

Storytelling i organisasjoner som en metode for læring:

En studie i et sosiokulturelt perspektiv

Aud Molvik Storflor



Masteroppgave
Allmennpedagogikk
Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2011

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

**STORYTELLING I ORGANISASJONER SOM EN
METODE FOR LÆRING:**

En studie i et sosiokulturelt perspektiv

AV:

STORFLOR, Aud Molvik

EKSAMEN:

Allmennpedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

SEMESTER:

Høst 2011

STIKKORD:

Storytelling, historiefortelling, narrativer, refleksjon, taus kunnskap, læring i organisasjoner, sosiokulturelt perspektiv

Sammendrag

Problemområde

Arbeidstakeres læring i organisasjoner foregår vanligvis ved eksterne og interne kurs. Dette kan ofte være kostbart og lite nyttig for flere enn den som er på kurset fordi kunnskap ikke deles med kollegaene etter endt kurs. I følge Eide (2007) finnes det et stort potensiale for læring på arbeidsplassen, som ikke trenger være kostbart å utnytte. Kan dette frigjøres ved at vi samtaler og deler våre erfaringer i forbindelse med arbeidsoppgaver ved bruk av storytelling? Kan vi dele kunnskap med hverandre, skape ny kunnskap og frigjøre den tause kunnskapen lettere ved hjelp av historiefortelling i det daglige arbeidet? Mitt overordnede argument er at vi kan lære lettere sammen med andre ved bruk av samtale og storytelling.

I denne oppgaven undersøkes det om læring i organisasjoner kan foregå lettere ved hjelp av storytelling som metode. Problemstillingen er: Hvordan kan storytelling lette læringsprosessen i organisasjoner? Forskningsspørsmålene er: 1. Hvordan beskrives og drøftes storytelling i organisasjoner i litteraturen? 2. Hvordan brukes storytelling i praksis i organisasjoner?

Den teoretiske delen bygger på det sosiokulturelle læringsperspektivets seks aspekter som er: "Situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert, deltaking i praksisfellesskap og språket er sentralt i læringsprosesser" (Dysthes 2001:43). Siden det handler om storytelling og læring sammen med andre legges det størst vekt på de tre aspektene situert, deltaking i praksisfellesskap og språket, fordi historiefortelling som læringsmetode foregår i dialog i et praksisfellesskap hvor konteksten er av stor betydning for forståelse. Et godt læringsmiljø er viktig for læring. Ledelsen må legge til rette for dette ved å tillate utveksling av fortellinger og erfaringer rundt arbeidsoppgavene på en måte som skaper tillit, respekt og anerkjennelse (Von Krogh et al 2005). Det må tas hensyn til læringsmiljøets ulike påvirkninger, som kontekstene for arbeidsoppgaveutførelsen, betingelsene som kompetanse og ressurser, situasjonene og arbeidstakerens selvtillit (Eraut 2008). Da blir det lettere å dele kunnskap. Da er det mulighet for refleksjon og frigjøring av den tause kunnskapen ved bruk av storytelling/historiefortelling.

Feltet storytelling dekkes av ulike teoretikere som Boje (2008), Gabriel (2000) og Czarniawska (1998) som definerer storytelling forskjellig alt fra henholdsvis fragmenterte

historier til story som konstruert aristotelisk fortelling med en begynnelse, en midte og en slutt. Konsulentene Denning (2005a) og Snowden (2005) er av den oppfatning av at historiene skal være korte og enkle gjerne i form av anekdoter. Det viser seg at det fortelles flest fragmenterte historier og anekdoter i organisasjonene (Boje 2008; Snowden 2005). Fortellingene brukes til meningsdannelse og kan ha stor påvirkningskraft ved formidling av et komplekst budskap på en enkel måte. Med en slik påvirkningskraft kan historiefortellingen misbrukes i form av manipulering og forføring.

Metode

Først er det en litteraturstudie, så en kvalitativ metode med case og kvalitativt forskningsintervju. Det er to case fordi de bruker storytelling og historiefortelling på forskjellige måter. Case 1 bruker storytelling i organisasjonsutviklingskurs og Case 2 brukte strategisk historiefortelling i en endringsprosess i organisasjonen.

Data

Datainnsamlingen er gjort ved intervjuer av en informant som er konsulent i Case 1 og fem informanter; en konsulent og fire ledere i Case 2.

Resultater/hovedkonklusjoner

Mitt ønske med denne oppgaven er å se om vi kan lære lettere ved hjelp av storytelling/historiefortelling i organisasjoner. Resultater fra litteraturstudien er at det er stor uenighet om definisjon og oppfatning av hva story og narrative betyr både blant teoretikere og praktikere. Den aristoteliske historien med en begynnelse, en midte og en slutt brukes i følge Boje (2008) sjelden i organisasjoner. Men Gabriel (2000) hevder det er denne typen som må brukes hvis det skal kalles historie og ha en effekt. Konsulent og praktiker Denning (2005a) hevder at det er korte, konsise aristoteliske fortellinger med en positiv slutt, som har stor påvirkningskraft. Boje (2008) hevder det fortelles flest fragmenterte fortellinger i det daglige arbeidet. En annen praktiker og konsulent Snowden (2005) hevder story er den konstruerte historiefortellingen og hvor han bruker arketyper for å gjøre påvirkningen sterkere. Han fremhever også bruken av anekdotene som meget nyttige til å dele kunnskap. Historiefortellingene kan brukes for å gi lettere forståelse og mening av kompliserte ting. De brukes i refleksjon og til å forløse tause kunnskaper. Dette kan føre til læring. Mitt ønske var at

det skulle foregå daglig, men siden det ikke var noen bedrifter som brukte fortelling på denne måten, undersøkte jeg to forskjellige bruksmåter for å få et bredere grunnlag for studien.

I Case 1 hvor konsulenten brukte storytelling i organisasjonsutviklingskurs og fortelling i fortellerkurs, var resultatet at storytelling kan lette læringsprosessen spesielt i forklaring av komplekse ting. Det er også en god metode for forløsning av taus kunnskap. Informanten forteller historier istedenfor lange teoretiske utredninger om for eksempel hva taus kunnskap er. Informanten presiserte at respekt og anerkjennelse som vises ved det å lytte på hverandres fortellinger, er av største betydning for læring. Det var viktig å bli sett og hørt for å kunne fortelle om sine erfaringer og opplevelser. Han konstaterte at konteksten storytelling skulle foregå i var meget viktig å ta hensyn til. I tillegg var formidlingen av historien av stor betydning.

I Case 2 brukte de strategisk historiefortelling i en endringsprosess. Leder 1 sa det var ”genialt for dem på det tidspunktet”. De fikk til et meget godt resultat på denne prosessen med dette læringsverktøyet. Det var meget inkluderende og alle ble involvert og hørt. De ble veldig sammensveiset. Historiefortellingen med tilhørende oppgaver og dilemmaer fikk dem til å reflektere mer over deres arbeidsoppgaver og væremåte i organisasjonen. Kunnskap ble delt på tvers av avdelinger og yrkesgrupper. Endringsprosessen var strevsom, men informantene ga uttrykk for at historiefortellingen med arketyper gjorde dette arbeidet både morsomt og inspirerende. De nøler ikke med å bruke historiefortelling om igjen. Det er vanskelig å si om det er historiefortellingen alene som ga det flotte resultatet på endringsprosessen. Andre ting som kan ha virket inn på resultatet er ledelsens tilrettelegging og deres positive oppmerksomhet overfor personalet. I tillegg den dyktige konsulenten og hennes gode samarbeide med organisasjonen. Men historiefortellingen fikk alle ansatte til å involvere seg og de arbeidet tett sammen om oppgaver og dilemmaer. Det som er sikkert er at historiefortellingen gjorde arbeidet mer forståelig og morsomt. Den gjorde alle mer motiverte. Det vi har sett er at det er meget viktig å ta hensyn til den enkelte personen i tillegg til organisasjonen og konteksten, for at de ansatte skal kjenne seg igjen i historien og komme fram med erfaringer i form av fortellinger. Flere tør å fortelle når læringsmiljøet blir inkluderende, og flere fortellinger kommer fram i et praksisfellesskap når noen begynner å fortelle. Fortellingen fører til assosiering og den er dialogskapende. Studien viste at det sosiokulturelle perspektivet er av betydning for spredning av fortellingen.

Storytelling i organisasjoner som en metode for læring:

En studie i et sosiokulturelt perspektiv

© Aud Molvik Storflor

2011

Storytelling i organisasjoner som en metode for læring:

En studie i et sosiokulturelt perspektiv

Aud Molvik Storflor

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Forord

Jeg ønsket å undersøke om vi kunne lære gjennom samtale i det daglige arbeidet på arbeidsplassen. Terje Grønning leder av forskergruppen FALK (Forskergruppen for studier av arbeidslæring i kunnskapssamfunnet) ved Pedagogisk Forskningsinstitutt, ga meg et godt tips om å se på storytelling i denne sammenheng.

Hjertelig takk til alle de positive og velvillige informantene, som ønsket å dele sine erfaringer om storytelling/historiefortelling med meg. De snakket varmt om temaet.

Tusen takk til min nåværende veileder Terje Grønning for hjelp til å forme oppgaven der den er i dag. Takk for meget raske og konstruktive tilbakemeldinger, tips og råd. Hjertelig takk for at du fikk lost meg i havn. En stor takk til min første veileder Anne Line Wittek for fine veiledningssamtaler og gode råd til hun sluttet.

Tusen takk til mine studievenninner for gode samtaler, diskusjoner og oppmuntringer i studiet. Dere gjorde prosessen lettere.

Tusen takk til Mamma for hennes alltid gode humør og oppmuntrende ord og til mine søsken som har heiet på meg. Tusen takk til barna mine Merete og Magnar for stadige oppmuntringer og hyggelige overraskelser. Tusen takk til min mann Harry for all støtte og hjelp gjennom hele oppgaven, for gjennomlesning nå i slutfasen og for alle fine avkoblende turer.

Oslo, juni 2011

Aud Molvik Storflor

“The narratives of the world are numberless. Narrative is first and foremost a prodigious variety of genres, themselves distributed amongst different substances – as though any material were fit to receive man’s stories. Able to be carried by articulated language, spoken or written, fixed or moving images, gestures, and the ordered mixture of all these substances; narrative is present in myth, legend, fable, tale, novella, epic, history, tragedy, drama, comedy, mime, painting ... stained glass windows, cinema, comics, news item, conversation. Moreover, under this almost infinite diversity of forms, narrative is present in every age, in every place, in every society; it begins with the very history of mankind and there is nor has been a people without narrative. All classes, all human groups, have their narratives ... Caring nothing for the division between good and bad literature, narrative is international, transhistorical, transcultural: it is simply there, like life itself”

(Barthes i Czarniawska 2011:1).

Til

Mamma, Merete, Magnar og Harry.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Problemstilling og forskningsspørsmål | 2 |
| 1.2 | Begrepsavklaring | 3 |
| 1.3 | Valg av metode..... | 3 |
| 1.4 | Oppgavens struktur..... | 4 |
| 2 | Læring i organisasjoner..... | 6 |
| 2.1 | Påvirkning på læring i organisasjoner | 6 |
| 2.2 | Kunnskap..... | 8 |
| 2.2.1 | Taus kunnskap..... | 8 |
| 2.3 | Læring ved refleksjon..... | 11 |
| 2.4 | Et godt læringsmiljø – respekt og anerkjennelse..... | 13 |
| 2.5 | Oppsummering | 15 |
| 3 | Storytelling som læring i organisasjoner i et sosiokulturelt perspektiv | 16 |
| 3.1 | Læring i et sosiokulturelt perspektiv | 16 |
| 3.1.1 | Situert læring og kontekst | 18 |
| 3.1.2 | Grunnleggende sosial læring..... | 19 |
| 3.1.3 | Deltakelse i praksisfellesskap og distribuert kunnskap..... | 19 |
| 3.1.4 | Mediert læring..... | 21 |
| 3.1.5 | Språk, kommunikasjon og dialog..... | 21 |
| 3.2 | Storytelling/historiefortelling i organisasjoner..... | 24 |
| 3.2.1 | Forskjellige oppfatninger og definisjoner | 24 |
| 3.2.2 | Storytelling for lettere å skape forståelse og mening | 27 |
| 3.2.3 | Forskjellige typer historiefortellinger i organisasjoner | 32 |
| 3.2.4 | Storytellingens påvirkningskraft og mulighet for endring i organisasjonen | 36 |
| 3.2.5 | Ulemper og motstand ved bruk av storytelling | 39 |
| 3.3 | Oppsummering | 41 |
| 4 | Metode..... | 43 |
| 4.1 | Kvalitativ metode: case med kvalitativt forskningsintervju | 43 |
| 4.2 | Valg og beskrivelse av informanter..... | 47 |
| 4.3 | Intervjuguide og gjennomføring av intervju..... | 49 |
| 4.4 | Transkripsjon og analyse av data..... | 52 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.5 | Etiske betraktninger | 53 |
| 4.6 | Kvalitet i forskningen | 53 |
| 5 | Respekt og anerkjennelse ved samtale og historiefortelling | 55 |
| 5.1 | Læring sammen med andre i organisasjoner | 55 |
| 5.1.1 | Ledelsen legger til rette for læring | 55 |
| 5.1.2 | Informantenes oppfatning av læring | 56 |
| 5.1.3 | Læring sammen med andre | 58 |
| 5.2 | Storytelling/historiefortelling for læring sammen med andre i godt læringsmiljø | 62 |
| 5.2.1 | Begrepene storytelling og historiefortelling..... | 62 |
| 5.2.2 | Historiefortelling for lettere å skape forståelse og mening | 66 |
| 5.2.3 | Storytellingens/historiefortellingens hensikt og funksjon..... | 71 |
| 5.2.4 | Bruken av storytelling, Case 1 | 73 |
| 5.2.5 | Bruken av strategisk historiefortelling, Case 2 | 76 |
| 5.3 | Oppsummering | 91 |
| 6 | Kunnskapsdeling ved storytelling | 93 |
| 6.1 | Stroytelling/historiefortelling og refleksjon | 93 |
| 6.2 | Storytelling/historiefortelling for å forløse den tause kunnskapen..... | 99 |
| 6.3 | Oppsummering | 102 |
| 7 | Diskusjon..... | 104 |
| 7.1 | Læring sammen med andre i et godt læringsmiljø | 104 |
| 7.1.1 | Ledelsens tilrettelegging for læring..... | 105 |
| 7.1.2 | Et godt læringsmiljø | 106 |
| 7.1.3 | Samtale og samarbeide..... | 107 |
| 7.1.4 | Språk, kommunikasjon og fortellingen | 109 |
| 7.2 | Bruk av storytelling/historiefortelling | 110 |
| 7.2.1 | Oppfatning og valg av begrepene storytelling og historiefortelling | 110 |
| 7.2.2 | Storytelling for letter å skape forståelse og mening..... | 112 |
| 7.2.3 | Historiefortellingens hensikt og funksjon | 112 |
| 7.2.4 | Storytelling i Case 1 | 113 |
| 7.2.5 | Strategisk historiefortelling i Case 2 | 115 |
| 7.3 | Kunnskapsdeling ved historiefortelling..... | 117 |
| 7.3.1 | Refleksjon ved bruk av historiefortelling..... | 118 |
| 7.3.2 | Forløse taus kunnskap ved storytelling | 120 |

| | | |
|-----|-------------------------------|-----|
| 7.4 | Oppsummering | 121 |
| 7.5 | Avslutning og konklusjon..... | 121 |
| | Litteraturliste | 125 |
| | Vedlegg 1 | 133 |
| | Vedlegg 2 | 136 |
| | Vedlegg 3 | 139 |
| | Vedlegg 4 | 140 |
| | Appendiks..... | 141 |

1 Innledning

Samfunnsendringene som stadig skjer og i tilsynelatende raskere takt, gjør at kunnskapen i organisasjoner hele tiden må oppdateres og forandres. Dette vil si at arbeidstakere må være fleksible, endringsvillige og hele tiden lære noe nytt. For å få til dette må ledelsen og den enkelte ansatte sørge for at kunnskap deles og skapes. Dette gjøres vanligvis i forbindelse med eksterne og interne kurs, videreutdanning og den læringen som skjer i det daglige arbeidet ved at vi snakker sammen om jobben vi utfører. Kan storytelling/historiefortelling brukes som læringsmetode for utvikling og endring i organisasjoner?

I følge tidligere studier kan dette gjøres ved at vi daglig forteller om hendelser og erfaringer i jobben i dialog med hverandre (Hatling 2001). Det finnes i følge Eide (2007), et stort potensiale for læring på arbeidsplassen, og utnyttelsen av dette potensialet trenger ikke være kostbart for bedriften. Hun mener det er utnyttelsen av dette potensialet som kan være vanskelig, og kostnaden er i form av ledelsens ”commitment”. I dette legger hun at ledere kan være redde for å få endret sin identitet, ledelsespraksis og makt, hvis medarbeidere blir mer kunnskapsrike enn dem. I sin forskning har hun funnet at læringspotensialet utnyttes best når lederen legger forholdene til rette for gode læringsarenaer, legger vekt på relasjoner og viser omsorg for de ansatte (ibid).

Kunnskap og erfaring, er i følge Brandi et al (2001) den viktigste ressursen i dagens samfunn, og av den grunn kaller de samfunnet for *læringssamfunnet*. Utfordringene i organisasjonene blir hvordan de klarer å forbedre, bruke og distribuere denne ressursen. De fremhever hvor viktig det vil være for den enkelte arbeidstaker å kunne jobbe i gruppe og nettverk, for å kunne dele med hverandre av de nevnte ressurser (ibid). Noen år senere kaller Nordhaug (2004) samfunnet for *relasjonssamfunnet*, fordi en sentral utviklingstrend er at bedriftene nå ser på relasjonene mellom ulike aktører som viktige, dvs. relasjoner de ansatte seg i mellom, mellom bedriften og kundene og mellom organisasjonen og andre bedrifter. Det legges også større vekt på å løse oppgaver i arbeidsgrupper eller praksisfellesskap (ibid)

I følge Filstad (2010), er det mye kunnskap som deles med kollegaer i den arbeidsgruppen eller bedriften de ansatte tilhører. Dette gjøres vesentlig gjennom kommunikasjon, handling og demonstrasjon av hvordan oppgaver utføres (ibid). Er det slik at vi i mange tilfeller forteller historier eller eksempler på episoder og opplevde hendelser? Dette kan i så fall føre

til refleksjon og videre assosiering. Kvale henviser til Websters beskrivelse av samtale: ”Muntlig utveksling av tanker, observasjoner, idéer og meninger” (Kvale 2006:30). Selv den dagligdagse samtalen, kan i følge Kvale føre til at kunnskap skapes. Dette gjør samtalen til en viktig måte å dele erfaringer og kunnskap med hverandre på. Samtalen og dermed språket er i følge Dysthe (2001) en viktig del av sosiokulturelt læringsperspektiv.

Hovedfokus i oppgaven er læring ved bruk av storytelling. Det er informantenes utsagn og erfaringer som beskrives. Oppgaven tar utgangspunkt i læring i organisasjoner sett i et sosiokulturelt læringsperspektiv, siden læring sees på som interaksjonen ved bruk av samtale, dialog og storytelling i samhandlingen.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet i denne oppgaven er: ”Læring i organisasjoner ved bruk av storytelling som metode”. Det dreier seg om læringen som skjer hver dag gjennom kommunikasjon og dialog. I kommunikasjonen som foregår som en samtale, dialog og hvor vi forteller hverandre historier er språket et viktig virkemiddel. Er det nødvendig med formelle kurs internt og eksternt eller holder det med den daglige samtalen og historiefortellingen innenfor bedriftens planlagte strategi og verdisyn?

Oppgavens problemstilling er:

Hvordan kan storytelling lette læringsprosessen i organisasjoner?

Ut fra dette har jeg to forskningsspørsmål som er:

1. Hvordan beskrives og drøftes storytelling i organisasjoner i litteraturen?
2. Hvordan brukes storytelling i praksis i organisasjoner?

Ad 1. Med det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å se hvordan ulike teoretikere og konsulenter (praktikere) forstår begrepet storytelling i organisasjoner. Funnene i så måte kommer til å bli presentert i Kap. 2 & 3.

Ad 2. Når det gjelder bruken i praksis, ønsker jeg å se på hvordan en konsulent bruker storytelling i sitt arbeide med kursing i organisasjoner og i tillegg hvordan en bestemt

organisasjon har brukt og til dels bruker det ennå. Funnene i så måte kommer til å bli presentert i Kap. 5 & 6.

1.2 Begrepsavklaring

Læring i organisasjoner menes i denne oppgaven det samme som læring på arbeidsplassen eller læring i bedriften. Disse begrepene kommer til å brukes om hverandre i oppgaven. Det dreier seg ikke om begrepet den lærende organisasjon, men hvordan den enkelte medarbeider lærer i organisasjonen eller på arbeidsplassen.

Storytelling defineres i punkt 3.2. Begrepene storytelling og historiefortelling brukes henholdsvis i Case 1 og Case 2, fordi de brukte de brukte dem slik. Ellers veksles det på å bruke disse to begrepene i oppgaven sammen med fortelling og historie. Flere ganger brukes storytelling/historiefortelling slik, fordi casene brukte hvert sitt begrep.

1.3 Valg av metode

Det er valgt en litteraturgjennomgang for del I, og kvalitativ metode med case og kvalitativt forskningsintervju for del II. Del I (Kap. 2 & 3) identifiserer og presenterer læring i organisasjoner ved teoretikere som Von Krogh et al (2005) fordi de vektlegger godt læringsmiljø som grunnleggende for all læring. Sosiokulturelt læringsperspektiv identifiseres og presenteres ved Dysthe (2001), fordi hun legger fram de seks aspektene som karakteriserer dette perspektivet. Storytelling identifiseres og presenteres ved Boje (2008) og Gabriel (2000), fordi de har forsket mye på storytelling i organisasjoner og henviser til hverandre som kyndige på området selv om de ikke er enige. For å vise hvordan storytelling lettere kan gi forståelse og mening tas Weick (1995) med, fordi han forsker på hvordan vi skaper mening av ulike hendelser. Den praktiske bruken av storytelling i organisasjoner presenteres av Denning (2007) og Snowden (2005) fordi de er begge konsulenter, forelesere og forskere innen kunnskapsledelse og bruk av storytelling i organisasjoner. Del II (Kap. 5 & 6) presenterer analysen. Informanten i Case 1 bruker blant andre Denning som informasjonskilde på

storytelling i organisasjoner. Konsulenten i Case 2 bruker Snowden på samme måte. Snowden har skrevet om bruk av arketyper i fortellingen, slik de lagde historiefortelling i Case 2.

I Case 1 bruker informanten storytelling i organisasjonsutviklingskurs og i kurs for å bli en god forteller. Han er opptatt av at læring skal foregå ved respekt og anerkjennelse av hverandre ved å lytte på hverandres historier. Storytelling brukes fordi han mener det gir raskere forståelse og læring. Han bruker storytelling for å belyse kompliserte ting og til å forløse den tause kunnskapen.

Case 2 brukte strategisk historiefortelling i en endringsprosess i organisasjonen. Den ble laget med hensyn på konteksten slik at alle skulle kjenne seg igjen og få en mening med det. Historiefortellingen benyttet arketyper som beskrev problemene organisasjonen hadde. I tillegg ble det laget oppgaver og dilemmaer som beskrev problemene. Dette ble det arbeidet med sammen med historiefortellingen.

Datainnsamlingen er gjort ved intervjuer av en informant i Case 1 og fem informanter i Case 2.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 1 introduseres tema og problemstilling.

I kapittel 2 presenteres læring i organisasjoner som er den første delen av det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Der gir jeg et innblikk i hva som påvirker læring i organisasjoner slik at læringspotensialet bedre kan utnyttes. Den tause kunnskap er en viktig del av kunnskap og trengs å løftes fram for å øke kvaliteten på arbeidet. Refleksjon ved historiefortelling og samtale for å kunne dele og skape kunnskap og godt læringsmiljø som en forutsetning for læring i organisasjoner.

I kapittel 3 presenteres læring i sosiokulturelt perspektiv som er andre del av den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Der presenteres Dysthes (2001:43) aspekter ved dette perspektivet: ”Situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert, deltaking i praksisfellesskap og språket er sentralt i læringsprosesser”. I dette kapitlet presenteres også feltet storytelling i organisasjoner med teoretikers og praktikers oppfatning og definisjon av begrepene

storytelling og narrative. Det gis et bilde av ulike teoretikers og praktikers preferanser. Videre ønsker jeg å vise at storytelling lettere kan skape forståelse og mening. Dernest vises forskjellige typer historiefortellinger i organisasjoner som også kan sees bli brukt i casene når de forteller hverandre om erfaringene i organisasjonen. Det tas med et punkt om historiefortellingens påvirkningskraft for å vise dens styrke. Det finnes også ulemper og motstand ved bruk av historiefortelling, som det redegjøres for til slutt.

I kapittel 4 gis et bilde av hvordan studien er utført.

I kapittel 5 og 6 presenteres empiriske data og analyse av læring sammen med andre i organisasjoner, bruk av storytelling/historiefortelling for læring sammen med andre i et godt læringsmiljø og kunnskapsdeling ved historiefortelling.

I kapittel 7 diskuteres funnene i forhold til den aktuelle teorien som ble presentert i kapittel 2 og 3. Til slutt i dette kapitlet presenteres hovedkonklusjoner, kritikk av eget arbeid, pedagogiske utfordringer og videre forskning.

2 Læring i organisasjoner

I dette kapitlet skal jeg presentere rådende perspektiver på hva som påvirker læringen i organisasjoner. Deretter trekker jeg fram perspektiver som hevder at kunnskap er en viktig faktor i læring. Kunnskap deles inn i eksplisitt og taus kunnskap. Jeg ønsker å fremheve den tause kunnskapen i og med at samtale og storytelling kan gjøre den tause kunnskapen eksplisitt. Videre ser jeg på perspektiver som ser på refleksjon over hendelser og erfaringer, som en viktig del av læring og storytelling. Til slutt i dette kapitlet redegjøres det for perspektiver som understreker viktigheten av et godt læringsmiljø for læring, hvor samarbeidet fremheves som den viktigste faktoren.

2.1 Påvirkning på læring i organisasjoner

Den tradisjonelle måten å lære på i organisasjoner er i følge Filstad (2008) deltakelse på kurs og påfyll av informasjon og kunnskap. Læring på arbeidsplassen må imidlertid i dag sees på som et komplekst fenomen som har helt andre utfordringer for ledelsen og arbeidstakerne. Det er viktig å ta med påvirkningen av den enkelte arbeidstaker og læringsmiljøet. Litt forenklet ser Filstad (ibid) på læring i organisasjoner som en kontinuerlig prosess som skjer i det daglige arbeidet, hvor arbeidsoppgaver løses ved kommunikasjon og samarbeid med kollegaer (ibid). Dagens organisasjoner tar liten hensyn til bruk av narrativer i læringen i organisasjonen, hevder Czarniawska (1998). I opplæringen brukes det mye lister og tabeller. I følge Lai (2004) er forelesning den mest brukte læringsmetode både i skole og på arbeidsplass. Men Czarniawska (1998) hevder at mesteparten av det som læres i organisasjoner skjer ved at historier fortelles rundt i bedriften. Hun vektlegger særlig betydningen av den tause kunnskapen som viktig i forhold til læring og deling av kunnskap i organisasjonen. Det samme hevder Von Krogh et al (2001). Taus kunnskap kommer fram ved at arbeidstakerne samtaler og forteller hverandre historier.

Forskjellige personlige, mellommenneskelige og organisatoriske faktorer påvirker læring i positiv eller negativ retning (Moxnes i Lai 2004:167). Den ansattes selvbilde er av stor betydning i læringssammenheng. Det kan virke inn på om de tør å eksponere seg i læresituasjoner eller ikke. Noen arbeidstakere ser på læring som noe de var ferdig med på

skolen. På det mellommenneskelige planet i praksisfellesskapet finnes det egenskaper som kan hemme eller fremme læring. Samarbeidet kan være slik at de ikke gir eller tar i mot respons på arbeidet de utfører. Se punkt 3.1.3 om praksisfellesskap. Ved for mye dårlige tilbakemeldinger kan personene trekke seg tilbake og gå i forsvar. På organisasjonsnivået har blant annet arbeidslokaler, arbeidsoppgaver, tidspress, hjelpemidler og strukturering betydning (ibid).

Dette sier også Eraut (2008) men han deler de tingene som virker inn på utførelsen av arbeidsoppgavene og læringen på en annen måte. Han nevner som de tre hovedpunkter i hans analyse som følger: *kontekstene* oppgavene utføres i, *betingelsene* for hvor kompetent du kan utføre oppgaven som avhenger av blant annet ressurser, tidspress og prioriteringer og håndteringen av *situasjonene* som for eksempel oppgaver som må utføres og mellommenneskelige hendelser (ibid:2). I tillegg kommer selvtillit. De arbeidstakere som har selvtillit ser ut til å søke utfordringer i form av muligheter som kan gi læring. Får dette et positivt resultat øker selvtilliten. Men dette krever at de føler de har støtte fra kollegaer som back up eller i selve utførelsen av oppgaven. Selvtillit for noen er knyttet til mestring av en bestemt oppgave og for andre knyttet til relasjoner (ibid). Eraut (ibid) studerer hvordan profesjoner lærer på arbeidsplassen, men jeg antar at denne påvirkningen kan finnes også i andre yrkesgrupper. I det sosiokulturelle perspektivet vil det mellommenneskelige forholdene spille en stor rolle for hvordan læringen foregår og hvordan de ulike situasjonene takles. Dette påvirker mulighetene for samtale og for å fortelle hverandre historier.

Siden bedriftene er i stadig endring, er det medarbeidernes samarbeid som spiller en betydelig rolle for resultatene og ikke den enkelte medarbeider isolert. Samarbeidet og resultatene påvirkes samtidig av bedriftens oppgaver, prosedyrer og etablerte handlingsmønstre eller bedriftskultur (Nordhaug 2004).

I og med at kunnskap er en viktig del i læringsprosessen, ønsker jeg å se nærmere på dette begrepet.

2.2 Kunnskap

Kunnskap sees i det sosiokulturelle perspektivet på som noe som skapes sosialt gjennom samhandling, interaksjon og dialog mellom ulike mennesker i en kulturell sammenheng. Den er situert og kontekststøttet, det vil si at den skapes i en bestemt situasjon og innenfor en bestemt kontekst (Dysthe 2001). Disse begrepene redegjøres det for i kapittel 3.

Kunnskap i organisasjoner kan i et sosiokulturelt perspektiv sees på som en dynamisk prosess, hvor virkeligheten konstrueres på bakgrunn av hvordan ulike situasjoner oppfattes av de forskjellige medarbeiderne. Tidligere overbevisninger og erfaringer i forhold til hva den enkelte medarbeider vet, er med på å styre oppfatningene. Dette er grunnlag for deres handlinger (Von Krogh et al 2001). Når medarbeiderne deler eller skaper kunnskap forklarer de hvordan ting skjer, slik at de kan lære av det. Men for å kunne handle og spesielt gjøre det som er riktig, må de forstå. Igjen brukes forklaringer som gjør at de kan forstå hvorfor ting skjer. Forklaringer skjer ved samtaler og historiefortelling (se kapittel 3).

Kunnskap er både eksplisitt og taus. Den eksplisitte kunnskapen kan beskrives muntlig eller skriftlig og den er bevisst. Denne type kunnskap kan gjengis i metodebøker, prosedyrer, regler, rutiner, fakta etc. Den tause kunnskapen er vanskeligere å uttrykke (se punkt 2.2.1). Frigjøring av taus kunnskap som et ledd i kunnskapsdeling kan gjøres gjennom samtaler og gode relasjoner (Von Krogh et al 2001; Nonaka og Nishiguchi 2001). Taus og eksplisitt kunnskap hevdes av Nonaka og Takeuchi (1995) å være to enheter som gjensidig utfyller hverandre. Menneskelige handlinger gjør at de virker på hverandre og veksler mellom hverandre. Det skjer i samhandlingen mellom mennesker (ibid). Men hva menes med taus kunnskap?

2.2.1 Taus kunnskap

”Vi kan vite mer enn vi kan si”, sa Polanyi (2000:16), som introduserte begrepet taus kunnskap i 1966. Taus kunnskap kan sammenlignes med et isfjell hvor mesteparten er skjult. Utsagnet til Polanyi (ibid) eksemplifiserte han med at vi klarer å kjenne igjen ansikter, men det er vanskelig å forklare hvordan vi gjør det fordi vi ikke har stort nok vokabular. Utgangspunktet for læring og utvikling er i følge Polanyi (ibid), erfaringer. Taus kunnskap eller *know how* er vanskelig å kommunisere og formalisere eksplisitt, fordi den er personlig og kontekstspesifikk (Nonaka og Takeuchi 1995). Den er forankret bl.a. i personens

erfaringer, handlinger, verdier og følelser. En persons intuisjon og subjektive innsikt regnes med til taus kunnskap (Nonaka og Nishiguchi 2001).

Et eksempel på hva som skjer når vi glemmer å ta den tause kunnskapen i betraktning, er distribusjonsfirmaet som skiftet transportbedrift over helgen uten overlapping. Det tok lang tid før all transporten gikk smertefritt igjen. Oppdragsfirmaet hadde oversett at de gamle sjåførene hadde mye taus kunnskap om raskeste vei til byggeplasser og hvordan finne bestemmelsesstedet på byggeplassen. I tillegg visste de hvordan de skulle unngå at varene ble skadet ved lasting og lossing. Det tok lang tid før firmaet hadde gjenvunnet sitt gode rykte som handlekraftig distribusjonsfirma (Skaret 2000).

I følge Nonaka og Takeuchis (1995) modell over kunnskapsskapende prosess i organisasjoner er første fase å dele taus kunnskap. De ser på den enkelte arbeidstakers tause kunnskap som grunnleggende i forhold til å skape kunnskap i organisasjoner. Deling av taus kunnskap ser Nonaka og Takeuchi (ibid) på som en slags sosialisering i organisasjonen, som gjør at arbeidstakerne blir kjent med hverandre og lettere vet hva den enkelte kan bidra med. For at kunnskap skal kunne skapes blant så mange ulike arbeidstakere med forskjellig bakgrunn, motivasjon og perspektiver, må de opparbeide tillit i forhold til hverandre. Dette gjør de ved å tørre å dele følelser og erfaringer. I tillegg til å skape tillit må det dannes arenaer hvor medarbeiderne kan ha dialoger ansikt til ansikt. De snakker her om selvgående team som jobber mot et felles mål. Dette kan sammenlignes med praksisfellesskap. Deling av taus kunnskap er det kritiske steg for at det skal kunne skapes kunnskap i organisasjonen (ibid). Dette forhindres hvis det blir som IBMs tidligere toppsjef, Akers (Brown et al 2005) sa til sine ansatte at de måtte jobbe mer og snakke mindre sammen, da firmaet hadde problemer. Det som skjer når en organisasjon får problemer er at de ansatte begynner å snakke sammen og fortelle hverandre historier (ibid).

I følge Sole og Wilson (1999) er historiefortelling en metode for å frigjøre taus kunnskap. Fortellingen kan på en enkel måte forklare et vanskelig problem slik at det blir løst raskere. Organisasjonens formelle kunnskap i tungroddete teoretiske prosesser kan være vanskelige å bruke når problemer oppstår i praksis. Det er her den tause kunnskapen, som er opparbeidet i det daglige arbeidet, kommer til sin rett. Sole og Wilson (ibid) henviser til fortellingen om Xerox og reparatørens erfaringsbaserte arbeidshistorier som uttrykker den tause kunnskapen på en mer håndterbar måte enn organisasjonens teoretiske kunnskap.

For å kunne frigjøre taus kunnskap og skape ny kunnskap er det nødvendig med møteplasser for at gode relasjoner skal kunne utvikles. Dette vil gjøre at medarbeiderne lettere snakker sammen og deler sine erfaringer med hverandre (Von Krogh et al 2005). Som deltakere i et praksisfellesskap og møteplasser som gir trygghet utveksler vi våre historier som kan være med på å forsterke fellesskapet og forløse taus kunnskap. I utgangspunktet er det vanskelig å reflektere over eller forklare taus kunnskap fordi det er kroppsliggjort, som for eksempel det å lære å sykle. Men informasjonen vi får bearbeider vi ved å snakke med andre og konstruerer forståelse sammen. Vi gjør det hele tiden gjennom å fortelle historier og samtale (Brown et al 2005). Denne samtalen og arbeidstakernes kommunisering av kunnskap går lettere når de snakker om noe de kan eller har erfart tidligere. Det er lettere i følge Eraut (2008) å snakke mer åpent om jobbkunnskapen når det er medierende objekter med i bildet som for eksempel et røntgenbilde, noen grafer eller en maskin. Andre faktorer som kan lette er et oppmuntrende klima hvor arbeidstakerne kan snakke sammen om ting man ikke tør ta opp i møter og når de blir tvunget til å utveksle erfaringer og meninger på grunn av en oppstått krise eller det må gjøres en drastisk forandring (Eraut 2000).

Taus og eksplisitt kunnskap er svært viktige i kunnskapsutvikling, siden de utfyller hverandre. Det foregår en interaksjon og forandring mellom kunnskapstypene gjennom medarbeidernes kommunikasjon og samhandling. Det er i denne prosessen kunnskap utvikles og dannes (Von Krogh et al 2005:14). Det er: ”samtale og gode personlige relasjoner som er av betydning når det gjelder å skape kunnskap” (ibid:21). I kunnskapsutvikling er det ønskelig å gjøre den tause kunnskapen eksplisitt og sosial. Det kan gjøres på ulike måter, blant annet ved observasjon og fortellinger, hvor personen som skal vise hvordan man utfører en oppgave, forklarer ved fortelling. Von Krogh et al.(2005), mener at språket ikke er det primære i denne prosessen, jamfør eksempelet ved å lære å sykle. Selv om de mener dette, er språket det viktigste når du skal fortelle en historie. Så her er det to måter å dele kunnskap og erfaring på. Noen ganger må det demonstreres, mens andre ganger kan man fortelle og forklare. Mange ganger er det en kombinasjon av begge. Men skal den tause kunnskapen gjøres eksplisitt er det nødvendig å snakke sammen. Dette kan også foregå ved refleksjon over arbeidsoppgaver og erfaringer.

2.3 Læring ved refleksjon

Hva menes med refleksjon? Begrepet refleksjon kan i følge Illeris (2007) bety ettertanke. Det går ut på at man tenker over og samtaler om problemer eller hendelser som oppleves (Illeris 2007). Refleksjon kan gjøres etter at man har gjennomlevd erfaringer, i følge Boud et al (1985). De definerer refleksjon som: ”an important human activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it” (Boud et al 1985:19). Mulighet for refleksjon kan gi læring, fordi man kan oppnå større forståelse når man snakker sammen om hendelser og erfaringer. Dette kan gjøres både før og etter arbeidsutførelser (Illeris 2004).

Det kan være vanskelig å lære av erfaringer av flere grunner i følge Day (2010). En mulig årsak til dette kan være at det ikke er oppmerksomhet på at det er noe å lære. Det kan også være uklart hva som skal læres selv om det er oppmerksomhet på læring. Personlige faktorer som selvtillit, åpenhet og nysgjerrighet i forhold til læring, som vi så i punkt 2.1, spiller også en rolle. Det virker inn på både ens vilje og evne til å lære. Her vil mange med lav selvtillit prøve å unngå læringsmulighetene, mens mange meget selvsikre personer kan hevde at de ikke har noe å lære av erfaringer fra andre mennesker (ibid).

Men her kommer tidsaspektet inn. Mange arbeidsplasser er travle. Det er viktig i følge Spurkeland (2009) å gi tid til refleksjon på arbeidsplassen. Det er vanskelig å bearbeide hendelsene i et høyt tempo. Dette vil igjen kunne føre til lite læring. Ettertanken og læringen får liten plass i et oppjaget miljø. Det er lettere å gjøre feil om igjen når hendelser og erfaringer ikke blir reflektert over (ibid). ”Refleksjon er livets pusterom” (ibid:136).

Å reflektere over ulike arbeidssituasjoner er viktig i alle arbeidssammenhenger, men spesielt viktig er det i organisasjoner som jobber med mennesker, slik som i Case 2. Der er det ofte ulike sammensatte situasjoner hvor arbeidstakerne stilles overfor etiske og moralske dilemmaer. Fortellinger fra praksis framheves av Fennefoss og Jansen (2004) som en læringsstrategi for refleksjon og fagutvikling, som bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv. De bruker fortellingene i lærerutdanningen. ”Regler eller generell teoretisk kunnskap er sjelden godt nok grunnlag for å kunne ta beslutningen som kreves. Samtidig kan man si at kun praktisk erfaring heller ikke er tilfredsstillende som grunnlag for yrkesutøvelse. Handlinger har en tendens til å stivne i et mønster hvis de kun bygges på praktisk erfaring og gjentas” (ibid:8). De anser en kombinasjon av erfaringshistorier fra praksis og teori om faget som en god læringsstrategi. Fortellingen forstås lettere fordi den: ”er grunnleggende i vår

livserfaring” (ibid:9). De lar studentene analysere sine praksishistorier for å lære av dem. Studentene synes de lærer lettere og de blir inspirert til videre refleksjon. Historiene gjør at de lettere forstår teorien og det som skjer i praksis. En innvending til denne måten å reflektere på er at læringen kan svekkes på grunn av for liten teoretisk bakgrunn hos studenten. Studentene reflekterer ved bruk av dialog med lærer og medstudenter og får fram ulike synspunkter og teoribakgrunn. Dialogen vil være forskjellig i begynnelsen av studiet med lite teoretisk bakgrunn i forhold til senere i studiet hvor det er kommet til mye mer teori. Læreren styrer dialogen ved samtidig å formidle relevant fagkunnskap og ved å presentere erfaringer som setter lys på analyseprosessen (ibid). Dette mener jeg kan overføres til arbeidsplassen, hvor lederne eller bestemte fagpersoner tar ansvar for dette.

Ved bruk av strategisk historiefortelling med klassiske arketyper som for eksempel ulike kjente helter, kan mulighetene for refleksjon økes fordi personene forstår ting lettere ved at det fremstilles slik, enn ved et arbeidsark med kolonner, rader og tall. Arketypene som er med på å gi en gjenkjennelse for lytteren, kan lettere gi mening av innholdet i det strategiske arbeidet som formidles (Barry and Elmes 1997) (se punkt 3.2.3 og 5.2.5).

Refleksjon gjøres alene eller sammen med andre. Felles refleksjon gir flere synspunkter som kan hjelpe til større forståelse. Samtaler man kan lære mye av er i følge Illeris (2004) de daglige samtaler som skjer blant arbeidskollegaer. Det kan også foretas refleksjon ved å arrangere *historieværksteder*, hvor medarbeiderne tar utgangspunkt i organisasjonens historie slik den er opplevd. De erfarne arbeidstakerne kan komme til å se hendelser i et nytt lys ved å reflektere over sin arbeidssituasjon, og de uerfarne kan lettere forstå hvorfor arbeidsplassen er organisert og fungerer som den gjør. En tredje måte å reflektere på er ved å ha en mentor, men det avhenger av de ulike personenes innstilling til dette og hvordan organisasjonen legger til rette for det (ibid). Kjennetegn på en organisasjon som ønsker å være i kontinuerlig endring og utvikling er at arbeidet hele tiden evalueres gjennom refleksjon. Refleksjonen er med på å bevisstgjøre de ansatte. Det kan være et godt utgangspunkt for læring og økt kompetanse. I mange tilfeller kan arbeidstakere glemme hvordan de løste problemer hvis de ikke får reflektert over det i etterkant. På den annen side kan det å bli konfrontert med nye problemer, stimulere assosiasjoner om lignende hendelser fra tidligere (Denning 2004).

For å kunne reflektere over ulike handlinger og erfaringer og videre lære av det, er de ansatte avhengig av et godt læringsmiljø. Her legger jeg vekt på samarbeidet fordi det er en forutsetning i det sosiokulturelle perspektivet.

2.4 Et godt læringsmiljø – respekt og anerkjennelse

Innenfor en sosiokulturell tilnærming til læring oppfattes læring som en sosial prosess som skjer mellom menneskene og ikke i det enkelte individ (Lave og Wenger 2003; Von Krogh et al 2005; Illeris 2004; Eraut 2008). Den avgjørende faktoren for læringen er læringsmiljøet, som vil i tilfellet det er godt utviklet være positivt for kvaliteten på arbeidet og personlig utvikling hos den enkelte arbeidstaker.

Med læringsmiljø menes: ”summen av de forhold i en organisasjon som virker inn på de ansattes og arbeidsgruppens muligheter til å tilegne seg og utveksle kunnskaper og ferdigheter som er av betydning for arbeidsutførelsen” (Nordhaug 2002:195). Hva slags betydning har læringsmiljøet for læring? Organisasjonens primære mål, er vanligvis ikke læring. Likevel foregår det læring både i forhold til arbeidet og av mer allmenn karakter. De ulike arbeidsplassene har forskjellig læringsmiljøer. For at læringen skal foregå på best mulig måte, er det nødvendig at ledelsen har et positivt syn på læring ved blant annet å gi arbeidstakerne mulighet og tid til å utveksle kunnskap og erfaringer (Illeris 2004).

Hvordan samhandlingen og samarbeidet foregår mellom arbeidstakere seg i mellom og med ledelsen, er av største betydning for læring og kunnskapsdeling. Hva skal til for å få et godt og konstruktivt samarbeide og en positiv kontekst for læring? Et godt og konstruktivt samarbeid er ikke bare fullt av latter og idyll, men et samarbeid som fremmer det beste i hver enkelt medarbeider og som inkluderer og anerkjenner hverandre til tross for forskjeller og uenigheter. Von Krogh et al. (2005), sier at: ”Gode relasjoner reduserer effektivt tendenser til mistillit, frykt og misnøye, og de får organisasjonens medlemmer til å føle seg trygge nok til å utforske ukjent terreng som nye markeder, nye kundegrupper, nye produkter og nye produksjonsteknologier” (ibid:63). I forbindelse med dette hevder de at det å utføre oppgaver sammen og respektere hverandre vil gjøre at den tause kunnskapen spres lettere. Gode læringsmiljøer med åpenhet for å snakke sammen og kultur for læring kan hindre at medarbeidere bevisst ikke involverer seg i kunnskapsdelingen eller at enkelte ikke tør å involvere seg på grunn av et utrygt læringsmiljø (ibid).

Ved å vise omsorg for hverandre, respektere og hjelpe hverandre i arbeidssituasjonen vil dette kunne føre til trygghet og anerkjennelse hos den enkelte medarbeider. Trygghet og anerkjennelse fordi man blir lyttet til og tatt på alvor i forhold til sin arbeidsutførelse og forståelse for meninger og nye idéer. I arbeidsmiljø med lite omsorg og høy

konkurransementalitet vil samarbeide kunne undergraves og det er stor mulighet for liten eller ingen kunnskapsdeling. Det kan være lite samarbeid, nye idéer kan bli kritisert og viktige tilbakemeldinger kan bli holdt for seg selv (Von Krogh et al 2005).

Begrepet omsorg består av ulike dimensjoner som ”gjensidig tillit, aktiv empati, adgang til hjelp, ingen fordømmelse og pågangsmot” (Von Krogh et al 2005:68). *Gjensidig tillit*, betyr at man må stole på hverandre. Det vil si at man i samtaler opplever at ens råd eller utsagn har en betydning for den andre. Gjennom gjensidig tillit hjelper man hverandre å vokse både kunnskapsmessig og personlig. I *aktiv empati*, ligger forståelsen av det andre menneske og hva det har behov for. Dette betyr å kunne sette seg inn i et annet menneskes sted. Det gjøres gjennom dialog som spørrende og lyttende holdning i samtale og observasjon av hverandre. Mange ønsker ikke å fortelle om sine frustrasjoner med tanke på at de da kan fremstå som inkompetente. Grunnleggende for et godt arbeidsmiljø og godt forhold til hverandre vil være å akseptere hverandres følelsesliv. *Adgang til hjelp*, innebærer både vilje og tilgjengelighet for hjelp. Det hjelper ikke hvor mye vilje det er til å hjelpe hvis hjelpen aldri er til stede når den trengs. Den mer kompetente i bedriften har et større ansvar for å hjelpe. Det gjelder på alle nivåer i organisasjonen. *Ingen fordømmelse*, er en holdning som sier at du ikke skal bli møtt med fordømmelse hvis du gjør en feil eller opptrer inkompetent på arbeidsplassen. Imøtegås en feil handling med fordømmelse kan kunnskapsutvikling hemmes eller i verste fall stanses. Organisasjoner som reagerer med omtanke, selv om man har gjort en feil, gir arbeidstakeren en mulighet til å forbedre seg. *Pågangsmot*, sier noe om hvor modige hvert enkelt organisasjonsmedlem er overfor hverandre. De må ha mot til å komme med nye, uferdige tanker og idéer som blir vurdert av andre. For at personene skal lære er det nødvendig med konstruktiv tilbakemelding i forhold til det kollegaen har gjort og ikke i forhold til den man er som person (ibid).

Felles møtesteder med en slik organisasjonskontekst som beskrevet over, kaller japanerne for *ba* (*den kunnskapshjelpende kontekst*), og kan oversettes med plass. Den fremmer kunnskapsdeling og hjelper til slik at kunnskap kan skapes. Konteksten er en del av situasjonen og menneskene som samarbeider i situasjonen. Den trenger nødvendigvis ikke være en fysisk plass, men er som regel en kombinasjon av fysisk, mental og virtuell kontekst. Noe av det viktigste ledelsen må huske på er at kunnskap er kontekstavhengig (Von Krogh et al 2005).

Samarbeid er avhengig av følelsesforhold, tillitsforhold og respekt og anerkjennelse i situasjonen. Følelser er alltid involvert i et samarbeidsforhold og det er viktig her å unngå utpeking av den enkelte, men se på hva som kommer opp av følelser i situasjonen. Tillit må jobbes med hele tiden for å opprettholde et godt samarbeide. Respekt og anerkjennelse tilkjennegis i både det man gjør og det man ikke gjør (Wadel 2005).

Utgangspunktet for effektiv læring og utøvelse av arbeidet er at de ansatte har det bra seg i mellom (Nordhaug 2002). Det er mange faktorer som kan hemme dette. Istedenfor dialog, kan det være konflikter og dårlig kommunikasjon i form av diskusjon for å få rett. Det kan være mangel på eller negativ tilbakemelding. Andre faktorer kan være liten tid til å samtale og utføre oppgaver. Det kan også være dårlige relasjoner mellom de ansatte, hvor noen holder sine erfaringer for seg selv og det kan være liten vilje til endring. Språket er forskjellig i de ulike organisasjonene. Det gir fokus til det bedriftene mener er viktig, og kan dermed hemme eller fremme læring (Nordhaug 2002). Likevel fant Morsing (i Illeris 2004) i en kjent dansk bedrift at kunnskap utvikles og læring foregår i et åpent læringsmiljø hvor konflikter og konkurranse er pådriver. De hadde balanse mellom samarbeid og konkurranse. Men dette kan gå galt og ende opp med det motsatte, som sagt tidligere. I private bedrifter med moderne personalledelse, hvor det ble gitt stort ansvar og selvstendighet, fant Tynell (i Illeris 2004) at konkurranse og konflikter tok overhånd og førte til stress, sykdom og utbrenthet. Det samme fant psykologen Prætorius (i Illeris 2004) i offentlige bedrifter. Mange måtte søke hjelp på grunn av dette (Illeris 2004).

2.5 Oppsummering

Læring i organisasjoner påvirkes av mange ulike faktorer som for eksempel personlige forhold, samarbeid og i forhold til kontekst, arbeidsbetingelser og tidspress. Selvtillit viser seg også å være en viktig faktor. Kunnskap og særlig taus kunnskap er viktige elementer i læring i organisasjoner. Det er nødvendig å gi tid til refleksjon for læring og frigjøring av taus kunnskap. Det gjøres best i et læringsmiljø hvor det samarbeides godt.

3 Storytelling som læring i organisasjoner i et sosiokulturelt perspektiv

I dette kapittelet vil jeg se på perspektiver som tar for seg storytelling som læringsmetode i organisasjoner i et sosiokulturelt perspektiv og om hvorvidt det kan lette læringsprosessen. Først vil jeg redegjøre for læring i det sosiokulturelle perspektivet, hvor jeg trekker fram aspekter som beskriver det sosiokulturelle. Jeg bygger her på Dysthes (2001) fremstilling. Hun sier at i dette perspektivet lærer personene sammen med andre. Interaksjonen mellom menneskene er derfor av stor betydning, som beskrevet i forrige kapittel. Situasjonen og konteksten med bakgrunn i historie og kultur har betydning for læringen. Videre er deltakelse i praksisfellesskap betydningsfullt og i forbindelse med dette henviser jeg spesielt til Wenger (2007) som introduserte dette begrepet. Til slutt ser jeg på språket som i følge Vygotsky (Dysthe 2001), er det viktigste i dette perspektivet. Når det gjelder storytelling i muntlig form, er det vanskelig å komme utenom språkets betydning.

I delen om storytelling i organisasjoner skal jeg redegjøre for hvordan storytelling kommer fram i litteraturen, både fra teoretikers og praktikers/konsulenters synspunkt. Jeg vil gi et bilde av ulike oppfatninger og definisjoner på narrativ, story/historiefortelling og storytelling. Videre vil jeg se på hvordan historiefortelling kan lettere skape forståelse og mening. Så blir det en beskrivelse av ulike typer historiefortellinger i organisasjonen og dens påvirkningskraft. Til slutt vil jeg gi et bilde av negativitet, ulemper, begrensninger og motstand ved bruk av storytelling. Men først begynner jeg med det sosiokulturelle. Hva er så læring i sosiokulturelt perspektiv?

3.1 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Forskjellige fagdisipliner er opptatt av læring. Dette gjør det vanskelig å enes om en felles definisjon. Kunnskap og læring gir seg derfor ulike utslag i de forskjellige teoriene om læring. Behaviorismen, mener at kunnskapen finnes utenfor individet og at den er objektiv og målbar. Kognitive læringsteorier har fokus på individet, mentale prosesser og at kunnskapen dannes i

individet. Det sosiokulturelle læringsperspektivet er opptatt av det å være deltaker i et sosialt fellesskap og kulturen de er en del av (Dysthe 2001). ”Kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst” (Dysthe 2001:42). Det sosiokulturelle skal forklare: ”the relationship between human *action*, on the one hand, and the cultural, institutional, and historical contexts in which this occurs, on the other hand” (Wertsch 1998:24).

Som en motvekt til det individuelle la Vygotsky og andre grunnlaget for den sosiokulturelle læringsteorien og la vekt på at læringen foregår i den menneskelige samhandlingen og i deres sosiale omgivelser (Dysthe 2001). Han var av den oppfatning at menneskene lærer ved å snakke og samarbeide med andre. Språket og tanken var viktige redskaper for læring og utvikling. I tillegg mente han at menneskene har et potensiale for læring og utvikling (den nære utviklingszone) som kan hentes fram ved samarbeide og hjelp fra mer kyndige personer (ibid; Imsen 2008). Læring i dette perspektivet kan ikke foregå uten at den enkelte person bruker sin mentale eller kognitive kapasitet i læringen. Dette aspekt blir imidlertid ikke behandlet i oppgaven.

Dysthe (2001) trekker fram seks aspekter ved sosiokulturell læring. Det sentrale i læringsprosesser er at læringen sees på som: ”Situert, grunnleggende sosial, distribuert, mediert, deltaking i praksisfellesskap, samt språket er sentralt” (ibid:43). Læring forstås her som en sosial samhandling hvor individets kognitive prosesser forankres i det sosiale. Säljö (2001) sier at læring handler om den kunnskapen vi tar med oss fra tidligere sosiale situasjoner og som også er lagret i redskapene vi bruker. Redskaper og språk utvikles forskjellig i de ulike kulturer og samfunn. Hele tiden skapes det nye redskaper for problemløsning både på det mentale og praktiske planet (ibid). Dette er viktig å ta med i betraktningen når det gjelder samarbeide og samtale med andre. Vi har ulike perspektiver. Utfordringer og dilemmaer er ofte årsaken til at det skjer nyutvikling og læring (Bråten 2002).

I delene nedenfor vil jeg se på de ulike aspektene innen sosiokulturelt perspektiv. Til dette brukes Dysthes (2001) fremstilling, hvor det legges størst vekt på situert læring og kontekst, deltagelse i praksisfellesskap og språk, fordi de har stor betydning for å kunne bruke historiefortelling som metode for læring.

3.1.1 Situert læring og kontekst

Med situert læring mener Lave og Wenger (2003) at læring må sees på som en integrert del av sosial praksis. Prosessen situert læring kaller de legitim perifer deltagelse. Med dette mener de at den som lærer deltar i ulike praksisfellesskap ved å være uerfaren i begynnelsen og til å bli erfaren og fullt medlem etter hvert (ibid). De definerte i 1991, på bakgrunn av sine studier av mesterlære, situert læring som: "Læring knyttet til deltagelse i forskjellige sociale relationer i hverdagslivet snarere end kun til lærer-elev-relationen. Læring er forbundet med utviklingen af personlige forudsætninger for at deltage i forskjellige særlig handlekontekster i den samfundsmæssige praksis" (Lave og Wenger 2005:231). Deltakelse i sosial praksis baserer seg på at meninger hele tiden forhandles i situasjonen. Det vil si en stadig interaksjon mellom erfaringer og forståelse (Lave og Wenger 2003).

Det sosiokulturelle perspektivet fremhever således at læringen er situert og en del av fysiske eller sosiale kontekster. Dette betyr mer enn bare påvirkning fra interaksjonen mellom den enkelte og de umiddelbare omgivelsene. Det er i følge Greeno (i Dysthe 2001) en mye større sammenstilling med personen i samarbeid med andre og alles bakgrunn, bruk av språket og bruk av ulike fysiske redskap. Alt er vevd sammen og dette utgjør konteksten (ibid; Lave og Wenger 2003). "Våre handlinger inngår i, skaper og gjenskaper kontekster" (Säljö 2001:138).

Men det kan i følge Eraut (2008) i mange tilfeller være vanskelig å ha fullstendig oversikt over situasjonen fordi vi ikke ser hele bildet. Vi ser bare en liten del av alt som skjer i situasjonen. Han gir et eksempel på en trener som skal gi tilbakemelding på en utførelse via et videoopptak. Idrettspersonene ser bare en del av situasjonen fra en bestemt vinkel, samtidig som treneren prøver å få fokus på situasjonen som skal beskrives og hindre at uvesentlige ting rundt forstyrrer det som skal gi mening for personene. Han beundrer historiefortellere som klarer å skape mening av hverdagslige hendelser (ibid). En utfyllende forklaring har Säljö (2001), som sier at: "Tenking, kommunikasjon og fysiske handlinger er situert i kontekster, og å forstå koplingen mellom sammenhenger og individuelle handlinger er derfor noe av kjernepunktet i et sosiokulturelt perspektiv" (ibid:133). Konteksten er med på å bestemme hvordan vi utfører oppgaver fordi våre handlinger blir forskjellige i forhold til hva slags sosial praksis de er situert i. Siden kunnskap er kontekstuell kommer den til syne ved stimulering (Snowden 2004). En meget kraftfull måte å gjøre dette på er, i følge Snowden (ibid), å fortelle historier med bakgrunn i både virkelighet og oppdiktning.

3.1.2 Grunnleggende sosial læring

Både Vygotsky (i Dysthe 2001) og Lave og Wenger (i Dysthe 2001) ser på læring som grunnleggende sosial og må sees på som en integrert del av en sosial praksis. Det er interaksjonen mellom mennesker som fører til selvstendig og individuell tenkning.

Læringsmiljøet og interaksjonene mellom menneskene har, i følge Dysthe (2001), betydning for hva som læres og hvordan det læres. Når menneskene lærer, er det i de ulike sosiale praksiser eller diskurssamfunn man finner begreper og idéer som hjelper til å skape mening av deres opplevelser. Det er nødvendig at vi gjennom skolen og utdanning opparbeider kompetanse som gjør oss i stand til å kunne fungere i ulike sosiale praksiser (ibid).

3.1.3 Deltakelse i praksisfellesskap og distribuert kunnskap

I og med at læring oppfattes som grunnleggende sosial vil dette si at den også foregår i ulike praksisfellesskap (Wenger 2007). *Praksisfellesskap* er i følge Dysthe (2001) noe mer enn en gruppe. Det kjennetegnes ved at: ”deltakarane er involverte i ein felles praksis der hovudingrediensane er gjensidig engasjement, felles oppgåver og felles repertoar (t.d. rutinar, reiskapar, sjangrar og måtar å gjere ting på” (Dysthe 2001:63). Å delta i et praksisfellesskap betyr å være i et handlingssystem, hvor det deles en felles forståelse for hva de forskjellige deltakerne gjør, og hva det betyr for dem selv og for fellesskapet (Lave og Wenger 2003). Det dreier seg om handling, tilhørighet og å skape mening.

I praksisfellesskapet er det både erfarne og uerfarne medlemmer. Nye medlemmer kan sosialiseres inn i fellesskapet ved at de mer erfarne deltakerne forteller hvordan arbeidsoppgaver gjøres og hvordan ting fungerer i organisasjonen. Innføring i gruppens normer og verdier kan gjøres ved historiefortelling (Sole og Wilson 1999).

Wenger (i Dysthe 2001) presenterer fire premisser i forhold til læring og kunnskap. ”1. Vi er alle sosiale vesen, og dette er eit sentralt aspekt ved læring. 2. Kunnskap betyr kompetanse på ulike områder. 3. Kunnskap har med deltaking og aktivt engasjement å gjøre. 4. Læring skal produsere mening, det vil seie evne til å oppleve verda og vårt engasjement som meningsfylt” (Dysthe 2001:63; Wenger 2007). Læring i form av sosial deltakelse er hovedfokus i Wengers sosiale læringsteori. Vi deltar i ulike praksisfellesskap hvor vår identitet formes. I noen praksisfellesskap er vi perifere og andre fulle medlemmer. Den sosiale deltakelsen i praksisfellesskap som skal føre til læring og kunnskap, beskriver han ved

fire integrerte komponenter som gjensidig påvirker hverandre. Det er mening, praksis, fellesskap og identitet (Wenger 2007:5; Dysthe 2001:63).

Læring i praksisfellesskapet foregår i den kollektive meningsskapende prosessen, ved at det foregår en utveksling mellom medlemmenes erfaring og kompetanse (Wenger 2007).

Læringen er altså en sosial prosess hvor læringsmiljøet er avgjørende (se punkt 3.1.2). Et bedre læringsmiljø vil kunne føre til bedre kvalitet på arbeidet og personlig utvikling hos deltakerne (Illeris 2004). Et eksempel på et godt praksisfellesskap gir Wenger (i Illeris 2007) fra Staten British Columbia i Canada. Der startet sykepleiere på grunn av de store avstandene å jobbe som praktiserende sykepleiere, med pasienter til konsultasjon nesten på samme måte som legene. En av dem hadde hørt om praksisfellesskap og mente det ville styrke utførelsen av arbeidet og deres plass i helsevesenet. Det ble en suksess. Praksisfellesskapet fungerer som et støttesystem hvor de hjelper hverandre med å øke sin kompetanse og bli kjent med helsevesenet og alt hva det innebærer. Det ryktes at dette stedet er det beste for nyutdannede praktiserende sykepleiere på grunn av støttesystemet (Illeris 2007). Denne historien viser at kompetanse og kunnskap kan utvikles ved å hjelpe og støtte hverandre.

Å tro at læringen foregår på en lett måte bare man tilhører et praksisfellesskap, kan være helt feil. Et praksisfellesskap består av mange forskjellige personer med engasjement i forhold til arbeidsoppgavene. Det er ikke nødvendigvis harmoni og fred som er kjennetegnet. De gjensidige relasjonene mellom arbeidstakerne er en kompleks blanding av:

”power and dependence, pleasure and pain, expertise and helplessness, success and failure, assessment and deprivation, alliance and competition, ease and struggle, authority and collegiality, resistance and compliance, anger and tenderness, attraction and repugnance, fun and boredom, trust and suspicion, friendship and hatred. Communities have it all” (Wenger 2007:77).

Så delt praksis betyr ikke nødvendigvis samarbeid. Et hvert praksisfellesskap danner sin egen praksis som kan være både en styrke og en svakhet. De kan være endringsvillige eller ønsker bare å fortsette med det gamle (Wenger 2007).

Kunnskapen i praksisfellesskapet er *distribuert* (Wenger 2007), noe som betyr at den er fordelt mellom de ulike medlemmene. Kunnskapen kommer fram ved deltakelse i praksisfellesskap hvor det skjer en interaksjon med andre og miljøet. Se erfaringsanekdoter om arbeidet (Orr 1996) i punkt 3.2.3. For å få nytte av den distribuerte kunnskapen er språket og kommunikasjonen viktig. Dialogen mellom arbeidstakerne er her sentral. Kulturen i

arbeidsfelleskapet er med på å situere språket. Det gjør at alle etter hvert blir kjent med det språket eller sjargongen som brukes på den bestemte arbeidsplassen.

3.1.4 Mediert læring

I det sosiokulturelle perspektivet håndteres omverdenen ved hjelp av intellektuelle og fysiske redskaper (artefakter) (Dysthe 2001). De ulike redskapene medierer eller formidler virkeligheten. Vi står ikke i umiddelbar kontakt med omverdenen men vi bruker redskaper for å handle og lære. Disse redskapene er skapt av tidligere og nåværende generasjoner, og inneholder deres kunnskap og erfaringer. Redskapene hjelper oss å løse intellektuelle og praktiske problemer (ibid). Et eksempel på medierende artefakter kan i følge Eraut (2008) være tekniske prosedyrebøker. Disse inneholder ikke all nødvendig informasjon, som for eksempel den praktiske kunnskapen. Den kommer til syne i samtalen rundt artefakten. Hvis ikke artefaktene hadde vært til stede, ville utviklingen av disse samtalene vært vanskelige. Artefaktene har derfor en stor betydning i det å dele kunnskap med hverandre (ibid)

Det sentrale ved bruken av redskapene, er kommunikasjonen og samhandlingen menneskene i mellom. ”Det er gjennom kommunikasjon at sosiokulturelle ressurser blir skapt, men det er også gjennom kommunikasjon de blir ført videre. Dette er en grunntanke i et sosiokulturelt perspektiv” (Säljö 2001:22). Dette var Vygotsky svært opptatt av, særlig språk og tanke som medierende redskap. Han hevdet at: ”Menneskets aller viktigste medierende redskap er de ressursene som finnes i språket vårt” (Säljö 2001:84).

3.1.5 Språk, kommunikasjon og dialog

Språk og tenkning er i følge Vygotsky (i Dysthe 2001) grunnleggende for læring. Gjennom språket viser vi hvilken kulturell og historisk tradisjon vi kommer fra, samtidig som vi uttrykker våre holdninger og meninger. Vygotsky legger vekt på dialog i samhandlingen, som foregår på en demokratisk og likeverdig måte (Dysthe 2001). Språket er menneskets viktigste redskap for å skape mening. Vi bruker begreper i tolkning av hendelser slik at vi kan lære av våre og andres erfaringer. Opplevelsene ordnes på bakgrunn av begreper og kategorier, som er utgangspunktet for at vi kan forstå informasjon. Begrepene og kategoriene skapes i ulike kulturer og miljøer, og vil av den grunn være forskjellig på arbeidsplasser og i ulike samfunn. Erfaringer kan deles ved hjelp av språket. Vi kan stille hverandre spørsmål, gi hverandre råd og forklare ting ved å fortelle hverandre historier. Våre erfaringer brukes til å hjelpe

hverandre i diagnostisering av utfordringer vi har. Dette bruker vi i våre handlinger. Gjennom samtale og analyse av det vi gjør, kan dette føre til nye idéer og ny kunnskap. Språket er et kraftfullt redskap for dannelsen og delingen av arbeidskollegaenes erfaring og måter å utføre arbeidet på (Säljö 2001). Denne erfaringsdelingen blir i følge Dewey (i Dysthe 2001), noe man eier sammen.

”... språket er den mest unike bestanddelen i menneskelig kunnskapsbygging, og mer generelt, i vår evne til å samle erfaringer og kommunisere disse til hverandre. Ord og språklige utsagn medierer omverdenen for oss og gjør at den framstår som meningsfull” (Säljö 2001:84).

Språket og kommunikasjonen hjelper oss til å forstå verden og gi den mening. Dette fører til trygghet og forutsigbarhet fordi vi forstår. I følge Säljö (ibid) er språket den viktigste komponenten når vi skaper kunnskap og når vi forteller hverandre om våre erfaringer.

I det sosiokulturelle læringsperspektivet er det kommunikasjonen eller samtalen som binder sammen samhandlingen mellom menneskene og tenkningen, og gjør at kunnskap skapes. De ytre omgivelsene og det indre, mentale hos den enkelte, påvirker hverandre (Säljö 2001). Kommunikasjonen sees på i denne konteksten som toveis og dynamisk, en dialog, hvor meningen dannes i rommet mellom den som lærer og den mer erfarne. Skal ferdigheter læres og kunnskap dannes må arbeidstakerne kommunisere (Smith and Sadler-Smith 2006).

I følge Bakhtin (i Dysthe 2001) er all kommunikasjonen dialogisk, som betyr at samarbeid mellom to eller flere personer gjør at mening og forståelse dannes (ibid; Svare 2006). Med dialog får man tilgang til verden. Språket vårt og våre erfaringer formes i følge Bakhtin (i Dysthe 2001), i konstant samhandling og uttalelser til hverandre. Mange av disse påvirker oss mer på grunn av sin autoritet. Vi internaliserer forskjellige stemmer, bearbeider dem og får fram vår stemme. Dialogen er i følge Bakhtin (ibid) mer enn at ulike mennesker samtaler. Han er opptatt av relasjoner og at det er to forskjellige, selvstendige mennesker som snakker sammen. Interaksjonen og påvirkningen fra andre menneskers og for eksempel bøkens ytringer, former det enkelte individ til å bli unikt. I dialogen legger han alt som er med på å forme oss som mennesker, det være seg ytringer i familier, blant venner, i utdanning og i arbeid (ibid) Derfor har det betydning for læring hvordan vi snakker sammen. Dette har også betydning for læringsmiljøet (se punkt 2.4). Dialogen: ”er en livsbetingelse like viktig som mat, vann, lys og luft, og dette gjelder både i vennskap og kjærlighet så vel som på arbeidsplassen, i samfunnet generelt og i forholdet mellom ulike nasjoner og kulturer” (Svare 2006:7). Personer i dialog samarbeider, er velvillig innstilt overfor hverandre og åpne for

hverandres utsagn. De lytter og snakker ikke i munnen på hverandre. Dialogen er med på å binde sammen miljøet. I en god dialog er de involverte aktive lyttere. De prøver å forstå hverandre ved å stille oppklarende spørsmål og finne mening. De gir oppmuntring og anerkjennelse til hverandre, samtidig som de sier de blir inspirert av hverandres idéer. I dialogen hjelper man hverandre slik at alle kommer til orde. For å unngå misforståelser, som det kan være mye av i kommunikasjon, er det viktig å snakke tydelig, fortelle hvorfor man mener ulike ting og komme med oppklarende spørsmål. (Spurkeland 2009). Dette er slik det er ønskelig at historiefortelling skal foregå. Som en dialog og med oppklarende budskap, som gir mening. Den hverdagslige og alminnelige samtalen, som vi har når vi ser på hverandre er: ”människans främsta resurs för att bevara, anpassa och utveckla kunskaper och färdigheter. Samtalet tillåter människor att dela erfarenheter med varandra” (Säljö et al i Dysthe 2001:219). Upassende kommentarer og lite interesse i å høre på den andre, kan gå ut over selvfølelsen og gjøre at det ikke blir noen dialog og fortelling om sine erfaringer (Spurkeland 2009).

I dialogen mellom samtalepartnerne vil det skapes mening. En forutsetning for meningsdannelse mellom dem vil være at de forstår hverandre. Vi kommer til samtalen med hver vår bakgrunn og bagasje i ”ryggsekken” og dette vil prege både språket og samtalen vår med ulike perspektiv på ting. For å få til god kommunikasjon og dialog er det viktig å kunne sette seg i den andres sted eller ”ta den andres perspektiv” (Dysthe 2001:67). Det vil si at vi må forsøke å se ting fra samtalepartnerens side. Dialogen i det sosiokulturelle perspektivet er åpne slik at de stimulerer til refleksjon (Imsen 2008). Den gir da mulighet til å snakke sammen og belyse hendelser og uklårheter.

Etter hvert som vi kommuniserer lærer vi oss språket og begrepene som brukes i de ulike kontekstene. Det er helt nødvendig for forståelsen at all kommunikasjon settes i en kontekst. Et eksempel som Säljö (2001) trekker fram er bruken av setningen ”You bloody fool”. Hvis du hører den uten kontekst da høres det fryktelig ut. Men hvis du hører det i engelsktimen hvor det trenes på forskjellig uttalelse med dobbel o, så høres det greit ut (ibid).

Mye galt kan skje på grunn av kommunikasjonen i det intersubjektive rommet. Vi går inn og ut av ulike settinger/miljøer og situasjoner, hvor det gjelder ulike regler for oppførsel og kommunikasjon. Men oppførsel og kommunikasjon har vi en tendens til å tilskrive den enkelte person og ikke situasjonen. Vi ser bort i fra at vi deltar i et sosialt spill med lite synlige regler i motsetning til for eksempel fotballspillere som har klare, synlige regler å

forholde seg til. Vi lever med den illusjonen at personene har kontroll på kommunikasjon og oppførsel i enhver situasjon, fordi reglene er utydelige og blir tatt for gitt. Her henviser Hundeide til Gallego & Cole (i Dysthe 2001).

3.2 Storytelling/historiefortelling i organisasjoner

Storytelling eller historiefortelling har de senere årene blitt meget populært begrep innen organisasjoner, men det er ikke noe nytt. Historier forteller vi hverandre hver dag og det har menneskene gjort siden tidenes morgen (Marzec 2007). Det foreslås av Wilkins og Martin (i Gabriel 2000) at historienes hovedfunksjon er meningsdannelse og kunnskapsdeling. Tidligere historier fra endringer og krisesituasjoner kan virke som retningsvisere for strategi og handling (Boje i Gabriel 2000). Historiene kan hjelpe de ansatte til å skape mening når ukjente situasjoner dukker opp ved å referere til kjente situasjoner. De fungerer som kart (Weick i Boje 2000). Robinson (i Gabriel 2000) hevder historiene gjør uventede situasjoner håndterbare. I tillegg til at historiene er med på å skape mening eller gi mening, mener Boje (2002) at de også hjelper til å virkeliggjøre for eksempel endringsprosesser og strategier ved at de kan skape bilder i vår forestillingsverden (Boje 2002).

Hvordan får arbeidstakere svar på spørsmål som hvordan organisasjonen fungerer? Hvordan lærer menneskene i organisasjonen? Hvordan vet du hva de ulike arbeidskollegaene vet? Hvordan vet du hvordan du skal oppføre deg i organisasjonen? Alle disse spørsmålene kan i mange tilfeller besvares gjennom historier i arbeidsfellesskapet. Et råd fra forskere ved SINTEF Teknologiledelse Trondheim, er: ”å bruke fortellinger til å utvikle, ta vare på og spre kunnskap, verdier og mål” (Hatling 2001:Bokomslag). ”Stories constitute the lifeblood of an organization” (Denning i Brown et al 2005:166). Hvordan fremstilles storytelling i organisasjoner i litteraturen? Hvem formidler denne metoden?

3.2.1 Forskjellige oppfatninger og definisjoner

Det er liten enighet om hvordan narrative og story defineres blant teoretikere og praktikere. I dette punktet vil jeg vise hvordan teoretikerne Boje (2008), Gabriel (2000), Czarniawska (1998) og praktikerne Denning (2007) og Snowden (2005) oppfatter og definerer de to

begrepene. En sammenfatning av teoretikernes og praktikernes oppfatning er satt i en tabell (Tabell 1) som en oppsummering av dette punktet.

Storytelling er, i følge Gabriel (2000:1): "an art of weaving, of constructing, the product of intimate knowledge". Denne prosessen med å konstruere en historie, kan lett gå galt og bli bare tekst hvis fortelleren ikke klarer å veve kunnskapen om hendelsen eller hendelsene sammen på en slik måte at lytterne blir grepet av fortellingen. En god historieforteller klarer å engasjere tilhørerne, som for eksempel ulike filmer eller Scheherezades fortellinger i 1001 natt. Gode historier: "entertain, explain, inspire, educate, and convince" (Gabriel 2000:1). Når det gjelder dårlige historier er de ikke bare skuffende, men: "they insult the intelligence of the audience, they undermine communication, and they can challenge the very possibility of sensical discourse" (ibid:1). Menneskene er opptatt av å finne mening i tilværelsen og med alt som skjer og historiefortellingene er med på å gi hendelser mening (ibid).

Med *narrativer* mener Boje (2008) fortellinger som omgjør tidligere hendelser til våre erfaringer for å oppnå troverdighet ved å få hendelsene til å henge sammen. Han ser på *narrativ* som en fortelling som henger lineært sammen, som den klassiske, aristoteliske fortellingen med en begynnelse, en midte og en slutt. De er bakoverskuende. Han ser på *narrativ* som skapt og dermed forskjellig fra den levde historien som går ufortrødent av gårde (ibid). "Stories are more about dispersion of events in the present or anticipated to be achievable in the future" (ibid:4). Med dette mener han det fortelles forskjellige historier på forskjellige steder og som ikke er klassiske *narrativer*. Vi har ikke oversikt over den fulle historien. Det viser han ved å si at det fortelles ulike historier på mange forskjellige områder i organisasjonen hele tiden. Boje (2002) ser på livet i en organisasjon som et spill han kaller Tamara, det lengst spilte teaterstykket i Los Angeles. Det er ingen fast scene og skuespillerne går fra rom til rom og forteller sine historier. Publikum må velge hvem de skal følge etter fra rom til rom i ulike etasjer for å få vite hva som skjer. Deltakerne prøver å skape en utfyllende historie ved å snakke med hverandre i pausen, for å få en mening. Det samme mener Boje (ibid) skjer i komplekse organisasjoner. Han kritiseres imidlertid for sin mening om at alt er oppstykket, slik at det blir vanskelig å skape en felles historie i organisasjonen (Gabriel 2000). Men Boje (2001) hevder at i pausene på stykket kan folk snakke med hverandre å gjøre historien så hel som mulig. Det er nok dette han også mener skjer i organisasjonen når arbeidstakerne snakker sammen i ulike arbeidssituasjoner. Selv med en konstruert historie blir

det vanskelig å få med alle de små hendelser. Denne historien er også bare et valg som er tatt. Det kunne ha vært satt sammen annerledes.

I storytelling foregår det i følge Boje (2009) et samspill mellom tre elementer: ”narrative, living story, and antenarrative” (ibid:1). *Narrative* er som sagt over retrospektiv. *Living story* er nåtid. Det vil si alle historiene som fortelles til hverandre i dialog om daglige hendelser. *Antenarrativ* er en før-historie som kan bli en fortelling. De fleste blir det ikke (ibid). Disse korte, fragmenterte fortellingene til Boje kaller Gabriel (2000) for anemiske og han kritiserer Boje for at han kaller dem for stories. De har svært forskjellig syn på historier. *Story* defineres, i følge Gabriel (2000) som: “Narratives with plots and characters, generating emotion in narrator and audience, through a poetic elaboration of symbolic material” (ibid:239). Historien må være konstruert på bakgrunn av erfaringer eller fantasi (ibid). Svakheten ved Gabriels smale definisjon av en story, vil i følge Boje (2008) kunne gjøre at det mistes meningsfulle data som ikke kommer inn under noen kategori av storytelling. Gabriels (2000) definisjon på story er mer lik Bojes (2008) definisjon på *narrativ*. Story defineres av Czarniawska (i Boje 2008) som en klassisk aristotelisk historie. Hun ser på organisasjonen som en sosial konstruksjon, en story (Czarniawska 1998:v).

Praktikere eller konsulenter som Denning (2007) og Snowden (2005) har også forskjellige oppfatninger og definisjoner av narrative og story. Denning (2007) bruker narrative og story synonymt, som det fremgår av Tabell 1. I vid forstand ser han på story og narrative som et sett av sammenhengende hendelser. Han sier at man kan fylle et helt bibliotek med akademikernes diskusjon over disse to begrepene av smale og brede definisjoner (ibid). På den annen side kritiseres Denning av Boje (2005; 2006) for å være for overflatisk i sine studier. Men Polkinghorne (i Denning 2007) lar begrepene være synonyme og ønsker å se på dem som hverdagslige begreper med en bred definisjon. Narrative og story defineres i følge Polkinghorne som: “the fundamental scheme for linking individual human actions and events into interrelated aspects of an understandable composite” (ibid:263). Denning (2007) bygger på Polkinghorne. I punkt 3.2.4 skal vi se at Denning (i Gabriel 2005) har oppdaget at det er de korte konsise historiene som virker. I stedet for narrative og story snakker Snowden (2005) om anekdote og story. Han definerer *anekdote* som: ”a naturally occurring story” (ibid:4) og *story* som: ”purposefully constructed” (ibid:4).

Som det fremkommer ovenfor er det ikke lett å enes om en definisjon på begrepene narrative og story. De ulike forskere og konsulenter ser ut til å definere begrepene i forhold til bruken

av dem. Vi mister noe ved bare å skulle fortelle konstruerte aristoteliske historier i følge Boje (2009). De historiene som fortelles i organisasjonene er deler og fragmenter, som får assosieringen i gang. Den ene fragmenterte historien, som anekdoter og snippets, fører til den neste. Anekdoter og *fragmenterte historier* som det fortelles mest av i organisasjonene er vel så viktige som de konstruerte fortellingene som skal brukes ved bestemte anledninger. Gabriel (2000) kaller de fragmenterte historiene for *proto-stories* som har mulighet til å bli en historie.

Tabell 1. Den konstruerte og den naturlig oppståtte historiefortellingen.

| | Den konstruerte, aristoteliske historiefortellingen med en begynnelse, en midte og en slutt | Den naturlig oppståtte historiefortellingen |
|---------------------|---|--|
| David Boje | Narrative, står over story | Story: Fragmented story, living story og antenarrative |
| Yannies Gabriel | Story, står over narrative | Proto-story (fragmentert) |
| Barbara Czarniawska | Story trenger et plot. Story er underlagt narrative theory | |
| Stephen Denning | Narrative = story. Korte, konsise med positiv slutt. Bygger på Polkinghornes definisjon av story. Polkinghorne er mest interessert i "sanne" historier om ens liv. Det er også Denning. | |
| Davis Snowden | Story | Anekdote |

Kilde: Forfatters sammenfatning av teoretikernes og praktikernes oppfatning av begrepene.

3.2.2 Storytelling for lettere å skape forståelse og mening

Storytelling organizations definerer Boje (2008) som: "collective storytelling system-(icity) in which the performance of stories is a key part of members' sensemaking and a means to allow them to supplement individual memories with institutional memory" (ibid:29). Videre sier han at: "storytelling is the preferred sense-making currency of human relationship among internal and external stakeholders" (Boje 1991:106).

Kunnskap trenger forståelse for å gi mening. Mening kan gis ved historiefortelling eller forklaring ved eksempler. "In the most fundamental level, humans are wired to learn through stories" (Marzec 2007:27). Historiene hjelper hjernen å håndtere informasjon ved at de gir

den et begrepsrammeverk. Men bare informasjon vil ikke nødvendigvis gi læring og handling. Historiefortellingen innbyr til innlevelse og bruk av fantasien. Informasjonen i historien må gi mening for at det skal bli læring (ibid).

Forestillingsevne kan være en måte å tilegne meninger i følge Wenger (2007). Vi kan lett ta til oss historier fordi de tillater oss å gå inn i hendelsen, karakterene, og deres følelser ved å kalle på vår forestillingsevne. Stories kan transportere våre erfaringer over i situasjonene de relaterer til og involvere oss i produksjonen av mening i disse hendelsene som om vi var deltagere selv. Som et resultat, kan de bli integrert i vår identitet og husket som personlig erfaring, heller enn bare en abstrakt ting. Det er denne evnen til å forhandle gjennom forestillingsevne som gjør historier og fabler kraftige kommunikasjonsting (ibid).

Meningsdannelse i organisasjoner vil i følge Weick (1995) si en kontinuerlig samtale blant arbeidstakerne om *et utviklende sett av forklarende muligheter*, heller enn en stor kunnskapsmengde (Weick 1995:xi). I meningsdannelse mener Weick (ibid) det er sju karakteristikk som er fremtredende og beskriver prosessen, som er: "Grounded in identity construction, Retrospective, Enactive of sensible environments, Social, Ongoing, Focused on and by extracted cues, Driven by plausible rather than accuracy" (ibid:17). Det å skape mening er en prosess som både involverer sosial handling og enkeltindividet (ibid). Det handler om å skape struktur på det ukjente, ved å sette små tegn eller detaljer i en kontekst, begripe og sammen med andre komme fram til en gjensidig forståelse. Nøyaktighet er ingen betingelse for mening, men det som er nødvendig er:

"Something that preserves plausibility and coherence, something that is reasonable and memorable, something that embodies past experience and expectations, something that resonates with other people, something that can be constructed retrospectively but also can be used prospectively, something that captures both feeling and thought, something that allows for embellishment to fit current oddities, something that is fun to construct. In short, what is necessary in sensemaking is a good story" (Weick 1995:61)?

Å reflektere over en hendelse for å skape mening av den, lettes ved en god historie fordi den klarer å holde ulike deler av hendelsen sammen. Dette gir energi og veiledning til handling (Weick 1995). Språket som brukes i meningsdannelsen er forskjellig i ulike organisasjoner og samfunnslag. (se punkt 3.1.5). Så hvert enkelt individ har med seg et ordforråd fra mange forskjellige arenaer. Disse ordene gir ikke alltid forståelse, slik at meningsdannelse er noe som foregår hele tiden (ibid). Det er nødvendig å ta hensyn til dette i læringen og storytelling. Det er lettere å få forståelse når det sees i en kontekst. Forståelse og meningsdannelse avhenger av hvordan innholdet settes sammen (ibid). Et godt eksempel her

nevner Prusak (2005) om arbeidstakere i The Thames Water Authority som møtes hver morgen over kaffe og snakker med hverandre om hva de skal i løpet av dagen. De forteller hverandre hvordan det ser ut på de forskjellige steder og hva som kan være lurt å gjøre. Disse opplysningene kan hjelpe arbeiderne til lettere å skape mening av og løse utfordringer de står overfor. De lærer av hverandre ved å møtes slik hver morgen.

Det hevdes at vi mennesker tenker narrativt, og ikke i modeller eller argumenter (Mitroff og Killmann, Fisher, Polkinghorne, Bruner og Zukier i Weick 1995). Det paradoksale i organisasjoner er at organisasjonsmodeller bygges opp på bakgrunn av argumenter og ikke fortelling, mens fortelling er grunnlaget for virkeligheten i organisasjonen. Dette kan gjøre det vanskelig for arbeidstakere når de skal skape mening av det som skjer i organisasjonen, fordi deres narrative evner til bruk for tolkning av organisasjonslivet er forskjellig fra de som brukes ved argumentasjon (Weick 1995). Det er i følge Gabriel (2000) hele tiden en flom av informasjon som ikke er historiefortelling, som for eksempel PowerPoints og rapporter.

Hva er det med historier som gjør at vi lettere skaper mening av komplekse ting? Vi setter tråder fra erfaringer sammen sekvensielt, slik at det former en fortelling. Historiene gir mening hvis vi gjenkjenner budskapet. Kilden til mening er, i følge Weick (1995) sekvens. ”A narration is the symbolic presentation of sequence of events connected by subject matter and related by time” (Weick 1995:128). Ved å utelate tema og tid får vi bare en liste, for eksempel telefonkatalogen. Sekvens er fortellingens essens. Historiefortellinger er da kraftfulle utgangspunkt for meningsdannelse, fordi de blant annet er i stand til å få folk til å snakke om fraværende ting og koble til ting her og nå for å skape mening. Fortellinger gjør det slik at vi lettere henter fram komplekse hendelser fra tidligere. Alle historiene danner en erfaringsdatabase som kan hjelpe oss til å finne ut hvordan nye ting fungerer.

Historiefortellinger kan være til hjelp i bedrifter som arbeider med komplekse saker og under stort press, både til å dempe presset og senke kompleksiteten. Det gjøres ved at de gir mening og større forståelse, for hva som skal gjøres. Fortellinger kan gjøre oss mer forberedt på krisesituasjoner ved at vi bruker vår forestillingsevne og ser for oss hva som kan skje (ibid) (se punkt 3.2.3 om ulykker). For å gjøre problematiske og uventede hendelser håndterbare, forteller vi historier om dem (Orr 1996).

Meningsskapende utspill kan være så enkelt som: ”that reminds me of a story” (Wilkins i Weick 1995:131). Denne lille setningen utgjør mening. Vi får assosiasjoner av noe vi hører nå til noe vi har hørt tidligere. Weick (1995) forstår forskere som kritiserer at fortellinger brukes

for å lage et stort poeng av et lite eksempel, men han sier de ikke har fått med seg alt. "Stories are cues within frames that are also capable of creating frames" (ibid:131). Vi kjenner tradisjoner og ideologier ved deres eksempler. Når tradisjoner og ideologier skal forklares, så gjøres det ved eksempler og ikke ved en abstrakt skisse over rammepinsipper (ibid).

I følge Boje (1991) er det et viktig faktum at det er i samtaler det fortelles mest og hvor også den som lytter blir involvert på forskjellig vis. Når vi forteller historier og det flyter godt, har vi en følelse av å leve med i historien og se bilder og får assosiasjoner til andre hendelser. Det samme skjer med den som lytter. Lytteren får også assosiasjoner fra egne erfaringer.

Fortellingen produseres sammen i en fragmentert prosess. Våre egne erfaringer brukes til å fylle inn tomrommet der hvor fortelleren for eksempel sier: "*You know the story*". Eller vi hjelper på fortellingen med vårt kroppsspråk og våre utsagn som for eksempel "*Noe lignende hørte jeg...*". Vi bruker vår forestillingsevne og fyller inn elementer i historien. Hele tiden innlemmes nye historier i organisasjonskulturen og den gamle historien revideres slik at nåtid henger sammen med fortiden. Den korteste form som kan kalles historie mener Boje (ibid) er "*You know the story*". Hans hypotese her er at jo mer kjent organisasjonsmedlemmene er med konteksten jo mindre behøves å sies i situasjonen, fordi de har et felles grunnlag for sin forestillingsverden. Korte uttalelser gir stor forståelse i kommunikasjonen blant kollegaer og praksisfellesskap som er godt kjent (ibid).

Boje (2008) foreslår åtte forskjellige måter å skape mening på i organisasjoner ved bruk av narrativ og story. Blant disse er: *BME (beginning, middel, end) retrospektive historiene* som er de klassiske konstruerte aristoteliske historiene. De fant han ikke mange av. *Fragmenterte retrospektive historier* som er mer vanlig, fortelles med veldig få ord eller med koder hvor arbeidstakerne skjønner hele historien, men det er fordi personene er godt kjent. Disse små historiene kan også være framoverskuende slik som *antenarrativer* (se punkt 3.2.1). *Tamara* (se punkt 3.2.1) er de historiene som fortelles samtidig på de forskjellige stedene i organisasjonen. Her forsøker arbeidstakerne å skape mening av det som skjer i de ulike stedene de har kontakt med. Dette er lite undersøkt i følge Boje(ibid), men hvis det er slik mener han at det er vanskelig for sjefene å fortelle to-minutters historier, for å lede eller endre en kompleks organisasjon. *Dialogisme* mener Boje er når forskjellige personer med ulike tenkemåter kommer sammen med et åpent sinn for om mulig å få et fruktbart resultat av uklarheter i deres forskjellige undersøkelser. Alle disse meningsskapende måtene virker sammen i følge Boje (ibid).

Boje (2005; 2006) er meget kritisk til bruk av konsulenter som ikke tar hensyn til konteksten, for å gi råd om meningsskapende storytelling i organisasjoner. I stedet for å bruke konsulenter, bør organisasjonene bruke de virkelige historiene som fortelles i organisasjonen for å skape mening (Boje 2006). Skal bedriften foreta en endringsprosess eller utføre ledelse bør alle historiene høres, selv de minste. Det mener Boje (2008) bør gjøres ved refleksjon.

“Narrative is the main mode of knowledge”, (Bruner i Czarniawska 1998:3) “and the main mode of communication” (Fisher i Czarniawska 1998:3). Narrativer, historiefortellinger, kunnskap og kommunikasjon henger sammen. ”Knowledge is stories” sier Schank (2000:1). Med dette mener han at vi lærer av det som skjer med oss. Vi husker det og forteller andre om det. Det som hender oss vil være med å styre våre handlinger og det vi forteller andre. Historier er overalt, i følge Schank (2000), fordi i samtalen med hverandre bytter vi på å fortelle hverandre historier. Så det å forstå og fortelle historier mener han er det samme. Vi har erfaring fra mange ulike hendelser og historier og husker hovedpunkter eller *gists* fra historiene. Disse får oss til å fortelle historien på nytt og nå med andre ord. Hvilke *gists* som minner oss på våre tidligere historier eller erfaringer er avhengig av situasjonen vi snakker sammen i (Schank 2000).

Det er helt naturlig i følge Bruner (2003) at vi bruker storytelling i våre liv og i arbeidet. Derfor synes han det er synd at vi lærer mer om Pythagoras og matematikk enn om Aristoteles og historiefortelling. Vi forteller historier hele tiden, men vi vet ikke hvordan vi skal gjøre historiene gode og hørbare (ibid). Om dilemmaene i mange forskjellige litterære verker og filmer, sier Bruner (2003:34): ”They become templates for experience”.

I følge Gabriels (2000) definisjon på story, mener han at historier ikke kan sees overalt. Den skal være klassisk oppbygd. Heller ikke alle historier gir mening. Noen historier kan lett få ødelagt sin mening, ved for eksempel at det oppdages at helten har gjort noe galt, eller at det historien forteller om ikke er riktig. Hvis vi hadde levd i en velordnet verden hadde vi i følge Gabriel (ibid) ikke trengt historier. Hele tiden skjer det uforutsette ting som vi ønsker å skape mening av. Vitenskapen kan hjelpe oss et stykke på vei, men for å kunne forstå hendelser og skape mening bruker vi historiefortelling (ibid). Men Gabriel (2005) mener at historier har en stor kamp i konkurransen med hovedbolken av kommunikasjonen i organisasjoner, som han mener er informasjon i forskjellige former som for eksempel statistikk og PowerPoints, samtidig som vi overøses av inntrykk rundt oss. Av den grunn mener Gabriel (ibid) at vi kan

miste evnen til rolig å fortelle de klassiske historiene og gå over til de fragmenterte, uferdige fortellingene.

3.2.3 Forskjellige typer historiefortellinger i organisasjoner

I denne delen fremstilles eksempler på hva slags historier som fortelles i organisasjonen og hva de handler om. Det er fra forskere som har ulike teorier om storytelling i organisasjoner, ledelse og administrasjon. I tillegg er det typer historier fra konsulenter som har skrevet om hvordan ledere kan bruke historiene bedre i sin daglige praksis.

Det er mange forskjellige måter å dele inn historiefortellinger i organisasjoner på. De forskjellige forskerne og praktikerne identifiserer fortellingene i organisasjonen på ulike måter. I følge Røvik (2007) opereres det i litteraturen med to hovedtyper historiefortellinger i organisasjoner. Det er naturlige fortellinger og strategiske fortellinger. De naturlige fortellingene er historier som fortelles muntlig og spontant. Strategiske fortellinger, er konstruerte og rettes mot et bestemt mål og hvor det er ønskelig med en reaksjon hos den som lytter. Disse fortellingene kan rettes innad i bedriften mot personalet med ulike hensikter eller utover mot omgivelsene. Historiene skal appellere til lytterens følelser og lages som den klassiske aristoteliske historien (ibid).

I sine studier på storytelling i organisasjoner fant Boje (1991) at de aristoteliske historiene fortelles sjelden. Oftest fortelles små, fragmenterte fortellinger. Historiene blir i følge Boje (1991) spredt rundt i alle deler av organisasjonen. Dette finner også Brown og Humphreys (i Brown et al 2009) at historiene er fragmenterte og distribuerte. I travle tider fortelles det flere *her og nå* historier enn ellers (Boje 1991). Men selv i roligere perioder fortelles det mange historier som er forskjellige i forhold til hvem du snakker med. Det foregår en storyline i organisasjonen med bakgrunn i at arbeidstakerne hele tiden må skape mening av nye data og tolkningen av disse. Hele tiden fortelles det historier i organisasjonen som vil være grunnlag for hvordan hver enkelt tar avgjørelser og handler. Dette kaller Boje (ibid) for organisasjonens *institusjonelle hukommelsessystem* (ibid:106-107).

Konsulentene Brown, Denning, Groh og Prusak (Prusak 2005), undersøkte hva historiene i organisasjonen handlet om, i de største bedriftene i USA i en måned. De fant ti kategorier. Det var: 1. Historier om andre mennesker, om personene var pålitelige og til å stole på. 2. Historier om selve arbeidet, slike som Julian Orr (1996) beskriver i sin bok "Talking about

Machines”. 3. Historier om organisasjonen (Prusak 2005). I mange tilfeller mangler arbeidstakerne informasjon om hva som foregår i bedriften. De forteller hverandre derfor historier, slik at de kan få mening med det som skjer. 4. Historier som er sosialt samlende, som vil si at de snakker sammen om løst og fast før de begynner med for eksempel saksbehandlingen i møter. 5. Historier som fungerer som signaler, i forhold til hva slags type bedrift de fortelles i og om, og hvor åpen og imøtekommende organisasjonen er eller omvendt. 6. Historier om fortiden, hvor de ansatte snakker om det som virker og det som ikke virker. Utsagn som: ”Nei, det har vi prøvd før. Du kan ikke gjøre det sånn”. Dette handler om historier som virker inn på adferden til de ansatte. Den kan få så stor betydning at den er til skade istedenfor hjelp. Motstand mot endring kan komme fram i slike historier. Historiene om fortiden kan også være usanne. De kan være laget med tanke på konkurranse med en annen bedrift, og satt ut i livet av en meget pålitelig institusjon. Da kan historien virke mer troverdig. 7. Historier om fremtiden, handler om ønsker organisasjonen har for fremtiden, de såkalte visjonene. De kan også brukes for å skape endring, slik det gjøres i Case 2 (se punkt 5.2). 8. Historier om selve livet. Arbeidsplassen er en viktig arena hvor arbeidstakerne forteller hverandre historier om hva som foregår i livene deres. 9. Historier om en selv. Det handler om ens identitet og arbeidsidentitet. 10. Digitale historier (ibid). Alle disse historiene inneholder mye kunnskap og sier mye om organisasjonen og de ansatte. Kunnskap er i følge Prusak (ibid) meget viktig i dagens organisasjoner. Den må deles ved at de ansatte forteller hverandre historiene som inneholder deres erfaringer i samtaler i organisasjonens kontekst.

Denning (i Gabriel 2005; Denning 2005a) har laget åtte typer fortellinger som ledere kan bruke i organisasjonen i forskjellige settinger for å påvirke arbeidstakerne til å jobbe sammen for bedriften. Det er historier som:

1. Spark action (the original springboard story),
2. Communicate who we are (identity stories),
3. Communicate who the company is (corporate identity and branding),
4. Proclaim and transmit values (value stories),
5. Foster collaboration (community-building stories),
6. Tame the grapevine (political stories),
7. Share knowledge (tacit knowledge stories),
8. Lead people into the future (inspirational and vision stories) (ibid:1429; Denning 2005a).

En fordel ved disse historiene er at de kan brukes i mange forskjellige settinger. Det gjelder bare å finne ut hvilke historie du skal bruke for at det skal bli riktig. Skal disse historiene kunne brukes må den riktige historien velges og den må fortelles på riktig måte (Denning 2005a). Ledelsen skal være meget årvåken slik at de velger den rette historien. Hvis feil historie velges kan mye gå galt. I følge Denning (ibid) er fortelling et viktig arbeidsredskap, men ledelsen må i tillegg være dyktige, ha fantasi og mot. Det ser ut som om organisasjonen i

Case 2 har kombinert flere av disse typene i én strategisk historiefortelling og ledelsen er slik Denning sier de skal være (se punkt 5.2).

En annen type historie som er ment for alle i organisasjonen er *læringshistorier* (Hatling 2001). Massachusetts Institute of Technology (MIT) utviklet læringshistorier som brukes i evaluering av læringsprosesser. Dette er konstruerte historier som beskriver hendelser som hjalp i endringsprosesser og de tjener som utgangspunkt for refleksjon både på individuelt og organisatorisk plan. Gjennom historien og refleksjon i etterkant kommer det fram mange forskjellige syn og dette skaper tillit. I læringshistoriene kan det tas opp temaer som er vanskelige å ta opp ellers. Disse historiene gjør at kunnskap lettere spres mellom ulike avdelinger i organisasjonen, fordi det er lett å kjenne seg igjen i historiene, som har grunnlag i hverdagen. Historiene lages som en klassisk aristotelisk fortelling, på bakgrunn av samtaler med arbeidstakerne om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Ved å bruke læringshistorier kan det samles inn og distribueres mange forskjellige erfaringer og forståelser i tillegg til ledelsens erfaringer. Det kan komme fram et mye bedre bilde av hendelsene ved at mange flere personer blir hørt (ibid). Dette snakker Boje (2008) om når han sier at vi ikke kan se hele historien og at det er lurt å la mange stemmer og meninger komme til orde, særlig de lavmælte. Det viktigste ved læringshistorien er at den skal: ”skape dialog og refleksjon i bedriften, både i løpet av prosessen og når man sprer historiene i etterkant” (Hatling 2001:81). Historiefortellingen i Case 2 kan kalles en læringshistorie, fordi den ble brukt til refleksjon og endring (se punkt 5.2).

Anekdoter, er i følge Snowden (2005) små historier som fortelles spontant i organisasjonen. Disse samles inn gjennom antropologisk observasjon i Story Telling Circles og konstrueres til en klassisk story med en hensikt, slik Snowden (ibid) gjør det. En teknikk for å få fram anekdotene er *dit spinning* (swing the lantern), som er et uttrykk fra den britiske marinen. Det foregår i den helt naturlige utvekslingen av erfaringer, ved at en forteller en anekdote og så får en annen person assosiasjoner til en enda bedre historie og starter å fortelle når anekdoten som fortelles har nådd en topp (ibid). Disse anekdotene ligner det Boje (2008) kaller *fragmenterte historier* og som har mulighet for å bli en hel historie (narrative) og det Gabriel (2000) kaller *proto-stories* som også kan bli en fullstendig historie. Story er for Snowden (2005) en konstruert historie. En type her er *historie med arketyper*, en konstruert fortelling hvor han bruker arketyper eller forbilder som han finner igjen i organisasjonen, slik at det skal bli lett for de ansatte og kjenne seg igjen i historien. Eksempler på tidlige arketyper er greske

og nordiske guder, og i moderne tid bruker han Dilbert som eksempel. De konstruerte historiene brukes til kunnskapsdeling og som utfordring for allerede eksisterende kunnskap (ibid). Case 2 brukte konstruert historie med arketyper (se punkt 5.2).

Eksempel på anekdoter er *erfaringsanekdoter i forhold til arbeidsoppgaver* som kommer til syne i et praksisfellesskap. I Orrs (1996) undersøkelse om hvordan kopimaskinreparatørene jobbet, fant han at de fortalte hverandre historier, istedenfor å bruke manualene når de skulle reparere kopimaskinene. Det var en meget rik og kompleks samtale full av nyanser. Teknikernes arbeid var meget sosialt og ble tatt vare på og spredt rundt gjennom en muntlig kultur. De jobbet i team, altså et praksisfellesskap hvor de delte kunnskap i dialog, og reflekterte over problemene. Dette kaller Strauss (i Orr 1996) for *bricolage* (ibid:11), som betyr at en setter sammen mange forskjellige biter til en helhet. Slik løste de problemene med kopimaskinene. De hjalp hverandre med å fylle inn biter slik at historien til slutt ga mening. Teknikerne stolte på hverandre og delte kunnskap om blant annet ulike måter å reparere feil på, feil i bruksanvisninger og fortelling av *war stories* i diagnostisering av feil. Disse historiene er erfaringsanekdoter som inneholder nok tekniske detaljer og kontekst i forhold til den situasjonen de fortelles i. De kan være selvopplevde eller hørt av andre. Når de fortalte disse anekdoten brukte de et språk som kun teknikerne forsto og som ga mening for dem. Det var bevis på at de var kompetente. Utenforstående ville ikke skjønt hva de snakket om, fordi kunnskapen var situert i praksis og i den bestemte konteksten (se punkt 3.1.5, 3.1.1 og 3.1.3). Disse narrative er i følge Orr (ibid) kunnskapsdeling, men for teknikerne er det kun et middel for å få gjort jobben. Uten at teknikerne er bevisste på det, letter storytelling deres læring. I følge Czarniawska (2011) er dette historier som organiserer arbeidet deres og ikke historier om organisasjonen. Hun kaller dem for *work stories*. Det er elliptiske historier som bare de innvidde teknikerne forstår meningen av. I motsetning til dette ser det ut for at organisasjonshistoriene, i følge Czarniawska (ibid) er ment å være for et bredere publikum og ikke like nyttig for konkret praktisk problemløsning (ibid:40).

Andre historier kan være *mirakelhistorier* eller framtidsdrømmer som arbeidstagerne forteller hverandre. Da brukes metoden løsningsfokusert tilnærming - LØFT (Langslet 2004) som handler om å fokusere på løsningene og ikke på problemene. Det handler om å se framover og lage realistiske drømmer om hvordan man ønsker å ha det. Det går ut på å bruke språket på en positiv måte. En viktig verdi er å vise hverandre respekt ved å bruke språket på en anerkjennende måte (se Case 1 og Case 2 i punkt 5.2).

Det fortelles også *historier om ulykker og nestenulykker*. Oljeraffineriarbeideren Charlie Morecraft (2008) var utsatt for en selvforskyldt ulykke i 1980. Han fikk tredjegrads forbrenning over mer enn 50 % av kroppen fordi han ikke brukte verneutstyr. Han reiser rundt og forteller sin historie. Det er også laget en video slik at flere kan få høre om denne typen ulykke. Arbeidstakere som hører Charlies historie sitter med tårer i øynene etterpå og får dem til å tenke sikkerhet. Men lærer vi av dette? Trevor Kletz (2001) hevder at vi lærer mer av historier enn av forskrifter for å unngå ulykker. Forskriftene som er skrevet på en abstrakt teoretisk måte om hvordan vi skal gå fram i ulike arbeidsprosesser kan være både vanskelige og kjedelige å lese. En historie derimot, som forteller oss om hvordan vi kan unngå å havne i en ulykke, gjør at vi lettere blir oppmerksomme på innholdet og husker det. Det er viktig med prinsipper, men historien gjør at vi husker prinsippene. Han mener prinsippene bør lages etter å ha hørt historiene. Sjokket vi kan få ved å høre en ulykkesfortelling får oss langt raskere til handling enn en forskrift for å hindre ulykker (ibid). Det blir i følge Tinmannsvik og Øien (2010) lite læring etter ulykker. Ulykken går lett over i historien. De mener at det er viktig å få ulykken fortalt som en fortelling og passe på at den lever videre i organisasjonen. Dette er viktigere enn å skrive nye prosedyrer. De hevder det blir mer læring ved en levende historie. Skal det bli læring av ulykker må det gjøres ved dialog, refleksjon og historiefortelling i følge Hovden et al (2004). Det kan være i form av læringshistorier som skal skremme og som viser hvordan en ulykke skjedde. Det kan bli mer læring av heltehistorier som viser en snarrådig person som klarer å hindre en ulykke. Forfatterne hevder at ledelsen må sette av tid til slik dialog og refleksjon i den travle hverdagen. Dette kan være med på å gjøre at arbeidstakerne finner løsninger selv på hvordan de unngår ulykker. De henviser til Nonaka og Takeuchi (i ibid) når de mener at mye taus kunnskap kan frigjøres gjennom disse historiene og refleksjonen.

3.2.4 Storytellingens påvirkningskraft og mulighet for endring i organisasjonen

Historiefortellinger kan i følge Sole and Wilson (1999), ha stor påvirkningskraft fordi vi ved hjelp av fortellingene kan skape mening av fortiden vår og få forståelse for ting som skal skje framover. Fortellinger i organisasjoner fremstår som middel for å dele verdier og normer. Det virker som jo mer arbeidstakerne er kjent med organisasjonens hovedfortelling om bedriftens hensikt, jo mer ser det ut for at normene og verdiene er adaptert hos den enkelte. Utvikling av tillit og forpliktelse overfor jobben og andre arbeidstakere kan utvikles på grunn av

historiefortellingenes innhold. Å fortelle hverandre historier kan gjøre at den tause kunnskapen kommer til overflaten. Det kan gi raskere forståelse fordi historiene inneholder arbeidstakernes praktiske erfaring på problemløsning. En story beskrives som: “a tiny fuse that detonates tacit understanding in the mind of the listener” (ibid:4). På grunn av stadige endringer i organisasjoner må vi avlære oss arbeidsoppgaver for å lære oss nye. Dette er ofte vanskelig på grunn av den tause delen av kunnskap. Det kan her være lettere å bruke historiefortelling framfor rasjonelle argumenter. Storytelling har stor påvirkningskraft fordi den engasjerer våre følelser (ibid).

Ved bruk av historier rettes vår oppmerksomhet mot budskapet. Det skapes forventninger fordi historier rører ved vår fantasiverden som igjen gjør at vi lettere husker ting. Tegnene i fortellingen, som også Boje (2008) og Weick (1995) snakker om i forbindelse med meningsdannelse, kan vi bruke når informasjonen vi får skal bearbeides. I forhold til møter med tettskrevne PowerPoint slides, for ikke å snakke om mengder med bullet points, for å få til endring i organisasjonen, kan være vanskelig å forstå. Noen kan faktisk sovne. Derimot å få fortalt en god historie, som passer til konteksten, kan gjøre at man blir oppglødd og følger med og får interesse for budskapet i historien. Fortellinger kan skape et bedre miljø og gjøre at fellesskapet blir mer sammensveiset. De kan også hjelpe nyansatte til raskere å komme inn i miljøet ved at de forteller om ønsket oppførsel og hvordan oppgaver utføres. Gjennom historiene får vi vite hvordan verden fungerer. De er derfor en viktig del av livet i organisasjonen. En utfordring kan være hvordan vi skal lage historier, få oversikt over dem i organisasjonen, lære å bruke dem og til slutt dele dem med hverandre (Hatling 2001).

For å bli en god historieforteller hvor historiene har påvirkningskraft må man i følge Boje (2009) øve på å fortelle historier. Man må leve seg inn i fortellingen og fremføre den dramatisk. Han mener historiene ikke skal fortelles med en begynnelse, midte og en slutt, fordi i virkeligheten fortelles det fragmenterte historier. Han mener den levende historien bør gjøres levende (ibid).

Et eksempel på historiefortellingens påvirkningskraft, handler om hvordan Stephen Denning (2005b) fikk innført kunnskapsledelse ved hjelp av storytelling. Han ble kjent med storytelling i 1996. På grunn av store endringer i ledelsen i Verdensbanken han var ansatt i, medførte at han måtte begynne å jobbe med informasjon i organisasjonen. Han ønsket å innføre kunnskapsledelse (knowledge management). Raskt fant han ut at organisasjonen, som var meget endringsu villig og endringstreg, manglet alle komponenter for innføring av dette.

Likevel, fire år senere hadde han innført knowledge management og alle komponentene var på plass, deriblant støtte fra ledelsen, en strategi for deling av kunnskap, insentiver for kunnskapsdeling og mange praksisfellesskap. Hvordan hadde dette gått til? Denning (ibid) fant ut at det var mye informasjon som ”fløt” rundt i bedriften. Samtidig hadde organisasjonen skaffet seg en mengde ekspertise i løpet av de siste 50 årene i ulike land verden over. Denne kunnskapen ønsket han at de som trengte den skulle få tilgang til, både innenfor og utenfor organisasjonen. Stikkordet her var kunnskapsdeling. Det falt ikke i god jord hos ledelsen og hans kollegaer. Han prøvde alle mulige argumenter uten hell. Ingen var interessert. Da kom han tilfeldig inn i et møte for å snakke om Zambia som er et meget fattig land, og som trenger kunnskapen Verdensbanken har om dette temaet. Denne historien fikk medarbeiderne til å lytte. Det var starten på innføringen av knowledge management og kunnskapsdeling. I 1999 fortalte Denning (ibid) en historie fra Madagaskar, som gjorde stort inntrykk på alle til og med toppledelsen. Kort fortalt handler den om en teamleder som hadde et problem i forhold til beskatning av medisiner. I stedet for å sende forespørselen inn til hovedkvarteret i Washington DC, sendte hun det på e-mail til sine kollegaer i praksisfellesskapet som var blitt dannet på bakgrunn av innføringen av knowledge management. Hun fikk svar i løpet av 72 timer og problemet ble løst i løpet av noen dager. Oppgaven ble løst så raskt fordi hun var medlem i et praksisfellesskap som delte kunnskapen sin med hverandre. Teamlederen på Madagaskar følte seg så trygg i dette fellesskapet slik at hun turte å stille spørsmålet. Hadde hun ikke kjent de andre ville hun muligens ikke spurt (ibid). Historien overbeviste toppledelsen om knowledge management. Nå ønsket de å bli en kunnskapsdelende organisasjon. Denning (ibid) fant ut at storytelling hadde sterk påvirkningskraft som endringsverktøy i en stor og lite endringsvillig organisasjon. Han så også andre store organisasjoner som IBM, McDonalds og GE interessere seg for storytelling (ibid).

Fortellingen til Denning ble kritisert av profesjonelle historiefortellere fordi den inneholdt: ”no plot, no characters, no turning point, no recognition, no embellishments” (i Gabriel 2005:1428). Den inneholdt bare en person som fortalte om et problem og som endte godt til slutt. Oppdagelsen av at den korte historien hadde større påvirkningskraft enn PowerPoint og statistikk, fikk Denning til å forstå at det er korte, konsise, sanne historier med positivt resultat, som kan fungere som: ”catalysts of organizational change, shaping up mindsets, and sparking action” (ibid:1428). Dette passer best etter Dennings mening i dag på grunn av organisasjonenes kompliserte og hektiske liv. Da blir det ikke tid til de lange utbroderende

historiene. Men slike kunnskapsdelende historier kan i følge Denning (2005a) være kjedelige. Da bør det legges til detaljer fra konteksten den fortelles i slik at de som hører kan kjenne seg igjen og anse den som positiv og interessant (ibid). I følge Snowden (i Gabriel 2005), er det ikke holdbart med bare positive historier. Det mener han fører til dannelsen av anti-historier, som prøver å ødelegge troverdigheten til historiens positive personer. Som sett tidligere i punkt 3.2.1 hevder Boje (2008) at det er korte, fragmenterte historier det fortelles mest av i organisasjonen.

Vi har hørt tidligere at Boje (2006) kritiserer praktikerne og særlig Denning, men Gabriel (2009) gir Denning ros for viktige observasjoner i forbindelse med framstillingen av historiene han observerte i organisasjonen. Gabriel (ibid) trekker fram at historier kan være viktige i å få fram taus kunnskap, og hans vektlegging av korte konsise fortellinger. Spesielt synes han Denning gjør en god jobb ved å undersøke den mørke siden av storytelling som foregår ved sladder, som kan ha stor påvirkningskraft i organisasjoner (ibid).

Historiens påvirkningskraft avhenger i følge Denning (2005a) av selve historien og hvordan den er bygd opp, hvordan den fortelles og hvordan fortellingen tas i mot av de som lytter. Disse faktorene påvirker hverandre (ibid). For at historiene skal ha en positiv effekt er det også viktig at fortelleren og lytteren har tillit til hverandre. Den som lytter kan ødelegge historien ved å utfordre meningen i den, ved for eksempel å trekke fram de tragiske konsekvensene i en i utgangspunktet morsom hendelse (Gabriel 2000). Hvis det skal fortelles historier i organisasjonen på en effektiv måte så bør alle, ikke bare ledelsen lære hvordan historier skal presenteres (Snowden 1999)

3.2.5 Ulemper og motstand ved bruk av storytelling

Læringsmiljøet eller organisasjonskulturen er sammen med personenes livserfaringer med på å skape mening. Det er ikke alltid dette skjer i positiv forstand. I organisasjoner med dårlig miljø kan arbeidstakerne fortelle historier som handler om sladder eller de lager vitser på bekostning av ledelsen. I følge Gabriel (2000) fortelles det flere negative historier om organisasjonen enn positive som i mange tilfeller idealiserer den. Det fortelles mange forskjellige og elaborerte historier for å overleve psykisk i organisasjoner med dårlig ledelse (ibid). Hendelser beskrives som regel med en historiefortelling. Når de gir mening så fører det til handling. Denne handlingen kan gå i riktig eller gal retning alt etter hvilke valg som tas.

Dette kan være et problem for bedriften hvis de velger feil retning på sine avgjørelser (Schank 2005).

Ledelsen har altså stor innvirkning på hva som fortelles i organisasjonen. Samtidig som kulturen kan være med på å samle arbeidstakerne kan den også kontrolleres av ledelsen ved hjelp av indoktrinerende historier. Det kan være historier som advarer om straff hvis noen gjør feil (Gabriel 2000). Historier kan inneholde fornærmelser, og de kan inneholde ekskludering ved at personer ikke blir invitert til møter. Diskriminering ved å fremstille personer som stereotypier kan også forekomme. Det kan også være fornærmelse i forhold til ens religion (ibid). Mange selvgode, brutale og maktglade ledere kan i følge Gabriel (2009) bruke storytelling på en like effektiv måte som de entusiastiske lederne. Det finnes mange eksempler i verdenshistorien på dette (ibid). Motstand mot en autoritativ ledelse kan også vises gjennom vitser og morsomme historier (Gabriel 2000).

I tillegg til at ledelsen har kontroll med historier, kan de ansatte hindre organisasjonsendring eller ulike tiltak ledelsen ønsker å innføre, med rykter og sladder. Det opplevde Denning (2005a) i Verdensbanken da de skulle innføre Knowledge Management. Rykter og sladder oppsto fordi de ansatte ikke forstod alle sider ved denne innføringen. Men sladder og rykter er vanlig ved forandringer fordi mange ønsker å ha status quo. Denning (ibid) oppdaget etter to år hvilken kraft storytelling kan ha i det å stoppe negative historier som rykter og sladder. Fortellingene gror fast og former kulturen i organisasjonen, og de er med på å bestemme oppførsel og samhold. Historiene gjenfortelles slik at ikke noe skal glemmes og hvilke typer historier som fortelles sier noe om organisasjonens "helse". I og med at historier fortelles på alle nivåer i organisasjonen er det umulig for ledelsen å ha kontroll på dem, særlig der det er stor uenighet mellom arbeidstakere og ledelse. Det er nødvendig for ledelsen å være oppmerksom på dette og møte sladder med motfortellinger, som for eksempel satiriske og selvkritiske historier (ibid).

Det kan følge med farer ved bruk av storytelling i organisasjonen (Snowden 2004). Siden storytelling har blitt så populært innen organisasjoner, har mange ledere raskt og enkelt tatt inn konsulenter som er historiefortellere, skuespillere, journalister eller manusforfattere for å få hjelp til å fortelle organisasjonens historie i et forsøk på for eksempel å få til endring. Dette blir en for lettvinnt måte å gjøre det på i den komplekse organisasjonsverdenen, hevder Snowden (ibid). Det handler ikke bare om å konstruere eller fortelle en historie, men om å kunne forstå konteksten i organisasjonen og ta den med i historien. Hvis ikke dette gjøres kan

arbeidstakerne lett avvise fortellingen. Historiene er som regel meget positive og det kan også hende at konsulentene vektlegger feil ting, slik at organisasjonen ikke kjenner seg igjen. Da kan arbeidstakerne lage *antihistorier* som har motsatt innhold (ibid). I sin forskning fant Nymark (Nordhaug 2007) at det er av avgjørende betydning at konsulenter setter seg godt inn i organisasjonskulturen før historier lages til bruk i implementeringsprosesser (ibid). Dette hevder også Illeris (2004). Konsulenter kan overse medarbeiderne og bare lytter på ledelsen. Dette kan føre til dårlige resultater og liten læring (ibid).

Er ”Storytelling – Keiserens nye klær” (Veje et al i Nordhaug 2007:179)? Vi tiltrekkes av gode historier, samtidig som vi blir skeptiske når det kommer et nytt moteord fra reklame- og kommunikasjonsbransjen (ibid). I tillegg stiller Gabriel (2000) spørsmål om vi blir forført, slik som historiene til Sheherezade i Tusen og en natt, forførte sultanen (ibid).

Mange organisasjoner er lite interessert i bruk av historiefortelling fordi de mener det tar for mye tid i forhold til informasjon og rapportering av fakta (Gabriel 2000). Det kan også forekomme motstand mot bruk av storytelling i organisasjoner, fordi de appellerer til følelsene våre og det kan virke skremmende. Mange ledere ser på det som en døgnflue og at det er fjollete å bruke storytelling i organisasjonen (Brown et al 2005).

3.3 Oppsummering

I dette kapittelet er det forsøkt vist hvordan storytelling som metode for læring kan brukes i et sosiokulturelt perspektiv. Først ble læringsperspektivet med Dysthes (2001) seks aspekter belyst. Språket, samhandlingen og det situerte er viktige faktorer når det skal læres ved bruk av storytelling, fordi fortellingen her er muntlig og gjøres i en bestemt kontekst i et praksisfellesskap. I litteraturstudien av storytelling i organisasjoner fant jeg at noen teoretikere og praktikere var mer fremtredende enn andre. Det er blant andre Boje (2008) og Gabriel (2000) som representerer teoretikerne og Denning (2005a) og Snowden (2005) som representerer praktikerne. Det er liten enighet om definisjonen og oppfatningen av begrepene narrative og story blant teoretiker og blant praktikere. Tabell 1 forsøker å vise deres preferanser. Historiefortelling kan gjøre at det lettere skapes forståelse og mening (Weick 1995), fordi den kan fremstille komplekse ting på en enkel måte. Dette kan føre til læring. Det fortelles mange forskjellige typer historier i organisasjonene (Boje 2008; Brown et al 2005;

Snowden 2005; Orr 1996). Denning (2005a) beskriver åtte historietyper som ledere kan bruke til å påvirke medarbeiderne i organisasjonen. Historiefortelling kan ha så stor påvirkningskraft at den kan endre store organisasjoner (Denning i Brown et al 2005). Siden fortellingen har så stor påvirkningskraft bør det være oppmerksomhet på at den også kan misbrukes.

4 Metode

Denne studien er en teoretisk (del I) (se punkt 1.3) og empirisk studie (del II) (se punkt 4.1) for å undersøke hvordan storytelling/historiefortelling ved samtale brukes som metode for læring i organisasjoner i det daglige arbeidet. For å få svar på mine spørsmål om hvordan historiefortelling brukes i organisasjoner, ville jeg få mest utfyllende svar ved direkte kontakt med informanter. Jeg valgte å gjøre en kvalitativ undersøkelse med intervju av personer som jeg visste brukte eller hadde brukt historiefortelling. Dette var helt bevisst, siden det viste seg at jeg ikke fant så mange bedrifter som brukte storytelling. Konsulentene og organisasjonen som er med i oppgaven sa ja med en gang.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens forskningsdesign og metode, samt gangen i og utfordringene i intervju, transkribering og analyse. Til slutt vil jeg si noe om hva som skal til for å få kvalitet på forskningen.

4.1 Kvalitativ metode: case med kvalitativt forskningsintervju

Forskningsdesign er i følge Yin (2009) en plan over det forskningsarbeidet som skal utføres fra begynnelse til slutt. Designet skal hjelpe forskeren til å ha en logisk oppbygging og utføring av arbeidet. Forskeren vil bli guidet av designet (ibid). Mitt valg av design og metode er gjort i forhold til problemstillingen.

Kvalitativ metode ble valgt fordi problemstillingen best kunne belyses ved *casestudier* og *kvalitativt forskningsintervju*. I mine litteratursøk fant jeg ingen som hadde skrevet spesielt om det å bruke storytelling bevisst som metode for læring i et sosiokulturelt perspektiv. Heller ikke gjennom telefoning rundt i landet til ulike bedrifter og personer som jobbet med storytelling, var det noen som hadde jobbet med temaet på denne måten. Litteraturen og forskningen på området gikk mest i forhold til bruk av storytelling i endringsprosesser og enkeltsituasjoner, som for eksempel fortelling av en historie i forkant av et møte for å forklare noe komplisert på en enkel måte. Det var mye litteratur om hvordan historier lages og fortelles. Bedriftene og konsulentene som brukte storytelling brukte det som i litteraturen, i forbindelse med endringsprosesser og i begynnelsen av et møte for å forenkle kompliserte

saker. De brukte også fortellingen til å formidle taus kunnskap. I denne forbindelse ønsket jeg å undersøke nærmere om noe av dette kunne brukes som jeg ønsket, nemlig læring og kunnskapsdeling ved bruk av storytelling i det daglige arbeidet. Dette kunne best gjøres i form av kvalitativt forskningsintervju, for å komme så nær informantene som mulig.

Casestudie. Forskerens valg av metode avhenger i følge Yin (2009) av problemstillingen. Hvis forskeren ønsker å undersøke sosiale fenomener i sin naturlige sammenheng og stiller spørsmål som hvordan og hvorfor de virker, så mener Yin at casestudier kan brukes (ibid). Informantene jeg fikk tak i kunne studeres som to case, fordi de brukte storytelling forskjellig. En casestudie defineres som: "an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident" (ibid:18).

Etter litteratursøk på internett og i biblioteket, var det noen bedrifter som pekte seg ut i bruken av storytelling. Storytelling var begrepet jeg brukte i utgangspunktet. Ulike bedrifter ble kontaktet med forespørsel om de brukte eller kjente til bedrifter som brukte storytelling for læring i arbeidslivet. I begynnelsen fikk jeg noen tips og ringte disse. Det viste seg at av de få bedriftene som kjente til storytelling i organisasjoner, hadde vært borti det på et kurs for noen år siden. En bedrift hadde undervist om det som et ledelsesverktøy på lederkurs for en tid tilbake. Det var mange bedrifter som ikke hadde hørt om det.

Ved Det Norske Veritas fikk jeg en avtale hvor jeg skulle observere et kurs i storytelling med intervju i etterkant. Dette ble det ikke noe av (se appendiks). "Forskeren må være forberedt på å finne alternativ setting for undersøkelsen dersom det viser seg å være vanskelig å få adgang til de miljøene som var planlagt i utgangspunktet" (Thagaard 2002: 57). Jeg kontaktet en konsulent som brukte storytelling i organisasjonsutviklingskurs og fortellerkurs.

Vedkommende var meget interessert og ønsket meg velkommen på kurs i historiefortelling og han skulle i tillegg la seg intervju. Dette ville innebære en flyreise til en annen kant av landet. Oppgaven her skulle bli et case, hvor jeg skulle observere kurset med et fokusgruppeintervju i etterkant. I tillegg skulle kursholder intervjues. Usikkerheten rundt kurset gjorde at jeg ble frarådet å reise. Det ble derfor ikke kurs, men anledning til å intervju konsulenten om bruken av storytelling. Derfor ble Case 1, bare ett enkelt intervju. Denne konsulenten ønsket jeg å intervju fordi han brukte storytelling i kurssammenheng. Det kunne gi et større bilde av bruken ved å få med en annen metode i tillegg til Case 2.

Til slutt fikk jeg kontakt med en bedrift som arbeider med mennesker på Østlandet. De hadde brukt historiefortelling i en endringsprosess med godt resultat. Jeg kontaktet bedriftens leder og spurte om de ville være med som informanter i mitt prosjekt. Det var positivt svar med en gang. Jeg fikk intervjuet fire personer på den arbeidsplassen. I tillegg fikk jeg intervju konsulenten som hadde hjulpet dem med prosjektet. Dette skulle danne Case 2 i oppgaven, som skulle bestå av fem informanter; fire ledere og en konsulent. Disse informantene ønsket jeg å intervju fordi de hadde brukt strategisk historiefortelling med et meget godt resultat. Jeg fikk kopi av historiefortellingen og to oppgaver og dilemmaer for å se hva arbeidet gikk ut på av institusjonssjefen. Av konsulent b fikk jeg kopi av et upublisert kapittel om hva strategisk historiefortelling er og hvordan det konstrueres. Det er ikke referert til disse to skriftlige materialene i oppgaven.

Yin (2009) sier at det er bedre for kvaliteten i det minste å ha to case i en undersøkelse. Likevel henviser han til klassiske casestudier som for eksempel en pasient eller en bestemt type leder, at de kan være et case (ibid). Jeg ser det da som mulig at den ene informanten kan være et case fordi han bruker storytelling på en annen måte enn det første caset. Dette kan være med på å gi bredde til undersøkelsen.

Noen innvendinger mot casestudier er i følge Yin (2009) at forskeren ikke har vært systematisk i sin forskning ved å tillate skjevheter og tvetydige resultater for å få konklusjonen til å virke bedre enn hvis forskeren hadde fulgt en strikt prosedyre. En annen innvending er spørsmålet om generalisering, når det bare finnes et case. En tredje innvending er at det tar for lang tid med for mye materiale. Dette henspeiler særlig på hvordan tidligere casestudier ble utført (ibid). Det var overkommelig med to små utfyllende case i denne type oppgave. Konklusjonen blir ikke manipulert i oppgaven og en skjevhet er at alle informantene er positive til bruk av storytelling som læringsmetode i organisasjoner.

Kvalitativt forskningsintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet defineres i følge Kvale som: "et intervju som har som mål å innhente beskrivelse av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (Kvale 2006:21). Det er en faglig samtale som baserer seg på en dagligdags samtale, men med en intensjon og en viss oppbygning. Intervjuet jeg brukte i mitt prosjekt kan etter Kvale kalles for "det halvstrukturerte livsverdens-intervju" (Kvale 2006:21). Intensjonen med forskningsintervjuet er å få informantens perspektiv på sin opplevelse av fenomenet som undersøkes. Kvale (ibid) ser på intervjuet som et *inter-view*, en interaksjon eller en samtale mellom to mennesker med

samme interesse, hvor kunnskap blir konstruert. Det er hele tiden en vekselvirkning mellom intervjuer, informant og den kunnskapen som konstrueres. I denne sammenheng er det viktig at intervjuer er lydhør overfor informantens og vedkommendes meninger, oppfatninger og nye temaer som kan oppstå. Intervjueren må stille spørsmål og så lytte til informantens svar (ibid). I intervjusituasjonen med mine informanter stilte jeg spørsmål fra intervjuguiden og hørte på informantens oppfattelser og meninger i forhold til bruken av storytelling. Informantens svar ga meg i noen tilfeller assosiasjoner til andre spørsmål som ble utdypet der og da. Under samtalen fikk flere av informantene aha-opplevelser rundt spørsmålene om storytelling. Jeg måtte styre samtalen slik at den ikke beveget seg langt utenfor temaet, fordi vi ble engasjerte. I en dialog er deltakerne likeverdige. Dette skjer ikke i forskningsintervjuet i og med at forskeren bestemmer. Informant og forsker er ikke likeverdige samtalepartnere i denne situasjonen. Forskeren styrer intervjuet ved sine spørsmål (ibid).

Intervjuets kvalitet avhenger i følge Kvale (2006) av hvor godt forskeren kjenner til temaet og hvor godt forberedt intervjuet er i forhold til problemstillingen. Her snakker Kvale (ibid) om forskeren som nybegynner i forhold til ekspert. Han ser på forskningsintervjuet som "et håndverk", hvor intervjuet er avhengig av den enkelte forskers "kunnskaper, følsomhet og empati" (ibid:62). Jeg som nybegynner i denne type intervjusituasjon og tanken på å bli bundet av intervjuguiden for ikke å måtte glemme noe i forhold til problemstillingen, kan virke hemmende i intervjusituasjonen. Slik ble det ikke fordi alle var så engasjerte.

For en urutinert og utrenet forsker kan det muligens synes at den beste informanten er de personene, som kan snakke lett og utbroderende om hvert tema. Spørsmålet her er om disse informantene gir den mest innsiktsfulle informasjonen om emnet? Er de representative eller er det viktig å ha med personer som har meninger om temaet, men som ikke klarer å uttrykke det på samme måte som de som bare snakker i vei? Kvale (2006) sier at intervjueren må være observant på dette og motivere informanten slik at de får fortalt sin historie. Intervjuene vil kunne inneholde mye kunnskap om det er veltalende eller ordknappe personer som intervjues (ibid). Alle informantene var ivrige i forhold til temaene.

Fordeler ved intervju er at forskeren kan fange opp meninger og følge opp interessante synspunkter som kommer fram (Kvale 2006). Uklare begreper eller spørsmål kan oppklares med en gang. Samtidig kan forskeren justere intervjuguiden mens intervjuet foregår. En annen fordel kan være at det er spesielt utvalgte informanter som har meninger om temaet. Informantene i dette prosjektet var slik. Det skulle tilsi at de hadde synspunkter om emnet. På

den annen side kan det bli skjevhet i utvalget på grunn av at informantene er for positivt innstilt til bruk av storytelling, noe som skulle vise seg i intervjuene at de var. En *ulempe* ved intervju er at det er tidkrevende og derfor vanskelig å få intervjuet mange. Ved å svare i et intervju kan det være informasjon som holdes tilbake. Det kan være lettere å svare anonymt på et spørreskjema. Men det kan også være lettere å snakke med en som ikke er kjent. Hvis den som intervjuer er kjent for informanten, kan noen synes det er vanskelig å svare vedkommende. Andre vil se på det som positivt. En ulempe er det hvis informantene ikke svarer ærlig. De kan pynte på svarene for at det skal høres bedre ut eller fordi de ikke tør si sin mening. Det kan sees på som negativt at ikke alle får de samme spørsmålene. Jeg brukte to forskjellige intervjuguider for å få mer utfyllende svar om metode fra konsulentene og mer utfyllende svar om bruken av historiefortellingen i Case 2 fra lederne. Intervjuerens oppførsel kan påvirke svarene til respondenten ved for eksempel avbrytelse. Det klarte jeg ved et par anledninger fordi jeg ble for ivrig. Intervjueren kan påvirke informanten i positiv og negativ retning med sin væremåte. Det var mye latter og glede i intervjusituasjonen.

Forskerens forforståelse og vitenskapsteoretiske utgangspunkt kan være både en fordel og en ulempe. Forskere som har studert et tema mye, kan i følge Alvesson og Sköldbberg (1994) sitte fast i etablert teori og forskning på området, slik at de blir lite kreative og ikke ser nye muligheter. På den andre siden kan den forskeren som vet lite om temaet som skal undersøkes, komme fram med ”naiv empirisme och common sense-tolkningar” (ibid:72). Kvernbekk (i Lund 2002) sier at forskeren må ha en kritisk innstilling til hele forskningsprosessen, fordi fenomener kan representeres på forskjellige måter. Alvesson og Sköldbberg (1994) hevder en tredje mulighet, nemlig abduksjon. Jeg velger det. Dette vil være i tråd med at hovedbegrepet storytelling i min problemstilling, var nytt for meg. Det mest riktige kan derfor være å gå mellom empiri og teori for å skjønne mest mulig og for å få nye ideer. Ved å bruke abduksjon i forskningen kan denne kombinasjonen av teori og empirisk analyse fungere slik at mønster oppdages og gir forståelse (ibid).

4.2 Valg og beskrivelse av informanter

Informanten i Case 1, er konsulent/seniorrådgiver i et konsulentfirma i Nord-Norge. Konsulentene i dette firma samles flere ganger i året for å dele kunnskap og overføre læring

til hverandre. Denne konsulenten blir hentet til ulike deler av landet for å holde kurs i blant annet organisasjonsutvikling og organisasjonsendring hvor han bruker historiefortelling som metode for å belyse en problemstilling. I stedet for å bruke tre timer på dette siste bruker han femten minutter på en innledning med historie. Han holder også kurs i hvordan lære å lage og formidle den gode historie, og har lang erfaring med historiefortelling. I tillegg har han skrevet hovedoppgave i organisasjonspsykologi og historiefortellingsutdanning på Høgskolen i Oslo. Informanten har i hele sitt liv vært interessert i historiefortelling og blir stadig brukt som historieforteller i lokalsamfunnet.

Case 2, består av fem informanter, hvorav fire ledere inklusive institusjonssjefen fra et omsorgssenter i en by på Østlandet og konsulenten som hjalp dem med endringsprosjektet. Institusjonssjefen ble kontaktet først. Hun sa seg villig til å bli intervjuet. Hun var også den som plukket ut de andre jeg kunne intervjuet. Jeg kontaktet dem og alle ønsket å være informanter. Denne organisasjonen hadde for noen år siden brukt strategisk historiefortelling i en endringsprosess med stor suksess. Informantene fra omsorgssenteret var sykepleierledere og hadde utdanning og lang erfaring innen ledelse. Lederne var meget interesserte i kontinuerlig læring og kompetanseutvikling av de ansatte. Jeg oppfattet dem som svært reflekterte og meget opptatt av kompetanseutvikling og læring. De var opptatt av å bruke ”historier” i arbeidsdagen for å belyse situasjoner, reflektere og lære. To av informantene tok en mastergrad innen hvert sitt felt. Den femte informanten i dette caset var konsulent/seniorrådgiver i en stor statlig kommunikasjonsbedrift på Østlandet. Hun har utdanning innen teater og historiefortelling på mastergradsnivå, og lang erfaring i å holde kurs i bl.a. historiefortelling og retorikk. Historiefortelling har konsulenten vært opptatt av i hele sitt liv.

Informantene begrunnet sitt ønske om å delta i dette prosjektet med at de ønsket å formidle bruken av storytelling og betydningen av hele tiden å lære noe nytt. Informantene beskrives som Konsulent a i Case 1 og Konsulent b og Leder 1 – 4 i Case 2. Tiden for intervjuene ble valgt av informantene selv.

I denne utvelgelsesprosessen har det foregått en skjevhet, fordi det kun var ledere og konsulenter som alle hadde en svært positiv innstilling til storytelling. Denne skjevheten er det viktig å være oppmerksom på i analysedelen. På den annen side kan disse informantene ha kunnskap om utfordringer ved bruk av storytelling, siden alle hadde brukt det. Informantene

ble valgt ut fordi de hadde jobbet med storytelling eller fortsatt jobbet med det. Alle informantene sitter inne med mye kunnskap både om læring og storytelling/historiefortelling.

Hvis jeg skulle valgt ut helt tilfeldige informanter i bedriften som stilte opp med sine ledere, så kunne det ha skjedd at jeg hadde fått informanter som kanskje ikke kjente til eller hadde brukt storytelling i organisasjoner i det hele tatt. Det var noen år siden bedriften i Case 2 hadde brukt historiefortelling, så flere ansatte hadde sluttet. Samtidig viste det seg under intervjuene at de nå brukte et annet system (LØFT) (se punkt 3.2.3) som inneholdt en form for historiefortelling i og med at de lagde ulike, positive framtidshistorier til bruk i det daglige arbeidet.

4.3 Intervjuguide og gjennomføring av intervju

For å få til en best mulig *intervjuguide*, bør den i følge Kvale (2006) bygge spørsmålene opp tematisk. Jeg valgte å ha en tematisk struktur på intervjuguiden, for å ha mulighet til å dekke oppgavens problemstilling. Det var nødvendig for meg som utrent ”forsker” å ha en intervjuguide med mange spørsmål som sikkerhet for dekning av problemstillingen. I forhold til dette, fungerer intervjuguiden som et skjema som leder forskeren gjennom intervjuet. Samtidig hjelper intervjuguiden, særlig nybegynnerforskeren til å holde tråden og trekke informanten inn hvis svarene går langt ut over temaene. Ved å ha struktur kan jeg tillate spontanitet og assosiasjoner rundt temaet i intervjusituasjonen, fordi det er lett å komme seg inn på temaene i intervjuguiden igjen. Det fungerte bra.

Gjennom dialogen mellom informanten og meg som ”forsker” kan det være mulig å skape ny kunnskap. Kvale (2006) bruker metaforen ”reisende” for å vise at intervjuet kan føre til konstruksjon av ny kunnskap ved at spørsmålene og samtalen fører til refleksjon. Denne refleksjonen kan videre føre til at intervjueren og informanten ser tidligere fastlagt kunnskap i et annet lys (ibid) Dette skjedde i forhold til flere av informantene. Det sier jeg mer om nedenfor under gjennomføring av intervjuene.

Det var ønskelig å få dekket spørsmål både i forhold til læring og storytelling. Jeg valgte halvstrukturert intervju for å kunne ha en fleksibel intervjuguide. Det var viktig for meg ikke å være for bundet av intervjuguiden slik at jeg kunne forandre spørsmålsrekkefølgen alt etter

hva informantene svarte og fortalte (Kvale 2006). Spørsmålene ble forsøkt laget slik at de skulle gjøre intervjusituasjon positiv og dynamisk. Med dette mener Kvale (ibid) at spørsmålene bør være forståelige og oppmuntre til at informanten deler villig av sine opplevelser og erfaringer. Ved kun å ha ja og nei spørsmål ville intervjuet kunne bli veldig kort og kjedelig. Derfor prøvde jeg å lage spørsmål som ga informantene en mulighet til å kunne svare mer utdypende. Korte svar ville gi meg en mulighet til å etterspørre mer. Det samme gjelder informantene at de har mulighet til å oppklare uklare spørsmål. Det å ha en strukturert intervjuguide kan også være til god hjelp når intervjuene skal analyseres. På den annen side kan for strukturerte intervjuguider hemme spontaniteten i selve intervjusituasjonen (ibid).

Jeg ønsket å finne ut hva slags meninger, erfaring og opplevelse informantene hadde, i forhold til læring i det daglige arbeidet. Spesielt ville jeg undersøke deres opplevelse og bruk av storytelling som metode for læring i organisasjoner. Intervjuguiden ble utarbeidet og delt inn i tema i forhold til problemstillingen slik at den skulle dekke det jeg ønsket å undersøke. I den første delen av intervjuguiden ønsket jeg å vite noe om informantenes syn på temaet kompetanseutvikling og læring i et sosiokulturelt perspektiv. Resten av intervjuguiden handlet om informantenes opplevelse og erfaring med bruken av storytelling. Intervjuene ble laget før jeg fikk ny veileder og i samråd med han tok vi ut kapittelet om kompetanseutvikling i organisasjoner (se punkt 5.1).

Det ble laget to intervjuguider. En for bruker (lederne) av historiefortelling med to tilleggsspørsmål til institusjonssjefen og en for forteller/konsulent. Intervjuguiden for brukere av storytelling ble laget først for å dekke problemstillingen og forskningsspørsmålene. Tilføyelsen i forhold til institusjonssjefen var, hvordan de fant ut at de skulle bruke historiefortelling med arketyper og hvordan informasjonen og opplæringen ble fulgt opp. Intervjuguiden til konsulentene ble utvidet med spørsmål spesielt i forbindelse med deres bakgrunn for bruk av storytelling, hvordan lage historier og deres formidling av historiefortelling som metode. Intervjuguidene er vedlagt. Brukerintervjuguide vedlegg 1 og konsulentintervjuguide vedlegg 2. Intervjuguiden ble testet på en person som ikke hadde erfaring med storytelling, for å undersøke om spørsmålene var uforståelige og for å sjekke hvor lang tid det tok.

Intervjuene. Alle informantene var meget positive til å bli intervjuet. Noen av informantene hadde begrenset tid, mens to av informantene satt over en time.

Intervjuet i Case 1, ble foretatt i et hjørne av spisesalen på et hotell i Oslo, da informant 1 var på gjennomreise. Disse omgivelsene var noe bråkete i perioder, men diktafonen fanget opp alt som ble sagt. Konsulent a hadde så mye å fortelle at jeg til tider ikke merket bråket rundt. Dette var en positiv erfaring i forhold til hva gode historier kan gjøre. Intervjuet varte i 1 time og tjue minutter.

Intervjuene i Case 2, ble foretatt på deres arbeidsplass. To av intervjuene ble foretatt på ledernes kontor og de tre andre ble foretatt på et møterom. Vi ble avbrutt en gang på hvert av intervjuene, enten ved telefon eller at noen banket på døren. To av intervjuene måtte være ferdig på under en time. De tre andre hadde ikke denne tidsbegrensningen, selv om jeg informerte om at det skulle ta ca. 1 time. I intervjuet med Konsulent b, fikk jeg ikke stilt alle spørsmålene for informanten hadde mye å si og fortelle om hvert spørsmål. Jeg fikk derfor lov til å komme tilbake en annen dag for å gjøre ferdig intervjuet. Disse to intervjuene varte til sammen to og en halv time.

Innledningsvis i intervjuet forklarte jeg hensikten med oppgaven og temaene i intervjuguiden. Det var viktig for meg å få til en god dialog fra starten av. Kvale (2006) kaller intervjuet for en: ”mellommenneskelig situasjon”, hvor informant og forsker samtaler og får til en dialog om et felles interessant tema. Intervjueren bør i følge Kvale(ibid) skape et klima som gjør at informanten føler seg trygg slik at samtalen kan foregå flytende. Likevel er det en form for asymmetri i forholdet mellom forsker og informant, i og med at det er forskeren som styrer intervjuet (ibid). Samtalen fungerte godt i intervjuene. Jeg var vel den som i utgangspunktet var minst trygg i situasjonen, da intervjusituasjonen var ny for meg. Dette gikk seg raskt til i og med at alle informantene var imøtekommende og velvillige i sine svar. Dessuten hadde de vært i intervjusituasjoner tidligere. Spørsmålene og samtalen mellom oss førte til refleksjon. Det sies det mer om i analysen (se punkt 5.1).

Helhetsinntrykket av alle intervjuene var at det var overveldende positive svar i forhold til både læring og storytelling. Hva kan være årsaken til dette? En årsak kan være at jeg var meget positiv til bruk av historiefortelling i organisasjoner og var positiv og hadde ledende spørsmål til informantene. En annen årsak kan være at utvelgelsen av informantene var svært skjev i forhold til at jeg fikk med bare informanter som har hatt positiv erfaring med bruk av historiefortelling i organisasjoner. Dette er noe jeg har vært klar over hele veien og diskutert med min veileder. Forskeren må prøve hele veien å stille seg nøytral til prosjektet. Som sagt tidligere, farges all forskning av forskeren og den kulturen vedkommende tilhører.

Hele intervjuguiden ble brukt, slik at alle temaene ble dekket hos alle informantene. Alle intervjuene ble avrundet med et åpent spørsmål om de hadde noe å tilføye. Her sier Kvale(2006) at god informasjon om prosjektet i begynnelsen av intervjuet og avrunding med et åpent spørsmål til slutt, er en god ramme.

4.4 Transkripsjon og analyse av data

Transkripsjonen skal gjøre det muntlige opptaket på diktafonen om til skrevet tekst, slik at det er lettere tilgjengelig for analyse (Kvale 2006). Intervjuene ble transkribert dagen etter selve intervjuet. Alt som ble sagt ble skrevet ned. Tre av intervjuene var på ca 50 minutter, med 17sider utskrift inneholdende ca 7000ord. To av intervjuer var på ca 20 sider med ca 11000 ord. Det siste intervjuet var på 155 minutter, 41 sider og ca 23300 ord.

Analysen går ut på å:”beskrive, oppdage og tolke” (ibid:122). Hvilke funn har forskeren fått? Samtidig må intervjuene tolkes for å finne meningen med det som er sagt. Hva forteller intervjuene? Kommer det fram noen mønster i dataene? Analysens hensikt er å finne svar på disse spørsmålene. Kvale (2006) hevder at analysen av intervjuene bør planlegges før intervjuene og i tillegg utføres under intervjuene. Han mener det bør være en kontinuerlig prosess som går fram og tilbake mellom teori, spørsmål og svar.

Allerede i intervjuguiden hadde jeg forskjellige temaer som jeg ønsket å bygge videre på. Ved gjennomlesning flere ganger og meningsfortettingen av intervjuene, kom temaene bedre fram. Det var flere likheter enn ulikheter av informantenes utsagn. I tillegg ble enkelte temaer og kategorier poengtert av informantene. Det stedet de svarte forskjellig eller hvor temaet ikke kom opp i det hele tatt var i forbindelse med historiefortelling og taus kunnskap (se punkt 6.2). Noe interessant som ellers skjedde var at de to konsulentene begynte å fortelle av seg selv før jeg fikk stilt spørsmålene.

Kategoriene ble: Læring sammen med andre i organisasjoner, storytelling/historiefortelling for læring sammen med andre i godt læringsmiljø, storytelling/historiefortelling og refleksjon og storytelling/historiefortelling for å forløse den tause kunnskapen.

4.5 Etiske betraktninger

Allerede ved valg av problemstilling, bør forskeren i følge Thagaard (2002), tenke etikk. Det etiske ansvaret til forskeren kan sees i forhold til tre viktige etiske regler: ”det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser” (Kvale 2006).

Alle informantene ble informert om hensikten med intervjuet og fikk utlevert informert samtykke (vedlegg 3). De ble også opplyst at prosjektet var godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) (se vedlegg 4) Informantene er anonymisert og det ansees ikke at informantene kan utsettes for unødvendige konsekvenser.

4.6 Kvalitet i forskningen

Kvaliteten i forskningen går ut på om undersøkelsen og resultatene er valide, reliable og om de kan generaliseres (Kvale 2006). Hvor troverdig er undersøkelsen? Funnene må være gyldige og pålitelige, slik at det er mulig å trekke slutninger ut over de personene som har vært med i undersøkelsen. I den kvalitative forskningen er det ikke objektive kvantifiserbare data, men tolkning av meningsfulle relasjoner, som fremkommer som ny kunnskap. I følge Kvale (ibid) kan forskeren gå i dialog med den transkriberte teksten ved å foreta en klargjøring av temaene. Dette kan hjelpe forskeren i å finne meninger som er uttalt i intervjuet. Samtidig må forskeren ha en kritisk innstilling gjennom hele forskningsprosessen (ibid).

Validitet går ut på å se om det som undersøkes er det som i utgangspunktet skulle undersøkes. For å få intervjutolkninger som er gyldige, mener Kvale (2006) at det er en forutsetning at forskeren har kunnskap om det emnet som undersøkes, og at undersøkelsen gjøres i forhold til oppgavens problemstilling. Det er snakk om å finne de mest troverdige tolkningene. Når det gjelder litteraturen har jeg forsøkt å finne relevante bøker og fagartikler i forhold til oppgavens problemstilling. I intervjusituasjonen var det viktig å stille spørsmål som besvarte problemstillingen og i analysen forsøke å se kritisk på informantenes meget positive utsagn.

Reliabilitet. Forskningsresultatets reliabilitet går på om de funnene forskeren kommer fram til er pålitelige, om de er til å stole på. Forskeren må være observant på sin påvirkning av alle delene i forskningsprosessen. Kvale (2006) sier at det er viktig å unngå for sterk subjektiv påvirkning, samtidig som det er viktig ikke bare å tenke reliabilitet, da dette kan føre til at

”kreativ tenkning og variasjon” dempes (ibid:164). Gjentakelse av undersøkelsen av andre kan vanskelig bli helt lik fordi konteksten er forskjellig. Ved beskrivelse av fremgangsmåte og utfordringer i dette kapittelet kan andre se hvordan prosessen har foregått.

Generalisering. Det er ikke mulig å generalisere med så få informanter. Utvalget er skjevt og dermed ikke representativt i og med at jeg brukte seks informanter som er meget positivt innstilte til bruk av storytelling/historiefortelling i organisasjoner.

5 Respekt og anerkjennelse ved samtale og historiefortelling

I dette kapitlet skal jeg forsøke å gi svar på problemstillingen om ”Hvordan kan storytelling lette læringsprosessen i organisasjoner?” Det skal foregå ved en analyse av empirien ved først å se på læring sammen med andre i organisasjoner og dernest hvordan læring foregår ved bruk av historiefortelling som metode for læring sammen med andre gjennom å se på hvilke typer historiefortellinger som ble brukt i organisasjonen.

5.1 Læring sammen med andre i organisasjoner

Det sosiokulturelle læringsperspektivet er grunnleggende sosialt og fokuserer på hvordan læring foregår sammen med andre i et praksisfellesskap (Dysthe 2001). Ulike forskere hevder at læring på arbeidsplassen er en sosial prosess som foregår mellom de ulike medarbeidere (Lave og Wenger 2003; Von Krogh et al 2005; Illeris 2004; Eraut 2008) (se punkt 2.1). Det legges vekt på læringsmiljøet som en hovedfaktor for læring i organisasjonen og et utgangspunkt for at medarbeiderne skal kunne samtale i dialog, fortelle hverandre historiefortellinger og dele kunnskap. Denne hovedfaktoren er avhengig av ledelsens tilrettelegging.

5.1.1 Ledelsen legger til rette for læring

Læringsmiljøet og ledelsens tilrettelegging og påvirkning fremheves av informantene i begge casene. Jeg får et inntrykk fra alle informantene i Case 2 at det er et godt miljø for læring i organisasjonen. Alle sier at topplederen i organisasjonen er helt unik. Hun legger vekt på at lederne skal få ta ansvar, ved å fortelle dem hva som må gjøres og så får de lov til å utføre det på den måten de vil. Mitt inntrykk av informantene er at de genuint mener det de sier om institusjonssjefen. De prater med glød og glede i øynene.

5.1.2 Informantenes oppfatning av læring

Før jeg spurte informantene om storytelling, ønsket jeg å høre hva de tenkte på da de hørte begrepet læring. Læring foregår hele tiden, var et svar som gikk igjen hos alle.

”Fortellingens opprinnelige funksjon har vært læring. Kulturer overlever kun med vital kunnskap, som endres over tid. Det kulturen oppfatter som vitalt, vil den fortelle om. For eksempel den gangen vi kom til jorden, eller hva gudene gjorde etc. Fortellingen må romme det som er vitalt for kulturen. Det kan da virke merkelig og kryptisk for utenforstående, fordi man ikke er innvidd. Sånn startet læringen vår. Så begynte grekerne å splitte opp kunnskapsuniverset i fag. Hvert fag, sin fortelling. Lagres ved hjelp av skriftspråket. Problemet i dag er at det er enormt mye kunnskap som er vanskelig å skrelle vekk. Pedagoger i dag gir kunnskap og informasjon en struktur og lager en fortelling av dette. Uten historiefortelling blir det dårlig pedagogikk. Iliaden er full av eksempelhistorier. Det er forbilder for det som skjer” (Konsulent b).

Konsulenten begynner å snakke om fortelling når hun tenker på læring. Her brukes språket til kommunikasjon med hverandre. Det samme mener jeg vil gjelde historiene i organisasjonene. De vil handle om det som skjer der. Dette formidles og overføres mellom arbeidskollegaene ved språket. Det forstås best i det praksisfellesskapet du hører til (se punkt 3.1.5). Men det kan være så mye kunnskap og informasjon at selv dette blir vanskelig. Det kan forenkles med en historie for å gi forståelse og mening (Weick 1995) (se punkt 3.2.2 og 5.2).

Konsulent a svarte på spørsmålet ved å si at det var et stort behov for å dele kunnskap og for læring både i og utenfor organisasjonen. Læring i organisasjonen foregår på en helt annen måte enn i skolen. Der brukes det lærebøker, men i organisasjonen foregår det erfaringslæring og overføring av kunnskap. ”Det krever helt andre ting enn bare en lærebok. Det er mye taus kunnskap” (Konsulent a) (se punkt 2.2.1 og 6.2).

Leder 1 nevner at læring kommer an på hvordan læringsmiljøet er på arbeidsplassen.

”I vår bransje som er sykehjem så er det nok mest uformell læring, tror jeg. Så kommer det nok litt an på hvordan det er lagt opp og hva slags kultur det er i miljøet for læring. Jeg som avdelingsleder er veldig opptatt av læring og utveksling av erfaringer. Jeg har studert mye sjøl og syns derfor at kunnskap er viktig i denne bransjen, og fordi den er såpass kompleks” (Leder 1).

Det ser ut som om læring på arbeidsplassen avhenger av hvem som er leder og dens interesse for læring og utdanning. Hvis lederen er interessert selv virker det som om det er stor mulighet for tilretteleggelse for læring. Informanten sier de snakker fag i det hun kaller formelle arenaer som personalmøter eller ved å få konkret veiledning av en ekstern veileder der de trenger det. ”Så har vi uformelle arenaer hvor vi bare tar det der det trengs, sånn ad hoc. Det er mye mer ressurskrevende å få til den formelle læringen, som går på videreutdanninger” (Leder 1). Hvordan blir det med læring hvis det bare blir ad hoc? Blir det

mye tilfeldig læring eller kan den gjøres like bra som den planlagte læringen? Kan organisasjonens visjon eller store historie gjennomsyre det daglige arbeidet og være en veiviser i kunnskapsdelingen for de mindre historiene som fortelles blant arbeidstakerne, slik at læringen ikke blir så tilfeldig? Informanten sier de bruker mye tid på å samtale over arbeidet de gjør.

”Men læring skjer jo hele tiden. Det er vel individet selv som både sprer kunnskap og sprer læring og dette med å være interessert. Så tenker jeg det må være en personlig interesse som ligger bak det å ville lære” (Leder 1).

Hun mener det er lettere å få til læring i det daglige arbeidet ved at de snakker sammen om det de gjør, enn å få folk til å ta videreutdanning og ulike kurs. Er det fordi det er tidkrevende og kostbart både for den enkelte og organisasjonen? Det ser ut som om det har mest å gjøre med interessen til den enkelte arbeidstaker og ikke organisasjonen, fordi det er flere ledere som tar videreutdanning. I tillegg er institusjonssjefen interessert i at alle utvikler seg. Likevel er det en begrensning i forhold til tid og kostnader både for den enkelte og organisasjonen. Personlig interesse sier også Leder 4: ”Jeg tror at det er så viktig å ha en flik av motivasjon for å lære”. Er det mulig at historiefortelling og arbeidet i praksisfellesskap, kan lettere få med seg personer som er umotiverte for læring, fordi arbeidet er morsomt og får arbeidstakerne til å reflektere over det de gjør? Alle informantene gir inntrykk av meget stor interesse for læring samtidig som de har mye utdanning og to av informantene i Case 2 fortsatt holder på med det. Informantene i organisasjonen i Case 2 syntes det var spesielt morsomt å jobbe med historiefortelling (se punkt 5.2).

Det var i forhold til læring i det daglige arbeidet og sparing av kostnader til kurs som var mitt utgangspunkt for oppgaven, fortalte jeg. Da sa informanten: ”Jeg er veldig opptatt av det, skjønner du” (Leder 1). Videre fortalte jeg at jeg var interessert i hvordan vi kan hjelpe hverandre til å dele kunnskap med hverandre i organisasjonen i det daglige arbeidet. Til det svarte informanten: ”Det ligger innmari mye kompetanse i miljøet, som må løftes opp. Så er det spørsmål om hvem som skal gjøre det. Hvem er ansvarlig for det? Jeg som leder er ansvarlig for det, men ikke bare jeg. Men jeg må nok dra, jeg må nok være den som peker spydet.” (Leder 1). Hun la veldig vekt på at lederne må gå foran med å motivere de ansatte og legge til rette for læring i avdelingen. Lederen har et stort ansvar, men som Eraut (2008) (se punkt 2.1) gjør oppmerksom på, er det flere ting som virker inn på om læring skjer. Det er kontekst, betingelser som for eksempel tidspress, situasjonen som ulike hendelser og det å ha selvtillitt i forhold til å kunne utføre en oppgave eller selvtillit i forholdet til medarbeidere.

Som vi så i punkt 2.1, søkte arbeidstakere med selvtillit etter utfordringer som kunne gi læring, bare de følte at de kunne få hjelp av kollegaene hvis de sto fast i noe. Dette viser at når forhold blir lagt til rette så kan læring komme i gang av seg selv fordi personalet søker etter muligheter for læring. Tilrettelegging kan føre til læring men også økt selvtillit (ibid). Jeg antar at lederen vil få hjelp av andre personer i avdelingen til å støtte opp under læring, hvis hun først har gitt mulighet for det.

”Læring, da tenker jeg det er noe positivt. Man lærer noe nytt hver dag” (Leder 3). Videre sier hun: ”Den faglige utviklingen her på dette stedet er ekstremt god. Vi har en toppleder som er veldig opptatt av det og visjonær på det. Vi holder på med det siste innenfor eldreomsorgen, som gjør at jeg brenner og at jeg får lov å brenne og fortsette å brenne” (Leder 3). Hun kaller organisasjonen for en lærende organisasjon som gir rom for læring og sier at de ikke har noen problemer med rekruttering fordi de gir mulighet for læring og utvikling. Åpenhet og vilje til læring viser topplederen ved utsagnet sitt. ”Du lærer jo av det som hender deg i en hverdag” (Leder 2). Her sier informantene det samme som forskere sier er den viktigste læringen i organisasjonen i dag, nemlig læring i det daglige arbeidet (Eraut 2008; Eide 2007; Filstad 2008; Nordhaug 2004) (se punkt 2.1).

5.1.3 Læring sammen med andre

Alle informantene svarte at de lærer best sammen med andre.

”Jeg lærer kun ved å være i lag med andre. Vi har jo forskjellige profiler. Noen er introverte og noen er ekstroverte. Den betydningen at de som er ekstroverte, det er ikke fordi du er så utadvendt, men at du trenger andre til å få stimulere din energi. Mens de introverte liker best å lese en bok foran PC'n og får mest ideer av det. Så vi er forskjellig. Men jeg tror de fleste er ekstroverte. De fleste får impulser fra andre. Men da må du kunne en ting for du kan jo dupere andre. Du må lære deg, som han Nils Arne Eggen sier i Godfoten: Du må lære deg å gå på banen og gjøre andre gode. Du må ikke bare tenke på deg selv. Du må gjøre andre gode” (Konsulent a).

I det sosiokulturelle perspektivet skjer læring i samhandling med andre og omgivelsene (Dysthe 2001). Informanten tror den beste læringen foregår ved å hjelpe hverandre til å yte det beste. Han fremhever hvor viktig det er med et godt læringsmiljø hvor kollegaene respekterer og anerkjenner hverandre ved å vise omsorg for hverandre og skape tillit gjennom dialog slik som Von Krogh et al (2001) sier (se punkt 2.4). Historiefortellingen åpner for dialog, men kan bli vanskelig hvis påvirkningene på læringen fra miljøet blir for utfordrende (Eraut 2008) (se punkt 2.1).

”Jeg tror man lærer bedre sammen med andre. Den utvekslingen av erfaring, diskutere litt og det at man kan spille ball med hverandre og se ting fra nye vinkler og at all informasjon står jo ikke i det man leser. Så kommer den praktiske erfaringen og alle de andre eksemplene: Ja, men hvis du har den pasienten, hvordan skal vi gjøre det da for den har jo sånn i tillegg. Nei, da må vi gjøre det på en annen måte. Det vi vet er at en ting er hva skolefakta og litteraturen sier og en annen ting er hvordan pasienten er” (Leder 1)

Her sier informanten at det blir bedre læring ved utveksling av erfaringer og ulike pasientsituasjoner med kollegaer. De får en bedre belysning av situasjonen ved at flere snakker sammen, enn ved å slå opp i faglitteratur. Den praktiske erfaringen gir mange eksempler fra hverdagen, som de kan diskutere hvordan det skal gjøres der og da. Dette er slik Orr (1996) sa at kopimaskinreparatørene gjorde i hans undersøkelse. De brukte erfaringsanekdoter til å løse problemer (se punkt 3.2.3).

”Det kommer an på om faget og kunnskapen er basert på en snever forskning eller om den er basert på mye bredere pasientperspektiver. [...] Det er veldig mange hensyn som må tas der. Da blir kunnskapen utviklet sammen, tenker jeg. Flere hoder tenker klokt sammen. Vi finner mange løsninger sammen” (Leder 1).

Informanten legger vekt på hvor viktig det er å ta hensyn til deres kompliserte praksis fordi de har med mennesker å gjøre. Da er ikke situasjonene like, som det kan være ved arbeid med maskiner. Det å være flere medarbeidere sammen gjør at de lettere kan finne løsninger på utfordringer. De kan skape kunnskap sammen i den daglige arbeidssituasjonen, særlig også der hvor det er lite forskning om spesielle sykdommer. Da kan de snakke sammen og finne ut av hva som er best å gjøre. Samtalen og fortellingen vil kunne gi dem assosiasjoner til lignende situasjoner, slik at de husker hva de gjorde og kommer fram til en god løsning. Dette er slik Boje (2008) og Snowden (2005) (se punkt 3.2.3) mener det foregår, nemlig at vi forteller hverandre fragmenterte historier og anekdoter som igjen gjør at vi assosierer. Assosiasjonene gjør at informantene og hennes personale finner løsninger på utfordringene og skaper ny kunnskap sammen i det daglige arbeidet.

Konsulent b understreker det sosiale samspillet, som kan gjøre at vi lærer lettere når vi er sammen, fordi vi som mennesker er ment for å være sammen.

”Lærer mest av å være sammen med andre. Nest best er på en måte å være liksom sammen med andre. Vi har problemer nå når vi skal lage E-læring. Det som er av forskning på det tyder jo på at E-læringen kan egne seg til fakta, men det man virkelig lærer av det er hvis man er sammen med andre rundt E-læring. [...] Men det man virkelig lærer av det er den sosiale interageringen. Det er på en måte noe som kan være vanskelig å forstå fordi vi lever i en kultur hvor teknologien er en del av vår natur. Det har erstattet naturen for oss. Og det er klart at vi er genetisk ”tuna” inn på hverandre” (Konsulent b).

Selv med E-læring mener informantene at vi lærer best når vi er sammen med andre rundt dette.

Læring også på andre måter men best sammen med andre

Men læring skjer jo ikke bare ved å være sammen med andre. Flere av informantene sa det var avhengig av situasjonen og hva de skulle lære, men endte opp med å si at de lærte best sammen med andre.

”Nei, jeg kan lære alene, jeg kan lære sammen med andre, og jeg kan lære bort og jeg kan lære av. Det er om jeg lærer bedre sammen med andre. Jeg lærer vel bedre ved det å få lov til å utvikle kanskje. Jobbe i prosjekter, lærer veldig mye av det. Og lærer ikke minst kjempemasse av de gamle som bor her. Lærer masse, masse av dem og medarbeiderne” (Leder 3).

”Det spørres hva det er tenker jeg. Men utgangspunktet så tror jeg at man kan lære bedre sammen” (Leder 4). Videre sier Leder 2: ”Helst sammen med andre. Og det går vel litt på at mye av den læringen jeg har er erfaringsbasert. Selvfølgelig, jeg leser mye, men jeg synes jo det er spennende. Men jeg tror nok at jeg lærer mest da”. Hun sier i tillegg at man må være motivert og åpen for læring.

På spørsmål om det var noen måter de lærte bedre på enn andre svarte informantene:

”Å lære bedre ja. Det er et sånt, hva betyr bedre. Det er klart at du får en raskere læringskurve på ting som du ikke har forventninger i forhold til. Tragiske hendelser, triste hendelser, veldig, veldig uforutsette ting, det gir deg en kraftig læring” (Leder 2).

Her var muligens spørsmålet litt utydelig med bruken av bedre. Jeg kunne ha brukt lettere. Informanten trakk fram her at kraftig læring skjer særlig ved uforutsette negative hendelser. Videre sa hun: ”Den ene læringen får du om du vil eller ikke, men det er klart et ønske om å tilegne meg noe så gjør jeg det lett, like gjerne på den ene som på den andre måten. Men da oppsøker jeg jo lærdommen eller læringen” (Leder 2). Her var hun inne på det hun sa tidligere om at man må ha interesse for læring ved å være åpen og motivert. Hvis hun ønsker å lære noe så forstår jeg det dit hen at hun gjør det lett fordi hun er motivert. Dette oppfatter jeg som et driv innenfra både som et eget ønske for læring og som et pålegg av arbeidsgiver i forhold til arbeidsoppgaver som må utføres i denne type stilling. På den annen side ville det ikke gått lenge med en lite lærevillig institusjonssjef i en organisasjon som vil følge med på utviklingen i faget sitt.

Vi skal se i punkt 5.2 at de andre informantene og arbeidstakerne i Case 2 lærte lettere da de brukte historiefortellinger i endringsprosessen de var involvert i. De lærte lettere fordi det var morsomt. Historiene og arbeidet rundt dette appellerte til deres kreativitet. Deres forslag ble hørt på og da ble de motivert.

Leder 1 snakket om bedre læring ved veiledning og læring ved samtale rundt forskningsartikler eller ny kunnskap innen feltet deres.

”Jeg tror man lærer mer i settinger hvor det er en veiledning bak det. Hvis jeg tenker på når jeg veileder studenter og hvis jeg veileder ansatte, så er det forskjell på å veilede og instruere. Jeg tror at rent pedagogisk, at det å veilede gir en større læringseffekt hvor jeg henter fram kunnskapen hos folk, for folk har mye kunnskap, enn at jeg skal fortelle dem hvordan de skal gjøre det og så gjør de det og så er de ferdig med det. [...] Jeg skulle ønske at vi for eksempel kunne sette ned fagmøter hvor vi kunne diskutere en forskningsartikkel eller noe nytt innenfor sektoren for eksempel, og så diskutere det. Vi får ikke tid nok til det” (Leder 1).

Dette er også læring sammen med andre. I utsagnet ser jeg både Vygotskys (i Dysthe 2001) (se punkt 3.1) nære utviklingszone og Wengers (2007) samarbeide i et praksisfellesskap (se punkt 3.1.3). Den mer erfarne, altså veilederen, hjelper studenter og ansatte til å hente fram sitt potensiale for å utføre de arbeidsoppgavene det veiledes i forhold til. De snakker sammen og kommer fram til en måte å utføre handlingen på istedenfor bare å få instruksjoner på hvordan ting skal utføres. I tillegg foregår samarbeidet i et praksisfellesskap mellom den erfarne lederen og mindre erfarne medlemmer av praksisfellesskapet som student eller ansatte med kortere utdanning og kortere eller lengre tid i avdelingen. Dette handler om refleksjon. Se punkt 6.1). Skal resultatene bli gode i dagens raskt endrede organisasjoner, er det i følge Nordhaug (2002) (se punkt 2.4), ikke avhengig av enkeltpersoner men av samarbeide mellom alle. I samhandlingen og dialogen foregår læringen i det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe 2001) (se punkt 3.1 og 3.1.5). Informanten savner tid til fagmøter for å reflektere over en forskningsartikkel eller ny forskning innen feltet de jobber med. Det har vel med prioritering å gjøre, siden det er sagt fra topplederen og en annen informant at det ikke å ha tid ikke er med i deres terminologi. Det kan også være mulig at ikke alle synes det er like interessant og forståelig, men ved kombinasjon med fortelling kan det mulig både bli interessant og lærerikt for alle.

”Jeg mener at når man må yte noe sjøl så lærer man bedre. [...] Vi skulle svare på noen oppgaver. Vi skulle erfare” (Leder 4). Her refererer hun til en videreutdanning hun og en annen tok i organisasjonen. De måtte utføre noen oppgaver skriftlig alene og sammen. De skulle gjøre det de lærte. Så reflekterte de sammen og til slutt fikk de tilbakemelding. Informanten snakker om å lære ved å utføre oppgaver, prøve ut det de lærte og samtidig ha noen å dele erfaringene sine med, som hun uttrykte som meget positivt. Det informanten sa om ”å yte noe sjøl”, oppfattet jeg slik at hun mente det var viktig å lære ved å utføre oppgaver selv, men at det foregikk i samarbeide med andre, fordi da ble det bedre læring.

En betingelse for læring sammen med andre som er nevnt tidligere av andre informanter er et godt arbeidsmiljø og positiv energi i organisasjonen. ”Jeg lærer når det er et godt arbeidsmiljø og et godt klima rundt meg. Og det kan godt tårne og alt, være mye å gjøre, bare det er en positiv energi i huset, så lærer jeg godt” (Leder 3). Det kan være hektisk og mye å gjøre, men det stopper ikke informanten i å lære så lenge hun er i en positiv organisasjon med et godt miljø for læring.

I neste punkt skal jeg se på informantenes oppfatning, bruk og hva slags type storytelling/historiefortelling som ble brukt i Case1 og Case 2.

5.2 Storytelling/historiefortelling for læring sammen med andre i godt læringsmiljø

I dette avsnittet vil jeg først ta fram eksempler på hvilken oppfatning informantene har av de ulike begrepene storytelling, historiefortelling, story, fortelling og narrativ og hva de mener storytelling/historiefortelling er. Dette gjør jeg fordi begrepene brukes svært forskjellig og det er stor uenighet om dette blant teoretikere og praktikere (se punkt 3.2.1). Så vil jeg se på hvordan storytelling/historiefortelling ble brukt og brukes i de to casene og hva som ble resultatet av bruken av historiefortelling i Case 2.

5.2.1 Begrepene storytelling og historiefortelling

”Jeg har i en periode kalt det for fortelling for på en måte å snobbe nedover. Men det finnes ikke dekkende norsk ord for storytelling. Vi bruker fortelling og fortelle som samme ordet og de bruker story og telling. Storytelling er mere dekkende. Så noen som jeg har oppdaget liker å bruke det fordi det er hot. Men begrepet storytelling brukt i min bransje er mer dekkende for hva det egentlig er for noe. Fortelling kan også være Rorbua i Tromsø. Det kan være en vits. Storytelling har kanskje mer. Jeg bruker det” (Konsulent a).

På spørsmål om hva de tenker på når informantene hører de forskjellige begrepene storytelling, historiefortelling, story, historie og narrativ svarer informantene litt forskjellig, alt etter hvilken erfaring de har og har hatt med det. De to konsulentene har profesjonell erfaring, og de andre informantene har erfaring med bruken av den strategiske historiefortellingen i sin organisasjon i en bestemt endringsprosess og historiefortelling generelt i forhold til sin livserfaring. De andre informantene i Case 2 hadde ikke brukt historiefortelling før endringsprosessen.

Konsulent a svarte: ”Første gangen jeg hørte storytelling, så tok jeg avstand, jeg syntes det var dumt fordi det var typisk sånn konsulent: Siste nye er storytelling. Her bruker vi bare storytelling ,” sa han med fin Oslodialekt. Han bruker begrepet storytelling fordi han får lettere innpass i organisasjoner enn ved å bruke fortelling eller historiefortelling (se sitat først i punkt 5.2). Da kan organisasjonene han skal holde kurs for få en følelse av at det handler om eventyr. Det samme sa Konsulent b om deltakerne på hennes kurs. De svarte eventyr når de ble spurt om hva de mente historiefortelling var. ”Hvis vi tror at det bare er eventyr, kommer dere aldri til å skjønne hvorfor det fungerer sånn som det gjør, og hvorfor dette er viktig å lære seg” (Konsulent b). Hun hevder at historiefortelling er en opprinnelig virksomhet i menneskene og at det hjelper oss å skape og bearbeide mening. Særlig internasjonale bedrifter bruker begrepet storytelling i og med at de i mange tilfeller har engelsk som arbeidsspråk. En annen informant sa:

”Story er for meg i hovedsak historie, men egentlig så er, og nå er jeg ganske flerspråklig, historie på norsk er en type fortelling. Mens story i utgangspunktet betyr en hendelse. Jeg foretrekker å bruke historiefortelling, for det at det er språket jeg mener vi har hatt i hele biten. Så for meg så blir den der storytelling litt sånn påkosta fjær” (Leder 2).

Informanten ønsker å bruke det norske begrepet historiefortelling. Det er nok både i forhold til at det var dette begrepet som ble brukt i organisasjonen og at lederen virker som en person som kaller en ting for det som det er. Her snakket vi også om begrepet storytelling kunne skremme noen, eller er det for å fange de større og kunnskapsrike bedriftene? ”Hvem er det i så fall? De fleste er Mr. Hvermansen uansett. Hvis du skal inn å snakke om fortelling, om din fortelling, så er det deg det står på, og da er det Mr. Hvermansen som kommer frem. Jeg syns i hvert fall historiefortelling er greit på norsk” (Leder 2). Det er lett å ta i bruk et nytt engelsk ord i organisasjonen for å følge med på ledelsestrenden. Konsulent a brukte begrepet fortelling først for å snobbe litt ned, men har gått over til storytelling for at organisasjoner skal bli interessert i det. Men han bruker fortelling når han holder fortellerkurs i kystkommunene. Det er fordi personene der ønsker å bruke og forstår bedre det norske begrepet fortelling.

Leder 1 snakket om begrepet slik hun hadde brukt det i endringsprosessen (se punkt 5.2).

”Ja, jeg legger i begrepet storytelling, jeg tenker at det er og kan være å konstruere et eksempel for hvordan man ikke vil ha det eller hvordan man vil ha det. Så kan man forme en utvikling ut fra hvilke hensikter man har med det” (Leder 1).

Uten at informanten er oppmerksom på det, minner dette om valg av typer historier til forskjellige formål slik Denning (2005a) kategoriserte ulike typer historiefortellinger som ledere kunne bruke til å initiere handling (se punkt 3.2.3 og 5.2.5).

”En historie er mer tilgjengelig for flere enn for eksempel, sånn som vi valgte da, et organisasjonskart med mål og tiltak, som er egentlig ganske kjedelig. Men det er mye raskere å gjøre og veldig oversiktlig. Skal du skrive en historie så er det om noen hendelser og hvem skal definere personene og samtidig er det veldig inkluderende. Du får med mange i det og du får et eierforhold til det for det er vår historie. Det er et veldig viktig hensyn” (Leder 1).

Blir det en god endring ved å jobbe med organisasjonskart, mål og tiltak, med bare noen få som utarbeider løsningen? Det kan ta kortere tid og være oversiktlig for noen, men det inkluderer ikke alle og kan være vanskelig å forstå og akseptere for de som ikke har jobbet med det. Med historiefortellingen tok det kanskje litt, men det inkluderte alle, var morsomt og resultatet ble meget godt (se punkt 5.2.5)

Leder 3 sa hun ikke hadde reflektert over begrepene før og heller ikke lest om historiefortelling, men det var det norske ordet historiefortelling de brukte. Konsulent b sa:

”Jeg tror jo det er greit å bruke historiefortelling når det er på norsk. Det er veldig rart, men storytelling er noe sånn fancy internasjonalt. Jeg blir veldig skeptisk, når folk bruker storytelling. For det er sånn: Ja, hva legger du i det? Så kan vi heller skilte med å definere historiefortelling, hva det betyr på norsk. Det er som narrativt, det er fortellende. Ja, man kan bruke begge deler. Narrasjon er ofte et begrep som blir brukt også. Fortellende, altså stoff i fortellende form” (Konsulent b).

Informanten mener det er bedre å bruke det norske ordet historiefortelling i og med at de jobber med det i Norge. Hun gjør ingen forskjell på narrativ og fortelling. Her snakket vi om narrativ som Boje (2008) hevder er et høyerestående begrep enn story (se punkt 3.2.1).

Informanten skilte ikke på dette.

”Nei, men det er det ikke. Narrativ er fortellende. Sånn at variasjoner er fortellinger. Vi må bare oversette det til norsk. Det er historiefortelling, fortelling og fortellende form. Så er det, sånn som Yannies Gabriel som skriver om historiefortelling i næringslivet. Men han bruker veldig mye tid på å klassifisere hva er en semifortelling eller en halvfortelling eller en forfortelling. Det er vel det jeg ville kalle at det brukes fortellende språk, men det er ikke noe helt hendelsesforløp. Det er ikke noe lukket hendelsesforløp. Men han også klassifiserer det i masse ulike grupper av fortelling. Jeg lurer veldig på hva skal han bruke denne klassifiseringen til? Det er på en måte veldig mye sånn fiksfakseri, hvor det både er litt oppblåst med både ordbruk og man gjør det litt fint med fremmedord og sånt noe” (Konsulent b).

Som to av de andre informantene nevnte over, opplever også denne informanten at det kan bli for mye *fiksfakserier* og oppstyking av begrepene. Hun henviser til Gabriel (2000) som deler opp i mange forskjellige typer historier. Hun spør hva han skal med det? Ut i fra det hun bruker det til i organisasjoner er jeg tilbøyelig til å være enig med henne i at det kan bli for mye oppdeling av historier, særlig i forhold til hennes bruk. Jeg vil tro det blir vanskelig å få

medarbeidere til å forstå hvis det skal brukes mange forskjellige definisjoner i forhold til å bruke historiefortellinger for læring i organisasjonen. Trenger vi å gjøre begrepene så vanskelige at de ikke kan brukes i praksis? Flere forskere, deriblant Boje (2008), deler inn historiefortellingene i ulike måter det kan skapes mening på (se punkt 3.2.2). Det kan i mange tilfeller virke meget filosofisk og bli for vanskelig å forholde seg til hvis denne terminologien skal brukes i praksis. Det viktigste i organisasjonen vil være at ledere og ansatte vet hva de skal bruke historiefortellingene til hvis det er konstruerte historiefortellinger de bruker, samtidig som de lærer seg hvordan man lager historiefortellinger slik at denne kompetansen blir i organisasjonen. Det er ønsket til Konsulent b som laget metoden for strategisk historiefortelling som ble brukt i Case 2. Ledelsen bør i tillegg lære om hvilke typer historiefortellinger de kan bruke i ulike situasjoner på grunn av deres påvirkningskraft, slik Denning (2005b) snakker om (se punkt 3.2.4). Mitt ønske er at vi kan dele fortellinger, anekdoter, fragmenterte historiefortellinger og erfaringer med hverandre i det daglige arbeidet og lære av det.

I tillegg til all oppstyking av begrepene snakker Konsulent b også om at mange skriver bøker om storytelling med innhold som kan være intetsigende og vanskelig å bruke. Informanten synes det er leit fordi hun mener historiefortelling er veldig viktig. Videre nevner hun tilsvarende som Konsulent a, at mange konsulenter kommer med nye "fine" begreper fra et "fint" land og at dette kan gjøre det mer komplisert enn det trenger å være. Men hva informanten mente med intetsigende bøker ble ikke oppklart. Det kan være tunge akademiske bøker (ikke for informanten) som er for kompliserte å bruke i praksis eller det kan være for dårlig underbygde og lettvinde løsninger til bruk i praksis. Informanten har stor mulighet til å vurdere disse bøkene med bakgrunn i hennes utdanning og lange praksis innen feltet. Konsulent a og b henviser til litteratur fra Denning og Snowden, som er mer rettet mot praksis. Boje (2006) kritiserer praktikere for å være for overfladiske (se punkt 3.2.1).

Konsulent a ble spurt om begrepet strategisk storytelling kan skremme mer enn strategisk historiefortelling?

"Jeg tror at det er skremmende, hvis det er begrepet fortelling inni, så er det skremmende uansett. Så er det kanskje noen som vil la seg skremme litt mer hvis det er på engelsk, storytelling, for det høres litt sånn fint ut. Men når de skjønner at det dreier seg om fortelling, så vil det være skremmende uansett, for da kommer de til å tro at vi skal fortelle eventyr til hverandre. Ja, det kommer til å være skremmende" (Konsulent b).

Det kan være at begrepet historiefortelling godtas lettere i organisasjoner når det brukes strategisk foran (se punkt 3.2.3), på linje med det Konsulent a sa om sin bruk av storytelling. I tabell 2 sees en fremstilling av begrepene brukt i casene.

Tabell 2: Informantenes preferanser og mulige bakenforliggende årsaker for disse.

| | Engelsk begrep | Norsk begrep |
|---|--|--|
| Forbindelse til forsknings- og organisasjonsutviklingsfronten | Storytelling, men kan for øvrig virke snobbete | |
| Nærhet, effekt | | Strategisk historiefortelling, men kan oppfattes som eventyr |

Merknad: Oversikten er ikke tenkt som en kvantifisert representasjon, men viser tyngdepunktet for informantenes oppfatninger.

5.2.2 Historiefortelling for lettere å skape forståelse og mening

Læring er avhengig av at kunnskapen gir forståelse og mening. Det kan i følge Marzec (2007) gis ved historiefortelling eller eksempler (se punkt 3.2). På jobben skifter vi til det naturvitenskapelige språket, som er mer en type rapportering, i følge Konsulent b. Skal vi lære lettere sammen med andre bør vi ta i bruk det fortellende språket. Historiefortelling er en kommunikasjonsform som lettere kan gi mening (se punkt 3.2.2). Konsulent b sier: ”Fortelling er en slags urvirksomhet i mennesket, og det dreier seg om å skape og bearbeide mening. Så lenge vi har hatt språk så har vi drevet med fortelling for å bearbeide mening”. Under dette punktet skal jeg trekke fram utsagn som belyser at historiefortellingen kan lette forståelsen og hjelpe til med å skape mening.

Blir det raskere forståelse med historiefortelling? ”Man kommer mye raskere inn i dialog om det som det dreier seg om. Det er en effektiv måte”. Det kan ha å gjøre med det at vi bruker fortellingen til å forklare og ikke det argumenterende språket som er vanlig i organisasjonen (Mitroff og Killmann, Fisher, Polkinghorne, Bruner og Zukier i Weick 1995), slik at vi lettere kan forestille oss hva det handler om (Wenger 2007) (se punkt 3.2.2). Den andre konsulenten sa kontant:

”Mye raskere. Den vindmøllehistoria som jeg fortalte deg nå, den erstatter tre timers teoretisering. Hvis du hadde spurt meg i sted, som konsulent: Kan du forklare meg hva den tause kunnskap er, så ville jeg fortalt den historia. Så da skjønner du hva det er” (Konsulent a).

Historien forklarer på en enkel og komprimert måte, istedenfor en lang teoretisk og abstrakt utredning i en forelesning som kan være vanskelig å få med seg. Likevel kreves det i mange tilfeller en slik utredning, men det er mulig å belyse det kompliserte med en fortelling. Ved å fortelle historier kan vi hjelpe hverandre til å skape mening av vanskelig stoff, opplevelser og hendelser. Refleksjonen over dette kan bli lettere hvis den forklares med en historie (Weick 1995) (se punkt 3.2.2). Dette avhenger av om arbeidstakerne snakker samme språk, konteksten og om det er et godt klima for å snakke sammen i organisasjonen (se punkt 3.1.5, 3.1.1 og 2.4). Leder 5 sa:

”Jeg tror det går litt senere i starten. Det er ukjent og litt utrygt. Men så tror jeg endringen skjer kjappere, fordi man ufarliggjør ting. Ja, jeg tror kanskje at det blir mer varige endringer også, fordi det handler om holdninger. Det er veldig mye holdninger. Det er ikke en endring i én prosedyre, men det handler om holdninger og forståelse”.

Informanten mener det går sent til å begynne med fordi det er ukjent. Her tror jeg hun snakker om hele historiefortellingsmetoden brukt i deres endringsprosess. Det skal noe til å få med seg alle i en organisasjon på endring av et dårlig arbeidsmiljø. Mange har også ikke lyst til endring. Fordi de var ukjente med metoden, gikk det saktere til å begynne med. Men når alle er satt inn i metoden så skjer endringen raskere fordi de bruker historiefortelling. Det var som en rullende snøball. Det ble flere og flere som forsto ettersom flere ble involvert. Til slutt var alle med. Med en annen historie og andre personer kunne prosessen ha tatt en annen retning. Det gode resultatet med historiefortellingen oppfatter jeg har med det grundige arbeidet å gjøre hvor historiefortellingen ufarliggjør det vanskelige og hvor alle blir respektert og anerkjent for sine utspill, slik at organisasjonen får til en holdningsendring. Det virker som de raskere får innsikt og forståelse i forhold til utfordringene de står over for. Historiefortellingen forklarte på en munter måte de problemene som organisasjonen hadde (se punkt 5.2). Videre sier hun:

”Jeg tror at du kan endre ting med å si at sånn skal det være. Du skal følge den og den prosedyren og så får vi implementert alt det der. På veien der så skjer det mange ting. Og så kommer det nye folk og så glemmer man selve prosedyren. Mens her så kan man fortelle historiene videre i mye større grad”.

Informantens kausale resonnement her er tosidig. Historiefortellingsbudskapet er enkelt som gjør det lettere å forstå og kan lettere føre til endring. Det andre er at historiefortellingen gjør budskapet enkelt, det blir lettere å huske, og kan dermed fortelles videre.

Til Leder 3 måtte jeg gjenta spørsmålet og presisere at det var budskapet i historien og ikke prosessen, at det er lettere å formidle budskapet med en historie enn med bare fakta. ”Jeg tror de tar det imot på en annen måte hvis du bruker en historie, for det er lettere å huske en

historie enn å huske faktaopplysninger i en bok” (Leder 3). Dette er det samme som Konsulent b sier om å fortelle historier fra Helse, Miljø og Sikkerhet området (HMS) om nestenulykker og ulykker i organisasjonen (se nedenfor i dette punktet). Det ble raskere forståelse og læring. For at historien skal gi mening og skape gjenkjennelse må den være koblet til konteksten i organisasjonen og ha et språk som alle forstår. Innholdet må gjenkjennes for å gi mening (Weick 1995) (se punkt 3.2.2). Historiefortellingene i Case 2 ble laget med utgangspunkt i organisasjonens kontekst. Det gjorde det lettere for personalet å forstå betydningen i fortellingen.

”Det syns jeg var veldig vanskelig å svare på. Nei, det kan jeg ikke svare på” (Leder 1). Der minnet jeg informanten på at hun tidligere hadde sagt at de syns det var gøy å arbeide med historiefortellingen og oppgavene og på en måte skjønte det bedre. ”Jo, det engasjerte, det gjorde det. Absolutt” (Leder 1).

Institusjonssjefen svarte: ”Nei. Det tok litt tid før folk skjønte det. Nei, det kan jeg ikke svare på. Vi hadde en veldig dyktig formidler, som jeg tror var suksessbiten i dette her, som folk var veldig trygg på at vi skulle et sted. Så det tørr jeg ikke å svare på”. Her tror jeg informantens svar gikk i forhold til prosessen og ikke formidlingen av kunnskap gjennom en enkelt historie. Spørsmålet var kanskje uklart, likevel svarte halvparten av informantene inklusive de to konsulentene, med én gang.

Når det gjelder læring og utvikling i organisasjoner er det nødvendig å få med seg alle som jobber der. Ofte er det mange komplekse ting som skal formidles eller ubehagelige ting som må tas opp. Det er da best å gjøre det på en måte som gjør det forståelig. ”Formen gjør den tilgjengelig for alle” (Leder 2). ”Den er så utrolig anvendelig. Og alle aksepterer det” (Leder 2). ”Det var en veldig grei måte å ta tak i ting som var veldig vanskelig. For det ble litt mindre farlig enn å sette de rette navna på det som var vanskelig rett og slett” (Leder 3) (se punkt 5.2.5).

På spørsmål om informantene tror medarbeiderne lettere lærer og deler kunnskap ved bruk av samtaler og historiefortelling, svarte alle informantene ja. ”Ja, helt klart. Som kunnskapsdeling kan det jo brukes” (Leder 2). Videre sa hun: ”Det så jeg veldig her da vi holdt på med den her ”historiefortellingen”, at det var noe som alle følte de fikk læring i. De fikk delta og lærte mye. Så det er svaret igjen, helt entydig” (Leder 2). Ved samtale forteller vi mest i følge Boje (1991) (se punkt 3.2.2). Da kan det lettere skapes forståelse og mening

ved at vi får assosiasjoner til våre erfaringer og trekke fram deler fra ulike hendelser i respons på fortellingene i samtalen. Der hvor praksisfellesskapet er kjent med hverandre kan samtalen flyte godt slik at medlemmene finner mening ved utsagn som: "You know the story" (ibid). I organisasjonen i Case 2 kan det ha vært både det at historien gjorde problemene deres enklere på en humoristisk måte og at de var kjent med hverandre som gjorde at de lærte lettere. På den annen side skal vi se senere at de delte inn personalet på tvers av avdelinger, så noen kan ha vært ukjente for hverandre. Men alle hadde de samme problemene (se punkt 5.2.5).

Fortellinger kan brukes innen mange forskjellige områder for å skape mening.

"Det er et felt som er så kolossalt for du kan gå inn i det. Du har fortelling i terapi, fortelling i arbeidslivet, fortelling som språk, fortelling som litteratur. Det er som erkjennelsesteori. Du har så utrolig mange innfallsvinkler til det. Og det sier noe om hvor fundamentalt det er. Hvor mektig det er i menneskenes liv, på en måte som meningskonstruksjon" (Konsulent b).

I tillegg til at det brukes fortelling på mange områder har Boje (2008) foreslått åtte forskjellige meningsskapende fortellinger som fortelles samtidig i organisasjonen for å skape mening. Blant disse er de fragmenterte fortellingene som han hevder det fortelles mest av (se punkt 3.2.2).

En historie som Konsulent b fortalte, handlet om en bedrift hvor noen arbeidere hadde reddet selskapet fra milliontap ved å komme inn i ferien sin og reparere en rørledning. De ble spurt av ledelsen om hvordan de gjorde det. De skulle legge det fram for ledelsen og laget en PowerPoint presentasjon. "Så var det en i ledergruppa som sa: unnskyld meg men dere kunne ikke bare fortelle meg hva dette handler om? Så måtte de reise seg opp og fortelle det som sto der. Da sa gruppa: Å, ja, det var det" (Konsulent b). Ledergruppa skjønnte det med en gang de fikk fortalt historien om reparasjonen. Historien appellerer til vår forestillingsevne i følge Wenger (2007), samtidig som den hjelper til med å holde de forskjellige opplysningene sammen (Weick 1995) (se punkt 3.2.2). Det ukjente får en struktur og blir satt i en sammenheng som fører til forståelse og skaper mening (ibid).

Så på spørsmål om hvilke pedagogiske læringsmetoder som var best å bruke i det daglige arbeidet svarte informanten: "Det er jo å fortelle hverandre" (Konsulent b). Konsulent a svarte erfaringslæring og kreativ problemløsning som går ut på å forløse kunnskapen ved å fortelle.

En annen måte å få rask forståelse i følge Konsulent b er ved ulykker og nesten ulykker. Et område som har tatt dette alvorlig er HMS. "Der har de gjort ganske mye interessant arbeid. Det viser seg på arbeidsplasser hvor man ikke har råd til uhell. På et oljeraffineri, er et uhell

lik en katastrofe, sånn at det må ikke skje” (Konsulent b). Hun sier den beste læringen i forhold til HMS er å fortelle hverandre om forskjellige hendelser. Det kan være riktig i forhold til selve læringen. Men læres det som er nødvendig å lære av sikkerhetsregler i en organisasjon ved å gå rundt å spørre om de har opplevd ulykker? Eller er det avhengig av hvem du treffer og hvem som kan fortelle den beste historien? Dette kan bli meget tilfeldig og ikke minst subjektivt. På et så spesielt område er det viktig med et system som sikrer en felles standard i organisasjonen. Samtidig må historiene fortelles for å huskes i bedriften. Da er det også viktig å vite i denne sammenheng hvem og hva som fortelles. Ulykkesforskeren Kletz (2001) hevder at det kan læres mer av historier om ulykker enn å lese prosedyrebøker. Han hevder at prinsippene er viktige, men de gjøres forståelige ved historier. Historier er viktigere enn prosedyrer hevder også Tinmannsvik og Øien (2010). En levende historie gir mer læring. For å lære om ulykkene må de ansatte i følge Hovden et al (2004), fortelle, reflektere og samtale i dialog (se punkt 3.2.3). Nyansatte kan lære raskere ved historiefortelling fordi de kan få en større forståelse. Men i mange tilfeller må prosedyrer drilles for akutsituasjoner, som for eksempel hos sykepleiere, piloter og oljearbeidere. Da bør prosedyrer og historier kombineres. ”Charlie reiser rundt og lever av å fortelle sin historie. Da fyller vi auditoriet med oljearbeider og så står Charlie på scenen og forteller om den gangen han satte fyr på et oljeraffineri, og dessverre overlevde det. Til slutt så sitter 200 menn og griner i salen” (Konsulent b) (se punkt 3.2.3). De som ikke får besøk av Charlie, kan vise videoen han har laget.

”Det nest beste er å se filmen, Remember Charlie. Men bare ved å se den filmen, så kommer jeg aldri til å glemme Charlies beskrivelse av hva det vil si å være på en avdeling som behandler tunge brannskader. Jeg vil gjøre hva jeg kan i mitt liv for å slippe å komme på en slik avdeling. Det er en helt lavmelt, straight historie. Men innenfor HMS så er de veldig klar over dette og problemstillingen” (Konsulent b).

Dette er erfaringslæring på det sterkeste og kan kalles øyeblikkelig læring. Dette er noe av det samme Leder 2 nevnte at du lærer raskere ved uforutsette hendelser. Da vil du få en ”kraftig læring” (Leder 2). Men er det slik at alle vil fortelle om uhell eller nesten uhell de har vært utsatt for? Det er nok ikke alle som er like ivrige som Charlie Morecraft (2008) til å fortelle om sine uhell. Men ved at noen gjør det og det er tillatt å fortelle om sine feil, så kan det være lettere. ”Det er det som er så bra med fortellingen, fordi at den er egnet til å fremstille ekstremt komplisert materiale i en veldig enkel form” (Konsulent b).

5.2.3 Storytellingens/historiefortellingens hensikt og funksjon

I dette delavsnittet gjengir jeg hva informantene sa om storytellingens hensikt og funksjon for å få en bredere belysning enn bare meningsskapende og organisasjonsendring. På spørsmål om hensikt svarer Konsulent a: ”hensikten er å respektere og anerkjenne, fordi at dette er det viktigste i organisasjonslivet. Det er en kjempegammel kunnskap”. Respekt og anerkjennelse er i følge Wadel (2005) viktig i et samarbeidsforhold. Da er det lettere å bli sett og hørt.

Konsulent a gjorde en undersøkelse i sin hovedoppgave og har lest om tilsvarende undersøkelse i Dagens Næringsliv for noen år siden om hva som er det største trivselsmomentet deres på jobb? ”Jo, det var å bli sett og hørt. Det er uansett hva du driver på med. Det går på alt” (Konsulent a). Skal du lære sammen med andre er det nødvendig som informanten sier å bli sett og hørt. Det gjøres ved å la dem fortelle sin historie. Arbeidstakerne må bli tatt på alvor. Språket er viktig her slik at de forstår hverandre og kommer inn i en god dialog (Vygotsky i Dysthe 2001; Säljö 2001) (se punkt 3.1.5).

En informant legger vekt på at hensikten er å få med alle i en snuoperasjon. ”Ja, det er jo å kunne involvere flest mulig og det å få til for eksempel store endringer hvor du må inkludere mange for å dra lasset sammen. Jeg tror det er der du må sette inn støtet” (Leder 1). Dette sier også topplederen noe om. Hun liker metoden fordi den ikke er helt fastlagt.

”Hensikten er formen, fordi formen gjør den tilgjengelig for alle. Formen gjør også at det er ingen begrensninger i den forstand. Du må ikke gå et løp andre har lagt og du har mulighet for å legge et løp som er veldig, veldig tilpassa. Og det siste som jeg syns kanskje er viktigst, det går an å endre seg underveis. Du har på en måte ikke gifta deg med en metode. Du har en metode som du kan bearbeide” (Leder 2).

Videre sier hun: ”Ja, det er mer det jeg sier at den er så utrolig anvendelig. Og alle aksepterer det. Jeg har til gode at noen har sagt at det er barnslig, eller det vil jeg ikke” (Leder 2). Det ser ut for at hun er så positiv fordi de hadde et meget godt resultat med metoden. Samtidig ble hun beskrevet som en meget positiv og anerkjennende leder. Det kunne endt svært negativt hvis de hadde stanset prosessen underveis, fordi de ikke fikk med seg arbeidstakerne. ”Hvis man starter en prosess som ikke går i mål. Hva gjør du da? Dette er et løp som ikke kan stoppe underveis. Da gir du alle en tapsfølelse” (Leder 2). Leder 4 nevnte også endringsprosessen.

”Hensikten er rett og slett å kunne ta opp kall det vanskelige ting, eller ting som, ja, altså hensikten er mange. Det er å sette i gang en endringsprosess. Og gjerne å ta opp ting som var vanskelig å ta opp i avdelingen med å fortelle en historie som liksom var identisk med det vi opplevde på (riktig navn på institusjonen) (Leder 4).

Konsulent b sa: ”Ja, det er å bearbeide mening og utveksle kunnskap”. Det virker som om historiefortellingen gjorde at personalet lettere forsto og ønsket å arbeide med problemene de hadde i organisasjonen, i og med at de ble beskrevet i historiefortellingen på en begripelig og morsom måte. Det ble også tatt veldig hensyn til konteksten slik at de skulle kjenne igjen historien (se punkt 5.2.5).

I forhold til funksjonen til storytelling/historiefortelling og hva den kan brukes til og hvordan den kan brukes svarte informantene:

”Overføre kunnskap, det mest kraftfulle, nå siterer jeg en eller annen guru, men det mest kraftfulle teknikken for å overføre kunnskap er storytelling. Det er det definitivt. Det beste eksempel jeg har der er Bibelen. Den er jo bare fortellinger. Det nye testamentet. Det er det ene og det andre er i min jobb, så er det en måte å vise og se og høre folk på, altså vise respekt og anerkjennelse. Den beste måten å motivere folk på er å lytte til deres fortelling. Ikke bare for å høre hva de har å si, men for å vise at du respekterer dem” (Konsulent a).

Videre sa Leder 1: ”Hvis du skal gjøre noe stort, noe som blir veldig synlig og hvor man skal få med flest mulig for å få et eierforhold. Så kan du gjennom en historie involvere folk”.

Informanten mener at med historiefortelling kan man lettere få med seg folk på en stor arbeidsprosess, ved at det vanskelige og problematiske pakkes inn med humor uten å latterliggjøre noen. Hun snakker her om slik de brukte metoden. Det tror hun gjør arbeidsprosessen enklere.

”Jeg tror at så lenge en historie er gjenkjennelig og det bygger på humor, så tror jeg at det fenger. Og når det fenger så fanger det, slik at du blir litt engasjert ved det. For man blir litt nysgjerrig da.”Jøss, hva er dette da, de får ikke til noen ting, jo”. Så ender det bra til slutt da, som det gjør i alle historier” (Leder 1).

Her er hun inne på noe av det samme som Konsulent b sier om å fange lytterens oppmerksomhet i begynnelsen av fortellingen ved å gi historien et godt anslag (se punkt 5.2.5). Det informanten sier er helt i tråd med Dennings (2005a) bruk av historiefortellinger (se punkt 3.2.3). Et annet svar var også i forhold til hvordan de brukte metoden.

”Jeg tror at en historiefortelling ufarliggjør det som ofte er problemet i en organisasjon. Det trekkes litt vekk fra deg og din avdeling. Du får lov å sette andre navn på det, og andre ord på det, som gjør at du tør å være mere ærlig. Du gir noen andre bilder, men de er veldig lett gjenkjennelige. For det har jeg jo sett i historiene tilbake i tiden” (Leder 3).

Dette kan sees som at den konstruerte historiefortellingen som inneholder organisasjonens problemer i en morsom tone, gjorde at den følte ufarlig og at det derfor ble lettere å jobbe med den. Hun sa videre: ”Jeg tenker at den kan alminneliggjøre og ufarliggjøre ting som kan være vanskelig å ta opp i blant. Og så tror jeg at det kan bidra til endring. Altså tror, jeg vet i hvert fall at den bidro til å skape endring hos oss” (Leder 3).

Konsulent b snakket om ulike nivåer av historiefortellingens funksjon.

”Det er ulike nivåer. På det største nivået så er det meningsbearbeidelse som menneskene driver med. Mennesker som har språk bearbeider mening og da bruker vi fortelling til å gjøre dette. Og så er det nedover helt til at du bruker fortellingen til å kommunisere, til å ha kontakt med andre. Rett og slett å skape kontakt med andre mennesker” (Konsulent b).

Leder 2 trekker fram flere ting historiefortelling kan brukes til.

”Det tror jeg du kan bruke til ganske mye. A. Du kan bruke det til å få folk til å strekke seg litt. B. Du kan bruke det til å dempe konflikter. C. Du kan bruke det til nytenking. D. Du kan bruke det til å øve deg i å tenke fleksibilitet. Det er egentlig veldig anvendelig, i hvert fall i sånn ledelsessammenheng eller utviklingssammenheng” (Leder 2).

Dette minner om Dennings (2005a) ulike typer historiefortellinger (se punkt 3.2.3).

Informantene trakk fram mange interessante momenter i tillegg til meningsbearbeidelse og organisasjonsendring ved historiefortelling. Det var å gi respekt og anerkjennelse ved å lytte til andres historier, involvere og inkludere flest mulig for å få til en endring, formen som veldig anvendelig slik at den passer hvor som helst, å kunne ta opp vanskelige ting og det mest kraftfulle redskap til å overføre kunnskap. Dersom historiefortellingen er gjenkjennelig og bygd på humor så blir den interessant, den alminneliggjør og ufarliggjør problemer i organisasjonen. Den er kontaktskapende og får folk til å strekke seg etter et mål, demper konflikter, nytenking og øvelse i å tenke fleksibelt. Det informantene sier her ser ut som grunnleggende momenter i et godt praksisfellesskap hvor de viser omsorg for hverandre og lytter på hverandres historiefortellinger. Dette vil videre føre til et godt læringsmiljø (se punkt 3.1.3 og 2.4).

I de neste punktene skal jeg se på hvordan informantene bruker og brukte storytelling/historiefortelling. Først vil jeg se på hvordan Konsulent a i Case 1 bruker storytelling og dernest hvordan institusjonen i Case 2 brukte det strategiske historiefortellingsverktøyet.

5.2.4 Bruken av storytelling, Case 1

Konsulent a bruker begrepet storytelling på organisasjonsutviklingskursene sine i privat og offentlig sektor. Han er tilhenger av en kombinasjon av erfaringslæring og kreativ problemløsning som han bruker i kursene. Storytelling kommer inn her og trigger prosessen. Han sier ikke at de skal snakke om storytelling, men begynner med å fortelle noen enkle historier i forhold til noen spilleregler han presenterer i begynnelsen av kursene for at

gruppearbeidene skal gå bra og for å skape et godt læringsmiljø. Det er fordi deltakerne lettere skal kunne fortelle hverandre og dele kunnskap. Han forteller også historier for å belyse komplekse ting slik at det blir mulighet for at alle skal kunne forstå. Fortellingene bruker han for å synliggjøre taus kunnskap. Det gjør han for å få vise deltakerne hvordan den kan komme fram. I tillegg holder han fortellerkurs i kystsamfunn i Nord-Norge, slik at folk kan bli bedre fortellere og samle sine historier så de ikke går i glemmeboka. ”Det jeg gjør da, det er bare å lage en prosess for å mane frem de bildene du har og andre har. Hva er din fortelling” (Konsulent a)? Han har ikke arbeidet med storytelling i organisasjoner som de andre informantene har gjort. Ellers har han bare kjennskap til at organisasjoner leier inn fortellere for å stimulere kreativiteten til de ansatte. De gir prosjektet deres en kick start ved å fortelle historier om temaet organisasjonen skal jobbe med. Dette kan bli for enkelt i følge Snowden (2004), fordi det kan hende at konsulenten ikke tar hensyn til konteksten (se punkt 3.2.5). Konsulent a nevner for øvrig også hvordan reklamen forteller små historier om store og små bedrifter og merker, som for eksempel Coca Cola, Bill Gates og Microsoft og VG.

Raskere forståelse og læring

Informanten bruker storytelling i arbeidet sitt fordi:

”Ja, for å si det kort, to måter, at jeg oppdaget at det var det som fungerte best. For den mest kraftfulle måten å overføre kunnskap på. Det er ingenting som kan konkurrere med det. De mest lekre videoene, eller PowerPoint. Jeg bruker mye musikk. Jeg er glad i musikk selv, men kun som en kullisse, men det kan ikke konkurrere med fortellinger. [...] Så den andre historien om at jeg prøvde å ta en utdannelse innenfor dette feltet og få satt litt mer akademiske ord på det. Da var det lettere å få selge det inn i noen kretser når jeg sa at jeg hadde gjort det ” (Konsulent a).

Konsulenten fant ut at det ble raskere forståelse og læring ved bruk av storytelling. Han mener storytelling overgår PowerPoint og andre metoder. I punkt 5.1.3 sa informanten at vi lærer forskjellig alt etter om vi er introverte eller ekstroverte. Det kan da være noen som lærer bedre ved PowerPoint eller å se en video. Ved da bare å fortelle en historie kan noen faktisk lære mindre eller ikke i det hele tatt. Kanskje en kombinasjon av flere metoder er best? På sine kurs i organisasjonsutvikling sier han i begynnelsen: ”Dette er en teori forkledd som fortelling. Og så starter jeg. Det har ingenting å gjøre med at nå skal de høre på storytelling. Det gjør det aldri”. Intensjonen med hans kurs er å få til et godt læringsmiljø ved å la kursdeltagerne bli bedre kjent med hverandre ved å fortelle hverandre sine historier om seg selv. Så skal de fortelle historiene de nettopp har hørt til en annen på kurset. Det gjør han for å gjøre dem oppmerksomme på hvor viktig det er å lytte på historien til andre. Det viser respekt og anerkjennelse. Konsulenten ønsker å formidle glede i organisasjonene ved å fremstå som

positiv selv og håper det smitter over på deltakerne. Han legger vekt på å fortelle det positive. Dette er det samme som Von Krogh et al (2005) sier i punkt 2.4.

Konsulent a tok fortellerutdanning for å kunne lettere bruke storytelling i organisasjoner. Da ble det enklere å komme inn i forskjellige organisasjoner fordi han hadde utdanning i temaet. For å bli en god forteller sier han det er viktig å øve og øve på å fortelle. Han sier at vi husker best de lærerne fra skolen som hadde evne til å formidle kunnskap og fortelling. På fortellerstudiet lærte han å lage historier på den aristoteliske måten. Imidlertid legger han vekt på at fortellingen ikke bør være slik. Den kan også ha form som en anekdote eller et eksempel (Snowden 2005) (se punkt 3.2.3). Ved bare å skulle ta hensyn til og fortelle de aristoteliske historiene i organisasjonen, vil vi i følge Boje (2009) miste mye av det som skjer i organisasjonen, siden det er mer fragmenterte historier og anekdoter som fortelles (se punkt 3.2.1). Istedenfor at historien skal være konstruert på den aristoteliske måten, mener informanten det er viktigst at folk lytter på deg, blir engasjert og forstår hva du sier. Fortell din fortelling og tenk på hvordan du presenterer den, sier han.

”Jeg oppdaget å fortelle ikke er å gjøre det eksakt sånn og sånn, men fortell din fortelling. Det er små triks for å lære seg å krydre en fortelling å gjøre den god, at den blir troverdig. I Nord-Norge sier vi at ”han lyg så han trur det sjøl”. Da er du en god forteller. Det andre er at du lærer deg å formidle. Det er hvordan du kommer inn i salen og hvordan du ser på folk. Det er små triks. Det er presentasjonsteknikk på en måte. Det er halve greia. Det er bare én måte å bli god forteller på, og det er å fortelle” (Konsulent a).

Det er lettere å bergta folk med en fortelling, mener informanten. Siden han vet hvordan han kan konstruere og fortelle historier, er han veldig flink til å lytte til hva andre mennesker forteller. Han samler på ulike historier han kan bruke senere. Disse fortellingene som han lagrer i stikkordsform, bearbeides og lages til den anledningen han skal bruke den i. ”Det er veldig viktig at den lages for de menneskene som skal høre på. [...] Storytelling er en enkel måte å forklare kompliserte ting på” (Konsulent a). I dette utsagnet fremhever han sterkt at konteksten og det situerte er viktig. Han lager historiefortellingene slik at de passer til formålet og organisasjonen han forteller dem til. Dette er i tråd med det sosiokulturelle perspektivet og historiefortellingen slik at personene kjenner seg igjen og det lettere skapes forståelse og læring (se punkt 3.1.1 og 3.2.2). Flere forskere har funnet forskjellige typer historier som fortelles i organisasjonen (Prusak 2005). I tillegg har Denning (i Gabriel 2009) identifisert åtte typer historier som ledere kan bruke (se punkt 3.2.4). Konsulent a følger med på Dennings litteratur og nyhetsbrev. Siden informanten bruker forskjellige historier til forskjellige anledninger ser det ut for at han benytter seg av disse typene, særlig den

kunnskapsdelende historien for å få fram den tause kunnskapen (se punkt 3.2.3). Informanten bruker omgivelsene rundt seg og litteraturen i komponering av fortellinger. Det viktigste er at fortellingen lages for de som skal høre på, så det blir en gjenkjennelse i forhold til historien.

Konsulent a fremhevet formidlingen av fortellingen som et viktig punkt. Han sier det i tillegg til miljø må legges inn følelser i historien. De som hører på må bli interessert, ved at historien kobles til deres miljø for gjenkjennelse og at det legges på følelser for å gjøre fortellingen levende. Så sier informanten at det er nødvendig bare å ta med det som er essensen og skrelle vekk all overflødig prat. Det sier også Boje (2009) at det er viktig å gjøre historien levende og kort (se punkt 3.2.4). Dette hevder også Konsulent b. ”Vi kan ikke drive og pakke det inn i realitetene og fortelle det sånn som det er, for det interesserer oss ikke. Hvis man lærte dette i kommunikasjon, så ville altså 90 % av det vi driver og tuter ørene fulle på hverandre med, det ville være skåret vekk” (Konsulent b). Dette kan sees i sammenheng med all informasjonen vi bombarderes med i organisasjonene i dag.

5.2.5 Bruken av strategisk historiefortelling, Case 2

Organisasjonen i Case 2 valgte å bruke strategisk historiefortelling i sin store snuoperasjon. I intervjuet med Konsulent b, henviste jeg til Røvik (2007) som deler organisasjonshistoriene inn i strategisk - og naturlig historiefortelling (se punkt 3.2.3).

”Den strategiske fortellingen er en retorisk disiplin, fordi at det er målrettet bearbeidet kommunikasjon som har helt klart mål og som er gjennomarbeidet. Mens den organiske fortellingen, det er hvordan vi forteller om hva som har skjedd i hverdagen. Da har vi ikke noe klart mål for oss og vi har heller ikke trent på den fortellingen før vi begynner å fortelle om det. Det er en organisk fortelling. De to er adskilt, men det er mange måter vi bruker begge deler. For eksempel vi henter opp materiale gjennom organisk fortelling og så bearbeider vi det og da er det mer strategisk bruk av det eller retorisk bruk” (Konsulent b).

Konsulenten som ble engasjert i forhold til prosjektet hadde laget denne metoden med strategisk historiefortelling. Den skulle brukes som et dialogverktøy. Dette arbeidet skulle foregå som en prosess hvor de ansatte skulle konstruere strategisk historiefortelling med arketyper. En forutsetning for et godt resultat er at den konstruerte historiefortellingen tar utgangspunkt i organisasjonens situasjon og kontekst. I dette tilfelle hadde de en arbeidsmiljøundersøkelse som bakteppe og personalet i organisasjonen skulle lage historiefortellingen. Her brukte hun det organisatoriske materialet da de ansatte laget den strategiske historiefortellingen.

Tidsbruk

Tidsaspektet i prosessen var interessant, fordi det er krevende å skulle jobbe med en snuoperasjon i tillegg til de daglige gjøremålene med omsorg og pleie av sine beboere. Det er også kostbart for institusjonen å involvere alle ansatte i en endringsprosess over tid. Samtidig er det kostbart å la være å gjøre noe med alle problemene og høyt sykefravær.

”Ja, det var satt av tid hele tiden og det må man. Men det må du jo også gjøre i annen type læring. Og jeg tror, man skal ikke være for raus med tiden. Der tror jeg at det er det eneste stedet man skal være veldig våken, at man setter av så og så mye tid og ikke mere. For det er lett at dette her kan gli ut til noe helt annet. Så den som leder sånne prosjekt bør tenke på det” (Leder 2).

Informanten presiserte tidsbruken. Det ble satt av passe tid til prosessen i samarbeide med konsulenten, fordi hun visste hvor lang tid som burde brukes på konstruksjon av historiefortellingen og arbeidet med tilhørende oppgaver.

”Men med historiefortelling som med alt annet, du må jo gi deg tid, både til å sette deg inn i hva det er og hvordan du vil bruke det og når du skal bruke det. Så du må være veldig bevisst. Det er ikke noe du bare tar ned fra hylla den dagen du ikke har noe annet” (Leder 2).

Dette nevnte også Konsulent b at det var viktig at de ikke fikk for mye tid til å skrive særlig anslag og historien. De måtte gjøre det på de temaene som var kommet fram i medarbeiderundersøkelsen og det de assosierte i øyeblikket med dette for ikke å havne langt utenfor mål. Hvis det ikke hadde vært satt av tid til arbeidet ville de ikke fått med seg alle.

Støtte fra ledelsen og implementering i personalgruppen

Prosjektet ble meget godt forberedt i ledergruppen først, før de gikk ut til resten av medarbeiderne.

”Ja, det var jo Konsulent b som tok dette systematisk, med en del ting, med å fortelle oss hva er en fortelling. Når vi skulle sitte og skrive anslaget og lage disse tegnehistoriene så begynte hun videre. Men da (navn på sykepleier) og jeg satte oss ned her sammen med Konsulent b for å formulere historiene som Konsulent b satt og skrev så tastene spratt, da visste jo ikke vi helt hvordan dette her skulle ende opp” (Leder 1).

Historien ble laget der og da ut fra personalundersøkelsen, flinke ledere og en meget observant konsulent. De var ivrige med i arbeidet fordi de ville gjøre noe med situasjonen i organisasjonen. Lederne var positivt innstilt og inneforstått med å gjøre noe sammen for å få det bedre. Det ble lagt til rette for et godt læringsmiljø fra starten av, ved at de laget en kunnskapsskapende kontekst, *ba* (Von Krogh et al 2005) (se punkt 2.4), hvor det ble vist omsorg for hverandre og alle hadde mulighet til å komme fram med sine erfaringer.

”Historien ble jo helt fantastisk. Det ble utrolig bra og helt midt i blinken, fordi at hun styrte oss inn. Det må være med, det må være med. Nå må dere si noe om sånn og sånn. Ja vel, hva skal vi si da. Så satt vi her et par tre timer, og fantaserte og diktet mens hun skrev. Vi brukte ikke så kjempelang tid på det, men det er klart at alle disse sekvensene tok noen dagsverk. Jeg tror det var vel verdt investeringen. Jeg tror det var riktig for oss den gangen å gjøre det” (Leder 1).

De ble veiledet av konsulenten da de konstruerte historiefortellingen slik at den fikk med seg de temaene som organisasjonen ville jobbe med. Hensynet til konteksten ble ivaretatt.

”Så har vi en veldig spennende institusjonssjef da, som liker å tenke annerledes og som er visjonær. Og det er noe med å gjøre noe som en kanskje ikke har penger til, men som sier at dette her er en investering for mange år fremover. Det var det, fordi det var så mye grums som kom opp og vi måtte få bukt med. Det var vanskelig å ta det opp, sånn å si ”det der får du ikke lov til”. Det er jo ikke slik du snakker til voksne folk. Voksne folk må lære de, gjennom refleksjon ” (Leder 1).

Topplederen er meget visjonær og sto helt og fullt bak dette tiltaket. Lederen inspirerer sine ledere slik at det er lettere å bruke ukjente og utradisjonelle verktøy som for eksempel historiefortelling. Hennes væremåte smitter over på de ansatte, slik at de er med på det som må gjøres. Informanten mente denne metoden passet dem godt fordi hun hevder at voksne ikke kan snakkes til som barn om forbud, men de må reflektere over ulike situasjoner for å lære av det. Det hadde kanskje vært vanskelig å ta opp de ubehagelige tingene uten å bruke historiefortelling, fordi da kunne personalet ha gått i forsvar og stengt seg inne, istedenfor at de ble med og jobbet positivt med oppgavene.

Alle fikk mye informasjon. De startet som sagt med lederne for å få teorien om historiefortellingsverktøyet rotfestet der, ellers ville det bli vanskelig å bringe det videre til personalgruppen og implementere det.

”Vi informerte først ledergruppa. Det er en metode jeg bruker bestandig. Først får jeg ledergruppa å brenne for en ting, og så tar de det ut i organisasjonen. Det er de dyktige på. Vi var gode på det med informasjon. Da vi begynte med informasjon om historiefortelling, så blanda vi grupper. Vi blanda på tvers av avdelinger, vi blanda på tvers om de var leder eller ikke og det tror jeg var en sånn suksessfaktor at vi blanda veldig. Oppi det her får du også at folk blir bedre kjent. Og jo bedre kjent du er, jo lettere tar man fatt i ting som er, som man strever litt med” (Leder 2).

Det at institusjonssjefen starter med ledergruppa først vil gjøre det lettere å få med resten av personalet. Blandingen av ansatte fra ulike avdelinger, gjorde at de ble bedre kjent med hverandre. Det førte til større åpenhet i hele organisasjonen. Lederen viser respekt og anerkjennelse av sine ansatte i og med at hun stoler på at alle kan gjøre en god jobb når de blir satt til det. Det skaper tillit i organisasjonen og er en forutsetning for godt læringsmiljø og godt samarbeid i et praksisfellesskap (se punkt 2.4 og 3.1.3). De delte kunnskap på tvers av avdelingene i historiefortellingsprosjektet, men i dag holdes kunnskapen innen hver avdeling i følge Leder 1. Leder 3 svarte: ”Vi fikk absolutt nok informasjon, og det var satt av tid til det.

Vi ble fort motivert. Vi tok først tak i ledergruppa. Vi begynte på toppen, noe jeg mener er riktig”.

”Det at vi valgte å trekke inn ledergruppa mener jeg var helt vesentlig. For hvis ikke jeg som leder syntes dette her var spennende ville jeg ikke jobbet med det i avdelingen. Det var nok litt forskjellig hvordan man jobbet med det. Flere av oss jobbet mye med det, og hadde veldig god erfaring med det. Men det er noe med å tørre selv om det er på Tørterød de gjør feil, så skal du også spørre: ”Er det lov å gjøre feil hos oss”. Hvis ikke man syns det som leder er noe morsomt og bli litt transparent plutselig, så vil du helst ikke stille spørsmålet en gang, for det kan slå tilbake på deg selv. Men da er du ikke noe lederemne heller, mener jeg. Du må tørre, du må stå for det du gjør. Det er et stort ansvar” (Leder 1).

Det som var en suksess i følge informanten, var som de andre lederne sa at de informerte ledergruppa om historiefortelling og arbeidet rundt prosessen først, før de implementerte det i alle avdelingene. Historiefortelling er ikke noe som bare kan tas i bruk uten forberedelse. Det trengs kunnskap om metoden. Det hadde Konsulent b. Leder 1 mener historiefortellingsverktøyet er sundt. Det tolker jeg dit hen at hun mener det var morsomt og alminneliggjort slik at alle kunne være med og forstå.

Hovedarbeidet bestod i å få med seg personalet i den store snuoperasjonen. Leder 4 sa:

”Vi brukte mye tid med Konsulent b. Vi brukte masse tid og i starten så skjønnte vi ikke hva ho dreiv med i de hele tatt, for det var helt nytt. Etter hvert så ble det mer implementert. Vi brukte mye tid. Så skulle vi videreformidle og kjøre våre grupper”.

Videre sa Leder 1 i forhold til informasjonen til sitt personale:

”Vi tok det vel såpass rolig at de visste vel ikke hva jeg holdt på med mens jeg holdt på med prosessen, men da det var ferdig så hadde vi allmøter og så hadde vi personalmøter. Vi brukte veldig mye tid på personalmøter, da er vi samlet veldig mange. [...] Vi var nesten alle sammen på jobb på de sekvensene der. Planla det fram i tid så at den dagen må du holde av og den og den og den. Da fikk flest mulig være med. For meg var det viktig å få med alle og at dette skulle være en del av oss. Det skulle bli vår kultur” (Leder 1).

Hele tiden ser vi at personalet trekkes inn i et fellesskap med godt læringsmiljø, for å få utført arbeidet (se punkt 3.1.3 og 2.4).

Et annet moment som kan være årsak til at alle involverte seg så lett etter hvert, var at historiefortelling er dialogfremmende ved at det skaper assosiasjoner i hjernen til den som lytter. I følge Snowden (2005) kan det kalles *dit spinning* ved at en starter å si noe, så får den andre personen en assosiasjon og slik går det fram og tilbake (se punkt 3.2.3). Assosiasjonen starter fordi vi husker hovedpunkter eller *gists* i følge Schank (2000). Vi lærer av ulike hendelser og husker hovedpunkter som vi blir minnet på når vi forteller hverandre historier. Geistene som kommer opp er situasjonsavhengige (ibid) (se punkt 3.2.2). Konsulent b hevder at historiefortelling er et genialt verktøy for dialog, fordi vi starter å assosiere.

”Det er også erfaring for eksempel med strategisk historiefortelling at de stiller aldri spørsmålstegn ved metodikken. De begynner å snakke om innholdet. De svarer på innholdet. Det er fordi det er fortellende form. Så kan man selvfølgelig forsterke det ved å si, ”Har dere opplevd noe lignende? eller ”Hva er deres erfaring på dette feltet”? Men fortellingen i seg selv er åpnende for dialog” (Konsulent b).

Ved å stille spørsmål om noen har opplevd noe lignende, kommer det fram ulike hendelser.

Dette kan brukes til å styre dialogen i den retning det målet de har med historiefortellingen.

”Vi beveger oss da rundt i hverandres, i vår egen og andres erfaringsverdener. Da involverer vi oss. Da går vi inn i en reell dialog med hverandre. Hvis man kan utnytte dette på en arbeidsplass, så vil det være ekstremt mye lettere å få folk til å involvere seg. Det er jo det som er målet når vi bruker fortelling i næringslivet. Det er å få folk til å involvere seg i noe” (Konsulent b).

Her snakker informanten om det som det dreier seg om. Læring sammen med andre på arbeidsplassen ved bruk av historiefortelling. Hun sier at historiefortellingen er dialogskapende og dette igjen gjør at folk involverer seg. Hvis organisasjonene gir mulighet for at arbeidstakerne kan snakke sammen og gå i en god dialog, så vil dette gjøre at medarbeiderne har større mulighet for å lære (se punkt 2.4 og 3.1.5). Men hvor lett er det å komme i dialog på arbeidsplassen i dagens travle organisasjoner? Hvor lett er det å lære i en hektisk arbeidsdag hvor det er press fra ledelse om å utføre alle arbeidsoppgaver og ønsker fra pasientene om hjelp og kontakt? Selv om topplederen i caset sa de skulle ta seg tid til endringsprosjektet med historiefortelling, noe som de også gjorde, sier Leder 1 når hun snakker om å kunne stoppe opp i hverdagen å reflektere over pasientsituasjoner eller andre forhold i avdelingen nå, at det har de ikke tid til. Jeg sier noe om dette i punkt 6.1 om tid til refleksjon.

Produksjon av historiefortellingen med arketyper

Historien ble påbegynt ved at de gikk sammen to og to for å skrive et anslag, etter at konsulenten hadde undervist dem i oppbygning av den aristoteliske historiefortellingen. Alle ble etter hvert involvert. De hadde først noen workshops hvor konsulenten styrte formen, mens lederne og medarbeiderne måtte stå for innholdet selv. De må tro på den historien som lages derfor kan ikke konsulenten komme inn og fortelle hva innholdet skal være siden vedkommende ikke kjenner kulturen og hvor skoen trykker. Historiefortellingen må kunne kjennes igjen. Den må lages i forhold til konteksten (se punkt 3.1.1). Alle avdelinger ble representert og det var viktig å ha med noen av de som var skeptiske eller negative. Det hevder Konsulent b er spesielt viktig i et slikt prosjekt for å unngå at de lager antihistorier (Snowden 2004), som kan ødelegge for prosessen (se punkt 3.2.5). Som sagt i

metodekapittelet fikk jeg ikke intervjuet noen som hadde vært skeptiske eller negative til prosjektet (se punkt 4.2 og 4.6).

Den strategiske historiefortellingen ble bygd opp slik at den skulle vise hvordan de skulle nå målene sine, altså en framtidshistorie. Dette innebar at historien gjenga problematiske personer og uheldige situasjoner, mens oppgaver og dilemmaer var lagt opp slik at de skulle finne positive løsninger på problemene de strevde med. Hele verktøyet ga et bilde av hvordan de skulle få til endring. De ga sykehjemmet i historien et fiktivt navn og en beliggenhet langt unna dem selv. Arketyperne (Snowden 2005) (se punkt 3.2.3) eller hovedpersonene, ble konstruert på bakgrunn av utvalgte hovedproblemer fra medarbeiderundersøkelsen.

”Det ble vi opplært i. Det var hennes. Jeg hadde ikke den tanken i forkant. Men det var hennes. Ho brukte arketyper. De viste seg å være en utrolig fin måte å ta bort de vanskelige tingene. At sladrehanke var Petter for eksempel. Vi hadde ingen Petter. Alle assosierte med sladrehankene uansett, men det ble ikke hengt på person. Sånn gikk vi gjennom alle arketyperne og vi bestemte oss for syv. Vi fikk de arketyperne vi trengte, som alle kjente og som ingen ville identifisere seg med” (Leder 2).

Forskjellige karakterer som institusjonen ville ha bort ble lagt i disse arketyperne. Denne karakteren ble satt på en tilfeldig yrkestype og ble ikke assosiert med person. Etter at arketyperne var identifisert, ble de tegnet av de ansatte. De hadde det veldig morsomt og ble veldig engasjerte. Dette samlet organisasjonen.

”Så lagde vi en betegnelse på det. For vi kalte det for Tørterød sykehjem, og det var et sykehjem som bare ble funnet på. Det var konsulentene som fant på det navnet, Tørterød sykehjem. Det holdt til langt unna oss. Det skulle være så fjernt unna oss som overhode mulig og der gikk alt galt. Det som var så morsomt, det var noe med disse arketyperne som var med inn. Det at du gjorde det så ekstremt, var hensikten med å se: hvordan har vi det her? Når du sammenligner det med noe som er så helt ekstremt, da er det ikke vi som har det verst. Da er det noen som har det verre, og da er det lettere å kunne søke litt innover å se hvor er det vi kanskje må rydde opp litt” (Leder 1).

Informanten koste seg da hun fortalte og husket mer og mer av bruken av historiefortellingen. Det gjorde for øvrig alle informantene da de snakket om temaet. Ville lederne snakket like entusiastisk om en annen læringsmetode med samme resultat? Det er jeg ikke sikker på. Kanskje ved bruk av rollespill siden de brukte teatersport av og til? De sa også at det trengtes andre metoder for å få til endring enn tradisjonelle metoder. Så de var innstilte på å gjøre noe annerledes denne gangen.

Arketyperne ble utformet og gitt ekstreme karaktertrekk for at personalet skulle oppleve at de var verre enn dem selv. De skulle kjenne igjen typen, men ikke personen som arketyperne skulle karikere.

”Så det ble veldig spennende. I forskjellige settinger brukte vi Tørterød som: ”Ja, skal vi ned å sitte på Tørterød og spise lunsj”. For det var snakk om å få folk i kantina. Ingen brukte kantina. Så Tørterød ble et begrep mer enn historiefortelling. Jeg har fortsatt et nært forhold til det, men det er mange år siden vi har brukt det nå. Men det var viktig den gangen å velge det som verktøy. Det var rett og slett genialt” (Leder 1).

Informanten sier at historiefortellingen passet dem helt perfekt. Men hva hadde skjedd hvis ikke lederne hadde vært så entusiastiske? Er historiefortelling på arbeidsplassen personavhengig? Hadde dette gått like bra hvis lederne hadde vært skeptiske? Vil historiefortellingen alltid trekke med seg de som også er skeptiske til metoden? I følge Snowden (2005), som sagt over, kan enkelte ødelegge i organisasjonen ved å lage antihistorier som kan hindre prosessen. Hvis ikke lederne hadde brukt tid på prosjektet og involvert alle så kunne det gått galt.

Etter valg av arketyper og anslag skrev de historiefortellingen. De ansatte jobbet sammen med konsulenten.

”Så skulle vi fortelle en historie, mens konsulenten satt med resultatene fra kartleggingene for personalet, og hadde notert ned, det må være med, det må være med, det må være med. Hun var jo kjempeproff på dette her. Vi satt og fantaserte og holdt på med disse personene, det persongalleriet som var foran oss. Hvem skulle være med når og hva skulle skje. Det måtte være med en del typiske ting da, med at folk gjør feil og kommentarer til det, og baksnakking og profesjonskamp og usynlige ledere og konsekvenser. Så det var utrolig morsomt. Kjempeinspirerende. Jeg syns ikke det var vanskelig. Jeg syns det var bare gøy. Men jeg syns sånt er veldig morsomt” (Leder 1).

Historien ble skrevet med liv og lyst, og den inneholdt karakterer som var så overkarikerte og motsetningsfylte at personalet på en måte fikk sympati med dem. Historiene var laget over reelle problemer og personene som ødela arbeidsmiljøet, men var karikert og anonymisert slik at ingen kunne si hvem det var. Det gjorde det lettere for personalet å snakke åpent rundt utfordringene uten å føle at de skulle bli tatt. Ingen ble stoppet i sine synspunkter. Dette var til stor hjelp i prosessen fordi alle kunne komme fram med sine meninger.

Usikkerhet i begynnelsen og sanne/usanne historier

Konsulent b forteller at arbeidet kan oppleves ”veldig fragmentert og kaotisk” i begynnelsen, fordi de involverte er usikre på om de klarer det. Hun henviser til en annen organisasjon som ikke klarte å lage historiefortellingen om arbeidsplassen sin.

”Sånn som én historie. Det var et ekstremt frustrerende arbeid. Alle som ga innspill til historien løy. Det var ingen som sa hvordan det egentlig forholdt seg. Det var ikke et sant ord fra noen. Alle hadde skjult agenda. Da lykkes det ikke. Og sånn som en bedrift som egentlig ikke vil. En strategisk historie vil alltid handle om ens eget forbedringspotensial og hvordan man liksom kan få jobbet med det (Konsulent b).

Medarbeiderne må være ærlige når de skal lage historiefortellingen ellers så går det ikke. De må lage historien i forhold til tilstanden de er oppe i ellers vil de ikke kjenne seg igjen. Hvis institusjonen i Case 2 ikke hadde vært ærlige eller at de ikke ønsket å jobbe med historiefortelling, hadde de i følge Konsulent b ikke fått til et godt resultat. Men må alle historier være sanne?

”Det kommer helt an på hva slags historier det er. Generelt sett så er det slik med historiefortelling: nei, de trenger ikke være sanne. En fortellings suksess dreier seg om den er interessant. I kommunikasjonen så må du si, sant - interessant. Det er mere interessant det egentlig dreier seg om. Men hvis vi roter oss bort i sannheten, så er vi på ville veier, for da er det sånn: Da jeg sto opp i dag morres og pusset tennene, så spiste jeg litt frokost og så kom bussen. Den kom ikke helt presis, men den kom tre minutter over da den egentlig skulle gått. Dette er sant. Men det er altså ikke interessant” (Konsulent b).

Her snakker informanten om faktagjengivelse. Så kommer historiefortellingen: ”Men hvis jeg sier at: Mens jeg sto og ventet på bussen i dag morres, så kom det en elg med to kalver gående nedover veien. Det er av interesse. Hva gjorde du da?” (Konsulent b).

Informanten sier at noen historiefortellinger må være sanne, særlig de som er eksempler for å belyse hva ting er. I tillegg gjelder det erfaringshistorier fra HMS området og som er eksempler på ting som gikk galt eller nesten galt. Her refererer informanten til Remember Charlie videoen (Morecraft 2008) (se punkt 3.2.3).

”Noen typer fortellinger må være sanne. Det er der hvor man bruker det som eksempler som sannhetsvitner. Denne boka Springboard stories, Stephen Denning, fra Verdensbanken. Springboard stories må være sanne. Det er lignelser. Det er historier som skal få deg til å tenke: hva hadde dette betydd for meg? Det er sånn Bibelen er fortalt for oss. Hvis man bruker eksempelhistorier som sannhetsvitner, så må de være totalt etterrettelige. Hvis jeg sier at nå skal jeg gi dere et eksempel på hva knowledge management er, så må det være tilfelle. Man må tenke litt på hva er det man bruker fortellingen til” (Konsulent b).

Flere forskere skriver om læring av ulykker og at det foregår best ved bruk av fortellinger eller læringshistorier som de kaller det (Tinmannsvik og Øien 2010; Hovden et al 2004) (se punkt 3.2.3). Men selv disse historiene bør ikke være sanne til detaljene mener Konsulent a. Han sier at essensen i historien må være sant, men så kan du krydre den ved å dikte inn ulike ting slik at den blir interessant og hørbar. Her kommer også formidlingen inn som Konsulent a snakket om i begynnelsen av punkt 5.2, og Boje (2009) i punkt 3.2.4 om å gjøre historiene korte og levende. Dette går ut på at den skal huskes. For mange ord blir for mye informasjon. Da blir det ingen god historie heller. Se neste innskutte sitat til Konsulent b om detaljrikdom.

”Men sannhet for oss, er en kjempefelle i forhold til kommunikasjon” (Konsulent b). Her snakker informanten om personer som forteller meget utførlig med alle fakta i kronologisk rekkefølge om alt de har opplevd og hvem som har sagt hva i løpet av arbeidsdagen. Slike

personer snakker i vei og er bare opptatt av seg selv og sitt. Da blir kommunikasjonen vanskelig. Det blir i hvert fall ingen dialog.

”Jeg blir helt lammet av denne detaljrikdommen. Må klare å komprimere og skrelle vekk og si at jeg har hatt et fryktelig interessant møte i dag hvor det handlet om tildeling av disse midlene som er i ferd med å gå dit og sånt noe. Og nå er jeg bekymret for at det som kan skje er faktisk det, og det må vi gjøre alt vi kan for å hindre.” Da hadde jeg sagt at: ja, dette er veldig interessant ” (Konsulent b).

”Forholdet til sannheten er typisk protestantisk”, sier Konsulent b. Når informanten har italienerne på kurs sier de at de må ljuge, for at livet ikke skal bli kjedelig. Her snakker informanten om ljugging som fantasi. ”Ljugging som er fantasi, fantasering og gå inn i andre verdener, det skal stimuleres. Det lærer dem empatisk evne og gjør dem smartere” (Konsulent b). Her snakker hun om å oppmuntre spesielt barn til å bruke fantasien for å oppmuntre kreativiteten. Men det tror jeg også gjelder voksne. Se bare på informantene og deres arbeid med historiefortelling og hva de fikk til på arbeidsplassen sin. Historien må gjøres interessant og troverdig.

”Nå samler jeg på fortellinger. Hvis den ikke passer pedagogisk, så i en fortelling har du lov til å lyge. Så lager jeg den slik at den passer pedagogisk. Det hender at kona mi sier at det er ikke sant, du har ikke opplevd det. Nei, det er sant, jeg har ikke opplevd det. Men det er jo for å formidle et budskap. Jeg sier ikke at den er sann, men jeg legger meg selv inn i fortellingen. Særlig fiasko. Jeg har løyet på meg noen fiaskoer som jeg ikke har opplevd. Det blir troverdig. Det kunne ha blitt en fiasko. Det er ikke de store tingene. Det er de små tingene som ikke betyr noen ting” (Konsulent a).

Samtidig som informanten krydrer historien for å få den mer interessant sørger han for at historien også passer til formålet. Han tenker både på konteksten den skal fortelles i og gjør den slik at den passer i situasjonen, slik at personene på kurset skal kunne finne historien gjenkjennelig og få noe ut av det.

Forankring av historiefortellingen i konteksten. En visjon som rettesnor.

Konsulenten b la vekt på at metoden er lagt opp slik at folk skal utarbeide historiene selv.

”Hvis man ikke får dem til å gjøre det selv, så vil historien ha problemer med å finne kulturelt gehør i organisasjonen. De vil ikke kjenne den igjen. De må på en måte fortelle med sin kulturelle kompetanse, sitt vokabular, sitt språk, sin verdensforståelse. Da vil organisasjonen kjenne den igjen som sin egen. Og da vil det på en måte utløse en dialog og et skred av oppfatninger hos dem. Da vil de involvere seg i det” (Konsulent b).

Det er lettere å involvere seg i historiefortellingen når den forankres i organisasjonen slik at medarbeiderne kjenner seg igjen i språket og hendelsene. Men det er ikke bare historiefortellingen som må være gjenkjennbar. I følge Säljö (2001) i punkt 3.1.1 er det vi gjør og sier situert i konteksten. Det vil da si at situasjonen og konteksten er med på å forme både arbeidet vårt og hvordan vi snakker sammen. Kunnskapen kommer da til syne gjennom

historiefortelling i følge Snowden (2004) (se punkt 3.1.1). Det er også viktig i følge Boje (2008) at alle historiene fra virkeligheten i organisasjonen blir hørt i en endringsprosess. Dette vil være mer forståelig og lettere skape mening for de ansatte. Flere synspunkter kommer fram og det kan bli et mer nyansert bilde når det forankres i virkeligheten og når alle får delta. Dette mener Boje (ibid) er viktig å ta hensyn til når organisasjoner skal få hjelp av konsulenter i en endringsprosess og de ikke tar hensyn til dette. Da vil historiefortellingen ikke gi mening for organisasjonen (se punkt 3.2.2). Dette sier også Konsulent b:

”Det som er kompliserende her, det er det som gjelder generelt med historiefortelling i næringslivet. Du kan ikke sette det bort til konsulenter, fordi at de har ikke den kulturelle kompetansen på det stedet. Men du kan ikke heller gjøre det sjøl. Det er på en måte sånn at da må du ha fortellerkompetanse inne i huset. Det er en metodikk som krever at de to kompetansene spleises sammen. Når jeg begynner på et sånt arbeid, så sier jeg: Dere har kompetansen på dere selv, deres strategi, jeg har metodikk”.

Skal arbeidet med historiefortelling i organisasjoner lykkes må det være en kombinasjon av fortellerkompetanse og kompetanse på organisasjonens kultur. Det blir et dårlig resultat å engasjere en konsulent utenifra som ikke tar hensyn til arbeidsplassens kultur og kontekst. Dette sier også Snowden (2005) (se punkt 3.2.5). Det kan ikke gjøres alene til å begynne med. Derfor mener Leder 1 at det er viktig å engasjere en konsulent som kan denne metoden for bruk i en større endring. ”Da mener jeg dette her er sundt altså, for å få til det” (Leder 1). Det tolker jeg dit hen at hun mener at metoden var morsom og alminneliggjort slik at alle kunne være med og forstå.

Organisasjonen i Case 2 hadde som sagt over gjort en spørreundersøkelse om arbeidsmiljøet slik at de kunne bygge historiene og arketyperne rundt dette. De valgte å sette fokus på blant annet kommunikasjonen og kulturen i organisasjonen framfor å fokusere på det negative som var kommet fram. ”Denne historien var helt bevisst konstruert. Historien var konstruert på bakgrunn av brukerundersøkelser blant personalet” (Leder 1). Konsulenten var meget oppmerksom på å forankre historien i organisasjonen for at de skulle få et eierforhold til den og kjenne seg igjen. Det ble tatt hensyn til konteksten og det situerte. Videre forklarte informanten om hvordan de brukte historiefortellingsverktøyet:

”Hvor er det skoen trykker? Hva slags kulturer er det vi har her? Jeg brukte min erfaring fra sykehjem langt tilbake med disse typiske profesjonskamper og at folk ikke gidder å ta ansvar. Veldig mye sånne ting som man kjenner seg veldig lett igjen i” (Leder 1).

Her viser informanten at hun assosierte til tidligere erfaringer og hendelser som er ønskelig med historiefortelling (Snowden 2005) (se punkt 3.2.3). Her brukte de temaer fra deres egen praksis til å utforme historien, slik at alle skulle kjenne seg igjen. Så sa hun:

”Jeg tenker at når du beskriver det og så har du spørsmål, både oppgaver i forhold til: ”beskriv en situasjon som gjorde deg glad eller beskriv en situasjon som du mestret eller beskriv en situasjon som du ikke mestret”. Det å lære seg å skrive selv å fortelle små historier selv også, gjorde noe med måten å tenke på. Og så reflektere sammen når disse historiene ble lest opp. Vi hadde dilemmaer. Mye av dette var etiske dilemmaer. Og så var det en del spørsmål: På Tørterød gjorde de stadig feil. Er det lov å gjøre feil hos oss?” (Leder 1).

Informanten forteller om masse lærerikt arbeid som de gjorde ved å beskrive ulike positive og negative situasjoner fra arbeidsplassen. Det fikk dem til å tenke annerledes. Til historien ble det laget oppgaver og dilemmaer som de skulle jobbe med over tid. Oppgavene tok opp ulike problemstillinger fra den konstruerte institusjonen i historien. Dette gjorde det lettere å jobbe med siden de ikke gikk direkte på dem. Oppgavene kunne være i forhold til for eksempel ledelse og latterliggjøring. Dilemmaene var også laget i forhold til den oppdiktede institusjonen, men det var slike som ikke bare oppsto i informantenes organisasjon, men var kjente i denne type institusjoner. I dilemmaene skulle de ta den andres perspektiv ved å prøve å se det fra arketypenes side. Det kunne for eksempel handle om mangel på tilbakemelding i ulike situasjoner og hva de skulle gjøre med uformell ledelse. Dilemmaene skulle få de ansatte til å reflektere over egne arbeidsforhold. Leder 2 sier at den prosessen de var igjennom med oppgaver og dilemmaer ga dem en bevissthet til problemene de hadde. ”I den ligger læring og i den ligger en spire til ny læring, og nye dilemmaer kommer jo hele tiden” (Leder 2). Historiefortellingen og prosessen rundt, fikk personalet til å se problemene i et nytt lys. De så det på en måte utenifra i og med at historien var konstruert med fiktive personer med de samme problemene som de hadde selv.

Alle arbeidsoppgaver, i form av gruppearbeider de måtte utføre i forbindelse med historiefortellingen fikk dem til å tenke på andre måter enn det uføret de var oppe i. Det virker som om historiefortellingen satte i gang en handling og fikk i gang en dialog om arbeidssituasjonen deres slik at arbeidsprosessen med oppgavene og dilemmaene gikk lettere enn det kanskje hadde gjort uten historiefortellingen. I dette arbeidet fortalte de hverandre om ulike opplevelser og eksempler fra hverdagen deres. De fikk til en god dialog mellom de ansatte i og med alle ble inkludert. Her har jeg bare referanser fra de positive lederne. Men på resultatet å dømme klarte de å skape et godt og inkluderende praksisfellesskap hvor alle ble tatt med. ”Etter hvert de som ikke var med i selve skapelsesprosessen, de ble fanga opp. De ble nysgjerrig. Det ble en entusiasme rundt det, og alle ville egentlig være med. Satte ned mange smågrupper og jobbet med de forskjellige delmålene som vi lagde” (Leder 2). Denning (2004) sier at historiefortelling initierer handling som i neste omgang kan føre til endring (se

punkt 3.2.3). Samtidig var det som sagt tidligere en enorm støtte og oppmerksomhet fra ledelsen og det at alle ble inkludert.

”Så jeg tenker at det er mye læring i måten historien brukes på som metode. Det at du kan ikke bare servere en historie, men at det må være noe som følger opp i forhold til det som må utvikle det. Derfor så mente jeg at det er nesten en sånn kulturutvikling. Det kan jo være strategier i forhold til å nå mål og bli dyktigere osv., men da tenker jeg du må ha bevisste ting i forhold til en historie om hvor du vil med historien. Det er sikkert mange måter å bruke historier på” (Leder 1).

Det virket som om informantene som ikke var konsulenter kun tenkte på den metoden de hadde brukt, og derfor ikke så noen andre muligheter når vi startet å samtale om det. Men etter at vi hadde snakket litt rundt det og jeg hadde forespeilet dem andre måter å bruke historiefortelling på, så sa de at det kunne være mulig og at de til dels brukte det både når de snakket rundt et pasientcase og i sine mirakelhistorier innen LØFT-teknikken (Langslet 2004) (se punkt 3.2.3). I intervjuene skjedde det som refleksjon sammen med andre kan gjøre, nemlig deling og utdyping av kunnskap (se punkt 2.3).

”Vi brukte det for å bli bedre, helt bevisst i arbeidsmiljø og oppgaver og det å se hverandre, lære. Den gangen vi innførte historiefortellinger, så var det for å endre organisasjonen og noen gamle mønstre vi ville gjøre noe med. Det å lære mer å se hverandre og respektere hverandre, og ikke bare se seg selv. Og lære, det å dele og å by på seg selv, det er vi gode på. For vi er et stort hus og det er noe med hvordan kan vi gjøre andre gode. [...] Så det er mye holdningsendring. Så lagde vi en visjon som ble levende gjennom historiefortellinger, [navn på visjon]. Den sitter i panna. Den er levende” (Leder 3).

Visjonen handlet om å gjøre hverandre gode og skape trivsel. Den er brukt mye og de har den fortsatt i dag. På samme måte holder Konsulent a organisasjonsutviklingskurs som skal skape glede og trivsel i organisasjoner for at medarbeiderne skal lykkes, skape resultater og utvikle både seg selv og organisasjonen.

Lett, vanskelig eller morsomt å bruke historiefortelling, eventuelt motstand

Når det gjaldt bruken av historiefortelling, spurte jeg informantene om de syntes det var lett, vanskelig og om det var morsomt. Her la jeg ordene i munnen på informanten. Hun svarte:

”Det var morsomt, det var lett, det var vanskelig. Det var alt. Så er vi veldig heldige her for det er ingen som synes det er vanskelig med vanskelige saker. Egentlig så er de morsomme. Vanskelige saker er til for å løses og det er innstillinga på huset mye. Så derfor sier jeg med et smil alle tre” (Leder 2).

Lederne har en positiv holdning til vanskelige saker. Alt kan løses. Det smitter da over på resten av personalet. Jeg merket en veldig positiv mottagelse på huset da jeg kom dit til intervjuene. Alle personene jeg traff var blide, høflige og hjelpsomme, selv om de ikke hadde noe med meg å gjøre.

”Det var morsomt. Så var det utfordrende også. Ble prøvd på en del av de stengslene jeg følte at jeg måtte også utvikle. Tørre litt og være litt ærlig. Ja, så det var litt krevende, men det var på en positiv måte. Det var ikke noe som tappet energi. Det ga oss energi. Det skrudde oss veldig sammen på huset” (Leder 3).

Lederne måtte blottlegge seg og være ærlige. Det var kanskje det som gjorde at det gikk så fint som det gjorde, i tillegg til den flinke konsulenten. Mitt inntrykk av informantene var også at kjemien mellom dem klaffet godt med en gang. Det er et flott utgangspunkt for arbeidet når det kommer en utenifra. Så det er mange momenter som har virket sammen med historiefortellingsverktøyet. Lederne hadde en veldig positiv holdning til dette arbeidet. Siden de var så gode til å løse problemer, hvorfor hadde de ikke klart det før? Var det historiefortellingen som gjorde at de klarte det nå? Arbeidet med snuoperasjonen samlet organisasjonen. En informant svarte:

”Det var kanskje først og fremst morsomt. Det var det. Konsulenten hadde en helt klar metode. Hun hadde gjort dette her før, og hun ba oss om først å skrive et anslag. Vi ante ikke rekkevidden av det vi begynte på. Vi samlet ledergruppa. Alle avdelingslederne ble samlet. Og så skulle vi gå sammen to og to” (Leder 1).

Videre sa en annen:

”Ja, det var morsomt. Det var vanskelig før vi fikk historiene på plass eller historien på plass. Det var morsomt når vi skulle tegne disse karikaturene av de ulike arketyperne. Vi fikk en veldig god dialog og folk kom med veldig mange positive ting. Vi så veldig effekt av det” (Leder 4).

Det er beskrevet over en meget positiv holdning og effekt av dette arbeidet. De hadde et meget godt resultat med sin metode. Men det kan som sagt kanskje være andre ting som også har virket inn på denne positive effekten enn bruk av historiefortelling? Lederne var positive i utgangspunktet fordi de skjønnte at noe måtte gjøres. Samtidig sa de at de er en gruppe som ikke er redde for å ta fatt på nye ting. Dette førte til mye god oppmerksomhet fra ledelsen. I tillegg pusset de opp institusjonen. Så det var en del positive faktorer i tillegg til historiefortellingsmetoden.

Men var alle like positive til tiltaket? Ble det positivt mottatt eller var det motstand mot bruken av historiefortelling.

”Nei, det syns folk var innmari morsomt. Ja, folk syns det var gøy fordi at det var helt nytt. Historie? Hva skal du bruke det til? Men, sa jeg, dette her er akkurat sånn som ellers. Så skal vi lese en historie og så skal vi jobbe med spørsmål til historien for å snakke om ting som kanskje angår oss. Kanskje det ikke bare er Tørterød som gjør feil. Kanskje vi også gjør noen feil. Eller hvordan skal vi løse det. Da var det greit. Det var en pedagogisk måte bak det slik at det ble så ufarlig som mulig” (Leder 1).

Her forteller informanten at personalet ble meget godt informert. Er dette årsaken til at det var lite motstand og at de i tillegg skulle jobbe som de ellers pleide med en historiefortelling som

grunnlag? Dette kan ha vært en årsak til at medarbeiderne ikke gjorde motstand. ”Som jeg sa i sted, så kan jeg ikke huske at det var noen som var negative, men jeg tror det er viktig å oppleve seg som inkludert” (Leder 1). ”Det var noen som var skeptiske. Det var forsvinnende lite. Men der har ikke jeg noen sånn reseptorer som funker da vet du” (Leder 2). Hun fikk kanskje ikke høre alt som rørte seg i organisasjonen fordi hun er sjefen.

”Det var sikkert noe, men det er vanskelig å spørre meg for jeg var sjefen. Og det er ingen som har lyst til å fortelle meg at de ikke vil. Det ville jo være dumt. Så i utgangspunktet så opplevde ikke jeg noe særlig negativt. Tvert i mot, jeg opplevde at folk hadde lyst til å prøve. Men så gjør folk det her på huset, skjønner du. Så jeg hadde ikke forventet noe annet heller” (Leder 2).

Lederen forventer at alle stiller opp når de skal gjøre en stor snuoperasjon, samtidig som hun sier at personalet er villige til å ta fatt på nye og ukjente ting.

”Men at noen kan stille seg skeptisk og stå litt på sidelinja, det tror jeg. Men hvis man kommer i gang med prosessen, man kommer inn og begynner å jobbe med de forskjellige problemstillingene og begynner å smake på litt dilemmaer og ser på og kan glede seg litt over disse arketyperne. Det er mange innfallsvinkler til at man kan delta. Jeg tror det er det som er det store med den metoden. Det er dette at det er så mange måter å gå inn i den på. Jeg opplevde ikke at noen stilte seg utenfor. At noen var skeptisk, ja. Og det syns jeg er veldig lovlig, nesten sunt” (Leder 2).

Det var godtatt å være skeptisk. De skeptiske kom med etter hvert etter å ha fått høre fra flere hva det dreide seg om. Det er gjerne når det stilles spørsmål ved ting at nye synspunkter kommer til og ny kunnskap skapes (Säljö i Bråten 2002) (se punkt 3.1). Hele organisasjonen ble tatt med i arbeidet.

”De som ikke var med i selve skapelsesprosessen, de ble fanga opp. De ble nysgjerrig. Det ble en entusiasme rundt det, og alle ville egentlig være med. Satte ned mange smågrupper og jobbet med de forskjellige delmålene som vi lagde” (Leder 2).

Selv om informantene husker at mottagelsen og arbeidet var meget positivt sier de at det var enkelte som var negative i begynnelsen.

”Ja, det er klart at det var noen som var negative. Hva er det vi skal kaste bort tida på og, drive med å fortelle hverandre historier? Ting som var nytt og ukjent var truende, men gjennom den prosessen vi var igjennom så, og alle de endringene vi da har vært i, så er det mye lettere å innføre ting her. For folk er vant til å være i endringsprosess og det er ikke truende lenger, og de finner fort løsninger og de får lov å være med. Det er den inkluderinga de opplevde til slutt. Men det er klart det var skeptikere på dette her i begynnelsen” (Leder 3).

Informanten husker at noen var skeptiske i begynnelsen. Nå var det noen år siden de hadde brukt historiefortelling så hun husket ikke helt klart til å begynne med hvordan det var med motstand. Men etter hvert som hun snakket kom det fram klarere hvordan det var. Personalet følte seg i hvert fall inkludert i den ukjente aktiviteten. Det var muligens også litt forskjellig oppfatning rundt på de ulike avdelingene og hvor godt de klarte å involvere alle som gikk bare nattevakter og aftenvakter. Men som Leder 1 sa, så gjorde de alt for å legge til rette for at

alle skulle kunne komme på arbeidsmøtene. Leder 3 sa at de fikk en positiv innstilling til endringsprosesser ved å bruke historiefortelling. Det har vært mye enklere å endre på ting senere.

”Det var vel litt latterliggjøring i starten. Så hadde vi noen tegninger i kantina vår. Vi tok bilder av dem og satte de opp, og det ble mye latter for vi kjente igjen disse menneskene der, arketyperne. Men motstand, det husker jeg ikke. Jeg husker nok at noen var veldig skeptiske og tenkte at ”huff a meg skal vi bruke tid på dette også”. Men der var topplederen også veldig unik, at vi skulle kjøre det. Dette skal vi ta oss tid til” (Leder 4).

Alle skulle være med og de skulle bruke tid på prosessen.

Informantene ble spurt om noen syntes det var useriøst, sånn ”Rorbua i Tromsø” opplegg.

”Nei, det kan jeg ikke huske. Jeg tror ingen syns at vi satt og lekte. Det jeg opplever at når vi inviterer til lek så vil gjerne folk leke. Vi har brukt mye teatersport som kommunikasjonstrening og så det med å løse opp litt når vi skal gjøre ting som er litt vanskelig, så tøyser vi litt først. Og da er vi mye tryggere på hverandre med en gang. Så tenker jeg vi slutter vel egentlig aldri helt med å leke og like det, vi bare sosialiseres bort fra det. Det er normene som styrer oss. Vi burde leke mye, mye mer” (Leder 1).

Kan det at denne organisasjonen ikke er redd for å ta fatt med ukjente ting være en av årsakene til at det gikk så bra med historiefortellingsprosessen der? Informanten sa de hadde erfaring med teatersport som kommunikasjonstrening. Jeg antar at dette gjør dem mer i stand til å takle ukjente ting og ikke å være redde for å dumme seg ut overfor hverandre.

Informantens oppfatning er også at de burde leke mer. Denne innstillingen vil jeg tro er med på å lette arbeidet når nye og ukjente metoder tas i bruk.

I forhold til useriøsitet svarte Leder 2: ”Nei, egentlig ikke, fordi nettopp, ho la sånn vekt på fortellerkunsten, på fortellerkunnskapen. Ho la veldig vekt på hva vi kunne lage til av historier. Måten vi gjorde det på. Hvilke valg vi gjorde osv. Det tror jeg er hennes styrke, veldig” (Leder 2). Historiefortellingsarbeidet opplevdes som meget seriøst fordi konsulenten underviste dem i fortellerkunsten, hvordan man lager historier og hvilke valg man tar.

Valgene i forhold til historiefortellingen, oppgavene og dilemmaene er viktige i forhold til hvilke mål de har satt seg. Historien må stemme i forhold til organisasjonen. Det med å velge riktig historie sa Konsulent a også var av betydning. Det ser ut for at ledelsen og konsulenten i Case 2 brukte mange av Dennings (2005) fortellinger i den ene fortellingen de konstruerte (se punkt 3.2.3). De klarte å initiere handling ved å konstruere historien slik at den ble interessant og gjorde at alle ble med. Fortellingen fikk arbeidstakerne til å jobbe sammen og samtale slik at de delte kunnskap med hverandre. De ble kreative og fant løsninger på oppgavene og dilemmaene. Sladderer som hadde pågått ble stanset fordi de ble bedre sammensveiset. De laget en visjon som skulle styre arbeidet og føre dem framover. Det ble arbeidet med verdier

både i forhold til organisasjonen og den enkelte ansatte. Alt dette gjorde at det ble skapt tillitt til hverandre. Det at alle ble tatt med i prosessen gjorde også sitt til at det opplevdes seriøst. Siden alle ble tatt med og historien ble laget i den kjente konteksten ble det ikke grobunn for antihistorier (Snowden 2005) eller rykter av negativt slag (se punkt 3.2.5).

5.3 Oppsummering

I dette kapitlet i punkt 5.1 har jeg fokusert på informantenes oppfatning av læring og læring sammen med andre. Et hovedfunn var at alle informantene mener de lærer best sammen med andre og at dette skjer kontinuerlig i det daglige arbeidet. Det kom fram at ledelsen har et stort ansvar i å oppmuntre personalet og legge forhold til rette for læring.

I punkt 5.2 har jeg sett på informantenes oppfatning av begrepene storytelling og historiefortelling, samt bruken av storytelling og historiefortelling. Alle informantene er positive til deres bruk av historiefortelling som metode. Funnene i Case 1 er at informanten bruker begrepet storytelling for å få lettere innpass i organisasjoner. Han hevder at storytelling kan forklare kompliserte ting på en enkel måte slik at det blir raskere forståelse. Ved å lytte til hverandres fortellinger viser vi respekt og anerkjennelse. Da blir det lettere å dele kunnskap og forløse den tause kunnskapen. Han oppdaget at det var viktig å fortelle ”din” fortelling og ikke den aristoteliske fortellingen. Det kan være korte anekdoter. Det viktige er å krydre fortellingen og fortelle med følelse, slik at den blir hørbar.

I Case 2 brukte de strategisk historiefortelling konstruert på den aristoteliske måten med arketyper som skulle betegne problemene de hadde i organisasjonen. De brukte det norske begrepet historiefortelling. Det ble tatt hensyn til konteksten i produksjonen av historiefortellingen, slik at innholdet skulle kunne kjennes igjen av de ansatte. Et viktig funn her er at fortellekunnskap og kunnskap om organisasjonen må kombineres for at det skal kunne bli vellykket. Ledelsen la forholdene til rette slik at alle skulle være med.

Hovedfunnene her var at alle syntes det var morsomt å jobbe med historiefortellingen. Det var hardt og krevende, men det positive læringsmiljøet og den morsomme fortellingen gjorde at det ble et meget godt resultat. Alle var med på å jobbe med løsningene på oppgavene og dilemmaene. Det fikk dem til å reflektere over utfordringene de hadde. Fortellingen var meget

inkluderende og de lærte mye. De fikk til en stor organisasjonsendring med historiefortellingen.

6 Kunnskapsdeling ved storytelling

”Kunnskapsdelingen foregår i det daglige på den måten at nå var jeg på det møtet og da skjedde det og det, og da tenkte jeg sånn og sånn, men så var det han sa sånn og sånn. Sånn er det vi deler kunnskap. Og vi kan spørre hverandre: du hadde ikke du et kurs i det. Hvordan gjorde du det da? Det er i den fortellende fila vi lærer mest. Fordi at når vi lever livet vårt, så lever vi inne i det fortellende språket og den fortellende strukturen” (Konsulent b).

En av de første betingelsene for kunnskapsdeling er at vi snakker sammen og kommer i dialog. Skal vi få kjennskap til hverandre er det den beste måten. På arbeidsplassen foregår mye læring ved at vi snakker sammen og forteller hverandre korte eller lange historier alt etter hva slags hendelser vi har opplevd (Boje 2008; Gabriel 2000; Czarniawska 1998; Denning 2007, Snowden 2005) (se punkt 3.2.1 og 3.2.3). ”Læring går ofte på refleksjonsdeling” (Leder 2).

I dette kapittelet skal jeg først se på om historiefortellingen gjorde at det ble mer refleksjon og læring i organisasjonen. Til sist ser jeg på informantenes oppfatning om historiefortelling kan forløse den tause kunnskapen.

6.1 Stroytelling/historiefortelling og refleksjon

Alle informantene er av den oppfatningen at historiefortelling kan brukes til kunnskapsdeling og utvikling av organisasjonen, særlig det at de laget en historiefortelling med et tenkt perspektiv. ”Hvordan kommer vi dit. Vi har de mulighetene og vi har de ikke. Nei, det trenger vi å opparbeide noe for å kunne nå dit” (Leder 2). De lot alle komme til orde i den dialogen som kom fram gjennom historiefortellingen og samtalene de hadde i forbindelse med jobbingen med oppgaver og dilemmaer. Dette miljøet som ble skapt i denne prosessen gjorde at de fikk pågangsmot til å arbeide med de vanskelige temaene og det ble ingen fordømmelse av hverandre under prosessen. De opparbeidet tillit til hverandre ved å gi av seg selv i dette arbeidet. Dette er momenter Von Krogh et al (2005) (se punkt 2.4) beskriver som dimensjoner av begrepet omsorg. De ansatte blir trygge og føler anerkjennelse ved å bli hørt på og tatt med i endringsprosessen. Utgangspunktet for refleksjon ble lagt der. Konsulent a lar sine kursdeltakere reflektere sammen over sine historier på kursene. Nå kan det være kortere tid på kurs til refleksjon men det er mulighet for å sette i gang refleksjon som kan tas med tilbake til arbeidsplassen.

Endringsprosesser bør i følge Boje (2008) (se punkt 3.2.2) gjøres ved refleksjon over organisasjonens historier, store som små. Det gir mening når det tas hensyn til konteksten. Noe lignende dette gjorde de i Case 2 da de laget en historie som skulle være utgangspunkt for refleksjonen over alle andre historier eller røster på arbeidsplassen. Konsulenter som kommer inn i organisasjonen og leser eventyr er Boje (ibid) ikke tilhenger av. Det skjedde ikke i Case 2.

Institusjonssjefen skryter av sine reflekterte medarbeidere og spesielt sin ledergruppe, fordi de tør å ta opp ting i forhold til henne. Dette er kanskje en medvirkende faktor til at personalet for øvrig reflekterer og at de fikk et godt resultat med historiefortellingsarbeidet. Leder 1 sier at ledelsen må legge til rette for refleksjon i avdelingen (se punkt 2.3). Hun er meget opptatt av kunnskapsdeling og at personalet holder seg à jour med faget i hennes avdeling, siden kunnskapen ikke er statisk. Alle de andre informantene er også opptatt av å holde seg oppdatert innen faget sitt. ”Refleksjon er nødvendig fordi enkle prosedyrer kan være forskjellig fra person til person, ut fra hva slags pasient det er og hva slags allmenntilstand pasienten har og samarbeidsevner osv.” (Leder 1). Gjennom refleksjon kan de hjelpe hverandre å kvalitetssikre arbeidsoppgavene ved å fortelle hverandre hvordan ting gjøres.

Ved å bruke historiefortelling kan det være med på å gi forståelse og mening (Weick 1995; Boje 2008b; Wenger 2007) (se punkt 3.2.2), fordi de relaterer det de reflekterer over til noe kjent. I punkt 3.2.3 så vi at det i følge (Orr 1996) var lettere å snakke sammen om prosedyrene enn å lese manualene. Det ble mere læring og problemløsning av det enn å trekke fram tungvinte prosedyrebøker. ”Istedenfor å lage manualer som ingen gidder å lese, men som en konsulent får masse penger for å lage” (Konsulent a). Han foreslår å gjøre manualene om til levende fortellinger som de erfarne kan overføre til de mer uerfarne i bedriften. Dette kan være én måte å gjøre det på. Men i mange yrker som for eksempel piloter, må de ha skrevne prosedyrer for sikker manøvrering. Der går det ikke an å fortelle historier i akutsituasjoner, når flyet tar av og når det lander. Men det å fortelle historier på forhånd eller i ettertid vil kunne supplere refleksjonen over ulike episoder (se punkt 2.3).

Samtale og dialog ved bruk av storytelling kan være en god måte for refleksjon i og med at historiefortellingen i følge Konsulent b, setter i gang assosiasjoner i dialogen og er kommunikasjonsfremmende. ”Fortellingen åpner for svar fordi fortellingen aktiverer assosiasjonsmaterialet i hjernen. Det er derfor det også fungerer så bra som kommunikasjon. Det vil si at det blir relevant for deg og så begynner hjernen din å svare. Og det er det de på

engelsk kaller *dit-spinning*” (Konsulent b). *Dit-spinning* kommer fra Snowden (2005) (se punkt 3.2.3). Det huskes *gists* eller hovedpunkter fra våre tidligere erfaringer og historier (Schank 2000) (se punkt 3.2.2). Det kan også sammenlignes med det som Strauss (i Orr 1996) kaller *bricolage*, som er de små fortellingene de ansatte setter sammen til en helhet og løser problemet med (se punkt 3.2.3). ”Historien vekker assosiativt materiale, fordi den er konkret og billedlig. Og dermed vil en historie ligge som svar på historien. Det er derfor historiefortelling er så genial som dialogverktøy, fordi at det vil skape svar i hjernen til folk” (Konsulent b). Hun mener dette blir på samme vis som når man forteller hverandre fiskehistorier, hvor en person forteller en historie og så kommer en annen med en opplevelse om det samme. Det går fram og tilbake. ”Sånn at fortelling er grunnleggende dialogfremmende” (Konsulent b). På denne måten kan problemer løses eller det kan skapes ny kunnskap.

”Veldig mye av vår informasjon går én vei. Mens fortellingen åpner for svar. ”Det får meg til å tenke på: ”Ja, men vet du hva, det har også jeg opplevd en gang”. Så da svarer vi. Fortellingen er demokratisk og den er involverende, i motsetningen til rapporteringen som er en sånn informasjonsflyt. Da oppfatter folk veldig ofte at de ikke har fått informasjon, men ved å velge en form som de ikke har tatt til seg” (Konsulent b).

I punkt 3.2.2 henviste Weick (1995) til flere teoretikere som hevder at vi mennesker tenker narrativt. Siden fortellingen, i følge Weick (ibid) er utgangspunktet for virkeligheten i organisasjonen, kan den være med på å lette læringen. Det blir vanskeligere med læring når organisasjonen bruker et annet språk, som rapportering eller argumentering.

Ikke alle kunnskapsdelende fortellinger er interessante i følge Denning (2005a). Vanligvis handler de om problemer som arbeidstakerne står over for (jamfør teknikerne i Orr 1996) og ikke om helter og plot som de aristoteliske historiefortellingene. For å gjøre historiene interessante bør det trekkes inn detaljer som passer til lytterens referanseramme. Jo lettere lytteren kan leve seg inn i historien, jo enklere blir den å huske. Av dette sees at konteksten er viktig (se punkt 3.2.4).

Historiefortellingen i Case 2 fikk fram mange assosiasjoner i forhold til arbeidssituasjonen fordi det ble tatt hensyn til konteksten. Dette førte til en god dialog som gjorde det lettere å reflektere. Men er det lettere å få med hele den blandede personalgruppen på refleksjon ved bruk av historiefortelling? I følge Leder 1 som sa at det var forskjell på de som hadde høy utdannelse og var vant til å reflektere og de som ikke hadde det i sin utdannelse, så fikk historiefortellingsmetoden dem til lettere å reflektere. I denne prosessen ble alle tatt med. Den var meget inkluderende. Miljøet ble trygt i og med at alle kunne komme med sine idéer i

forhold til oppgavene og dilemmaene (Jamfør Von Krogh et al 2005 og godt læringsmiljø i punkt 2.4). Historiefortellingsmetoden var en god investering for fremtiden og en god arbeidsmåte for voksne mennesker. ”Det var det, altså. Fordi det var så mye grums som kom opp og vi måtte få bukt med. Det var vanskelig å ta det opp. Sånn å si: det der får du ikke lov til. Det er jo ikke slik du snakker til voksne folk. Voksne folk må lære de, gjennom refleksjon” (Leder 1). Som vist tidligere avhenger dette av et godt samarbeid og godt læringsmiljø. Det manglet organisasjonen før historiefortellingsprosjektet (se punkt 2.3).

Refleksjon kan også brukes som historiefortellingsverksted i følge Illeris (2004), ved at arbeidskollegaene samtaler og reflekterer over ulike arbeidssituasjoner med utgangspunkt i organisasjonens historie (se punkt 2.3). Dette er en måte å samkjøre de som har vært lengst i organisasjonen med de som er nyansatte. Historiefortellingsarbeidet som organisasjonen i Case 2 gjorde, kan sammenlignes med det arbeidet Illeris (ibid) nevner, fordi de reflekterer over ulike arbeidssituasjoner og etiske spørsmål ved å jobbe med oppgaver og dilemmaer (se punkt 2.3).

Historiefortellingen i Case 2 ga en god dialog med refleksjon over problemene de sto over for.

”Ja, det gjorde det. Og veldig sånn grei måte egentlig å jobbe på og reflektere også. Fordi vi fikk tatt opp ting. Vi ble tvunget til å spørre oss selv om det var lov å gjøre feil osv. Så jobbet vi videre med det. I etterkant av det så var det litt sånn: Skriv ned en situasjon som du ikke mestret for eksempel. Du fikk rett og slett en refleksjon rundt de spørsmålene. Det ble en sammenheng i det man jobbet med. Det tenker jeg som metodeverktøy som egentlig bør brukes sånn videre også. Ikke nødvendigvis med historier men selve metoden, det med hvordan jobber du jobber med de vanskelige spørsmålene. Det vil alltid være litt sånn kjelket spørsmål som man ikke vil snakke så høyt om” (Leder 1).

Informanten sa at historiefortellingen fikk dem til lettere: ”å reflektere sammen når disse historiene ble lest opp” (Leder 1). Oppgavene og dilemmaene, hjalp dem til å gå nøye igjennom deres arbeidssituasjon og forskjellige vanskelige ting i miljøet. Historiefortellingen gjorde at det ikke ble så problematisk å ta opp det som i utgangspunktet var vanskelig. I og med at de hadde arketyperne som var overkarikerte og satt veldig på spissen ble det morsomt og jobbe med spørsmålene. Det var også tydeliggjort fra ledelsens side at ingen skulle tas for sine utsagn eller væremåte. Dette var en grunnleggende årsak til at personalet inklusive ledelsen ble mer åpne og diskuterte de ulike problemene. Arbeidsmøtene ble ikke så skremmende som de kunne ha blitt uten arketyperne og ledelsens positive holdning. Her kunne det blitt lite refleksjon hvis de ansatte ble hengt ut for sine utsagn eller noen ble tatt offentlig for å være en som lagde problemer i organisasjonen. Nå fikk alle muligheter til å endre seg anonymt i prosessen. ”Det som er det fine med de arketyperne, er at du slipper å identifisere

deg med det, samtidig som du vet at det er der ” (Leder 2). Her spurte jeg om det var fordi arketyperne var så fjernt fra dem.

”Nei, de var veldig nærme, men de var ikke meg. De var en eller annen Kari eller Petter, som like gjerne kunne vært en av oss, men nå var de tilfeldigvis ikke det. Og de jobba på et sykehjem som het Tørterød, men det var ikke oss. Men det var jo et sykehjem det og. Vi identifiserte oss veldig med det. Samtidig som det var ikke vondt å gå igjennom det negative, for du slapp å ta det inn til deg. Du kunne på en måte si at det tar jeg avstand fra. Og det er det som er viktig, at man finner seg et sted hvor du får lov til å ta avstand eller ta til brystet ettersom du syns er riktig” (Leder 2).

Arketyperne gjorde arbeidet morsomt slik at de lettere kunne reflektere over det som var vanskelig. ”Reflekterte over både prosedyrer og hvordan er vår kultur i forhold til forskjellige ting. Hvordan er arbeidsmiljøet vårt? Hvordan oppfører vi oss, hvordan snakker vi til de andre på huset. Hvordan snakker vi til hverandre” (Leder 3)? Det informanten forteller her er noen temaer de reflekterte over. Hvis det gikk litt gale veier minnet de hverandre på visjonen de hadde laget. Andre informanter sa de henviste til arketyperne i historiefortellingen. Ingen ville være som dem.

Historiefortellingen ga god grobunn for refleksjon etter prosjektet var over, i følge Leder 2. Noen avdelinger brukte historiefortellingen lenger og særlig til systematisk refleksjon i forbindelse med verdier og nye dilemmaer som dukket opp. Da lagde de nye refleksjonsgrupper. ”Når du tar frem erfaringer så lager du nye refleksjonsgrupper” (Leder 2). I dag reflekterer personalet med mirakelspørsmål i LØFT-metoden (Langslet 2004) (se punkt 3.2.4).

Både historiefortellingsprosjektet og LØFT brukes historiefortellinger til refleksjon. Det virker som om personalet i Case 2 bruker mye tid på å reflektere over arbeidet de gjør. Dette er et godt eksempel på hvordan det sosiokulturelle læringsperspektivet skal fungere med å fortelle hverandre om sine erfaringer og utføre handlinger sammen i et trygt praksisfellesskap. En utfordring med refleksjon er det for de som arbeider alene på kveld eller natt.

”Men hvis du for eksempel bare går på natt og går aleine, så tror jeg at man går glipp av en del faglig veiledning hvis ikke man spør den sykepleieren som kommer innom om de kan diskutere ting. Men det kommer jo litt an på hvor trygg man er i settingen og så videre, for det krever en viss trygghet å sette seg ned å reflektere sammen. Da må du være trygg i situasjonen i utgangspunktet” (Leder 1).

I endringsprosjektet ble de trukket inn i arbeidsprosessen, slik at de fikk tilhørighet til både prosjektet og en avdeling med dertil hørende møter.

Nå går det også an å reflektere alene, men som Illeris (2004) (se punkt 2.3) sier kommer det fram flere synspunkter ved refleksjon sammen med andre. Han hevder det er mye å lære ved

de daglige samtalene hvor man veksler på å fortelle hverandre historier. Å kunne reflektere over hendelser i jobben og faget sitt ser ut til, som sagt over, å være avhengig av om du er trygg nok i situasjonen til å ta initiativ til det og at du har noen å snakke med.

Refleksjon er viktig med en kombinasjon av praksis og teori, i følge Fennefoss og Jansen(2004) (se punkt 2.3). De mener denne kombinasjonen gir et bedre bilde enn bare en av delene. Samtidig sier de at det er en mulighet for mangelfull refleksjon ved at ferske studenter har liten teoretisk bakgrunn. Det kan også nyansette i organisasjonen ha. Det kommer også an på hva slags utdanning de har. I det sosiokulturelle perspektivet som også er Fennefoss og Jansens(ibid) sitt utgangspunkt, så brukes Vygotskys nære utviklingszone (se punkt 3.1) ved at de som kan mest teori hjelper de med minst teorikunnskap slik at de får en bedre oversikt over situasjonen og mulighet for læring. Ledelsen må ta dette i betraktning når de skal få til god refleksjon. Det ble lagt vekt på dette i begge casene. Alle informantene sa at de var meget opptatt av å holde seg à jour med det siste innen forskningen i faget deres.

Leder 4 sa at de etter historiefortellingsprosjektet hadde sluttet med muntlig rapport. Rapporten skulle kun foregå skriftlig. De mister da mye av den muntlige overføringen som ikke skrives ned. De får ikke reflektert sammen. Samtidig mister de verdifull kunnskapsdeling og det blir vanskeligere å forløse den tause kunnskapen (se punkt 6.2). Hvis det ikke er muligheter til å snakke sammen blir det mer tungvint med refleksjon og kunnskapsdeling. Konsulent b henviser til IBM da de rasjonaliserte bedriften: ”De tok bort all den tiden folk prata sammen. Da slutter kunnskapsoverføringen”. Se punkt 2.2.1 hvor CEO Akers i IBM ba de ansatte jobbe, ikke prate sammen (Brown et al 2005). Da forsvinner både refleksjon og frigjøring av taus kunnskap.

Hvis det skal foregå refleksjon og læring i organisasjonen må ledelsen: ”For det første tillate at folk bruker tid på å fortelle. Og at det gis rom” (Konsulent b). På informantens arbeidsplass har de en time i uken hvor det er satt av tid til å fortelle hverandre om deres prosjekter. Hvis de ikke hadde hatt den timen så ville det vært vanskelig å treffe hverandre, fordi alle er så opptatt. Hun legger vekt på at refleksjon må gis litt omtanke. ”Hvis man skal være en lærende organisasjon, så må man ta høyde for at det koster noe og legge til rette for det” (Konsulent b). Denne timen fungerer som en faglig kunnskapsdelingstime, hvor de også har mulighet for refleksjon.

6.2 Storytelling/historiefortelling for å forløse den tause kunnskapen

Taus kunnskap kan i følge Polanyi (2000) sees på som den usynlige delen av et isfjell (se pkt. 2.2.1). Frigjøring av taus kunnskap gjøres best i følge Von Krogh et al (2005) (se punkt 2.2.1) i samtale med andre i en setting hvor relasjonene er gode. Flere teoretikere og praktikere hevder at taus kunnskap kommer fram gjennom historiefortelling (Sole and Wilson 1999; Gabriel 2009; Denning 2005a) (se punkt 3,2,4). Jeg hadde ingen spørsmål i intervjuguiden om taus kunnskap. Likevel var dette et tema som kom tydelig fram i litteraturen og hos noen av informantene og spesielt snakket de to konsulentene om hvilken mulighet det var å få fram den tause kunnskapen med historier. To av informantene snakket ikke om taus kunnskap i det hele tatt. En informant snakket om det helt mot slutten fordi jeg kom inn på temaet. Vi snakket litt om at det fortelles mange historier i hverdagen som vi ikke er bevisste på er historier og at det i historiefortelling var mye taus kunnskap.

”Antageligvis er det nok mer historiefortellinger enn vi legger merke til i det daglige, vil jeg tro. Vi må slutte å snakke så mye om den tause kunnskapen. Vi må artikulere den. Skal kunnskap spres så må den snakkes om. Den må kunne settes ord på. Og det er noen sære greier å si at den er så innmari taus. Da må man finne måter å artikulere den på. Man må ikke gå rundt og bare: jeg vet” (Leder 1).

Her foreslo jeg å bruke historiefortellinger. ”Det er greit det. Du kan si noe om hva du værer og hva du merker osv., men da må du kunne klare å bruke språket, finne nyansene i språket ditt, slik at du klarer å artikulere” (Leder 1). Denne informanten var vant til både å snakke og skrive, men det er det ikke alle som er. Mange trenger hjelp til å bli bedre i praksisfellesskapet de hører til i. Leder 1 sa i punkt 6.1 at de snakker mye sammen om arbeidet i hennes avdeling.

Konsulent a fortalte at det var mye taus kunnskap skjult i kompetansen til folk på arbeidsplassen. Han fortalte to historier som illustrerte dette og som han bruker mye i sine kurs som en forklaring på hva taus kunnskap er. Han fortalte om et lederseminar han hadde i Alta. De skulle på hundekjøring innover til noen små statseide hytter som ble bestyrt av et eldre samisk ektepar. Han kom i snakk med den gamle mannen om strømaggregatet de hadde, fordi det sto en stor, moderne vindmølle på tunet. Han spurte om de hadde fått vindaggregat.

”Så ser han på meg og så sier han: ”Den har aldri gått rundt”. ”Har den aldri gått rundt”, sa jeg. Jeg har lært å ta sånne fjellets folk på alvor. Så jeg flire ikke. ”Nei, den har aldri gått rundt”. Nei, men hvorfor? Jo, ingeniørene i Statskraft, de sa at den skulle stå der den står. Jeg sa til dem, der trekker ikke der. Den må stå der borte for der blåser det alltid gjennom dalen. Ingeniørene har alltid rett. Den står der den står og den har aldri gått rundt. Det er helt sant” (Konsulent a).

Her viser han til at ingeniørene ikke hører på de som bor i området og kjenner både vindforhold og situasjon. Det viste mannens tause kunnskap som ingeniørene ikke respekterte. ”De tok han ikke på alvor og han hadde gjort det til en kjempegod historie” (Konsulent a). Det samme skjedde på Saltfjellet, fortalte informanten, da veien skulle legges der. ”Samene sa at veien burde gå der, for der blåser sneen av. Tyskerne som hadde ansvaret da den ble laget, la den på andre siden av dalen. Nå har de flyttet den der som samene sa, en milliard senere. Det er den tause kunnskapen. Den finnes kun i fortellinger” (Konsulent a). Informanten mener vi må lytte til fortellingene for å få med oss den tause kunnskapen.

”Det handler ikke bare om å få den kompetansen, men det handler om å se og høre folk og ta folk på alvor. Respekt og anerkjennelse. Det er det det handler om. Derfor er det så fint å bruke i organisasjoner, for det er desidert den beste. I alle åra vil du lese i teorien, at det er den viktigste årsaken til at folk trives på en arbeidsplass. Det at du blir sett og blir hørt, altså respekt og anerkjennelse. Det står i historien” (Konsulent a).

Her legger informanten vekt på hvor viktig det er å gi respekt og anerkjennelse til de ansatte ved å lytte til hva de har å fortelle. Det skaper trivsel og arbeids glede og gjør det lettere for folk å snakke sammen. Vi får fram mer av den kunnskapen som er skjult (se punkt 2.4). Informanten forteller ofte vindmøllehistorien når ledere vil innføre nye ting uten å spørre sine ansatte. ”Er du ferdig å bygge vindmølle nå uten å spørre dine ansatte hvor den skal stå?” Denne historien sier han er istedenfor tre timers foredrag om den tause kunnskapen. Lederne skjønner hva han forteller. Han synes selv historien er veldig god og at den forteller alt. Når informanten snakker om respekt og anerkjennelse er han inne på det Nonaka og Takeuchi (1995) (se punkt 2.2.1) snakker om å opparbeide tillit til hverandre, slik at de lettere kan dele den tause kunnskapen. Det gjøres gjennom å snakke sammen og få kjennskap til hva de ulike arbeidstakere står for og kan. Når de respekterer hverandre er det lettere å snakke sammen slik at de kan lære.

Konsulent a bruker også fortellingen til å systematisere den tause kunnskapen. Det gjør han i en kystkommune i Nord-Norge, hvor han intervjuer gamle mennesker om deres kunnskap om livet i havgapet. ”Den kunnskapen dør med dem hvis ikke noen tar vare på det. Så istedenfor å skrive tykke bøker om det, så la andre fortelle deres fortelling. La det leve videre” (Konsulent a). Her gir han dem tid og rom, en arena og møteplass for å fortelle sine historier i dialog med andre slik at de får fram flest mulige fortellinger og mest mulig av den tause kunnskapen de sitter inne med. Det er viktig å opprette slike arenaer i organisasjoner også i følge Nonaka og Takeuchi (1995) (se punkt 2.2.1). Det samme sier Von Krogh et al (2005) (se punkt 2.2.1) at det må opprettes møteplasser slik at arbeidstakerne har mulighet til å

utvikle et godt forhold seg i mellom. Det må gis mulighet for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Arbeidstakerne vil da lettere fortelle. Det ble det gjort i endringsprosessen i Case 2. Det blir lite kunnskapsdeling og refleksjon hvis ledelsen hindrer arbeidstakerne i å snakke sammen (Akers i Brown et al 2005) (se punkt 2.2.1).

En annen måte å slutte å snakke sammen på fortalte Leder 4 om da hun sa at de gikk over til digital rapportering istedenfor muntlig. De mistet mye i erfaringsdelingen mellom vaktene. ”Og den sitter litt sånn i pannebrasken min om at vi kan spisse rapportene, men vi kan ikke utelate dem helt for da mister vi verdifull kompetansedeling, altså læring. For det er mye taus kunnskap. Det er mye som ikke kan dokumenteres og skrives”. Muntlige overføringer av kunnskap er viktig fordi den inneholder mye mer enn den skriftlige. I samtalen og dialogen foregår det mye kunnskapsdeling i form av både eksplisitt og taus kunnskap og følelser vi bruker i formidlingen av fortellinger og hendelser. Taus kunnskap og følelser er vanskelig å gjengi skriftlig. Samtidig mister de å kunne reflektere over problemstillinger som kommer opp under rapporten.

Konsulent b viser også ved eksempler hvordan taus kunnskap kommer fram i historiefortelling. Informanten jobber med bedrifter som skal fortelle sine historier. ”Og det er veldig morsomt fordi at når man jobber med historiefortelling på arbeidsplassen og hører på de historiene som fortelles, så er spørsmålene: Hva er det? Hva betyr dette her? Hvorfor har de trang til å fortelle dette? Og hva betyr det at de forteller disse historiene?” (Konsulent b). Hun forteller om en organisasjon hvor det hadde dannet seg en dårlig kultur som ga seg uttrykk i fortellingene til de ansatte. Det kom opp en solid sammenblanding av jobb og privatliv. Bedriften hadde en stor turnover, fordi de ansatte ikke orket dette og gikk over til konkurrentene.

”De ville jo aldri gitt denne informasjonen annet enn i denne formen for fortellinger. Sånn at det er på en måte taus kunnskap. Det kommer opp i fortellingene, det avslører seg i fortellingene. Og det samme når de tegner seg selv, når de tegner sin egen kultur og tegner seg selv, så ser du også fellesstrekk” (Konsulent b).

Hun sier videre: ”Dette her er noe av det som er fortellingens styrke”. Informanten husker en bedrift som skulle tegne seg selv. De tegnet seg selv med hoder og kropper av hjerter. ”Da er det at de oppfatter seg selv, sin egen kultur som veldig hjertevarm, altså følelsesfellesskapet er knyttet rundt noe som har med følelser å gjøre” (Konsulent b). Her tillater tydelig ledelsen at de ansatte snakker sammen. En annen bedrift tegnet seg med firkantede hoder.

”De hadde firkantede øyne og firkantede kropper, så de så seg selv som metallbokser. Dette her er taus kunnskap som ligger hos dem og som du ikke kan få opp gjennom et spørreskjema eller en rasjonell form for spørsmålsstilling i det hele tatt. Nei. Men det kommer opp gjennom fortellingene, og også da i billedform hvis du bruker det. Det ville også kommet fram hvis man hadde sagt lag en ballett eller skriv et musikkstykke om det, så ville disse tegnene kommet opp. Og så ler de veldig godt, og så sier de: ja, dette er oss. Vi som står utenfor skjønner egentlig ikke hva dette er og ler godt av det. Det er jo helt lukka for oss, hvis ikke vi er helt inne i den kulturen” (Konsulent b).

Her snakker informanten om taus kunnskap som preger kulturen i en organisasjon. De ansatte er ikke oppmerksomme på at det er slik før de begynner å snakke om det med andre eller gjennom tegning. Den tause kunnskapen frigjøres når vi forteller hverandre historier (Brown et al 2005) (se punkt 2.2.1).

6.3 Oppsummering

I kapittel 6 har jeg sett på kunnskapsdeling ved historiefortelling. Det foregår ved bruk av fortelling som hjelp til refleksjon over arbeidsoppgaver og utfordringer. Ved tilrettelegging av et godt læringsmiljø vil det fortelles mer og den tause kunnskapen vil frigjøres. Det kan bli mer kunnskapsdeling og ny kunnskap vil kunne bli skapt. Det vil igjen føre med seg endring.

I kapittel 6.1 så jeg på om historiefortelling kunne få arbeidstakerne til å reflektere lettere. I Case 1 gir informanten sine kursdeltakere mulighet til å reflektere med fortellinger. Han mener historiene hjelper dem i dette. I Case 2 sa informantene at historiefortelling fikk dem til å gjøre det samme. Ledelsen la til rette for refleksjon ved at det ble brukt tid på prosessen med strategisk historiefortelling. I tillegg var det et godt utgangspunkt at lederne var bevisste på refleksjon fra før, noe som også smittet over på resten av personalet. Det førte til kunnskapsdeling og utvikling i organisasjonen.

I punkt 6.2 har jeg trukket fram det informantene mener om historiefortelling og taus kunnskap. Det var i utgangspunktet ikke noe tema i intervjuguiden, men kom opp i intervjuet med Konsulent a. Han hevder at mye taus kunnskap ligger skjult i kompetansen på arbeidsplassen og at det er viktig å få den fram ved fortelling. Han mener det er viktig å lytte på hverandre for det viser respekt og anerkjennelse. Det å bli sett og hørt gjør at folk trives på arbeidsplassen slik at man forteller hverandre mer. Informanten bruker storytelling istedenfor en lang forelesning om taus kunnskap. Han systematiserer den tause kunnskapen ved å lage et miljø hvor folk kan fortelle sine historier. I Case 2 sa en informant at de hadde sluttet med

mundlig rapport. Da mister de en mulighet til å snakke sammen og forløse taus kunnskap. Konsulent b sa at dårlig kultur i organisasjonen gir seg utslag i historiene de ansatte forteller om organisasjonen.

7 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg drøfte de empiriske funnene i del II i forhold til teoretisk perspektiv som er presentert tidligere. Hovedfunnene er at informantene lærer bedre sammen med andre. Læring sammen med andre avhenger av et godt læringsmiljø og ledelsen må være interessert i læring og samtidig legge til rette for det. Informantene lærer lettere ved bruk av storytelling. Historiefortelling kan brukes både som inspirasjon for utviklingsutvikling og som metode i en endringsprosess. Det skal jeg diskutere i punkt 7.2 ved å se hvordan storytelling/historiefortelling er brukt i de to casene. I punkt 7.3 vil jeg diskutere kunnskapsdeling i organisasjoner ved bruk av historiefortelling i form av refleksjon og frigjøring av taus kunnskap. Begrensningen her som vist i metodekapittelet (se punkt 4.1) er at Case 1 er med bare én informant, men han har god erfaring med at storytelling motiverer og inspirerer i kurssammenheng. Case 2 har god erfaring med bruk av historiefortelling i en endringsprosess, men det er mange andre faktorer som også virker inn og som gjør at det ikke kan generaliseres fra denne undersøkelsen. Hovedfunn i oppgaven er at informantene sier de lærer best sammen med andre og at de lærer lettere ved bruk av storytelling/historiefortelling.

7.1 Læring sammen med andre i et godt læringsmiljø

Informantene understreker at det sosiale samspillet med andre har betydning for læring og at de lærer lettere sammen med andre enn alene. Forskere som Eraut (2008), Nordhaug (2004), Filstad (2010) og Wenger (2007) hevder at det må satses på samarbeide i dagens arbeidsliv for både å kunne lære og å få til resultater i organisasjonen (se punkt 2.1). I det sosiokulturelle perspektivet hevdes det at det læres hele tiden (Dysthe 2001) (se punkt 3.1). Ved å samtale og løse oppgaver sammen er det store muligheter for å lære (Vygotsky i Dysthe 2001) (se punkt 3.1). Enkelte av informantene sa de også kunne lære på andre måter. Det var avhengig av hva de skulle lære. Læring sammen med andre er avhengig av flere ting. Tre faktorer som kom tydelig fram fra informantene var at ledelsen må legge til rette for læring, et godt læringsmiljø og det å kunne samtale og samarbeide.

7.1.1 Ledelsens tilrettelegging for læring

Det kom tydelig fram i begge casene at ledelsen må legge til rette for læring ved både å sørge for et godt læringsmiljø og ta hensyn til ulike påvirkninger på læringsmiljøet som å gi tid til samtale og samarbeide (se punkt 5.1). Lederne må først og fremst være interesserte i læring på arbeidsplassen, både i forhold til seg selv og i forhold til sine ansatte. En oppgave lederne har er å oppmuntre de ansatte til å dele kunnskap med hverandre. Da vil det bli lettere for de ansatte og komme med sine synspunkter. Enkelte ledere klarer ikke dette. De ønsker å være den som kan mest selv og vil ikke at noen av arbeidstakerne skal være mer kyndige enn dem. De kan da bli meget kontrollerende og detaljstyrende og ikke gi fra seg noe ansvar. Disse lederne klarer ikke gi fra seg styring og kontroll. De binder personalets potensiale i stedet for å få det fram.

Informanten i Case 1 har mulighet til å påvirke lederne i de organisasjonene i de timene han holder kurs, men har ikke mulighet til å følge dem og påvirke over en periode slik som konsulenten i Case 2 kan (se punkt 5.2). I Case 2 viser det seg at institusjonslederen er en meget klok leder som ønsker at hennes institusjon skal være i frontlinjen når det gjelder å følge med på ny forskning innen deres felt og også ta det i bruk. Øverste leder i Case 2 gir sine ledere ros for å være reflekterte, noe som gir positivt driv og økt selvtillit hos lederne (se punkt 5.1). I tillegg gir hun sine ledere frihet til å utøve myndighetenes pålagte arbeidsoppgaver uten å fortelle dem hvordan de skal gjøre det. Hun sier bare hva de må gjøre. Dette gir ledergruppen både motivasjon og handlingsrom til å utføre oppgavene slik de synes er best, bare de holder seg innenfor lover og regler. Ved å ha en slik leder oppmuntres de andre lederne til også å bli interessert i kunnskapsutvikling. Det viste seg også i og med at de andre lederinformantene tok eller hadde tatt videreutdanning. Det virket også som om disse lederne hadde sterk indre motivasjon til å følge med på faget sitt og skaffe seg ny kunnskap. I et slikt miljø vil de inspirere hverandre. Det smittet også videre til avdelingsledernes personale som ble oppmuntret til å være med på refleksjon over hendelser og episoder i det daglige arbeidet.

Når lederen går foran med et godt eksempel vil det bli lettere for de ansatte til også å ta initiativ til læring. Dette mener informanten i Case 1 også. Samtidig sier en informant at alle har ansvar for sin egen læring. Men det kommer an på både hvordan personen er, samarbeidet mellom arbeidstakerne er og om det er mulighet til læring i organisasjonen. Det aller viktigste her er igjen lederens oppmuntring. Leder 1 sa ettertenksomt at det var vel henne som måtte

inspirere de andre til både å være med på å reflektere og dele kunnskap. Hvis hun gjør dette kan det øke de ansattes selvtillitt og selvfølelse (Eraut 2008; Moxnes i Lai 2004) (se punkt 5.1 og 2.1).

7.1.2 Et godt læringsmiljø

Informantene fremhevet at et godt læringsmiljø er en viktig faktor for læring (se punkt 5.1.2). Det gode læringsmiljøet er i følge Von Krogh et al (2005), (se punkt 2.4) avhengig av at arbeidstakerne har tillit til hverandre. De må ha empati og gi hverandre hjelp. I tillegg er det ingen fordømmelse i et godt læringsmiljø. Pågangsmot som det å være modige samt prøve nye og utfordrende arbeidsoppgaver hører også med. Det viste organisasjonen i Case 2 ved å ta i bruk den utradisjonelle metoden med strategiske historiefortelling i en stor endringsprosess (se punkt 5.2.5). Det at nesten alle historietypene som Denning (2005a) har foreslått ser ut til å være brukt i den ene historiefortellingen i Case 2, har mest sannsynlig å gjøre med at det var mye å endre i organisasjonen. Selv om Denning (2005a) har laget det for ulike anledninger kan det se ut som det er mulig å kombinere flere i en. Det er viktig å være bevisst på målet med fortellingen (ibid). I Case 2 kunne alle komme fram med det de mente. Ingen skulle bli tatt. Det var ingen fordømmelse av hverandre. Det virket som de opparbeidet tillit til hverandre siden alle ble med i arbeidet. Det ser ut som de laget en kunnskapshjelpende kontekst *ba* (Von Krogh et al 2005) med mye omsorg for hverandre (se punkt 2.4). Kanskje historiefortellingen også hjalp til med dette fordi den er dialogskapende (Boje 2008) (se punkt 3.2.2); (Snowden 2005) (se punkt 3.2.3)? For å få et mer helhetlig bilde av prosessen måtte jeg ha intervjuet personer som var skeptiske og motvillige, for å se om de hadde endret innstilling under prosessen. Men her har jeg ikke hatt tilgang til andre informanter enn lederne som var meget positive. Hvis jeg hadde fått intervjuet medarbeidere som jobbet i andre stillinger kunne svaret ha blitt annerledes. Da kunne det muligens ha kommet fram noen negative utsagn både om historiefortellingsmetoden og ledelsen. Men det kunne også vært at jeg fikk positivt svar selv om de mente noe annet. Det kunne være fordi de ikke turde si det som det var.

Arbeidstakerne i Case 2 burde ha masse empati for hverandre, da dette er en meget viktig egenskap hos personer som arbeider med mennesker. Ved at de ansatte jobbet med historiefortelling og alle ble med, antar jeg at de fikk tillit til hverandre siden læringsmiljøet ble bedre under prosessen. Det kan være at de kom nærmere hverandre på grunn av at

historiefortellingen forklarte utfordringene på en forståelig måte samtidig som den var morsom. I begynnelsen var det noen som latterliggjorde prosessen, men de ble raskt med når de ble kjent med historiefortellingen og metoden. Informantene sa at de måtte gjøre en endring på grunn av et dårlig arbeidsmiljø. For å opprettholde et godt samarbeide må de i følge Wadel (2005), jobbe med tilliten (se punkt 2.4) De fikk til et meget godt læringsmiljø under prosessen, hvor de fikk med alle avdelingene og jobbet på tvers av avdelinger og yrkesgrupper. Det fikk dem samkjørt til et meget godt praksisfellesskap. Som Illeris (2007) hevder (se punkt 3.1.3), så vil et godt læringsmiljø føre til at medarbeiderne utvikler seg både personlig og i utførelsen av arbeidet sitt. Det blir mer kvalitet på arbeidet. I et praksisfellesskap opparbeides tillit til hverandre ved samtale i dialog ved at de viser sine følelser og utveksler erfaringer med hverandre (Nonaka og Takeuchi 1995) (se punkt 2.2.1). Etter endringsprosessen har organisasjonen i Case 2 fortsatt et godt læringsmiljø og praksisfellesskap, men nå er det avgrenset til hver avdeling i følge informantene. De har ikke den åpenheten som de hadde under prosessen. De prøver med temagrupper som er satt sammen med personer fra ulike avdelinger, men det er personavhengig hvor godt disse gruppene går. Dette viser at det er et kontinuerlig arbeid å jobbe for et godt læringsmiljø.

Informanten i Case 1 la vekt på det Von Krogh et al (2005) sier om tillit (se over). Han ønsker med sine kurs at det skal spres glede i organisasjonen og at de ansatte skal gjøre hverandre gode ved å respektere og anerkjenne hverandre ved å lytte på det de andre har å fortelle (se punkt 5.1.3). Dersom det er glede i organisasjonen vil folk lettere snakke sammen og det blir større mulighet til å få fram ulike synspunkter og større mulighet til kunnskapsdeling og læring. Glede i organisasjonen vil nødvendigvis ikke bety at det er harmoni til enhver tid, fordi personene er forskjellige i humør og arbeidsglede, jamfør Wenger (2007) i punkt 3.1.3 og nedenfor i forhold til det han sier om gjensidig relasjoner i praksisfellesskapet og påvirkning på samarbeidet.

7.1.3 Samtale og samarbeide

Alle informantene sa de lærer best sammen med andre, men noen tilføyde at det kom an på hva de skal lære (se punkt 5.1.3). Historiefortellingsprosjektet var en måte som var best sammen med andre fordi historiefortelling er dialogskapende og de måtte arbeide sammen om oppgaver og dilemmaer (se punkt 5.2.5). Konsulent a sa det er viktig å bli stimulert av andre i læringsprosessen. Han blir inspirert av kursdeltagerne og sine arbeidskollegaer når de treffes

til utveksling av erfaring (se punkt 5.2.4). Det å være flere sammen med forskjellig bakgrunn og kompetanse vil være positivt i læringssammenheng, men kan også by på utfordringer. Det positive er at praksisfellesskapet fylles med mye kunnskap (se punkt 3.1.3). Leder 1 sa det var mye kompetanse i miljøet som må løftes opp. I et praksisfellesskap som i Case 2 med mange forskjellige personer med forskjellig utdanning og hvor kunnskapen er distribuert vil de kunne inspirere hverandre til å dele kunnskap. Samtidig vil de med mest kompetanse på et spesielt felt dra med seg de med mindre, men begge må være interessert. Konsulent a sa det var viktig å gjøre hverandre gode ved å respektere og anerkjenne hverandre. Det å bli sett som person og arbeidstaker og hørt på er av stor betydning for læring. Dette betyr å få fram det beste i hverandre og tilkjennegjøre læringspotensialet hos de forskjellige personene, hvor den ene trekker den andre fram. Dette er i samsvar med hva Vygotsky (i Dysthe 2001) kaller den nære utviklingszone (se punkt 3.1). Det sies at det er den som kan mest som skal trekke med seg den som kan mindre, men sett i forbindelse med storytelling/historiefortelling kan det like gjerne være en som har kortere utdanning men mer kunnskap på enkelte punkter enn den personen med lengst utdanning. Det har både med interesse og tilgang til informasjon å gjøre. Den ene kan fortelle noe og så begynner den andre å assosiere og så starter *dit-spinningen* som Snowden (2005) fremhever (se punkt 3.2.1 og 6.1). Som vi så i punkt 3.1.3 om gjensidige relasjoner i praksisfellesskap er det mye som kan fremme og hemme samarbeidet og føre til suksess eller uteblivelse av resultater (Wenger 2007). Utfordringer ved å sette sammen forskjellige yrkesgrupper kan være at de ikke forstår hverandre fordi de ikke kjenner til hverandres arbeidsoppgaver og utdanning. Den ene yrkesgruppen kan også føle seg mer viktig enn den andre. Leder 4 sa det var vanskelig å sette sammen personer fra forskjellige yrkesgrupper, men at det ble morsomt og konstruktivt da de ble kjent med hverandres arbeidsoppgaver. Her hjalp historiefortellingen til fordi den var artig og ufarliggjørende (se punkt 5.2.5).

Godt samarbeid mellom de ansatte er viktig for organisasjonens effektivitet. Siden organisasjonen står overfor stadige endringer må det legges større vekt på samarbeide (Nordhaug 2004) (se punkt 2.1). I det sosiokulturelle perspektivet er samarbeid fremtredende og læring skjer nettopp ved dette gjennom samtale og samhandling (Dysthe 2001) (se punkt 3.1). Ved at organisasjonene går inn for å forbedre samarbeidet vil det derfor bli mulighet for bedre læring. Det er ved å snakke sammen og utveksle erfaringer det kan deles og skapes ny kunnskap, så sant det er et godt læringsmiljø som er tilrettelagt av ledelsen. Samtidig som vi lærer ved å samtale og fortelle hverandre historier uttrykte flere av informantene at man må

være åpen for læring og i tillegg motivert. Det kan man bli i et godt læringsmiljø og med en ledelse som legger forholdene til rette for læring. Det vil alltid være noen som ikke er interessert i å lære mer, enten fordi de er ferdig med det fra skolens side eller de mener de er blitt for gamle. I tillegg er det de som ikke er interessert i læring i det hele tatt. Så kommer det an på hva slags bedrift det er. Enkelte bedrifter må kanskje endre seg raskere enn andre. Da endres også kunnskapen raskere. Organisasjonen i Case 2 er en slik bedrift. Der skjer det stadige endringer sykepleiefaglig, medisinsk og organisasjonsmessig med stadig nye pålegg fra myndighetene. Men det er dermed ikke sagt at det er lett å endre slike organisasjoner. Informantene i Case 2 ser ut til å ha fått til læring i og med at de fikk et meget godt resultat av endringsprosessen sin. Leder 3 sa at de var meget endringsvillige nå fordi de hadde vært med på mange endringer de siste årene. Istedenfor å gå lei har de lært å være med på endring og i tillegg er det blitt lettere å innføre nye ting (se punkt 5.2.5).

7.1.4 Språk, kommunikasjon og fortellingen

Samarbeidet er avhengig av språket og kommunikasjonen. I forbindelse med intervjuene begynte de to konsulentene å fortelle før de fikk spørsmål. Dette var interessant. Det virker som om konsulentene renner over av fortellinger. Begge fortalte på hver sin måte om hvordan de bruker språket til å kommunisere kunnskap gjennom fortellingen. Språket trenger vi for lettere å forstå hverandre og lære sammen med andre. Konsulent a i Case 1 fortalte historier for å vise hvordan den tause kunnskapen kommer fram og for å forklare kompliserte ting på en enkel måte. Konsulent b i Case 2 begynte å fortelle om det enorme feltet historiefortelling og hva slags funksjon fortellingen har blant annet å forenkle informasjonsstrømmen i organisasjonen og gjøre den forståelig og gi mening slik at arbeidstakerne kan lære av det. Informanten fortalte at fortellingens opprinnelige funksjon var læring. Da vi ikke hadde skriftspråket var den muntlige fortellingen den måten vi førte kunnskap videre på og kulturen ble videreført med det vitale innholdet. Det er bare de som er i fellesskapet som forstår dette språket. I punkt 5.2.2 så vi at konteksten har stor betydning for forståelsen av historiefortellingen. Det fungerer dårlig med en historie laget for en bestemt bedrift og så fortelle den i en annen type bedrift. Informanten fortalte også om hva som skjer i oss når vi lytter til fortelling (se punkt 5.2.5). Er dette med på å gjøre at vi husker historiefortellingene lettere? Fortellingen skaper følelser (Gabriel 2000) og vi lever oss inn i fortellingen (Wengern2007) (se punkt 3.2.2). Konsulent b sa at fortellingen er et hendelsesforløp og må ha et identifikasjonspunkt som gjør at vi lures inn i fortellingen. Her snakker hun om den

aristoteliske fortellingen. Det var slik de bygde opp den strategiske fortellingen og sørget for at alle ting kom med i forhold til de arketyperne de hadde valgt. Det hadde ikke gått bra hvis ikke konsulentene hadde denne kunnskapen og de ansatte i organisasjonen hadde gjort jobben. Men slik er ikke alle fortellingene. De fleste er fragmenterte historiefortellinger (Boje 2008) (se punkt 3.2.1). I Case 1 laget informantene forskjellige historier. Han konstruerte de lange aristoteliske og helst korte anekdoter til ulike anledninger. Konsulentene i Case 2 konstruerte også historiefortellinger, men under intervjuene kom det fram fragmenterte historier. Det antar jeg det gjorde i arbeidet med historiefortellingen i begge casene også, særlig i forhold til at de skulle fortelle sin historie og sine erfaringer. Da konstrueres det ikke en historie.

7.2 Bruk av storytelling/historiefortelling

I dette avsnittet skal jeg diskutere oppfatning og valg av begrepene storytelling og historiefortelling, storytelling for lettere å skape forståelse og mening, historiefortellingens hensikt og funksjon, storytelling i Case 1 og strategisk historiefortelling i Case 2, kunnskapsdeling ved historiefortelling, refleksjon ved bruk av historiefortelling og forløse taus kunnskap med storytelling.

7.2.1 Oppfatning og valg av begrepene storytelling og historiefortelling

Litteraturen viser at det er stor uenighet om definisjon og bruk av begrepene storytelling og narrative som redegjort for tidligere i underkapittelet 3.2. Trender innen knowledge management og bøker om storytelling kan være med på å styre valget av begrep. Det som er moderne i dag og den forfatteren man først kommer borti eller blir anbefalt kan styre valget. Min oppfatning fra ringerunden før empirien var at bedriftene brukte storytelling og bøker som var av enten profesjonelle storytellerne for å lære hvordan å lage og fortelle en god historie eller konsulenter som skrev bøker om storytelling innen knowledge management for praksis. Denne litteraturen virker mer tilgjengelig og forståelig for praksis enn bøkene skrevet av forskere, som for eksempel Boje.

Informantene i casene bruker også begrepet forskjellig. Konsulent a bruker storytelling fordi det er lettere å bruke dette begrepet i hans arbeid. Det er lettere å selge inn i organisasjoner

fordi det virker som de skjønner dette begrepet bedre enn historiefortelling eller fortelling. Historiefortelling sier han kan oppfattes som eventyr. Det opplevde han da han brukte begrepet fortelling. Hva kan årsaken være til dette? Kanskje begrepet oppfattes for feminint i organisasjoner som jobber med harde fakta. I store bedrifter som bruker engelsk som arbeidsspråk er det naturlig å bruke storytelling. Men i enkelte bedrifter som bruker norsk som arbeidsspråk, kan det være like naturlig å bruke historiefortelling. Likevel bruker konsulenten og hans kollegaer begrepet storytelling når det presenteres ut til alle typer bedrifter. I sin jobb med kystkommunene bruker han fortelling for ikke å skremme bort de som skal lære å fortelle historier. Disse menneskene som han sier, er opptatt av å kalle en spade for en spade (se punkt 5.2.4).

Når Konsulent b spør sine kursdeltakere hva de mener historiefortelling er så svarer de eventyr. Hun mener det er viktig å forstå forskjell på eventyr og strategisk historiefortelling, for å kunne bruke det på riktig måte. Så oppklarer hun dette og fortsetter med strategisk historiefortelling som var temaet. Hun er opptatt av å bruke det norske begrepet historiefortelling men verktøyet hun har laget heter strategisk historiefortelling. I kommunikasjonen brukes historiefortelling fordi det blir tungvint hele tiden å uttale begrepet strategisk historiefortelling. Informantene i Case 2 brukte altså historiefortelling. De brukte det enkle og ikke noe sånn ”påkosta fjær” som Leder 2 sa i punkt 5.2.1. Det falt seg også naturlig for dem å bruke historiefortelling siden det var konsulenten som innførte begrepet. Dette viser at begrepet man bruker bestemmes en del av hvordan man kommer borti det og hvem som presenterer det for deg.

For øvrig skiller ikke konsulentene på narrativ og story/historiefortelling slik som teoretikerne Boje (2008), Czarniawska (1998) og Gabriel (2000) gjør (se Tabell 1 i punkt 3.2.1). De mener det er det samme og er ikke av den oppfatning at fortelling bør være en klassisk komponert historiefortelling. Men i sitt arbeid konstruerer Konsulent b en strategisk historiefortelling for at den skal styre prosessen sammen med visjonen. Informanten reagerer på oppstykkingen og forskjellig bruk av begrepene særlig blant teoretikerne. Teoretikerne bruker inndelingen i de mange forskjellige begrepene til blant annet å se på ulike måter å skape mening på i organisasjonene (Boje 2008) (se punkt 3.2.2). Konsulent b reagerer også på, som hun sier, alle intetsigende bøker som skrives om storytelling av fortellere eller konsulenter innen knowledge management.

Konsulentene bruker begrepene storytelling, fortelling og historiefortelling i sitt arbeid (se tabell 2 i punkt 5.2), men når de snakker om det bruker de også alle andre benevnelser som historie, anekdote, eksempel og narrativ.

7.2.2 Storytelling for letter å skape forståelse og mening

For å kunne lære må det som sies gi mening slik at vi forstår det. Det argumenterende og rapporterende språket i organisasjonen kan vanskeliggjøre læring, siden det hevdes at vi mennesker tenker narrativt (Mitroff og Killmann, Fisher, Polkinghorne, Bruner og Zukier i Weick 1995) (se punkt 3.2.2 og 5.2.2). Ved å bruke historiefortelling kan det gi raskere forståelse fordi det appellerer til vår forestillingsevne. Resultatet kan bli at vi husker hendelsene i historiene som vår egen erfaring (Wenger 2007) (se punkt 3.2.2 og 5.2.2). Kompliserte ting kan forklares på en enkel og gjenkjennelig måte. Fortellingen settes sammen av deler fra vår erfaring sekvensielt og det gir hjelp til å reflektere (Weick 1995) (se punkt 3.2.2) Det fortelles mest i samtaler i følge Boje (1991) (se punkt 3.2.2 og 5.2.2). Når samtalene går godt får de som samtaler, assosiasjoner fra det de har erfart tidligere. Hvis de er godt kjent trenger de ikke si mye fordi de fyller ut historiene med sine punkter fra sine felles erfaringer (ibid). Forståelsen kan komme raskere. Ved å vær åpen og lydhør i organisasjonen for de ulike fortellingene kan det lettere skape mening (Boje 2008) (se punkt 3.2.2 og 5.2.2). Alt dette blir vanskelig hvis det er travelt og ikke settes av tid slik de gjorde i Case 2.

Konsulent a bruker historier for å forklare taus kunnskap istedenfor en lang forelesning (se punkt 5.2.4). Informanten hevder at forståelsen kan komme mye raskere ved storytelling enn ved å holde en teoretisk og abstrakt forelesning. Det samme sier de andre informantene, særlig Konsulent b om læring av historier i forhold til ulykker. Men det trengs i mange tilfeller en kombinasjon. Når for eksempel bestemte arbeidsgrupper skal drilles i akutsituasjoner kan det vanskelig gjøres med en historiefortelling alene. Da må rutiner og prosedyrer læres på tradisjonelt vis ved å gå gjennom punkt for punkt, men undervisningen kan belyses med fortelling for å gjøre det lettere forståelig.

7.2.3 Historiefortellingens hensikt og funksjon

En hensikt med historiefortelling kan være det som Konsulent a sier, nemlig å vise respekt og anerkjennelse av hverandre ved å lytte til hverandres historier (se punkt 5.2.4). I et samarbeidsforhold er dette viktig (Wadel 2005) (se punkt 2.4 og 5.2.3) Da er det lettere å bli

sett og hørt. Dette fremhever alle informantene. Men det kan gå riktig galt der ingen lytter på hverandre. Ved å få til en dialog hvor deltakerne har gode relasjoner vil det bli mulighet for læring (Bakhtin i Dysthe 2001) (se punkt 3.1.5). I dialogen lyttes det aktivt og det gis oppmuntring og anerkjennelse (Spurkeland 2009) (se punkt 3.1.5). Dersom dette ikke skjer kan det gå ut over selvfølelsen og sperre for videre kommunikasjon (ibid). Språket som brukes i samtalen og historiefortellingen er viktig og det må tas hensyn til konteksten det foregår i (Säljö 2001) (se punkt 3.1.5). Dette tar Konsulent a og b hensyn til i sine kurs. Alle må forstå språket i historien og konteksten den relateres til. Det tok de hensyn til i begge casene (se punkt 5.2) (5.2.4 og 5.2.5).

Opplysningene i Case 2 om hensikten er at de hevder det er å bearbeide mening og utveksle kunnskap (se over). Det er formen som gjør den anvendelig slik at den kan tilpasses enhver organisasjon. Den får med alle i en snuoperasjon og initierer en endringsprosess hvor den tar opp vanskelige ting på en humoristisk måte (se punkt 5.2.5). Her kan det vises til Denning (2005a) som har identifisert ulike typer historiefortellinger som kan brukes til forskjellige formål i organisasjoner (se punkt 3.2.3). Det er blant annet historier for å få til handling og endring i organisasjoner. Historien som ble konstruert i Case 2 inneholder mange av momentene som Dennings (ibid) ulike historier omfatter, som blant annet initierer til handling, endring, kunnskapsoverføring og stoppe sladder (se punkt 5.2.5). I sin beskrivelse av historiefortellingens funksjon sier institusjonssjefen at den kan brukes til mye, som nytenkning, dempe konflikter, strekke seg og øve seg i fleksibilitet (se punkt 5.2.3). Det er i likhet med det Denning (ibid) sier. Konsulent a sa funksjonen var å dele kunnskap. Funksjonen hadde ulike nivåer i følge Konsulent b, fra meningsbærende til det å skape kontakt (se punkt 5.2). Meningsdannelse og kunnskapsdeling er storytellingens hovedfunksjoner i følge Wilkins og Martin i (Gabriel 2000) (se punkt 3.2).

7.2.4 Storytelling i Case 1

Informanten i Case 1 har erfaring med at storytelling er den beste måten å dele kunnskap på (se punkt 5.2.4). Han kombinerer det med andre metoder, men storytelling er alltid med i organisasjonsutviklingskursene. Kan andre metoder ha like stor effekt som storytelling? Det er ikke undersøkt i denne oppgaven, men kanskje rollespill kan ha en lignende effekt fordi vi involveres og i mange tilfeller lager en historie (Lai 2004) (se punkt 2.1 og 5.2.5).

Informanten kler teori inn i en fortelling slik at det blir lettere å forstå. Fortellingen forklarer

kompliserte ting på en enkel måte. Som Wenger (2007) hevder, kan vi lettere sette oss inn i en historie fordi den appellerer til vår fantasi (se punkt 2.2.1 og 5.2.2). Det er også den mest foretrukne måten å skape mening på (Boje 1991) (se punkt (3.2.1 og 5.2.2) Her er muligens mange teoretikere uenige i dette, men det brukes og blir mer og mer bruk av historiefortelling i teoretiske fag, for å belyse vanskelig stoff (Czarniawska 1998).

Hensikten med kursene/seminarene er å skape glede i organisasjonen. Han ønsker å skape et godt læringsmiljø hvor deltagerne viser hverandre respekt og anerkjennelse ved å lytte til hverandres fortellinger. Dette gjør han ved å la kursdeltakerne komme til orde ved å fortelle sine historier. Kursene starter med monolog fra hans side i starten og så er resten dialog. Dialog er i tråd med Von Krogh et als (2005) beskrivelse av et godt læringsmiljø, hvor han skaper en kunnskapshjelpende kontekst (se punkt 2.4) samtidig som han legger vekt på å skape tillit til hverandre (se punkt 7.1 om godt læringsmiljø). Fortellingene han presenterer trenger ikke å være på den aristoteliske måten. Det kan være anekdoter (Snowden 2005) (se punkt 3.2.3) eller eksempler, som belyser temaene på kursene eller foredragene han holder. Det viktige her er at folk lytter, derfor krydrer han fortellingene så de blir interessante. I den forbindelse hevder han at det er viktig å fortelle ”din” fortelling og at det gjøres med følelse og innlevelsessevne. Det handler om formidlingsevne. Dette sier også Boje (2009) og Denning (2005a) (se punkt 3.2.4). Hvis det ikke gjøres kan fortellingen oppfattes som negativ eller ikke som fortelling i det hele tatt (Gabriel 2000) (se punkt 3.2.1).

Informanten legger sterk vekt på at fortellingen lages i forhold til hvor de skal brukes. De må passe til formålet og de organisasjonene han holder kurs for. Her er han opptatt av konteksten og språket. Dersom Konsulent a bare forteller generelle historier uten å koble de til det bestemte kurset og de bestemte deltagerne vil fortellingene ikke få den effekten han ønsker, fordi de ikke forstår hva fortellingene betyr. I det sosiokulturelle perspektivet er kontekst og det situerte av stor betydning for læringen. Det er derfor viktig å få en oversikt (Eraut 2008) og begripe hvordan ting henger sammen (Säljö 2001) (se punkt 3.1.1). For å få til forståelse og læring må arbeidstakerne kjenne seg igjen i det som fortelles. Derfor er språket av stor betydning. Det må passe kursdeltakerne og organisasjonen de tilhører. Informanten fremhever at det er viktig ikke å gjøre historien for lang. Unødvendige ord og vendinger bør tas bort slik at fortellingen blir forstått og tilhørerne følger med. Det samme sier Konsulent b (se punkt 5.2.5).

Konsulent a bruker storytelling på en litt annen måte enn Case 2 i og med at han ikke følger opp organisasjonen over tid. Han er opptatt av at historiefortellinger kan brukes over alt. Også i det daglige arbeidet. Det er det han håper på etter sine kurs at kursdeltakerne har blitt inspirert til å bruke storytelling til kunnskapsdeling.

7.2.5 Strategisk historiefortelling i Case 2

Den strategiske historiefortellingsmetoden ble brukt i organisasjonen for å få til en stor endring (se punkt 5.2.5). Arbeidet ble forankret i ledelsen først slik at de kunne legge til rette for et godt læringsmiljø (Von Krogh 2005) (se punkt 2.4 og 7.1.1). Dersom dette ikke hadde blitt gjort kunne lederne manglet forståelse for arbeidet og mistet interessen. I tillegg kunne de lederne som eventuelt var skeptiske i utgangspunktet blitt enda mer skeptiske og negative. Da hadde det blitt tungt å få med resten av personalet på arbeidet. Da hadde grunnlaget for godt læringsmiljø og praksisfellesskap blitt borte (se punkt 2.4 og 3.1.3). Det ble også laget en god visjon som ble styrende for institusjonen og arbeidet med historiefortellingen.

Konsulenten var meget opptatt av at arbeidet skulle forankres i organisasjonens kontekst (Säljö 2001) (se punkt 3.1.1). Det er i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet. Metoden er slik at det er arbeidstakerne og ikke konsulenten som skal utarbeide historiefortellingen. Ved å gjøre dette sørget hun for at historiefortellingen og arbeidet med den skulle være gjenkjennelig. Dette er et viktig punkt i fortellingen at det skal være noe kjent (Boje 2008) (se punkt 3.2.2). Dersom konsulenten ikke hadde tatt hensyn til dette ville det blitt vanskelig å leve seg inn i historien og få et forhold til den. Det blir et dårlig resultat hvis konsulenten ikke bryr seg om konteksten (Snowden 2005) (se punkt 3.2.5). I tillegg kunne de ansatte ha begynt å fortelle antihistorier med det motsatte innholdet (Snowden 2004) (se punkt 3.2.5). Konsulenten kunne metoden og organisasjonen hadde kunnskapen om hvordan de hadde det og ønsket det. For å få til et godt resultat må det være en kombinasjon av en konsulent med kunnskap om historiefortelling og en personalgruppe med kunnskap om organisasjonskulturen på stedet (Snowden 2005) (se punkt 3.2.5). Konsulent b ønsker at kunnskapen om historiefortelling skal bli i organisasjonene etter hvert. I tillegg trenger konsulenter kunnskap om kommunikasjon og organisasjonsutvikling, noe som begge konsulentene i casene har.

Historiefortellingen ble laget på bakgrunn av institusjonens arbeidsmiljøundersøkelse. Informantene sa de fikk nok informasjon og alle ansatte ble etter hvert inkludert. Ved å ta

med alle og vise sine ansatte respekt og anerkjennelse skapes det tillit i organisasjonen og arbeidet med historiefortellingen vil gå lettere. Personalet samarbeidet bedre og fikk et godt læringsmiljø (se punkt 5.2.5 og 7.1.2).

Det å få med alle i et slikt prosjekt er en stor jobb. De greide dette ved mye informasjon, full åpenhet, tett samarbeid og involvering av alle. Ingen ble tatt for å komme med ”dumme” utsagn. Historiefortellingen ble satt på spissen med bruk av arketyper (Snowden 2005) (se punkt 3.2.3), som skulle betegne hovedproblemene i den fiktive organisasjonen. Arketyperne ble illustrert av de ansatte for å få enda et nærmere forhold til historien. Problemene det ble skrevet om i historien var sanne, men personene og institusjonen var fiktiv. Dette gjorde det lettere for de ansatte å komme fram med sine synspunkter i forhold til de ulike samtaler rundt historiefortellingen. Vi har sett at enkelte historier som for eksempel læringshistorier om ulykker må være sanne (se punkt 3.2.3 og 5.2.5), mens andre historier ikke bør være det så lenge essensen er riktig (se punkt 5.2.5). Det viktigste er at historiefortellingen er interessant, sier både Konsulent b og Konsulent a. Innholdet ble morsomt fordi det ble karikert og satt på spissen, lettfattelig fordi det var kjent og ærlig fordi ingen av problemene ble holdt skjult. Dersom de ikke hadde vært ærlige i forhold til deres problemer ville prosjektet blitt sabotert slik Konsulent b opplevde i en annen bedrift hvor deltakerne var uærlige og hadde forskjellig agenda (se punkt 5.2.5). Dette har også med konteksten å gjøre.

Det strategiske historiefortellingsverktøyet inneholdt også arbeid med oppgaver og dilemmaer som beskrev problemene i organisasjonen. Det grundige forarbeidet i ledelsen med introduksjon i forhold til historiefortellingskunnskap, konstruksjon av historiefortelling, utvelgelse av oppgaver og dilemmaer gjorde at alle fikk en større forståelse for arbeidet og ble med på utfordringene. Prosessen gjorde at det ble satt ord på problemene uten å tilkjenne noen av de ansatte som problemmakeren. Historiefortellingen er dialogskapende (Boje 2008) (se punkt 3.2.2); (Snowden 2005) (se punkt 3.2.3) og det gjorde at arbeidstakerne kunne komme fram med sine tanker. Det ser ut for at historiefortellingen fikk dem til å assosiere til lignende situasjoner som gjorde at de kom fram til nye måter å jobbe på. Selv de som hadde vært skeptiske i begynnelsen gledet seg til dagene de skulle jobbe i forhold til historiefortellingen. De ble en veldig sammensveiset gjeng. Det ble satt av nok tid til arbeidet med historiefortellingen og tilhørende oppgaver og dilemmaer for dette måtte de gjøre i følge institusjonssjefen.

Det at ledelsen har en positiv holdning til utfordringer og at de generelt er meget entusiastiske kan ha hatt en innvirkning på arbeidet med historiefortellingen. Det at de ikke er redde for å ta fatt på nye ting kan kanskje også ha noe med at de har drevet med teatersport og gjort dem vant til å ta sjanser og utlevere seg for hverandre. Det er ikke godt å si at det er historiefortellingen alene, men det ser ut for at den har oppmuntret til dialog, reflektering over arbeidssituasjonen og kunnskapsdeling. I og med at ledelsen oppmuntret arbeidet kan det ha gitt de ansatte ekstra energi, som en av informantene sa. Det tappet dem ikke for krefter, det ga dem nye, fordi det var morsomt. Institusjonssjefen forventer også at alle gjør jobben sin når noe slikt er bestemt. Det var også full klaff på kjemien mellom konsulent og ledelse. Visjonen som ble laget syntes de passet dem godt. Det var noe å strekke seg etter. Valg av historiefortelling er også med på å styre resultatet og det som det blir fortalt om i organisasjonen inni og utenfor. Det virker som om organisasjonen i Case 2 valgte den rette historien den gangen. De kunne valgt en annen historie og en annen metode for endring. Dette ville mest sannsynlig ikke få med seg alle på samme måte som den strategiske historiefortellingen gjorde. Den engasjerte alle, sa informantene. Det er det Denning (2005a) sier at historiefortelling kan sette i gang handling og endring i organisasjonen fordi folk forstår hva det dreier seg om og vil være med på endringen (se punkt 3.2.3). Nå ble det også sagt fra informantene at de var vant til mye endring i organisasjonen, så dette kunne også være med på å gjøre det lettere. Eller var forskjellige endringer over tid så utmattende at det hadde gått ut over arbeidsmiljøet forut for undersøkelsen? Dette ble det ikke spurt om.

7.3 Kunnskapsdeling ved historiefortelling

Grunnlaget for læring ble diskutert i avsnitt 7.1, nemlig læring sammen med andre hvor ledelsen legger til rette for det med et godt læringsmiljø hvor arbeidstakerne kan samarbeide og utveksle historiefortellinger gjennom samtale. I dette samarbeidet kan kunnskap deles. Det kan gjøres ved refleksjon over erfaringene med historiefortelling. Den tause kunnskapen kan forløses gjennom disse fortellingene og samtalene. Først diskuteres refleksjon ved bruk av historiefortelling, dernest å forløse taus kunnskap ved storytelling.

7.3.1 Refleksjon ved bruk av historiefortelling

Refleksjon betyr bevisst å tenke over og snakke om sine erfaringer helst sammen med andre (Illeris 2007) (se punkt 2.3 og 6.1). Historiefortelling brukt til refleksjon i organisasjoner kan være den beste måten å få til endring på (Boje 2008) (se punkt 3.2.2). Han hevder vi kan endre den historien som fortelles om organisasjonen, ved å lage en ny fortelling. Ved å høre på alle historiene og sette sammen den fortellingen som passer best i øyeblikket er det store muligheter for å få til endring (Boje 2006) (se punkt 3.2.2 og 7.3.1). Dersom organisasjonen ikke tar hensyn til disse historiene og konteksten vil en vellykket endring vanskeliggjøres. Siden organisasjoner bruker et rapporterende språk og vi mennesker tenker narrativt kan læring hemmes (Weick 1995) (se punkt 3.2.2). Fortellingen kan derfor være med å gjøre det lettere å lære, i og med at den er utgangspunktet for praksisen (ibid). Dette var de to konsulentene meget opptatt av. For at det skal bli et godt resultat og en god dialog, avhenger det av å lage historiefortellingen slik at de ansatte kjenner seg igjen og gis tid til refleksjon. Organisasjonen i Case 2 gjorde dette. De reflekterte over historiefortellingen ved å arbeide sammen om oppgaver og dilemmaer. Der fikk alle en mulighet til å komme til ordet med sine små fortellinger om erfaringer i organisasjonen, som beskrev utfordringene de hadde valgt å jobbe med og hva de skulle gjøre for å få det bedre (se punkt 5.2.5). Det å bli gitt mulighet for refleksjon vil kunne føre til større bevisstgjøring og forståelse av erfaringene og hendelsene som det fortelles om (Illeris 2004) (se punkt 2.3). De fikk både tid og mulighet til å si det de mente. Historiefortelling kan være med på å gjøre forståelsen klarere i og med at fortelling kan være meningsskapende (Weick 1995; Boje 2008b; Wenger 2007) (se punkt 3.2.2). Informantene i Case 2 sa de var vant til å reflektere fordi de hadde det i utdannelsen sin. De var sykepleiere og hadde en profesjonsutdanning. Der får de i følge Nielsen og Kvale (2004) (se punkt 2.2.1) veiledning og øvelse i å reflektere over sine handlinger. I tillegg ble de i Case 2 oppmuntret til å snakke om ulike hendelser og erfaringer av institusjonssjefen. Fordi det var et slikt *oppegående fellesskap* i følge Leder 2, ble det muligens lettere å reflektere med historiefortellingen. Det smittet også over på de andre arbeidstakerne. En informant sa det var forskjell på hvem som var vant til å reflektere med bakgrunn i sin utdanning og at det er ledelsen som må oppmuntre til at det blir gjort. Hvis ikke ledergruppen hadde vært interessert i å reflektere kunne denne prosessen fått et dårligere resultat (se punkt 5.2.5). Kursdeltakerne i Case 1 blir også oppmuntret til å fortelle om sine historier og erfaringer (se punkt 5.2.4).

En utfordring er å gjøre historiefortellingen interessant slik at den fanger alle (Denning 2005a) (se punkt 3.2.4). Det ble gjort med arketyper (Barry og Elmes 1997; Snowden 2005) (se punkt 2.3 og 3.2.3), slik at de skulle kjenne seg igjen i historien uten at det kunne pekes på en bestemt person. Hensynet til konteksten ble ivaretatt (3.1.1 og 3.2.2). Dersom de ikke hadde brukt arketyper ville fortellingen kunne blitt mindre interessant og ikke så morsom, slik at den ikke ble tatt i mot så godt. Prosessen kunne også godt mye tregere. Det ble uttalt av Leder 1 at historiefortellingen endret deres tankemønster slik at de så mer positivt på utfordringene de hadde og turte å være med og reflektere over dem. Læringsmiljøet ble tryggere (Von Krogh et al 2005) (se punkt 2.4). Det ble lettere å reflektere fordi de kom inn i dialog ved hjelp av historiefortellingen. Dette førte videre til assosiasjoner, som Snowden (2005) kaller *dit-spinning* (se punkt 3.2.3). Her må ledelse og konsulenter passe på at både tid og tema ikke sporer av. De gikk igjennom arbeidsprosedyrer og problemer i arbeidsmiljøet på lignende vis som teknikerne i Orrs (1996) forskning (se punkt 3.2.3). Måten de jobbet på i Case 2 er noe av det samme som historiefortellingsverksted (Illeris 2004) (se punkt (2.3), hvor det arbeides ut fra en konstruert historiefortelling som tar hensyn til konteksten i organisasjonen.

Alle informantene i begge casene var meget opptatt av oppdatering av faget sitt. De reflekterer i forhold til teori og ikke bare erfaringene de snakker om. Flere informanter i Case 2 sa at de savnet at flere var interessert i å utvikle seg faglig. Refleksjon med kombinasjon av teori og historiefortelling fra praksis vil gi et fyldigere bilde enn bare å reflektere over erfaringene (Fennefoss og Jansen 2004) (se punkt 2.3). De sier også at refleksjon hvor studentene er nye og har liten teoretisk bakgrunn, kan gjøre refleksjonen svak. På den annen side kan liten erfaring også kunne vanskeliggjøre refleksjon. Det samme kan skje ved nyansatte eller ufaglærte med liten eller ingen teoretisk og praktisk bakgrunn. Da er det nødvendig å sørge for refleksjonsgruppene blandes med de med mer kompetanse og de med mindre. Slik forsto jeg de gjorde det i Case 2. Da dekkes samtidig det sosiokulturelle perspektivet med Vygotskys nære utviklingszone (i Dysthe 2001) (se punkt 3.2), hvor den som kan mest hjelper den som kan mindre.

Refleksjonen med historiefortelling i Case 2 ga grobunn for refleksjon etter prosjektet var over. Enkelte avdelinger fortsatte etterpå med nye dilemmaer som oppsto. Men refleksjon sammen med andre innebærer at de snakker sammen. Ved å slutte med muntlig rapport som en informant sa i Case 2, da mister de muligheten for refleksjon og kunnskapsdeling (se punkt

5.2.5). Dersom sjefen ber arbeidstakerne slutte å snakke sammen, kan det bli vanskelig med refleksjon (Akers i Brown et al 2005) (se punkt 2.2). De ansatte vil da kunne bruke tiden på å lage antihistorier istedenfor å jobbe (Snowden 2004) (se punkt 3.2.5).

7.3.2 Forløse taus kunnskap ved storytelling

Refleksjon ved historiefortelling kan frigjøre den tause kunnskapen. Konsulent a i Case 1 sa vi har mye taus kunnskap som må frigjøres. Han bruker storytelling til både å belyse og frigjøre den i sine kurs (se punkt 6.2), fordi taus kunnskap er vanskelig å kommunisere (Polanyi 2000; Nonaka og Takeuchi 1995) (se punkt 2.2.1). Den er ervervet i en bestemt kontekst og den er personlig (Nonaka og Takeuchi 1995) (se punkt 2.2.1). I og med at det finnes taus kunnskap i hver enkelt person er det viktig at lederne tar i bruk metoder som frigjør denne kunnskapsdelen. Konsulent a minner ledere på dette ved å fortelle vindmøllehistorien og bygging av vei over Saltfjellet (se punkt 6.2).

Som Konsulent a sa i punkt 6.2, så er det viktig at den som lytter viser respekt ved å høre på historien og ta kunnskapen i bruk. Skal arbeidstakere skape og dele kunnskap må de lytte på hverandres fortellinger. I hans historie om sammen og ingeniørene som satte opp vindmølla, hadde ingeniørene muligens mer teoretisk kunnskap enn den gamle mannen. Men den gamle hadde mer taus kunnskap om forholdene der han bodde. De hørte ikke på han og satte vindmølla opp der det ikke blåste. Det ble heller ikke lyttet til den tause kunnskapen ved veibyggingen over Saltfjellet. Slik går det når de ikke lytter. Det ble også kostbart.

Ved å bli lyttet til føler personene seg betydningsfulle og det blir trivsel i arbeidet. Det kan resultere i at arbeidstakere forteller mer. I et praksisfellesskap hvor medlemmene har tillit til hverandre er det lett å snakke sammen (Nonaka og Takeuchi 1995). Taus kunnskap vil komme fram i praksis og den er i følge Nonaka og Takeuchi (ibid) en grunnleggende faktor for å skape og dele kunnskap (se punkt 2.2.1) Ved å fortelle hverandre om hendelser og erfaringer kan den tause kunnskapen forløses (Denning 2005a) (se punkt 3.2.3) og (Sole og Wilson 1999) (se punkt 3.2.4). Ny kunnskap kan bli skapt når ulike personer snakker sammen og det blir en interaksjon mellom den eksplisitte og den tause kunnskapen. Dette så vi i Case 2 som klarte å endre organisasjonen fra negativ til positiv (se punkt 5.2.5). De opplevde ny arbeidsglede og et godt læringsmiljø fordi de klarte å lytte på hverandres historiefortellinger om erfaringer og hendelser. De opparbeidet tillit i praksisfellesskapet fordi det ble skapt møteplasser (Nonaka og Takeuchi 1995; Von Krogh et al 2005) (se punkt 2.2.1), hvor de

ansatte fikk mulighet til å komme fram med sine bidrag uten å bli irettesatt. Da er det lettere å frigjøre den tause kunnskapen. Hvis de hadde blitt korrigert for sine meninger kunne det skjedd at de ikke sa noe.

Den tause kunnskapen kommer fram ved fortellinger i praksisfellesskapet (Nielsen og Kvale 2004) (se punkt 2.2.1). De ulike fortellingene vil gi et bilde av hvordan de har det i organisasjonen. Dårlig og godt arbeidsmiljø kommer fram i fortellingen i følge Konsulent b (se punkt 5.2.5). Det dårlige arbeidsmiljøet kom fram i den historien Konsulent b fortalte om organisasjonen med dårlig resultat ved bruk av strategisk historiefortelling, fordi de ikke var ærlige. De fortalte mange negative fortellinger om organisasjonen. Det gode arbeidsmiljøet kommer fram i historiene som nå fortelles i organisasjonen i Case 2.

7.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg diskutert hva som er grunnlaget for læring i organisasjoner i følge Eraut (2008), Nonaka og Takeuchi (1995); Von Krogh et al (2005). Ledelsen må blant annet legge til rette for et godt læringsmiljø slik at det blir mulighet til å fortelle hverandre om hendelser og dele kunnskap. I de casene jeg studerte fant jeg at Konsulent a i Case 1 la til rette for godt læringsmiljø på sine kurs. Han brukte storytelling for å belyse kompliserte ting. I Case 2 la ledelsen til rette for godt læringsmiljø i samarbeid med konsulenten slik at endringsprosessen skulle ha alle muligheter til å lykkes. I casene var spesielt enkelte typer storytelling fremtredende, nemlig den strategiske fortellingen som konstruert aristotelisk historiefortellingen med arketyper i Case 2. Case 1 brukte storytelling annerledes og kunne bruke anekdoter som informanten laget i forhold til konteksten.

7.5 Avslutning og konklusjon

I studiet av litteraturen kom det fram at det var stor uenighet i definisjonen og bruken av story og narrative blant de ulike teoretikerne og konsulentene. Boje (2008) hevder narrative er den konstruerte aristoteliske fortellingen. Gabriel (2000) hevder det motsatte, altså at story er det. Denning (2007) gjør ingen forskjell på story og narrative. Han har funnet at det er korte

positive historier som påvirker best. Boje (2008) hevder det fortelles flere fragmenterte historier i organisasjonen og Gabriel (2000) mener dette ikke er fortelling. Snowden (2005) er tilhenger av anekdoter som oppstår naturlig og hevder at fortellingen som lages med arketyper har stor påvirkningskraft. Det så vi i Case 2.

Storytelling kan gjøre at det lettere skapes mening og forståelse og dermed læring. Det fortelles mange forskjellige typer historier i organisasjonen. Flere typer er identifisert som meningsskapende (Boje 2008). Denning (2007) har identifisert åtte typer fortellinger som kan brukes til blant annet å initiere endring og til kunnskapsdeling som å forløse taus kunnskap. Storytelling har stor påvirkningskraft i og med at den appellerer til vår forestillingsverden og får oss til å assosiere til tidligere erfaringer og opplevelser. Fortellingene blir brukt i arbeidssituasjoner til å løse problemer og ved å dele og skape kunnskap (Orr 1996).

Både i teorien og i opplysningene fra informantene legges det vekt på at ledelsen må legge til rette for læring, sørge for et godt læringsmiljø og gi mulighet til samarbeide og samtale. Alt dette er viktig i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Det viste det seg at disse aktivitetene var sentrale både i Case 1 og Case 2.

I den empiriske undersøkelsen er funnene ensidig positive. De to casene bruker begrepene forskjellig. Konsulent a ønsker å bruke storytelling fordi det gir lettere kontakt med organisasjoner og Konsulent b og de andre informantene ønsker å bruke historiefortelling fordi det er norsk og ikke føles som noe fiksfakseri. Informantene skiller ikke mellom begrepene slik som det gjøres i litteraturen. Begge casene ser på storytelling/historiefortelling som en meget god metode for læring. Konsulent a hevder at storytelling gjør kunnskapsdeling lettere fordi den fremstiller komplekse ting på en enkel måte. Han sier den er til stor hjelp i å få frem den tause kunnskapen. Fortellingen trenger ikke være den store konstruerte aristoteliske, men heller enkle fortellinger som for eksempel anekdoter. Det er viktig å legge vekt på konteksten når historiene fortelles. Han trekker også fram at formidlingen av fortellingen har betydning. Informanten fremhever at et godt læringsmiljø vil gjøre at flere historier fortelles og mer kunnskap deles. Konsulenten legger vekt på å være positiv og fremmer glede i organisasjonen.

Funnene i Case 2 var også svært positive. De fikk til en stor organisasjonsendring ved bruk av strategisk historiefortelling som metode, og det med et positivt resultat for alle. Det er meget viktig at historiefortellingen blir laget med feste i organisasjonens kontekst. Ledelsen var

grunnleggende positiv og la til rette for et godt læringsmiljø. Konsulenten var meget dyktig og også positiv. Historiefortellingen fikk dem inn i dialog og assosiasjoner som hjalp dem til å se løsninger på arbeidsoppgaver og dilemmaer de skulle jobbe med. Alle fikk medvirke med sine meninger og utsagn. I konstruksjonen av fortellingen med arketyper ble konteksten ivaretatt. Alle syntes arbeidet var morsomt og inkluderende. De laget en visjon som ble styrende for arbeidet. Imidlertid, for å få til kunnskapsutvikling, ser det ut til at historiefortelling i det daglige arbeidet bør gjennomsyres av organisasjonens visjon og historie og sees i forhold til teori.

Konklusjon

Konklusjonen fra litteraturen viser at storytelling spiller en stor rolle i organisasjoner og kan gjøre store endringer. Fra Case 1 kan det konkluderes med at storytelling er en effektiv metode til å formidle kompliserte budskap og forløse den tause kunnskapen i organisasjonsutviklingskurs. Det får deltakerne lettere til å forstå. Læringsmiljøet kan gjøres meget godt, selv på et kurs, men det avhenger av den som holder kurset og hvor god vedkommende er til å formidle fortellingene. Konklusjonen i Case 2 er at det ser ut til at strategisk historiefortelling kan være et meget godt læringsverktøy. Organisasjonen fikk til et meget godt og positivt resultat av bruken av strategisk historiefortelling. Verktøyet er meget inkluderende. Alle ble involvert og hørt. Da informantene fortalte om bruken av historiefortellingen ble de gladere og gladere. Selv om arbeidet i endringsprosessen var strevsomt hadde det vært morsomt. De nøler ikke med å bruke historiefortelling om igjen. Det er vanskelig å si om det er historiefortellingen alene som ga det flotte resultatet på endringsprosessen. Andre ting som kan ha virket inn på resultatet er ledelsens tilrettelegging og deres positive oppmerksomhet overfor personalet. I tillegg den dyktige konsulenten og hennes gode samarbeide med organisasjonen. Men historiefortellingen fikk alle ansatte til å involvere seg og de arbeidet tett sammen om oppgaver og dilemmaer. Det som er sikkert er at historiefortellingen gjorde arbeidet mer forståelig og morsomt. Den gjorde alle mer motiverte.

Kritikk av eget arbeid

Oppgaven ble meget omfangsrik i og med at det ble både en teoretisk og empirisk studie med mange forskjellige områder som læring, sosiokulturelt perspektiv og storytelling. Kompetanseutvikling ble tatt ut etter råd fra nåværende veileder for å lette arbeidet. Derneft har jeg et forskningsspørsmål om hvordan storytelling fremstilles i litteraturen. Det har i

ettertid vist seg å være for vidt og har krevd mye jobb. Det hadde vært enklere hvis jeg hadde valgt det som teoretisk bakgrunn og et forskningsspørsmål til i forhold til empirien. En annen mulighet til forenkling hadde vært å gjøre en ren teoretisk studie.

En hovedkritikk til arbeidet er valget av informanter. Det ble meget skjevt i og med at jeg kun fikk med konsulenter som jobbet med storytelling/historiefortelling og ledere som hadde en meget positiv erfaring med bruken av historiefortelling. Jeg fikk ikke med noen som var skeptiske eller som ikke var leder.

Mine informanter var høyt utdannede og meget motiverte for bruken av storytelling. Mitt spørsmål er om jeg ville fått et like positivt svar fra de andre som var med i prosjektet i Case 2, og ble resultatet så positivt fordi konsulenten var så flink og kunne sine saker. Hun inspirerte og motiverte. Kjæmien stemte. Det kunne ha gått helt annerledes med en annen konsulent, men noe positivt kunne ha skjedd på grunn av påvirkningen fra ledelsen.

Pedagogiske utfordringer

I min kontakt med ulike bedrifter fikk jeg det inntrykket at de ikke hadde hørt om storytelling eller forbandt det med eventyr. Jeg ser at en pedagogisk utfordring kan være å bevisstgjøre ledere og arbeidstakere til å se på storytelling som en god metode for læring og utvikling og ikke som eventyr. Det ønskelige er å ha kunnskap om storytelling/historiefortelling inne i organisasjonen, slik at alle kan bruke det i det daglige arbeidet.

Videre forskning

En mulig undersøkelse kan være å se på om det er forskjell på personer som er visuelle, auditive, introverte, ekstroverte osv. med hensyn på læring ved bruk av storytelling? Hvem lærer best og er det noen som ikke lærer?

En interessant undersøkelse hadde også vært hvorfor det brukes bøker skrevet av konsulenter til læring ved storytelling/historiefortelling i organisasjoner? Er det fordi de er mer lettfattelige og av den grunn refereres rundt til andre konsulenter og organisasjoner? Er det fordi organisasjonene ønsker å bli gode i bruk og konstruksjon av historier hvor konsulenten beskriver dette enklere enn teoretikerne?

Litteraturliste

Alvesson, Mats och Kaj Sköldbberg (1994): *Tolkning och Reflektion, Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund

Barry, David and Michael Elmes (1997): "Strategy retold: Towards a narrative view of strategic discourse", *Academy of Management Review*, V22, #2, 429-452

Boje, David M. (1991): *The Storytelling Organization: A study of performance in an office-supply firm*, *Administrative Science Quarterly*, Mar91, Volume 36 (1): 106-126.

Boje, David M. (2001): *Narrative Methods for Organizational & Communication Research*, SAGE Publications Ltd, London

Boje, David M. (2006): *Book Review Essay: Pitfalls in Storytelling Advice and Praxis*, *Academy of Management Review*, Volume 31 (1): 218-224

Boje, David M. (2008): *Storytelling Organizations*, SAGE Publications Ltd, London

Boud, David, Rosemary Keogh and David Walker (1985): *Reflection: Turning Experience into Learning*, Kogan Page Ltd, London

Brandt, Søren, Steen Hildebrandt & Odd Nordhaug (red) (2001): *Kompetansegullet @ det nye arbeidsliv*, Cappelen Forlag a.s., Oslo

Brown, Andrew D., Yannis Gabriel and Silvia Gherardi (2009): *Storytelling and Change: An Unfolding Story*, *Organization*, Sage Publication, Volume 16 (3): 323-333

Brown, John Seely, Stephen Denning, Katalina Groh, and Laurence Prusak (2005): *Storytelling In Organizations, Why Storytelling Is Transforming 21st Century Organizations and Management*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Burlington

Bruner, Jerome (2003): *Making Stories*, Harvard University Press, Cambridge

Bråten, Ivar (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo

Czarniawska, Barbara (1998): *A Narrative Approach to Organization Studies*, Sage Publication Inc., Thousand Oaks

- Czarniawska, Barbara (2011): *Narratives in Social Science Research*, SAGE Publications Ltd, London
- Day, David (2010): *The Difficulties of Learning from Experience and the Need for Deliberate Practice*, *Industrial and Organizational Psychology*, Volume 3, (1), 41-44
- Denning, Stephen (2005a): *The Leader's Guide to Storytelling, Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*, Jossey-Bass, San Francisco
- Denning, Stephen (2005b): Using Narrative as a Tool for Change. I: Brown, John Seely, Stephen Denning, Katalina Groh, and Laurence Prusak (2005): *Storytelling In Organizations, Why Storytelling Is Transforming 21st Century Organizations and Management*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Burlington
- Denning, Stephen (2007): *The SECRET LANGUAGE of LEADERSHIP*, Jossey-Bass, San Francisco
- Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, Samspel og læring*, Abstrakt forlag as, Oslo
- Eide, Dorte (2007): *Knowing and Learning in-practice in service work: A relational and collective accomplishment*, Universitet i Tromsø, Doktorgradsavhandling.
- Fennefoss, Anne T. og Kirsten E. Jansen (2004): *PRAKSISFORTELLINGER – på vei til innsikt og forståelse*, Fagbokforlaget, Bergen
- Filstad, Cathrine (2008): Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner, I: *magma*. 1/2008
- Filstad, Cathrine (2010): *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*, Fagbokforlaget, Bergen
- Gabriel, Yannis (2000): *Storytelling in Organizations, Facts, Fictions, and Fantasies*, Oxford University Press, Oxford
- Gabriel, Yannis (2005): Book Review: Stephen Denning: *The Leader's Guide to Storytelling: Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*, *Organization Studies*, Sage Publications, Volume 26, (9): 1426- 1432.

- Hatling, Morten(red.) (2001): *Fortellingens fortrylling, Bruk av fortellinger i bedrifiers kunnskapsarbeid*, Fortuna Forlag, Oslo
- Hovden, Jan, Snorre Sklet og Ranveig Kviseth Tinmannsvik (2004): I etterpåklokkens klarsyn: Gransking og læring av ulykker. I: Lydersen, Steinar (red). *Fra flis i fingeren til ragnarok, Tjue historier om sikkerhet*, Tapir Akademisk Forlag, Trondheim
- Illeris, Knud (2007): *Læring*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg, 2. reviderede utgave, 2.oplag.
- Illeris, Knud og samarbeidspartnere (2004): *Læring i arbeidslivet*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg
- Imsen, Gunn (2008): *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*, Universitetsforlaget AS, Oslo
- Kletz, Trevor (2001): *Learning from accidents*, Gulf Professional Publishing, Oxford
- Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 9.oppl.
- Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. I: Lund, Thorleif, Thor Arnfinn Kleven, Tone Kvernbekk og Knut-Andreas Christophersen (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*, Unipub AS, Oslo
- Lai, Linda (2004): *Strategisk kompetansestyring*, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, Bergen
- Langslet, Gro Johnsrud (2004): *Gi hverdagen et LØFT*, Gyldendahl Norsk Forlag, Oslo
- Lave, Jean and Etienne Wenger (2003): *Situated learning, Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge
- Lave, Jean and Etienne Wenger (2005): *Situeret læring og andre tekster*, Hans Reitzels Forlag, København, 3. oppl.
- Marzec, Morgan (2007): *Telling the corporate story: vision into action*, Journal of Business Strategy, Vol. 28 NO. 1, pp. 26-36
- Nielsen, Klaus og Steinar Kvale (red.) (2004): *Mesterlære – Læring som sosial praksis*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo, 2. opplag.

- Nonaka, Ikujiro og Toshihira Nishiguchi (Eds.) (2001): *Knowledge Emergence: Social, technical, and evolutionary dimensions of knowledge creation*, Oxford University Press, New York
- Nonaka, Sachiko og Nobuko Takeuchi (1995): *The Knowledge-Creating Company, How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*, Oxford University Press, New York
- Nordhaug, Odd (2002): *LMR Ledelse av Menneskelige Ressurser, Måltrettet personal- og kompetanseledelse*, Universitetsforlaget, Oslo, 3. utg.
- Nordhaug, Odd (red.) (2004): ”*Strategisk kompetanseledelse*”, Universitetsforlaget, Oslo
- Nordhaug, Odd og Hans-Ivar Kristiansen (red.) (2007): *Retorikk, organisasjon og ledelse*, Forlag 1, Oslo
- Orr, Julian E. (1996): *TALKING ABOUT MACHINES, An Ethnography of a Modern Job*, Cornell University Press, Ithaca
- Polanyi, Michael (2000): *Den tause dimensjonen, En introduksjon til taus kunnskap*, Spartacus Forlag, Valdres
- Prusak, Larry (2005): Storytelling in Organizations. I: Brown, John Seely, Stephen Denning, Katalina Groh, and Laurence Prusak: *Storytelling In Organizations, Why Storytelling Is Transforming 21st Century Organizations and Management*, Elsevier Butterworth-Heinemann, Burlington
- Røvik, Kjell Arne (2007): *Trender og translasjoner, Idéer som former det 21. århundrets organisasjoner*, Universitetsforlaget, Oslo
- Schank, Roger (2000): *Tell Me A Story, Narrative and Intelligence*, Northwestern University Press, Evanston
- Schank, Roger (2005): *Lessons in Learning, e-Learning, and Training, Perspectives and Guidance for the Enlightened Trainer*, Pfeiffer, Wiley and Sons, Inc., San Francisco
- Smith, Peter J. and Eugene Sadler-Smith (2006): *LEARNING IN ORGANIZATIONS, Complexities and diversities*, Routledge, Abingdon

- Snowden, David (1999): *The Paradox of Story: Simplicity and complex strategy*, The Journal of Strategy and Scenario Planning, ARK Publications, 1 (5), 16-20
- Snowden, David (2004): *Narrative patterns, The perils and possibilities of using stories in organisations*, Journal of Knowledge Management, 4 (10), 1-14
- Snowden, David (2005): *Part I: Gathering and Harvesting the Raw Material*, Business Information Review, Issue 17 (3), September 2000, pp 147-156, Edited Jan 2005
- Sole, Deborah and Daniel Gray Wilson (1999): *Storytelling in Organizations: The power and traps of using stories to share knowledge in organizations*, Training and Development, volume: 53, Issue: 3, pp. 44-52, Learning Innovations Laboratories (LILA), Harvard University
- Spurkeland, Jan (2009): *Relasjonsledelse*, Universitetsforlaget, Oslo, 3. utgave.
- Svare, Helge (2006): *Den gode samtalen, Kunsten å skape dialog*, Pax Forlag A/S, Oslo
- Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis, Et sosiokulturelt perspektiv*, Cappelen Forlag a.s, Oslo
- Säljö, Roger, Eva Riesbeck og Jan Wyndhamn (2001): Samtal, samarbeide og samsyn: En studie av koordination av perspektiv i klassrums kommunikasjon i Dysthe (red.) *Dialog, Samspel og læring*, Abstrakt forlag as, Oslo
- Thagaard, T. (2002): *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen, (2. utg.)
- Veje, John, Sille Jørgensen og Kristian Levring Madsen (2007): "Storytelling – Keiserens nye klær? ". I: Nordhaug, Odd og Hans-Ivar Kristiansen m.fl. *Retorikk, organisasjon og ledelse*, forlag 1, Oslo
- Von Krogh, Georg, Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka (2005): *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*, Damm og Søn, Oslo
- Wadel, Cato (2005): *Samhandling og relasjoner: mellommenneskelig tenkning i dagliglivet*, SEEK A/S, Flekkefjord
- Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, Thousand Oaks

Wenger, Etienne (2007): *Communities of Practice, Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York

Wertsch, James V. (1998): *Mind as Action*, Oxford University Press, Oxford

Yin, Robert K. (2009): *Case Study Research, Design and Methods*, SAGE Inc., Thousand Oaks

Internettadresser

Boje, David M. (2002): *Notes on the Strategic Stories fad: Disney and other storytellers*, Upublisert artikkel på hans hjemmeside, 1999, revidert 2002, <http://cbae.nmsu.edu/~dboje/strategic.html>, 29.08.10

Boje, David M. (2005): *Storytelling Practice and the Narrative-Antenarrative Debate*, Material for a proposed book on "Storytelling Organization Survival Manual: Theory and Practice, http://peaceware.com/McD/papers/storytelling_survival_manual_boje_2005.htm, 13.01.10

Boje, David M. (2009): *How to Tell a Story*, (June, 2001; Revised Jan 18, 2009), Upublisert artikkel, Basic overview for Boje Students, http://business.nmsu.edu/~dboje/503/how_to_tell_a_story.htm, 28.01.11

Eraut, Michael (2008): *How Professionals Learn through Work*, <http://surreyprofessionaltraining.pbworks.com/f/How+Professionals+Learn+through+Work.p.pdf>, first draft of a working paper commissioned by SCEPTRe, based on Erauts extensive research, 13.12.10

Morecroft, Charlie (2008): Remember Charlie Safety Video, YouTube, http://www.youtube.com/watch?v=IDaZGI_B2Ds, 10.01.10

Skaret, Mona (2000): *Taus kunnskap, En historie fra en grossist i byggevarer*, KUNNE Beretning, B 01/00, Kort beretning fra prosjekt i KUNNE SINTEF Teknologi og samfunn, Trondheim, http://www.kunne.no/upload/Gamle%20publikasjoner/Beretninger/Taus%20kunnskap_B0100_Skaret.pdf, 08.05.10

Tinnmannsvik, Ranveig Kviseth og Knut Øien (2010): *Læring etter større ulykker – med eksempler fra transport*, Foredrag, Vedlikeholdsseminar, Petroleumstilsynet, 4. november 2010, <http://www.ptil.no/getfile.php/PDF/Vedlikeholdsseminar%202010/SINTEF%20-%20L%C3%A6ring%20etter%20hendelser%20-%20Ptil%20041110%20v4.pdf>, Foredrag, 18.03.11

Vedlegg 1

Intervjuguide ledere og institusjonssjef

1. Kompetanseutvikling/læring

Hva tenker du på når du hører begrepene kompetanseutvikling og læring?

Hvordan foregår dette på arbeidsplassen din?

Er det noen måte du mener du lærer bedre på enn andre?

Hvorfor mener du det?

Lærer du bedre alene eller sammen med andre?

Hvordan ser du på læring i det daglige arbeidet?

Hvorfor mener du det?

Samtaler dere om og reflekterer dere over arbeidet deres i det daglige?

Hvorfor, hvorfor ikke?

2. Storytelling/fortelling i organisasjoner

Brukerens bakgrunn i forhold til storytelling:

Hadde du hørt om historiefortelling i organisasjoner før dere startet med det her?

Har du noen bakgrunn eller interesse i forhold til bruk av historier på arbeidsplassen?

Begreper:

Hva tenker du på når du hører begrepene storytelling/historiefortelling og story/historie?

Hvilket begrep bruker eller brukte dere i det daglige arbeidet?

Hensikt og funksjon: hvordan det brukes i praksis

Hva er hensikten med bruken av historiefortelling/storytelling?

Hva mener du historier kan brukes til og hvordan kan det brukes?

Hva slags funksjon mener du historiefortelling kan ha?

Hvorfor tror du at storytelling kan brukes som metode for kunnskapsdeling og utvikling av arbeidsplassen?

Kan alle organisasjoner bruke historier?

Tror du at man lærer og deler kunnskap lettere ved bruk av samtale og storytelling?

Bruker du historier når du skal fortelle andre om din arbeidsplass eller om arbeidsoppgaver?

3. Bruken av historier med arketyper på din arbeidsplass

Hvordan fant dere ut at dere skulle bruke historiefortelling som verktøy?

(Institusjonssjefen)

Hvorfor brukte dere historier i arbeidsdagen deres?

Hva syntes du om denne bruken? Var det lett eller vanskelig? Var det morsomt?

Hvordan informerte dere arbeidstakerne om bruken av disse historiene? Fikk de nok opplæring? Hvordan ble det fulgt opp? *(Institusjonssjefen)*

Hvordan ble dere informert om og opplært i bruken av disse historiene? Fikk dere nok informasjon?

Hva tenkte du da dere fikk høre om dette? Ble det positivt mottatt eller var det motstand?

Fikk historiene dere til å reflektere over hvordan dere jobbet?

Bruker du historier i jobben din i dag? Tenker du over at du noen gang forteller andre hvordan de skal utføre en arbeidsoppgave ved å bruke en historie?

Dere har sluttet med disse historiene nå. Savner du bruken av dem? Bruker dere disse historiene fortsatt til tross for at det ikke er noen oppfølging av dem? Kunne du tenkt deg å fortsette med det?

4. Organisasjonsendring ved bruk av storytelling

Kan organisasjoner endres ved bruk av historier?

Hva er det ved historier som gjør at organisasjoner kan endres?

Går det raskere eller saktere før folk skjønner poenget ved bruk av historier?

Hva var resultatet av deres bruk av historier i arbeidet?

Dere bruker et annet system nå som heter LØFT. Vet du hvorfor dere byttet? Hvordan synes du det fungerer i forhold til når dere brukte historier?

5. Motstand mot historier og storytelling

Var alle positive til bruken av historier? Hvis det var noe negativt, hva tror du var med på å skape den?

Hvorfor virker ikke historiene hver gang?

Hva kan være negativt med storytelling?

Finnes det noen fallgruver?

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2

Intervjuguide til historieforteller/konsulent

1. Kompetanseutvikling/læring sammen med andre (i et sosiokulturelt perspektiv)

Hva tenker du på når du hører begrepene kompetanseutvikling og læring?

Hvordan kan læring foregå i det daglige arbeidet på arbeidsplassen?

Hvordan foregår dette på arbeidsplassen din?

Hvilke pedagogiske læringsmetoder mener du er de beste til å bruke for å lære i det daglige arbeidet på arbeidsplassen?

Hva tror du man lærer mest av, å være alene eller å være sammen med andre?

Lærer du bedre alene eller sammen med andre?

Hvilke forutsetninger mener du må være til stede for å få til læring på arbeidsplassen?

2. Storytelling/fortelling i organisasjoner

Fortellerens bakgrunn i forhold til storytelling:

Hvordan kom du bort i storytelling i organisasjoner?

Hva slags bakgrunn har du i forhold til storytelling?

Hvorfor er du opptatt av storytelling?

Har du noen forbilder i Norge eller utlandet, når det gjelder strategisk og corporate storytelling?

Kjenner du til andre konsulenter som jobber med strategisk/corporate storytelling i Norge? Vet du hva slags bakgrunn de har?

Begreper:

Hva tenker du på når du hører begrepene storytelling, historiefortelling, story, historie og narrativ? Er det noen forskjell eller brukes de om hverandre?

Bruker du begrepene corporate storytelling og strategisk storytelling?

Hvilket begrep bruker du i ditt arbeid?

Hva mener du storytelling er?

Hensikt og funksjon: hvordan det brukes i praksis

Hva slags funksjon mener du storytelling kan ha? Hva mener du storytelling kan brukes til og hvordan kan det brukes?

Hva er hensikten med bruken av storytelling?

Hvorfor kan storytelling brukes som metode for kunnskapsdeling og utvikling av arbeidsplassen?

Kan alle organisasjoner bruke historier?

Hva gjør storytelling til et interessant verktøy innen knowledge management?

Lærer og deler man kunnskap lettere ved bruk av samtale og storytelling?

Er storytelling kun de store historiene om bedriften eller kan det være de dagligdagse hendelser og erfaringer, altså selve jobben, som man kan lære noe av?

I denne forbindelse, har du noen tanker om disse utsagnene:

- Store visjonære historier former bedriftens identitet.
- Mellomstore historier – bringes videre på ledermøter og andre møter.
- Små historier, dagligdagse historier – formidles mellom arbeidstakere og ledere i det daglige arbeidet.

3. Lage historier

Metode/teknikker:

Hva er viktig å tenke på når du skal lage en historie, både i forhold til innhold, situasjon og bedrift?

Hvilke komponenter er nødvendige for at det skal bli en god historie?

Hvorfor er disse komponentene nødvendige?

Hvordan finner du den riktige og gode historien?

Må historiene være sanne?

Fungerer historiene best som monolog eller dialog i læringssammenheng?

Hva gjør du for å skape kontakt når du bruker historier?

Hva gjør du for å bli en bedre historieforteller? Hva er viktig å gjøre?

4. Organisasjonsendring ved bruk av storytelling

Kan organisasjoner endres ved bruk av historier?

Hva er det ved historier som gjør at organisasjoner kan endres?

Går det raskere eller saktere før folk skjønner poenget ved bruk av historier?

Har du vært i organisasjoner som har brukt storytelling i organisasjonsendring og hatt suksess?

5. Formidling av storytelling som metode for kompetanseutvikling i organisasjoner

Hva gjør du for å spre budskapet om storytelling?

Kjenner du til noen bedrifter som bruker storytelling bevisst til kompetanseutvikling i sitt daglige arbeid? Vet du om de formidler dette til andre organisasjoner og i tilfelle hvordan?

6. Motstand mot storytelling

Hvorfor er det så stor motstand blant bedriftsledere og arbeidstakere mot bruken av storytelling? Hva er med på å skape den?

Er historier bare en trend, en flopp, en mote eller keiserens nye klær?

Kan begrepene corporate og strategisk storytelling skremme?

Hvorfor virker ikke historiene hver gang?

Hva kan være negativt med storytelling?

Finnes det noen fallgruver?

Blir du tatt seriøst eller ser bedriftene på deg som ren underholdning når du er rundt og foredrar om storytelling?

Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3

Informert samtykke.

Masteroppgaveprosjekt: ”Kontinuerlig kompetanseutvikling i det daglige arbeidet i form av samtaler og storytelling i et sosiokulturelt perspektiv”

Aud Molvik Storflor, Pedagogisk forskningsinstitutt, UV-fakultetet, Universitetet i Oslo

Mobiltelefon: 959 06 089, e-post: agstorfl@stud.uv.uio.no

Veileder: Anne Line Wittek, Post doc, PFI, UV-fakultetet, UiO.

Telefon: 22 85 85 15, e-post: a.l.wittek@ped.uio.no

I mitt masteroppgaveprosjekt ønsker jeg å undersøke om bruk av samtaler og storytelling gjør at arbeidstakere lettere lærer og deler kunnskap, slik at det foregår en kontinuerlig kompetanseutvikling.

Datainnsamlingen vil foregå ved at jeg intervjuer deg. Det vil gjøres lydopptak av intervjuet. Det er bare jeg som har tilgang til opptakene. De vil oppbevares konfidensielt, og vil bli slettet når analysen av datamaterialet er ferdig.

Prosjektet skal være fullført innen 30. juni 2010

Alle data vil bli anonymisert. Dette vil i praksis bety at navn og andre kjennetegn som kan gjøre deg gjenkjennelig, vil bli utelatt. Det er frivillig å delta og det er mulig å trekke seg som informant underveis. Forskningsetiske retningslinjer vil bli fulgt, og prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD).

.....
Jeg gir herved mitt informerte samtykke til å delta som informant i prosjektet til det som er skissert ovenfor.

Sted og dato:

Din underskrift:

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Line Wittek
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 19.08.2009

Vår ref: 22382 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.08.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 17.08.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 22382 | <i>Kontinuerlig kompetanseutvikling i det daglige arbeidet i form av samtaler og storytelling i et sosiokulturelt perspektiv</i> |
| Behandlingsansvarlig | <i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i> |
| Daglig ansvarlig | <i>Anne Line Wittek</i> |
| Student | <i>Aud Molvik Storflor</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

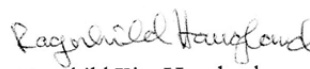
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
✓ Kopi: Aud Molvik Storflor, Jegeråsen 38, 1362 HOSLE

Appendiks

Ved Det Norske Veritas fikk jeg høre at de brukte storytelling i ledertreningen sin. Jeg kontaktet sjefen for opplæringscenteret og senere en av konsulentene i den samme avdelingen og fikk en skriftlig avtale med dem. De var i ferd med å lage et kurs i storytelling. Den første delen av dette kurset skulle jeg få observere og i etterkant skulle jeg intervju to fra kurset og to som underviste i storytelling. Dette ble utsatt mange ganger. Storytellingsprosjektet til bedriften ble etter hvert lagt på is, fordi de hadde andre prosjekter som måtte prioriteres. Da måtte jeg finne et annet sted å gjøre undersøkelsen.

Jeg foretok nye søk på Google og telefoning rundt i Norge, for å finne mulige bedrifter å gjøre en undersøkelse hos. Det var ingen av de bedriftene jeg kontaktet, som hadde erfaring med storytelling og flere hadde ikke tid til studenter.