af samtalen til yy"
- ✓ "Synes du, du får god nok hjælp til det, vi aftalte ved mødets start?"
- ✓ "Nu er vi halvvejs, så lad os lige stoppe op. Fortæl mig, hvad du synes, vi har nået, og hvad du gerne vil bruge den sidste halve time på"
- ✓ "De sidste tyve minutter har vi mest snakket om x, og jeg er lidt i tvivl - bidrager snakken til det, vi aftalte i starten? Og hvis ikke, er det så alligevel vigtigt?"

Styring via proceskontrakter. Der er også andre mulige elementer i en samtalekontrakt end det aftalte bevægelsesønske, f.eks. kontekster, tidsrammer og tavshedspligt. Men den vigtigste modpol til indholdskontrakten er proceskontrakten, dvs. en aftale omkring den måde, samtalen skal forløbe

og styres på. Hjælperen kan søge at få den på plads ved samtals start, men nok så vigtig er den løbende samstemning via små løbende proceskontrakter. Rundt omkring i nærværende afsnit er der mange eksempler.

Gamemaster-modellen. Folk med rødder i det systemisk orienterede konsulentfirma Attractor (nu om dage en afdeling under Rambøll Management) refererer ofte til den såkaldte gamemaster-model, som de sporer tilbage til Ludwig Wittgenstein og Barnett Pearce. Modellen blev præsenteret i Søholm et al. 2006 og findes også gennemgået i Moltke & Molly 2009 og Dahl & Juhl 2009. "Game" henviser til Wittgensteins teori om sprog-spillet, der følger bestemte regler. En *gameplayer* "kender det fælles sprog og ved, hvordan man følger reglerne for spillet" (Søholm et al. 2006:71). *Gamemasteren* "har gameplayerens færdigheder og har derudover forståelse for, hvordan det er hensigtsmæssigt at spille, hvornår spillet har brug for at blive ændret, og hvordan man skaber nye spil" (ibid.). I modellen indgår redskaber som kontrakt og time-out, begge placeret på samtals metaniveau (vedr. time-out, se mere om dette redskab i *afsnit 7* ovenfor).

Processtrukturering. Endnu et redskab handler om at italesætte eller direkte skabe en struktur i samtalen. For hjælper og andre procesledere er *processtrukturering* af størst betydning. Jeg skelner i den sammenhæng mellem tre strukturerende skift: faseskift, sporskift og niveauskift foruden brug af genveje og pauser. En skærpet opmærksomhed om disse enkle redskaber kan forebygge, at samtalen kører for længe i tomgang, og kan bidrage til den rette prioritering af de indholdsmæssige mål med samtalen.

Faseskift. Et faseskift forudsætter, at samtaleprocessen er struktureret i faser. Opdelingen kan enten være foretaget på forhånd, f.eks. ved fra starten at lave en slags dagsorden for samtalen. Den kan også ske retrospektivt, ved at hjælperen ser tilbage på den hidtil lidt rodede proces og finder en slags orden i den. Sådanne fase-udpegninger kan sammenkædes med aktive faseskift, f.eks. "Vi besluttede at nå at tale om både a, b og c. Indtil nu har det mest handlet om a og b. Mon ikke det var en idé at gå videre med c?".

Sporskift. Det kan være lidt svært at adskille sporskift fra faseskift, men i sporskift er der ikke nogen naturlig succession, snarere et abrupt skift. F.eks. "Jeg har brug for, at vi lige parkerer x, i hvert fald for en tid. Det virker nemlig, som om det lige nu er endnu vigtigere at springe til y. Hvad siger du til det?". Fase- og sporskift kan ske ved en naturlig pause i den naturlige samtalerhythme. Eller det kan ske ved, at den professionelle part laver et mere aktivt *indbrud* - helst begrundet - i den igangværende proces. F.eks. "Stop lige et øjeblik, jeg ved godt du er i gang med x, men min fornemmelse er, at der snarere er brug for y. Eller hür?".

Et sporskifte leder tanken hen på *forgreningspunkt*, et systemisk inspireret begreb der markerer, at en samtale hele tiden har øjeblikke, hvor den tager bestemte drejninger, men hvor den lige så godt kunne være gået en anden vej (Moltke & Molly 2009; Westmark et al. 2012). Søren Willert foretager en eksplicit kobling mellem forgreningspunkt og konstruktivt sporskifte (2011:167). Proceslederen har stor indflydelse på disse valg, hvad enten hun erkender det eller ej. Men ind imellem kan hun mere bevidst stoppe op, sætte ord på nogle af de veje, samtalen nu kan gå, spørge fokuspersonen om han har tilføjelser, og så – gensidigt eller ensidigt – bestemme, hvilket alternativ der skal vælges.

Niveauskift. Et niveauskift handler om at "gå på meta". Jeg har allerede været inde på, at meta-niveauet er et niveau over det niveau, som det er meta i forhold til. Metakommunikation er f.eks. at tale om det, man lige har talt om, det er budskaber om budskaber. I en samtale kan man på utallige måder skifte niveau og gå på meta, på meta-meta osv. Det sker f.eks., når man laver en time-out og spørger den anden: "Er det OK, sådan som vi indtil nu har snakket om sagerne?". Eller man kan selv stoppe op og sige: "Den måde, jeg hidtil har talt om sagen på, er xx, men jeg er kommet lidt i tvivl om, hvorvidt det hjælper dig, så lad os lige...". Ofte vil det være naturligt at lave niveauskift i forbindelse med fase- og sporskift. Eller vice versa. Niveauskift kan også bruges til midtvejsevalueringer af samtalen. Se også gamemaster-modellen i figur 3 ovenfor.

Genvej. Endnu et processtyringsredskab er at skyde genvej snarere at gå en unødigt omvej til sagens kerne.

Eksempel 1. Kontrakten mellem hjælper og fokusperson lyder på, at sidstnævnte skal have hjælp til at afklare sin tvivl om, hvorvidt en bestemt elev i 3.klasse skal have mere specialundervisning. Hjælperen bruger lang tid på at spørge til eleven, til undervisningen og til klassen. Hun *kunne* i stedet have skudt genvej ved med det samme at sende bolden over til fokuspersonen: "Du taler om en tvivl, sig lidt mere om denne tvivl!"

Eksempel 2. Der er sket en genforhandling af en oprindelig kontrakt mellem hjælper og fokusperson; nu handler det om at hjælpe klienten med at finde måder til håndtering af en kollega-konflikt – måder som er anderledes end vedkommendes hidtidige strategier. Hjælperen går i gang med selv at "opfinde" måder og foreslå dem til klienten, f.eks.: "Har du tænkt på at du kunne gøre x? Eller y!" Hun *kunne* i stedet have skudt genvej ved at straks at sende bolden over: "Du har sikkert allerede selv tænkt på en eller flere måder – og hvilke i så fald?"

Pause. Når der opstår pauser i en samtale, vil mange novicer opleve det som pinligt og skynde sig at fylde hullet ud med tale. Men for hjælpere er det lidt af en kunst at holde lange nok pauser de rette steder i samtalen, dér hvor fokuspersonen skal have tid "hjemme hos sig selv", tid til at fordøje og tænke dybere og måske begynde at om-forstå sin problemstilling. Kort sagt reflektere. Sådan anskuet repræsenterer også pausen en processtrukturerings og er et vigtigt redskab i processtyringen. Det samme gælder brugen af *temposkift* i talestrømmen.

Indholdsstrukturerings. Ligesom struktureringen kan foregå på procesniveau, så kan den også vedrøre *indholdsniveauet*. F.eks. kan hjælperen formulere alternativer: "Du har altså valget mellem at gå videre med x, y eller z. Eller har jeg glemt noget?". At strukturere et indhold er ikke det samme som at bestemme over indholdet, men kan alligevel - på godt og ondt - få stor indflydelse på begge parter forståelse og skal derfor bruges med ekstra omtanke.

Læg mærke til, at hverken proces- eller indholdsstruktureringen behøver at være diktatorisk, hjælperen kan udmærket bede om *accept fra klientparten*, altså etablere små proceskontrakter, og hvis hun ikke umiddelbart får accept, skal der stærke grunde til at fastholde ideen.

Tankeeksperimenter opererer i området hvis-så. Her kan tanker, visioner, dilemmaer, muligheder og handlespor udforskes uden risiko for konsekvenserne. For nylig var jeg supervisor i en samtale, hvor fokuspersen havde brug for at afklare sig i sin nye lederrolle. Lad os kalde ham Claus, 41 år. Først snakkede vi forholdsvis konkret om, hvor og hvordan han gerne ville optimere forskellige rolle-dimensioner, men han havde også brug for at komme højt op i helikopteren, som han sagde. Det blev til følgende instruktion fra min side:

Eksempel: Flyt dig lige over i den anden stol. Nu laver vi det tankeeksperiment, at du er journalist og skal skrive om Claus, som meget snart fylder 50 år. I positionen som journalist har du lavet en del research og er nu klar til at skrive din artikel – om Claus' lederstil, hans indsats for firmaet og hans betydning for sin familie. Hvad vil du fortælle læserne?

Dahl & Juhl (op.cit.) sidestiller tankeeksperimenter med såkaldte *mirakelspørgsmål*. De kan anvendes til at skabe en hypotetisk ramme, hvor det problem, samtalen drejer sig om, er løst. Spørgsmålet skal give fokuspersen mulighed for selv at definere, hvad der kan være tegn på, at problemet er løst.

Aktiv lytning og spejling. Spejling er et redskab, som gør det muligt for den professionelle part at indholdsstyre på respektfulde måder, tæt på fokuspersenens forståelseshorisont. Spejlingen sker per definition fra et bestemt perspektiv, nemlig fra den spejlende parts position i samtalen. At spejle er at sætte ord eller billeder på det, som hjælperen har set og hørt, og give dem tilbage til fokuspersen, mest muligt beskrivende, mindst muligt vurderende og uden selv at tage stilling. Et spejl, der reflekterer fokuspersen, som om han spejlede sig i hjælperen. I *afsnit 9* skal vi se, at dette svarer til simpel, kildenær spejling.

For at spejle rimeligt dækkende, må hjælperen også være god til at lytte aktivt – et redskab som i øvrigt har almen gyldighed i alle former for proces- og indholdsstyring. *Aktiv lytning* forudsætter, at hjælperen periodevis sætter alle de spørgsmål, kommentarer, tolkninger etc. uden for parentes, som ellers dukker op i hendes bevidsthed, alt mens hun lytter til den anden. Set fra fokuspersenens side virker aktiv lytning med efterfølgende spejling stærkt anerkendende. Han føler sig set og hørt og får et udefra-perspektiv på sig selv.

Spejlingsredskabet omfatter et bredt spektrum. I den ene ende har vi spejlingen af noget, som fokuspersen lige før kommunikerede, og som hjælperen fandt signifikant; det kan være så lidt som et enkelt ord eller vending, en grimasse, en håndbevægelse. I den anden ende har vi *opsummeringer* af, hvad fokuspersen har talt om gennem de seneste 20 minutter; her handler det for hjælperen om at koncentrere fortællingen på en dækkende måde. *Genfortællinger* er en variant af opsummeringen¹⁸.

I *afsnit 9* uddybes spejlingsredskabet med en sondring mellem simpel hhv. beriget spejling og inddragelse af teori om spejlneuroner og empati.

¹⁸ Genfortællinger og genfortællinger-af-genfortællinger af klientens oprindelige historie indgår som en vigtig del af Michael Whytes narrative terapi (Whyte 2006) og er også blevet overført til konsultativt arbejde; det vil blive uddybet i mit kommende notat om reflekterende processer.

Tolkninger og hypoteser. En hypotese ligner en tolkning, men hvor tolkningen afleveres som et statement, måske med udråbstegn, er hypotesen forsynet med et tydeligt spørgsmålstegn, hvilket gør det lettere for fokuspersonen at være uenig. I begge tilfælde er det vigtigt, at hjælperen definerer det som legitimt at erklære sin uenighed. Hun kan f.eks. sige: ”Da du sagde xx, fik jeg den indskydelse, at du faktisk slet ikke har lyst til at blive i dit job. Tænk på det som en hypotese, der lige så vel kan være sand som falsk. Hvad siger du?” Haslebo & Nielsen (1997:115-19) ser hypotesen som en tolkning, der bidrager til, at parterne forholder sig nysgerrigt undersøgende og skaber rum for at se på sagen ovenfra, udefra eller fra siden. Søholm et al. (op.cit..) skriver indgående om brug af hypoteser. Willert (op.cit.) interesserer sig for forskellen mellem spejling og tolkning, hvilket jeg vender tilbage til i *afsnit 9*.

Medforståelse og sammenfletning af viden. Min personlige konsultative stil er dialogisk og forståelsesorienteret, og det giver plads til hjælperens medforståelse. Nedenfor en parafrasering fra Madsen 2006:3-4, men se også Madsen 1996:

Jeg forstår dialogen som en samtale gennemsyret af bestræbelsen på at nå frem til gensidig forståelse. En sådan samtale kan ikke optræde på kommando, men den kommer heller ikke af sig selv. Den skal gives de rette betingelser, og den skal fremelskes - ja, netop "elskes frem" via en forkærlighed for klarhed og erkendelse. Den dialogiske konsulent bruger sin *med-forståelse*, dvs. sin stræben efter at forstå klientens virkelighed og faciliterer hans bevægelse frem mod en *om-forståelse* af sig selv og sin verden. Tilsammen skaber de to parter en *mer-forståelse*.

Klarhed er i denne sammenhæng langt fra at være en absolut størrelse og er heller ikke uden videre antitetisk til uklarhed, hvilket bl.a. ses deri, at klarhed om uklarhed er bedre end uklarhed om uklarhed.

Dialogen er et erkenderedskab, og den dialogiske hjælper er en fødselshjælper for denne erkendelse. Det er hjælperens ansvar at rammesætte samtalerummet og at forholde sig dialogisk. Sagt på en anden måde: at skabe et dialogisk rum. Gør hun det, og har klientparten et reelt ønske om at bevæge sig, eller lade sig bevæge, så vil vedkommende med stor sandsynlighed også selv forholde sig dialogisk, som et afstemt svar på hjælperens invitation.

Den forståelse dialogen arbejder hen imod, vedrører et kommunikativt tredjeled, som parterne er enige om at rette deres opmærksomhed imod. Bestræbelserne på at fastholde Et Fælles Tredje bidrager til klarhed. De mest centrale dialogiske principper er frivillighed, disinteresseret interesse, perspektivbevidsthed, gennemsigtighed og klar rammesætning.

Der er to vigtige pointer her. For det første opfattes hjælpersamtalen ikke som et interview med spørgsmål fra hjælperens og svar fra klientens side, men netop som en samtale, endda en dialogisk samtale. For det andet, og sammenhængende hermed, kan hjælperen tillade sig at bringe sine meninger, hypoteser, forslag, overbevisninger og teoretiske indsigter om tredjeledet i spil i samtalen. Men hun skal praktisere det på en måde, som gør det fuldt legitimt for fokuspersonen ikke at "bide på". Og hun skal udvise det, som inden for den systemiske tradition kaldes *uerbødighed*, vel at mærke hjælperens uerbødighed over for *egne* tolkninger (se f.eks. Ziethen 2009).

Denne grundforståelse har en parallel i begrebet ”sammenfletning af viden”, som introduceres af Westmark et al. 2012. De diskuterer forskelle og ligheder mellem ekspert- og proceskonsultation og finder det sjældent hjælpsomt at holde de to positioner skarpt adskilt. Når viden sammenflettes, sker der på sin vis en kombination. Det kan illustreres ved tabel 2, en gengivelse af en figur, som forfatterne bruger til at illustrere vidensammenfletning – her markeret med lilla pile i de to relevante positioner, I og II.

Tabel 2: Sammenfletning af proceslederens og fokuspersonens viden

	Deltagerens viden er i centrum	Konsulentens viden er i centrum
Konsulenten har indflydelse på styring af processen	I	II
Konsulenten har <i>ikke</i> denne indflydelse	III	IV

Kilde: Let tilpasset udgave af figur 3.3 i Westmark et al. 2012:55

Sammenfletningen af viden sker, ved at positionerne I og II kombineres med henblik på, at deltageren (klienten eller fokuspersonen) kan gå videre på egen hånd. Position III er uheldig, for her har konsulenten hverken indflydelse på indhold eller proces. Position IV svarer til den traditionelle rolle som ekspertkonsulent.

Professionel autoritet. Mange professionelle hjælpere og ikke mindst mange menige hjælpere, sådan som det forekommer i VIA-modellen og i kollegial supervision, tøver med at tage den professionelle autoritet på sig. De forestiller sig måske, at de derved får for meget magt. Eller at de kommer til at signalere disrespekt for fokuspersonen. Eller de har et ugennem tænkt ideal om ligeværd i samtalen. Her er det vigtigt at skelne mellem indhold og proces, samtidig med at man har blik for de måder, man som hjælper afleverer sine budskaber på. For alle parter skyld bør hjælperen som mindstemål tage autoritet ift. processen. Det betyder ingenlunde, at vedkommende skal være "fremme på beatet" hele tiden. Men det handler bl.a. om at kunne følge flow'et og flytte energierne hen, hvor det er hjælpsomt for fokuspersonen, og om at være god til at skifte mellem tre positioner i kommunikationstrekanten: hjemme hos sig selv,ovre hos den anden og ude i det fælles tredje.

Hjælperen skal altså tage mest mulig *processtyrings-autoritet*, men jævnlgt tjekke, om det virker OK med den anden. Og autoriteten skal gribes lige fra starten af samtalen, så hun ikke for sent skal "tilkæmpe" sig retten og bryde et begyndende uhensigtsmæssigt mønster. Det oftest er en lettelse for fokuspersonen, at hjælperen passer processen, så han kan koncentrere sig om indholdet. Vender vi os mod *indholdsstyrings-autoritet*, er spørgsmålet straks mere kompliceret. I nogle slags relationer er indholdsautoritet afgørende, det gælder f.eks. mange slags ledelse og undervisning, og

det gælder ekspertkonsultation. I de foregående afsnit har jeg sagt lidt om de forsigtighedsregler, man som procesleder skal iagttage, hvor det handler om indholdet.

Uanset hvordan hjælperen bærer rundt på sine redskaber, er det er vigtigt at kunne forholde sig kritisk til dem. Dels fordi etik bør være en side af al professionalisme. Dels for at undgå manipulation (med mindre man altså *ønsker* at manipulere, og selv dér er man mere effektiv, hvis man er bevidst om sine virkemidler).

Pas i øvrigt på *det smattede vi* - som jeg kalder det i situationer, hvor hjælperen siger Vi i stedet for at veksle mellem Jeg og Du/I. Ofte er det langt mere præcist at referere enten til sin egen position og sit eget perspektiv i kommunikationstrekanten, eller til den anden parts ditto. Samtaleparternes perspektiver på sagen er principielt forskellige, og perspektivbevidsthed er som før nævnt en vigtig forholdemåde for hjælperen. Også dét giver autoritet.

9. Simpel og beriget spejling

I *afsnit 8* introduceredes spejling som et nyttigt værktøj i samtalestyring. Her i afsnit 9 udvides anvendelsesområdet, for spejling er også relevant i mange andre sammenhænge, hvor processer skal ledes. Søren Willert opfatter spejling som et alment redskab for professionel kontakt-, relations- og allianceopbygning” (2011:160). Min tilføjelse er, at det også i videre forstand er et redskab for procesledelse, dvs. for guidningen af en proces frem mod et ønsket mål. I det følgende sonderer jeg mellem simpel og beriget spejling, men først lidt om to helt grundliggende fænomener: spejlneuroner og empati.

Spejlneuroner og empati. Den professionelle spejling bygger oven på menneskets (og mange andre dyrs) spontane tendens til gensidig spejling. Inden for den bio-psykiske forskning er man i de senere år blevet tiltagende opmærksomme på betydningen af de såkaldte spejlneuroner virke (det følgende bygger på Willert op.cit.). Spejlneuronerne har bl.a. den funktion at kortlægge andre organismers, specielt artsfællers, gøren og laden og bidrager hermed til den livsnødvendige sociale regulering. A's spejlneuroner registrerer og identificerer B's hensigt og bringer A i den tilsvarende handle-mæssige rettedhed, uden at det omsættes i A's *fysiske* bevægelse. Så ”ved” vi, hvad den anden har gang i (ibid.:173). Denne kropslige viden gør os i et eller andet omfang i stand til at foregribe den andens handlinger og tilpasse vore egne handlinger til situationen.

Spejlneuroner er på spil i det fænomen, vi kalder empati eller med-følelse. Empatien er ikke bare empati, den er niveaudelt. Det har empati-forskeren Frans de Waal (2008) illustreret med en model, hvor han sammenligner lagene med en babushka-dukke. Inderst findes den mest simple empatiform, som også er den mest oprindelige, både fylo- og ontogenetisk: *emotionel smitte*. Fænomenet kendes fra alle fugle og pattedyr og selvsagt fra mennesket. Betegnelsen peger på, at det ene individ helt umiddelbart påvirkes af det andet individs emotionelle tilstand. Vi kender det bl.a. fra de former for uvilkårlig nonverbal spejling, som kendetegner god menneskelig kommunikation, både i hverdagen og professionelt, nemlig hvor parterne ikke er bevidste om deres indbyrdes synkronisering.

På de næste empati-niveauer optræder i tiltagende grad kognitive vurderinger af situationen og af årsagerne til den andens problem, foruden en stadigt klarere adskillelse mellem Selv og Anden. Den ene føler f.eks. om-sorg, når den anden er i sorg, men uden at den andens sorgfuldhed som sådan smitter ham. I det yderste lag går empatien ud på at tage den andens perspektiv og hjælpe på en adækvat måde; de Waal taler om målrettet empati og kalder det også *empatisk perspektivtagning* (jeg minder om den forholdemåde, som i *afsnit 8* blev kaldt perspektivbevidsthed). Men det er ikke sådan, at de yderste lag erstatter det inderste, alle lag er samtidigt aktive.

de Waals generelle definition, gældende for alle niveauer, lyder således: "Empathy allows one to quickly and automatically relate to the emotional states of others, which is essential for the regulation of social interactions, coordinated activity, and cooperation toward shared goals. Even though cognition is often critical, it is a secondary development" (2008:282).

I sit oversigtsværk om *Drivkræfter, følelser og erkendelse* har Boje Katzenelson (2004) har en sontring, som minder om de Waals. Den går mellem grundempati eller *resonansempati*, byggende på umiddelbar identifikation med den anden, og *indlevelsesempati* svarende til en mere avanceret form. Førstnævnte er kernen i al empati, bestående i "at dele følelser med den anden, at føle den andens følelser, at svinge med i den andens rørelse" (p.230). Katzenelson opfatter empatien som en af hovedhjørnestenene i menneskets evolutionært funderede socialitet. Vi er født som sociale væsner, og vi et "stemte" på en fælles måde, næsten som musikinstrumenter, siger han. Det er det, der giver resonansmuligheder. I empatien genkender vi noget hos den anden, som vi kender fra os selv, uden nødvendigvis nogensinde at have oplevet nøjagtig samme følelse, men netop pga. den fælles stemthed.

Også Søren Willert (op.cit.) bruger resonansmetaforen og kobler teorien om spejlneuroner til sit eget begreb om mennesket som resonanskasse (p.169ff), specielt møntet på hjælpersamtaler. Når hjælperen lytter til fokuspersonen med alle sanser, bringes hendes strenge i mere eller mindre empatisk medsving. Medsvinget er individuelt farvet, vores respektive strenge er i forskellige tonearter, både fra starten og i kraft af vores levede liv. Men vi har også, hvad han kalder overtoner til fælles, stammende fra en fællesmenneskelig virkelighed, altså det Katzenelson kaldte fælles stemthed.

Min opmærksomhed på mine strenges medsving, eller for den sags skyld på medsvingets fravær, kan forfines i kraft af min professionelle kompetenceudvikling og erfaring og indgå i spejlingsredskabet. Men empati og resonans er kapaciteter, som (stort set) alle mennesker besidder. Så når proceslederen benytter sig af avanceret spejling, får hun hjælp fra sine spejlneuroner og bygger hun oven på de inderste og mest oprindelige lag i empatien.

Nogle former for professionel spejling er mere simple, deskriptive og ubearbejdede end andre, og det vil jeg nu uddybe.

Simpel spejling. Den spejlingsform, som introduceredes i *afsnit 8*, vil jeg kalde simpel spejling. Det går ud på, at proceslederen sætter ord eller billeder på det, som deltagerne eller fokuspersonen har sagt, eller på de processer som er foregået, og giver dem tilbage til vedkommende, mest muligt beskrivende, mindst muligt vurderende og uden selv at tage stilling. Ligesom et spejl, der reflekterer den, der spejler sig. Spejling blev også sat i forbindelse med *aktiv lytning*: For at spejle

rimeligt dækkende, må proceslederen være god til at lytte aktivt, med alle sanser så at sige. Det forudsætter, at hun periodevis placerer de spørgsmål, kommentarer, tolkninger etc. uden for parentes, som ellers dukker op i hendes bevidsthed, alt mens hun lytter til den anden.

Genstanden for simpel spejling omfatter et bredt spektrum, lige fra et øjeblikks ytring eller hændelse til et langstrakt forløb. Uanset hvad, så handler det i simpel spejling om, at proceslederen anvender deltagerens egne ord og er så nøjagtig som mulig. Spejlingen skal være kildenær, som Willert (ibid.) siger. Og alligevel fungerer den som en indholdsstrukturering fra proceslederens side, eftersom det er hende, der udvælger de begivenheder og den kommunikation, som fortjener at blive spejlet, og dermed tillægger det betydning.

Beriget spejling. Simpel spejling er som sagt kildenær. Det er også muligt at spejle ved at bruge andre ord end fokuspersonens, og så nærmer vi os det, jeg kalder beriget spejling¹⁹. I denne form har proceslederen i højere grad bearbejdet de indtryk, hun har modtaget, og hun nøjes ikke nødvendigvis med at forholde sig deskriptivt. Ordene kan være nogle andre og muligvis mere præcise, eller mere spiselige end fokuspersonens; accenten kan være lidt ændret; en ellers rodet ophobning af udsagn kan nu fremtræde med stor klarhed, så modtageren forstår sig selv bedre end før; eller hun kan berige ved at indflette sit eget perspektiv på sagen i håbet om, at det kan bidrage. Uanset hvilken form der anvendes, er det vigtigt at tjekke, hvorvidt man som procesleder har ramt plet, og uerbødighed over for sine egne spejlinger er altid på sin plads.

Først et eksempel fra det konsultative felt, hvor hjælperen også spejler fokuspersonens nonverbale kommunikation. Den tilsigtede berigelse består i, at hjælperen forsøger at sætte præcise ord på det, fokuspersonen oplever, og dermed skubbe processen i retning af (del)målet med samtalen, der i dette tilfælde er øget selvindsigt hos vedkommende.

Eksempel 1: “Som jeg hører dig, har du vanskeligheder med at komme igennem til din chef, på grund af hans konfrontatoriske stil – den oplever du som en barriere, og måske skræmmer den dig ligefrem. Du brugte ganske vist ikke ord som skræmme eller angst, men det er den følelse, jeg fornemmer hos dig, måske pga. tonefaldet og dit ansigtsudtryk – sig endelig til, hvis jeg har misforstået dig”.

I det næste eksempel sker berigelsen ved, at en mødeleder foreslår en konsensus, som ikke er eksplicit formuleret af deltagerne, og herved fremmer beslutningsprocessen – dog kun for så vidt deltagerne erklærer sig enige. Forhistorien er, at mødelederen har gennemført en runde ifm. et beslutningspunkt (se afsnit 7) og nu byder ind med en spejlende og beriget opsummering:

Eksempel 2. Som jeg hører jer, at der enighed omkring den del af mit forslag, som går ud på at sætte Projekt X i søen og ikke vente for længe. Men hvad er ”for længe”? Nogen siger, at det skal ske inden for et par måneder, andre siger ’bedre i dag end i morgen’, atter andre er vage på dette punkt. Jeg opfatter jer sådan, at der kan skabes konsensus om at igangsætte projektet i løbet af 6-7 uger. Har jeg forstået jer rigtigt?”

¹⁹ Simpel spejling svarer nogenlunde til, hvad Alrø & Kristiansen (1998:188) kalder parafrasering. Det, de omtaler som tolkende parafrasering (ibid.:106ff), ligner mere mit begreb om beriget spejling.

I det tredje eksempel er det en underviser, der vejleder en diplomstuderende i at skrive sin eksamensopgave på baggrund af vedkommendes aktionslæringsforløb i egen organisation.

Eksempel 3: ”Du har nogle meget interessante betragtninger over den måde, AL-forløbet synes at have skabt en større grad af tillid og samarbejdsevne i organisationen som helhed. Jeg ved ikke, om du selv har tænkt så langt, men der er jo en lille artikel om social kapital på pensum, og både tillid og samarbejdsevne indgår i dette begreb. Så mangler bare den tredje dimension, retfærdighed. Kan du bruge det til noget?”

Vejlederen i eksempel 3 spejler den studerendes betragtninger og tilføjer en vurdering (”interessante”). Hun foreslår dernæst en mulig teoretisk almengørelse, som kan berige eksamensopgaven. Den slags indspil kender enhver vejleder, uden nødvendigvis at tænke på det som spejling, endsige beriget spejling. I alle tre eksempler markerer proceslederen gennemslagsigt, at det ekstra, hun har tilføjet, i første omgang står for hendes egen regning.

Bulet spejling. Hvad jeg har døbt beriget spejling, kalder Søren Willert (op.cit.) for bulet spejling. Betegnelsen er hentet fra forlystelsesparkens spejlkabinet, men i professionelle sammenhænge spejles der ikke for sjov. Han peger på, at spejlingsformer kan rubriceres efter deres grad af kildenærhed. Mit begreb om simpel spejling, altså ”spejling uden bulet”, er mest mulig kildenær. I bulet spejling tilføjes der noget, som den spejlende part må tage ejerskab for. ”Bulede spejlbilleder viser fokuspersonen, hvad andre, der grundlæggende vil hende det godt, får ud af at tænke med, eller tænke i forlængelse af det, hun har berettet om” (ibid.:167). Det ekstra, der tilføjes i en bulet spejling, stammer fra den spejlende parts indadrettede opmærksomhed, hvor den kildenære spejling beror på vedkommendes udadrettede opmærksomhed (ibid.). I min egen talemåde handler det om at være hjemme hos sig selv til forskel for at være ovre hos den anden eller ude i det fælles tredje.²⁰

Willert kommer med en længere udredning om forskellen mellem bulet spejling og *tolkning* (ibid.:177f), hvorfra jeg plukker enkelte pointer, idet jeg henviser til proceslederen i stedet for hjælperen og minder om, at et fokussystem kan være både individuelt og kollektivt:

- ✓ Hvor spejlingen er en sprogligt formidlet version af proceslederens oplevelser, er tolkning er et hypotetisk bud på en korrekt udlægning af fokussystemets situation
- ✓ I modsætning til spejlingen kan tolkningens konkrete sandhedsværdi gøres til genstand for rationelt funderet diskussion, hvor ”det bedste argument” bør have forrang
- ✓ Spejlingen tilhører relationen mellem procesleder og fokussystem, mens tolkningen udtrykker et forsøg på at formulere en relations-uafhængig sandhed

Beslægtede redskaber. Som redskab betragtet overlapper spejlinger og ikke mindst berigede spejlinger med andre professionelle redskaber, hvoraf nogle allerede har været på banen i Notat 2013-1:

²⁰ I relation til iscenesættelse med reflekterende team peger Willert (2011) på en form, hvor hjælperen benytter sig af spejling uden bulet, mens det reflekterende team kan praktisere bulet spejling. Det er en parallel til VIA-modellen for aktionslæring, hvor arbejdsdelingen mellem samtalekonsulent og reflekterende team er, at førstnævnte primært skal støtte, mens sidstnævnte primært skal udfordre (se *afsnit 8*). Det skal nævnes, at min egen opfattelse og brug af spejling er inspireret af mit mangeårige samarbejde med Søren Willert.

- ✓ En *genfortælling* vil normalt svare til en simpel, men lidt komprimeret spejling af en længere sekvens.
- ✓ En *opsummering* vil normalt være endnu mere komprimeret og nogle gange også bearbejdet.
- ✓ En *positive reformulering* rummer forsøg på at bringe styrke eller håb ind i fokuspersonens fortælling og selvforståelse (se f.eks. Dahl & Juhl:269ff) og ligner derved beriget spejling.
- ✓ Proceslederens brug af sin *medforståelse* vil ofte indgå som led i en beriget spejling; det samme gælder begrebet *vidensammenfletning*.
- ✓ I de fleste anbefalinger til, hvordan A mest muligt konstruktivt giver *feedback* til B, anbefales det, at man starter med en beskrivelse af, hvad man har set og hørt, altså en simpel spejling, hvorefter man tager ejerskab for den mere vurderende og i min terminologi potentielt berigende del.

Referencer

- Alrø, H. & Kristiansen, M. (1998). *Supervision som dialogisk læreproces*. Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, F.B., Gleerup, J., Ryberg, B. & Schaarup, P. (2006). *Ledelse i refleksive processer*. Århus: JCVU Forlag.
- Berthelsen, J., Illeris, K. & Poulsen, C. (1985). *Grundbog i projektarbejde – teori og praktisk vejledning*. København: Unge Pædagoger.
- Bjørger, I.A. (1991). *Ansvar for egen læring. Den professionelle elev og student*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Bonnerup, B. & Hasselager, A. (2008). *Gruppen på arbejde. Organisationspsykologi i praksis*. København: Reitzel.
- Bradford, L.P., Gibb, J.R. & Benne, K.D. (eds). (1964). *T-Group Theory and Laboratory Method. Innovation in Re-Education*. New York: Wiley.
- Bro, K. (2012). Ledelse af skoleudvikling – rettighedstænkning som bindeled mellem skolens kerneydelse og organisationsudvikling. Pp.253-274 i Jan Tønnesvang & Maria Ovesen (red.), *Psykologisk ilt i pædagogisk og organisatorisk arbejde – praksisudvikling på grundlag af integrativ selvpsykologi*. Århus: Klim.
- Dahl, K. & Juhl, A.G. (2009). *Den professionelle proceskonsulent*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dall, M.O., Bohni, T.K. & Iversen, F. (2011). *Frisættende ledelse. Kunsten at integrere medarbejdere i ledelsesprocesser*. København: Frydenlund.
- de Waal, F.B.M. (2008). Putting altruism back into altruism: The evolution of empathy. *Annual Review of Psychology*, 29, 279-300.
- Haslebo, G. & Nielsen, K.S. (1997). *Konsultation i organisationer – hvordan mennesker skaber ny mening*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hawkins, P. & Smith, N. (2006). *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy. Supervision and Development*. UK: OpenUniversity Presse.
- Heinskou, T. & Visholm, S. (red.). (2004). *Psykodynamisk organisationspsykologi. På arbejde under overfladen*. København: Reitzel.

- Heinskou, T. & Visholm, S. (red.). (2011). *Psykodynamisk organisationspsykologi, Bind II: På mere arbejde under overfladen*. København: Reitzel.
- Høpner, J., Jørgensen, T.B., Andersen, T. & Sørensen, H.B. (2010). *Modstillinger i organisations- og ledelsesteori. 2.udgave*. København: Reitzel (1.udgave fra 2007).
- Katzenelson, B. (2004). *Drivkræfter, følelser og erkendelse*, København: Reitzel.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experiences as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Reitzel.
- Løvlie, L. (1984). *Det pædagogiske argument*. Oslo: Cappelen.
- Madsen, B. *Eksperimentet som paradigme for evalueringen af sociale programmer. Med eksempler fra danske ungdomsbeskæftigelsesprogrammer*. Upubliceret arbejdsrapport, 182 sider. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Madsen, B. (1992). *Samordning af undervisning og socialpædagogik. Erfaringer fra et heldagstilbud for børn med vidtgående fysiske og psykiske handicap*. København: Forlaget Skolepsykologi.
- Madsen, B. (1993). Systemevaluering mellem forskning og praksis. Pp. 287-304 i Rosenberg, N. (red.). *Klinisk-psykologisk forskning*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Madsen, B. (1996). Organisationens dialogiske rum. Pp. 9-40 i Helle Alrø (red.), *Organisationsudvikling gennem dialog*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, B. (2000). *Dialog og gensidig forståelse. Om klar kommunikation i organisationer*. Frederikshavn: Forlaget Dafolo.
- Madsen, B. (2001). Organisation og værdier i voksenpædagogikken - med inspiration fra Lewin. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 21, 251-262.
- Madsen, B. (2004). Gruppearbejde i pædagogisk regi. Funktion, proces og rammesætning. Pp. 199-228 i Mads Hermansen & Elsebeth Jensen (red.), *Udfordringer til undervisningen - i didaktisk perspektiv*. København: Alinea.
- Madsen, B. (2006). *Forståelsesorienteret konsultation - perspektiveret gennem Kurt Lewins feltteori*. Upubliceret arbejdsrapport, 56 sider. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Madsen, B. (2008). Gruppe- og organisationsdynamik – med afsæt i Bions teoretiske univers. Pp. 65-93 i Helle Alrø & Søren Frimann. (red.), *Kommunikation og organisationsforandring*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Madsen, B. (2009). Kurt Lewins modstandsbegreb – nærlæsninger, udvidelser og kritik. *Psyke & Logos*, 30 (2), 391-417.
- Madsen, B. (2012a). *Conversation management and use of the contract tool in conversation, supervision and coaching*. Unpublished working paper, 18 pages. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Kan downloades fra www.viaclou.dk, siden om aktionslæring.
- Madsen, B. (2012b). *En antropologisk teori om kommunikation, samtale og dialog*. Upubliceret arbejdsnotat, 15 sider. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Se www.VIACLOU.dk, siden om Aktionslæring.
- Madsen, B. (2012c). *Kontraktredskabet i konsultativt arbejde – psykologiske eller professionelle kontrakter?* Upubliceret arbejdsnotat, 16 sider. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Se www.VIACLOU.dk, siden om Aktionslæring.

- Madsen, B. (2012d). *Om følelser, emotionel bearbejdning og relevansen for aktionslæring*. Upubliceret arbejdsnotat, 33 sider. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet. Se www.VIACLOU.dk, siden om Aktionslæring.
- Madsen, B. (2012e). *Om modstand – generelt og i relation til aktionslæring*. Upubliceret arbejdsnotat, 16 sider. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet (det hedder også Notat 2012-7, men blev aldrig lagt på CLOUs hjemmeside).
- Madsen, B. (2013). *Aktionslæringens landskab – med fokus på de senere års mange danske AL-miljøer*. Udgivet som e-bog: <http://viewer.zmags.com/publication/24d711e7>. Et link samt en pdf-udgave ligger på www.viauc/clou.dk.
- Madsen, B., i samarbejde med Birkelund, F.S., Clausen, S.W., Iversen, K.S., Svanholt, J., Thrane, M. & Aagaard, K. (2010). *Aktionslæringens DNA. En håndbog om aktionslæringens teori og metode*. Århus: ViaSysteme.
- Madsen, B. & Willert, S. (red.). (2006). *Working on Boundaries. Gunnar Hjelholt and Applied Social Psychology*. Århus: Aarhus University Press.
- Miller, E.J. (1990). Experiential learning in groups, I: The development of the Leicester Model. Pp. 165-188 in Eric Trist og Hugh Murray (eds.), *The Social Engagement of Social Science. A Tavistock Anthology, Vol. I.* (165-185). London. Free Association Books.
- Moltke, H.V. & Molly, A. (red.). (2009). *Systemisk coaching. En grundbog*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Pjetursson, L. (2005). *Når ledelse er kommunikation – en medreflekterende bog om lederens kommunikative kompetencer*. København: Børsens Forlag.
- Ravn, I. (2005). Bedre møder gennem facilitering. I Per Nikolaj Bukh (red.), *Controlleren*. København: Børsens Ledeshåndbøger.
- Rousseau, D.M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. Newbury Park, Ca.: Sage.
- Rousseau, D. (2001). Schema, promise and mutuality: The building blocks of the psychological contract. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 511-541.
- Schein, E.H. (1990). *Organisationspsykologi*. Herning: Systime (orig. amerikansk 3.udgave er fra 1988).
- Schein, E.H. (1999). *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. New York: Addison-Wesley.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Svalgaard, L., Egger, G. & Arnkjær, A.-M. (2007). Mens du står her, kører verden videre – Action Learning i Action Labs. *Erhvervspsykologi, vol.5* (2), 56-75.
- Søholm, T.M., Storch, J., Juhl, A., Dahl, K. & Molly, A. (2006). *Ledelsesbaseret coaching*. Copenhagen: Børsens Forlag.
- Trillingsgaard, A. & Albæk, K. (2011). Det møgbeskidte ledelsesteam. Modsvaret til en naiv-harmonisk holdmetafor i ledelse. Pp. 89-129 i Claus Elmholt & Lene Tanggaard (red.), *Følelser i ledelse*. Århus: Klim.
- Visholm, S. (2004): Modstand mod forandring - psykodynamiske perspektiver. Pp. 174-201 i Torben Heinskou & Steen Visholm (red.), *Psykodynamisk organisationspsykologi. På arbejde under overfladen*. København: Reitzel.
- Westmark, T., Nissen, D., Offenber, L. & Lund-Jacobsen, D. (2012). *Konsulent – men hvordan? Narrativ konsulentarbejde i praksis*. København: Akademisk Forlag.

Willert, S. (2011). Spejling som interventionsform i professionelle samtaler. Pp. 156-184 i Helle Alrø, Poul Nørgaard Dahl & Søren Frimann (red.), *Coaching – fokus på samtalen*. København: Reitzel.

Willert, S. Formativ evaluering som værdiskabende praksis. Pp. 229-243 i Erik Laursen & Nikolaj Stegeager (red.), *Organisationer i bevægelse*. København: Samfundslitteratur.

Willert, S. & Madsen, B. (1996). Kontraktens funktion i supervision. *Pædagogisk Psykologisk Rådgivning*, vol.33 (2), 99-107

Michael White (2006). *Narrativ praksis*, kapitel 4: ”Arbejdet i reflekterende team – gensyn med definerende ceremonier”. København: Reitzel. (oversættelse fra engelsk af Whites artikler m.v. fra perioden 1988-2001).

Ziethen, M. (2009). Om uerbødighed – et begreb genbesøges. *Erhvervspsykologi* vol 7 (3), 44-60.