

# Narrativ teori i organisasjonen

*En analyse av det å benytte storytelling som perspektiv i organisasjonens virke*

**Beate Larsen**



Masteroppgave, Pedagogisk Forskningsinstitutt, Det  
Utdanningsvitenskapelig Fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

21.12-2006



---

## Sammendrag

**TITTEL:** Narrativ teori i organisasjoner.

**AV:** Beate LARSEN

**EKSAMEN:** Masteroppgave i pedagogikk, 2. avdeling **SEMESTER:** Høsten 2006  
profesjonsstudiet, Didaktikk og organisasjonslæring.

**STIKKORD:**

Organisasjonsstruktur

Storytelling

Kunnskapsdeling

**VEILEDER:** Terje Grønning

**BIVEILEDER:** Tone Kvernbekk

Mitt utgangspunkt for denne oppgaven var å ta nærmere blick på storytelling og hva det vil si å benytte noen av dens elementer i organisasjonen. Ved første øyekast har storytelling et stort potensial, og jeg ble nok forført av et levende språk og idylliske fremstillinger. Etter hvert ble jeg mer skeptisk og tenkte – er det for godt til å være sant? Jeg har derfor valgt å forfølge denne problemstillingen om det kan være slik at storytelling er et eget perspektiv på organisasjonens virke. (*Er storytelling et eget perspektiv på en organisasjons virke?*)

Ved å se storytelling gjennom tekstbidrag fra Stephen Denning alene og i samarbeid med blant andre John Seely Brown, får man et noe ensidig syn på det narrative og storytelling. Jeg har derfor også sett på teori av en mer allmenn karakter i tilknytning til det narrative og historier.

Mitt bidrag er en rent teoretisk oppgave, og min for form metode blir det å analysere. Jeg har valgt å se stortelling i forhold til ulike begreper gjennom oppgaven, og hvilke, hypotetisk sett, konsekvenser det vil kunne få. Jeg starter med å se på organisasjonens struktur i forhold til maktdistanse og kultur. Deretter ser jeg hvilken funksjon det narrative kan ha ved å se på artefaktbegrepet. Jeg har som sagt ingen egen metode, men jeg ser på hvilke metodiske grep som gjøres i storytelling, og jeg bruker induktiv og deduktiv metode, sannhetsbegrepet og distinksjonen mellom overbevisning og overtalelse. I det neste kapittelet tar jeg for meg en av hovedgeskjeftene i organisasjonen i forhold til storytelling, nemlig kunnskapsdeling gjennom å fortelle historier.

Ved hjelp av denne analysen via organisasjonsstruktur, artefakter, sannhet, overbevisning og kunnskapsdeling, har jeg blant annet funnet frem til at disse er betydelig for hvordan man kan se på organisasjoner som legger opp til læring, utvikling og endring i en organisasjon med fokus på storytelling. Og ved å bruke ulike teorier til de ulike elementene kommer det frem at storytelling har mange forskjellige elementer, både positive og negative, med seg. Men at det ikke kan sies å *være* storytelling, som del av et eget perspektiv.

## Forord

Å velge et tema for å skrive en oppgave av denne størrelsen er uvant for denne jenta. Når man fra tidligere har erfaring med å skrive oppgaver av størrelser som 7, 10 og 20 sider er det et flott å få boltre seg på opp til 10 ganger så mange sider, samtidig som detter er en utfordring. Det har vært en prosess hvor jeg har gått mange runder for å finne ut den rette strukturen og innholdet for oppgaven, og ikke minst hva slags litteratur som må til for å finne frem til denne strukturen. Ting endrer seg underveis. Prosjektbeskrivelsen min inneholdt bare en setning om storytelling og jeg endte opp med å skrive en hel oppgave med utgangspunkt i storytelling.

Prosesen har vært både lærerik, spennende og utfordrende. Som de sa i skolerevyen da jeg gikk på videregående: life is like a rollercoaster – ups and downs hele tiden!

Et av emnene i storytelling som er tiltalende for meg er det at man deler historier i et sosialt aspekt. Uten samtaler og diskusjoner knyttet til pedagogikk, oppgaven eller andre generelle temaer ville jeg nok ikke kommet i mål. Takk til mamma, pappa og Mads som alltid er en støtte for meg. Takk for at du alltid får meg til å se det positive, Anette. Takk for gode og evaluerende innspill, Line. Og takk til Linda for alle oppmuntrende ord på dårlige dager. Når det gjelder det faglige vil jeg takke Hanne Kristine og Pernille for å sette ting i perspektiv og å få meg til å bevare troen på meg selv. Til Geir for gjennomlesning og gode tips, tusen takk. Og ikke minst Tone Kvernbekk som steppet inn i slutfasen og var til stor hjelp som biveileder. Ellers vil jeg takke Halvor og Håvard for alle hyggelige måltider i kantina. Jeg kunne nevnt mange flere ved navn, men nøyer meg med å si tusen takk til alle som har vært der under prosessen – noen nevnt, ingen glemt.

I en vanskelig periode på høsten betyr det mye å kunne fokusere på helt andre ting innimellom. Takk til FFK som berget plassen i tippeligaen med god margin og ble norgesmestere for første gang på 14 år!

---

# Innhold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.5</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>8</b>
1.1 BEGREPSAVKLARING .....	10
<b>2. ORGANISASJONENS OPPBYGGING</b> .....	<b>12</b>
2.1 ORGANISASJONENS KULTUR OG MAKTOPPBYGGING.....	13
2.2 KUNNSKAPSTYPER, STRUKTUR OG TAUS KUNNSKAP.....	16
2.2.1 <i>Kunnskapstyper</i> .....	17
2.2.2 <i>Taus kunnskap</i> .....	23
<b>3. DET NARRATIVE OG DETS FUNKSJON</b> .....	<b>26</b>
3.1 EN HISTORIE – ET NARRATIV .....	28
3.2 NARRATIVETS FUNKSJON – ARTEFAKTBEGREPET.....	34
<b>4. METODE, SANNHET OG OVERBEVISNING I STORYTELLING</b> .....	<b>44</b>
4.1 METODE .....	44
4.2 SANNHET.....	48
4.3 OVERBEVISNING ELLER OVERTALELSE .....	52
<b>5. KUNNSKAPSDELING</b> .....	<b>57</b>
5.1 INTERAKSJON OG KOMMUNIKASJON .....	57
5.2 LÆRING I ORGANISASJONEN.....	65
5.2.1 <i>Ulike kontekster for læring</i> .....	65
5.2.2 <i>Former for læring og refleksjon</i> .....	71

---

<b>6. OPPSUMMERING .....</b>	<b>80</b>
<b>KILDELISTE .....</b>	<b>83</b>

# 1. Innledning

Storytelling er en gammel kunst som har sitt opphav tilbake i antikkens dager. Dette innebærer i korte trekk å fortelle hverandre historier. I dag benyttes det i organisasjoner for eksempel i forhold til å dele kunnskap. Denne oppgaven vil ta for seg storytelling, ta ut enkelte elementer fra denne og se disse i forhold til ulike teorier. Konteksten gjennom oppgaven vil være organisasjonen. Konteksten er ikke én spesiell organisasjon, men en mer hypotetisk og generell tilnærming. Jeg har ikke gjort noen empirisk forskning som forarbeid til teksten, men benytter meg av teori som foreligger i forhold til storytelling, det narrative, organisasjoner, læring med fokus på sosiokulturelt perspektiv og læring i organisasjoner, artefakter, metode og deler av pedagogisk filosofi. Jeg vil bruke denne teoribakgrunnen til å se storytelling i ulike settinger og se hva som ligger bakom utsagn i tekster om storytelling. Med andre ord vil oppgaven få en analytisk karakter.

Jeg vil starte med temaet organisasjoner. Dette fordi det er konteksten for oppgaven og føler dette vil danne en ramme for oppgaven som helhet. Innenfor dette emnet, organisasjoner, vil jeg ta for meg organisasjonens oppbygging. For å finne frem til organisasjonens struktur har jeg valgt å se nærmere på maktperspektivet og kulturens innvirkning på organisasjonen. Videre vil jeg se på ulike kunnskapstyper og hvordan disse kan påvirke ulike former for organisasjoner. En av utfordringene med kunnskap er å gjøre den overførbar, aller størst er kanskje utfordringen med dette knyttet til taus kunnskap, så det neste jeg tar opp er nettopp taus kunnskap.

I det neste kapittelet vil jeg ta for meg det narrative og hva som ligger i storytelling. Jeg vil her se på kriterier for et narrativ og en fortelling og se om dette følges opp i forhold tekster om storytelling. Med andre ord en form for definisjon av det narrative. Den andre delen av dette kapittelet vil ta for seg hvilken funksjon det narrative har eller kan ha blant annet i en organisasjon. Jeg vil bruke artefaktbegrepet til å belyse dette.



---

Dette er som sagt en teoretisk oppgave. Så dette neste kapittelet blir det nærmeste jeg kommer et metodekapittel. Jeg vil her ta for meg om storytelling kan sies å anvende induktiv eller deduktiv metode. Et av begrepene som går igjen i tekster om storytelling er viktigheten av sannhet. Jeg vil derfor se nærmere på dette og se om det ligger til grunn i narrativ teori om fortellingene må tuftes på sannhet. Tekstene jeg har lest sender ut ulike signaler hva angår det man kan kalle maktperspektivet knyttet til relasjoner mellom menneskene i organisasjonen. Noen steder ser det ut til at kontrollen er fraværende og at alle har like mye de skulle ha sagt uavhengig av posisjonen de har i organisasjonen, mens det andre steder virker som styringen og kontrollen kommer inn ovenfra. Jeg vil drøfte dette opp mot skillet mellom overbevisning og overtalelse.

Som nevnt tidligere er kunnskapsdeling et av områdene man kan benytte seg av storytelling, eller det å fortelle historier. Og i dette neste kapittelet vil jeg ta for meg ulike forutsetninger som kan legge til rette for læring i organisasjonen. Først ser jeg på kommunikasjon og interaksjon og hva slags former for kommunikasjon som ser ut til å egne seg best. Jeg vil trekke frem læring i organisasjonen. Her vil jeg se nærmere på ulike kontekster for læring gjennom læring på arbeidsplassen. Deretter ser jeg på ulike former for læring og hvorvidt det er rom for refleksjon knyttet til denne læringen.

Avslutningsvis vil jeg gjøre en oppsummering av det jeg har kommet frem til gjennom oppgaven.

Jeg ble introdusert for storytelling i løpet av min praksisperiode i Det Norske Veritas. Dette emnet var interessant og fant etter hvert ut at dette kunne være et tema for min oppgave. Jeg begynte å lese om emnet og fant fort ut at en del av det fenget meg, som for eksempel at man benytter det å fortelle historier som en måte å dele kunnskap. Dette sosiale aspektet ved læring appellerer til meg fordi dette er noe som har betydd mye for meg gjennom flere år i frivillige foreninger ved UiO. Sett bort fra pedagogikken og erfaring fra slike foreninger er det blant annet trekk ved sosial antropologien som har forfulgt meg gjennom disse årene på Blindern. Et av emnene,

eller begrepene innenfor denne vitenskapen, som lar seg overføre til livet i en organisasjon, er kultur. Ved første øyekast og gjennomlesning virker ideene forlokkende og virker som de er med på å utrette en god del for en organisasjon som helhet og for medlemmene av den. Men ved å ta den i nærmere øyesyn fant jeg ut at det er noen motsigelser i det jeg har lest. Jeg derfor funnet frem til andre teorier som tar for seg det narrative for å se hva som skjuler seg bak agendaen i tekster om storytelling. Også andre teorier kan bidra til dette gjennom for eksempel pedagogisk filosofi og teorier knyttet til læring i organisasjoner. I enkelte henseender kan det virke som om forfatterne bak de ulike tekstene omhandlende temaet storytelling har til hensikt å fremstille storytelling som et eget perspektiv på organisasjoner. For å finne ut om dette er tilfellet blir følgende begreper viktige i min oppgave: Organisasjonsoppbygging, artefakter, sannhet, overbevisning, former og kontekster for læring.

Og jeg vil stille dette spørsmålet:

*Er storytelling et eget perspektiv på en organisasjons virke?*

Før jeg begynner med forsøket på å besvare dette spørsmålet vil jeg presentere en begrepsavklaring av noen sentrale begreper i oppgaven.

## 1.1 Begrepsavklaring

Med tanke på at jeg skal se hva slags påvirkning det narrative kan ha i en organisasjon vil jeg her gi en definisjon av en organisasjon. Det finnes, naturlig nok, mange ulike definisjoner i forhold til organisasjoner. Jeg har her valgt å bruke denne normative definisjonen: ”En organisasjon er et bevisst og målrettet samarbeid mellom mennesker over tid” (Aakerøe 2001:1). Det man kan forstå ut fra dette er at det ligger overveielser bak beslutninger som tas i organisasjonen, det er bevisst. At virksomheten er målrettet og opererer i samarbeid viser til at man sammen jobber mot et eller flere mål og/eller visjoner. I tillegg spiller tidsaspektet inn, ved at man har

---

klare mål indikerer dette også at virksomheten ikke oppløses etter kort tid (Aakerøe 2001).

I storytelling omdannes ekte eller fiktive hendelser til ord, bilder eller lyd. Etter å ha slått opp i ulike ordbøker blir den beste norske betegnelsen på dette, slik jeg ser det, fortelling. Fortellinger deles i enhver kultur og i ethvert land som elementer i underholdning, utdanning, til å bevare kultur og til å ivareta normer innen kunnskap og verdier (Seely Brown et al 2005). Når jeg snakker om denne formen for fortelling velger jeg å benytte det engelske begrepet for å skille mellom Denning og hans kollegers bidrag og annen narrativ teori.

Et narrativ er en form for tolkning av et aspekt ved verden som er historisk og kulturelt formet av menneskelig personlighet. Det stammer fra det latinske ordet *gnarus* som betyr å vite (*to know*) (Kvernbekk 2003). Som vi ser har storytelling og narrativ ganske like definisjoner.

Interaksjon er en form for handling mellom to subjekter som har en gjensidig effekt på hverandre. Et eksempel på interaksjon kan være et samarbeid mellom mennesker hvor man deler kommunikasjon og/eller kan lære av hverandre (Säljö 2004).

Kunnskap er en bevisst forståelse av noe, og med muligheten til å bruke denne for en bestemt hensikt. Epistemologi er kunnskapens teori innen filosofien. Kunnskap er noe mer enn informasjon. Den innehar i tillegg erfaring, kontekst, fortolkning og refleksjon (Strømnes 1998, Denning 2001).

Et artefakt er en gjenstand, av materiell eller immateriell natur, som er skapt av menneske. Det kan for eksempel være et verktøy eller en standard for måling. Et artefakt kan være innenfor ulike rammer som det sosiale eller en kultur (Østerud & Wiig 2000).

## 2. Organisasjonens oppbygging

En organisasjon er en kognitiv struktur, en bakhodemodell av virkeligheten, den eksisterer bare i våre hoder, og den opprettholdes av individenes daglige virke. Organisasjoner som fungerer effektivt er dialektiske systemer, som er åpne for stadig endring (Argyris & Schön 1996). Organisasjoner som baserer seg på myten om stabilitet, opplever stadig problemer, nettopp fordi de stadige forsøkene på å skape stabilitet fører til former for dysfunksjon. Dette kan ses som en kritikk av for eksempel byråkratimodellen til Weber, som styringsform i organisasjoner, hvor det legges opp til et stabilt og forutsigbart byråkrati (Weber 1968). Mintzberg er en av de som har bygget videre på slike betegnelser i forhold til organisasjonen, noe Alice Lam (2000) har tatt tak i sin artikkel, som vi vil se senere i dette kapitlet. Når organisasjoner lærer er det menneskers læring som koples sammen slik at deres kunnskap og erfaringer danner grunnlag for en ny atferd på kollektivt nivå (Andersen & Abrahamsson 1996).

Hensikten med dette kapitlet er å vise ulike elementer som har sin innvirkning på organisasjonens struktur. Jeg vil her ta for meg kulturbegrepet og trekke frem fire ulike kunnskapstyper og hvordan disse i kombinasjon med ulike typer organisasjoner danner ulike strukturer for organisasjonen. Kunnskapstypene kan arte seg forskjellig og et av elementene er om kunnskapen er taus, denne tause kunnskapen kan te seg ulikt i de forskjellige strukturelle formene en organisasjon kan vise seg i. Det jeg ønsker å komme frem til i dette kapitlet er spørsmålet om hvilken type ledelse og struktur i organisasjonen som fremmer idealene i storytelling.

---

## 2.1 Organisasjonens kultur og maktoppbygging

Ulike former for atferd og interaksjon mellom menneskene i organisasjonen vil kunne sette sitt preg på organisasjonen som helhet, og for dens virke og utvikling. Ved å se nærmere på organisasjonens kultur og maktkonstellasjoner, er det mulig å koordinere menneskers aktiviteter på en god måte uten å kjenne til deres verdier, idealer og måten man kommuniserer på. Organisasjons- eller bedriftskultur har vært et slags moteord siden starten av 1980-tallet. Hofstede omtaler denne type kultur som en organisasjons *psykologiske aktiva*, som kan brukes til å forutse organisasjonens økonomiske fremtid (Hofstede 1993).

Gjennom historien har ulike filosofer satt sine spor knyttet til temaet makt og ulikhet. Hofstede trekker frem blant andre Confucius, som mente at stabiliteten i samfunnet er basert på ulikhet i forholdet mellom mennesker. Ifølge Platon foreligger et grunnleggende behov for likhet mellom mennesker, samtidig som han forsvarte et samfunn med en eliteklasse som satt ved makten. Marx hadde de mer solidariske tankene innarbeidet og ville at de som ikke hadde makt skulle få mer av den. Kulturen har oftere konflikt enn synergi som effekt. I beste fall er kulturelle forskjeller å se som nyanser og i verste fall som en katastrofe (Hofstede 1993).

Kulturen er ett av elementene som har innvirkning på virksomheten i organisasjonen. Verden er full av konflikter og konfrontasjoner mellom samfunn, grupper og mennesker som føler, tenker og handler ulikt. Utfordringen her blir at disse møter de samme problemene som man må samarbeide om for å kunne løse. Konfliktene møter man på også i storytelling. Det heter her at uten en konflikt får man ingen historie. For å finne frem til løsningene fordrer dette at man forstår hverandre (Hofstede 1993, Denning 2001, Arnseth & Solheim 2002).

Gudykunst (1994) mener at det er mange måter å definere kultur på, men støtter seg spesielt til Keesings definisjon. Kultur defineres her som et system av verdier, regler kunnskap og ideer, som styrende for det man gjør og uttrykkes gjennom det man faktisk gjør. Dette er ubevisste handlinger hos den enkelte, men det har også den

funksjonen at det muliggjør kommunikasjon med andre og tolkning av deres atferd. Alle kulturer er til en viss grad heterogene, og hvert enkelt individ i kulturen har sin forståelse av denne. Grunnen til denne heterogeniteten er subkulturer. I likhet med kulturen har subkulturen normer og regler som påvirker individenes atferd.

Relasjonen mellom kultur og kommunikasjon er gjensidig påvirkelig (Gudykunst 1994, Keesing 1975).

Hofstede (1993) ser kulturen som mentale programmer. Alle har faste mønstre i seg som er styrende for hva man tenker, føler og hvordan man handler. Det er som vi har sett tidligere vanskeligere å avlære de gamle mønstrene og lære nye fremgangsmåter som storytelling, enn ved å lære noe for første gang. Kilden til slike mentale programmer ligger i det sosiale miljøet. Det vil altså si at man påvirkes og hjelpes av de rundt seg for eksempel i familien eller samfunnet for øvrig. På denne måten ser man en likhet til både det sosiokulturelle perspektivet på læring hvor man lærer i interaksjon med andre og storytelling som fronter budskapet om å kommunisere, helst ansikt til ansikt, og dele kunnskap (Hofstede 1993, Säljö 2004, Seely Brown et al 2005).

Som en variabel for å forklare maktbegrepet eksempelvis i organisasjoner benytter Hofstede maktdistanseindeks (MDI). Dette sier noe om hvilken avstand det er i maktperspektivet og hvilken betydning dette har for eksempel på arbeidsplassen. På en arbeidsplass med stor maktdistanse betraktes overordnede og underordnede som eksistensielt ulike og organisasjonen sentraliserer makten der det lar seg gjøre (Hofstede 1993). Individene fra kulturer med høy grad av maktdistanse anser makt som en del av hverdagen, de stiller ikke spørsmål ved overordnede og gjør som de får beskjed om. Den underordnede får beskjed hva han/hun skal gjøre, og arbeiderne kan være forholdsvis dårlig utdannet og det manuelle arbeidet man får tildelt med denne utdanningen har lav status. Den ideale sjefen i dette tilfellet er en menneskekjærlig autokrat eller *far*, og synlige statustegn gir sjefen autoritet (Thomassen & Strand 2000). Forholdet mellom sjef og arbeider er ofte følelseladd. På den andre siden er overordnede og underordnede likestilte under liten maktdistanse. Kulturer med lav

---

maktdistanse anser bruk av makt som nødvendig kun når det er legitimt og aksepterer ikke nødvendigvis overordnede ordre. Organisasjonen er ofte styrt gjennom desentralisering og arbeiderne er her høyt klassifiserte. Idealsjefen karakteriseres som en ressurssterk demokrat. Statussymboler virker suspekt i denne settingen (Gudykunst 1994).

Med individualismen som mal preges kulturen av direkte kommunikasjon karakterisert av eksplisitt informasjon. I kollektivistiske kulturer er kommunikasjonen implisitt, internalisert av deltagerne og indirekte. I fellesskap med høy maktdistanse er nivået som regel lavt når det gjelder individualisme, og omvendt, lav maktdistanse gir grobunn for høyere grad av individualisme. I fare for å generalisere er dermed enheter med stor maktdistanse kollektivistiske, og enheter med liten maktdistanse mer individualistiske. Når det gjelder individualisme på arbeidsplassen legges det her vekt på egne interesser. Forholdet mellom sjef og arbeider ses på som en forretningsavtale. Bedre lønn i en annen organisasjon er grunn nok til å si opp. Ledelse er ledelse for enkeltmennesket, det samme gjelder for bonus og belønning. Medarbeidersamtaler forteller hva personen gjør bra eller dårlig. Arbeidsoppgaven er viktigere enn personlige forhold. I en kollektivistisk innfallsvinkel derimot vekt på gruppens interesser. Man ansetter folk som passer inn i gruppen man skal samarbeide med. Lojaliteten gir beskyttelse, og dårlig utførelse av en oppgave fører ikke til oppsigelse, men endring av arbeidsoppgaver. Ledelse, straff og belønning rettes mot gruppen. Åpen drøfting av dårlig innsats fører til tap av ansikt. Dette går heller gjennom en bekjent. Tilliten kommer først, deretter forretninger. Det er her snakk om et individnivå hvor kun personer får tillit, ikke bedrifter (Gudykunst 1994, Hofstede 1993).

Det er mulig å ha to former for relasjoner mellom mennesker for eksempel i organisasjonslivet, det kan være forholdet mellom den lærende og den som lærer bort eller mellom leder og ansatt i organisasjonen. De to formene jeg tenker på her er subjekt/objekt og subjekt/subjekt, eller med Bubers begreper jeg/det og jeg/du (Myhre 1997). I det førstnevnte ser man en klar asymmetri, mens det andre preges av

symmetri. I vestlige lands organisasjoner og bedrifter er det mer og mer vanlig at forholdene er symmetriske (Skjervheim 1997). Maktdistanseindeksen til Hofstede (1993) viser til noe av det samme i relasjoner mellom mennesker. Med en asymmetri og stor grad av maktdistanse eksempelvis på arbeidsplassen mellom overordnede og underordnede blir avstanden stor. Likeledes ser vi at med mindre grad av maktdistanse blir avstanden mellom menneskene mindre. Bildet er nok ikke fullt så svart-hvitt i organisasjonslivets virkelighet, men det illustrerer hvordan bildet kan se ut. Det vil si, fullstendig symmetriske vil nok ikke forhold kunne bli, men forskjellene er ikke like store nå som før (Hofstede 1993).

## 2.2 Kunnskapstyper, struktur og taus kunnskap

Lam er enig med blant andre Denning i at kunnskap i økende grad blir sett på som en viktig ressurs innen økonomi og bedrifter. Det er en interaktiv relasjon mellom dominante kunnskapstyper og organisasjonsformer, hvilket betyr at kunnskapstypene legger til rette for organisasjonens form og struktur. Hensikten til Lam (2000) er å forklare sammenhengen mellom typer av kunnskap, former for organisasjoner og samfunnsmessige institusjoner (Seely Brown et al 2005, Lam 2000).

Med hovedvekt på Lams teori vil jeg her legge frem ulike kunnskapstyper og hvilke følger de kan få for ulike organisasjoner. Videre vil jeg se på emnet taus kunnskap. Selv om dette ikke er et nytt fenomen, har man i det senere fokusert på viktigheten av taus kunnskap til å opprettholde bedrifters konkurranseinstinkt, og dets rolle i teknologisk innovasjon og organisasjonslæring. Dette, i tillegg til elementene kultur, kunnskapstyper og læring, kan danne en bakgrunn for hva slags form for organisasjon man kan få i kontakt med storytelling. Jeg vil ta opp denne tråden mot slutten av oppgaven før jeg oppsummerer hva jeg har kommet frem til.



---

### 2.2.1 Kunnskapstyper

Utstrekningen av akademisk påvirkning og elitisme er av betydning for hvilken struktur organisasjonen bygges opp omkring. Et elitistisk system er karakterisert av en meget ujevn distribusjon av kompetanse. Her eksisterer et velutviklet system for høyere utdanning for eliten, mens majoriteten av arbeidsstaben har lite eller ingen utdanning. De elitistiske systemene viser seg å være sterkt påvirket i retning av akademisk utdanning og knytter lite sosial status og økonomisk troverdighet til praktiske evner, som på dette området i liten grad oppmuntrer til investering. Et slikt system påvirker bruken av human kapital og bekjentgjøring av arbeidsmarkedet. Dette kan assosieres med en byråkratisk organisasjonsform og kunnskapskonfigurerings innen bedrifter. Med en stor forskjell mellom de ansattes utdanningsbakgrunn og ferdighetsnivå utvikles diskontinuitet i kunnskapen og sosial distanse innen bedriftene. I kontrast til dette vil en bred utdanning og et bredt opplæringssystem sette pris på verdien av både akademisk utdanning og yrkesrettet opplæring. En jevnere fordeling av kompetanse blant de ansatte gir en bedre basis for interaktiv læring og dyrking av taus kunnskap som kilde til organisasjonens kapasitet. Gjennom investering i yrkesrettet opplæring som har ført til en real forsyning med ferdigheter som ligger i mellomsjiktet, muliggjør dette for bedrifter å jobbe i mer samarbeidende og desentraliserte former, som igjen leder til overføring og mobilisering av taus kunnskap (Thomassen & Strand 2000, Lam 2000).

I det følgende vil vi se at noen av organisasjonsformene presenteres som organiske, noe som også hevdes at storytelling kan fostre. Storytelling er kjapp og mektig, og kommuniserer sine ideer holistisk. Når jeg hører det *organiske* tenker jeg på Durkheims definisjoner i hans samtidige samfunn sent på 1800-tallet. Han snakker her om organiske og mekaniske samfunn. De organiske samfunn er bygget opp omkring en tankgang om at man er avhengig av hverandre og kan utføre ulike tjenester i forskjellige deler av samfunnet de lever i. Vi kan her se spor av et av hovedmålene i storytelling, nemlig at man fordeler kunnskapen gjennom organisasjonen. Mens det i mekaniske samfunn er mer opp til hver enkelt å

klare seg selv uten samarbeid med andre medlemmer av samfunnet. Når det gjelder det holistiske synet ligger det i dette at man tenker helhetlig ved at alt henger sammen, og at det ikke er delene som er av betydning, men helheten (Seely Brown et al 2005, Durkheim 1997, Fay 1996). Seely Brown og hans kolleger legger opp til et helhetlig perspektiv, men konkret hva gjør de for å gjennomføre dette?

Tradisjonelt sett, med bakgrunn i for eksempel Weber (1968), blir organisasjoner sett på som en hierarkisk, systematisk maskin. Det lå mer i tiden at man ønsket kontroll for å forsikre seg stabilitet og forutsigbarhet. Selv om ikke storytelling har et unikt syn på eller teori om organisasjoner, ser de dette som et av feilgrepene, det at organisasjonen sammenlignes med en maskin. Gjennom en slik metafor og syn på organisasjonen får en ikke noen forklaring for hvordan det er forventet at folk skal oppføre seg i organisasjonen. I dette mekaniske synet ligger kunnskapen tradisjonelt sett på toppen av hierarkiet i organisasjonen. Dette byr på store utfordringer i å finne ut hva folk i organisasjonen generelt sitter på av kunnskap og hvordan man kan vite hvordan man skal oppføre seg i organisasjonen og fellesskapet man ønsker å bli en del av (Denning 2005, Seely Brown et al 2005). Videre tar Seely Brown og hans kolleger (2005) utgangspunkt i Descartes' begrep *cogito ergo sum*, jeg tenker altså er jeg, men snur dette på hodet. Kollegene velger å tenke i mer kollektive baner og sier *jeg deltar altså er jeg*. Descartes har et fokus på individet. Det er individet som tviler og dermed tenker og eksisterer. I storytelling er det et fokus på individet, men også et fokus på kollektivet. Man deltar dermed blant annet ved å dele kunnskap gjennom å fortelle hverandre historier og ser på organisasjonen som et fellesskap (Strømnes 1998, Seely-Brown et al 2005). Descartes har et mekanisk syn på alle levende skapninger, med unntak av menneske. Men heller ikke hele menneskets vesen får innpass i det organiske. Kroppen ses på som mekanisk, men ikke fornuften. Gjennom storytelling derimot, i sin narrative eksistens, slutter seg mer til et overordnet holistisk og organisk syn på mennesket og organisasjoner eller fellesskaper de er med i (Strømnes 1998, Seely-Brown et al 2005). Men som jeg spør om tidligere, hvordan gjennomføres dette holistiske synet?

---

Lam (2000) analyserer bedriftens kunnskap gjennom to dimensjoner, den epistemologiske og den ontologiske. Epistemologi er kjent som erkjennelsesteori og den refererer til hvordan kunnskapen uttrykkes, og da særlig gjennom Polanyis distinksjon mellom eksplisitt og taus kunnskap. Ontologien ser nærmere på hvordan virkeligheten faktisk oppfattes og relateres til kunnskapens form og der den finner sted (*the locus of knowledge*), og som kan forekomme på individuelt eller kollektivt nivå. På det ontologiske nivået skjer den sosiale interaksjonen. De to dimensjonene utleder igjen fire ulike former for kunnskap: *embrained*, *embodied*, *encoded* og *embedded* (Nonaka 1994, Lam 2000, Polanyi 2000). I mangel av en god nok oversettelse, har jeg valgt å benytte de originale, engelske uttrykkene.

*Embrained* kunnskap innebærer det å vite (*knowing*). *Embrained* kunnskap avhenger av individets konseptuelle ferdigheter og kognitive evner og er eksplisitt. Denne formen for formell, abstrakt og teoretisk kunnskap har en privilegert sosial status innen vestlig kultur. *Embodied* kunnskap er en individuell, handlingsorientert type kunnskap (*doing*). Den er taus, kontekstuell og spesifikk. *Encoded* kunnskap er kollektiv og eksplisitt, og den sikter til informasjon markert ved tegn og symboler. Abstraksjonen av individers erfaring og kunnskap til kodet kunnskap letter også sentralisering og kontroll i organisasjoner. Kodet kunnskap er uunngåelig forenklet og selektiv, fordi den ikke kan få fatt i og oppbevare individers tause ferdigheter og dømmekraft. *Embedded* kunnskap er en kollektiv form for taus kunnskap som er bosatt i organisatoriske rutiner og delte normer. Den har røtter i organisasjonens praksisfellesskap, et begrep som benyttes for å betegne sosialt konstruert og interaktiv form for læring. *Embedded* kunnskap er relasjonsspesifikk, kontekstuell og frimodig. Den er organisk og dynamisk: en begynnende form for kunnskap i stand til å støtte komplekse mønstre av interaksjon i fraværet av skrevne regler (Lam 2000).

De forskjellige kunnskapstypene legger føringer for organisasjonens struktur og virke. Organisasjoner karakterisert av en eksplisitt kunnskapsbase har som regel en formell struktur med kontroll og koordinasjon, og utfører meget standardiserte oppgaver etter arbeidsregler. I kontrast har vanligvis organisasjoner med en taus kunnskapsbase en

desentralisert struktur og bruker uformelle koordinasjonsmekanismer. Det er fordi den tause kunnskapen er frimodig og subjektiv, den kan ikke standardiseres og er heller ikke forutsigbar (Lam 2000). Hvis den er uforutsigbar og ute av stand til å standardiseres, hvordan kan man vite hva den er?

Jeg vil her vise hvordan dette kan arte seg gjennom fire ulike kombinasjoner av kunnskaps- og organisasjonstyper. Den første kombinasjonen er et profesjonelt byråkrati forent med *embrained* kunnskap. Den formelle kunnskapen utgjør en viktig basis for interne arbeidsregler, jobbgrensener og status. Dette til tross for at det profesjonelle byråkratiet bevilger høy grad av autonomi til individuelle profesjonelle. Dens struktur er primært sett byråkratisk, koordinasjonen er oppnådd gjennom design og av standarder som forutser hva som må gjøres. De eksterne utdanningsinstitusjonene og profesjonelle aktørene spiller en viktig rolle i definering av standarder og grenser for kunnskapen i bruk. De profesjonelle individene er agentene med nøkkelukunnskap i det profesjonelle byråkratiet. Problemløsning innebærer å bruke eksisterende, abstrakt kunnskap på en logisk og konsekvent måte. I så måte ser det ut til at de i hovedsak benytter en formell form for læring.

Profesjonelle eksperter har en tendens til å tolke spesifikke situasjoner i termer av generelle begreper og plasserer nye problemer i gamle kategorier. Dette kan ses i forhold til Piagets begrep assimilasjon, en motsetning til akkomodasjon hvor man danner nye skjemaer for handling og forståelse (Crain 2000). Kunnskapens struktur i profesjonelle byråkratier er organisert individuelt, i funksjonelle segmenter og hierarkisk oppbygging. Individuelle eksperter har en grad av autonomi og diskresjon i utførelsen og tilegnelsen av kunnskap innenfor deres spesialistområder, men deling av kunnskapen på tvers av de funksjonelle grensene er begrenset. Taus kunnskap spiller en liten rolle innenfor det profesjonelle byråkratiet (Lam 2000, Fuller et al 2004).

Den andre kombinasjonen er et maskinbyråkrati og *encoded* kunnskap. Et maskinbyråkrati støtter seg i stor grad til *encoded* kunnskap. Organisasjonen forsøker gjennomgående å gjøre operative evner og erfaring om til objektiv kunnskap gjennom kodifisering. Det er et klart skille mellom anvendelse og utvikling av kunnskap.

---

Lederne er nøkkelpersoner med ansvar for å gjøre individuell kunnskap om til regler og prosedyrer og for å filtrere informasjon opp og ned organisasjonens hierarki. Kunnskap innenfor maskinbyråkratiet er høyst fragmentert og blir integreres bare på toppen av hierarkiet. Organisasjonen støtter seg nærmest utelukkende til ledelsens informasjonssystemer for tilføyelse av kunnskap. Ved å utforme regler og standarder for drift og ved å sentralisere kunnskap gjennom det formelle hierarkiet, blir organisasjonens struktur og ledelsens informasjonssystemer kunnskapsbasen i seg selv. Kunnskapens struktur er kollektiv, funksjonelt inndelt og hierarkisk. Denne strukturen løser rutinemessige problemer, og klarer ikke å forholde seg til det nye og endring. I likhet med den forrige kombinasjonen, profesjonelt byråkrati og *embrained* kunnskap, kan man også her se visse likhetstrekk med Piagets assimilasjon (Lam 2000, Crain 2000).

I den tredje kombinasjonen befinner en adhocpreget drift (*Operating Adhocracy*) hånd i hånd med *embodied* kunnskap seg. Dette er en høyst organisk form for organisasjon med lite standardisering av kunnskap og arbeidsprosess. Den støtter seg ikke bare til formell kunnskap hos dens medlemmer, men ønsker å benytte deres evner innen ulik vitenskap, teknologi og praktisk problemløsning immanent i de individuelle ekspertene. Koordinering i den adhocpregete driften oppnås gjennom direkte interaksjon og gjensidig omstilling blant de individuelle ekspertene som jobber i markedsbaserte prosjektteam. I slike organisasjoner spiller profesjonell, formell kunnskap en begrenset rolle. Store deler av problemløsningen har lite å gjøre med anvendelse av en snever standardisert ekspertise, og mer å gjøre med erfaringen og kapasiteten til å tilpasse seg nye situasjoner (Lam 2000). I motsetning til de to foregående kombinasjonene av kunnskapstype og organisasjonsform heller denne formen mer mot Piagets akkomodasjon, hvor man danner nye kategorier eller skjemaer å handle etter (Crain 2000).

Organisasjoner med en adhocpreget drift betegnes som *know-how companies*. Her er tekniske og ledelsesferdigheter integrert, og man har en bred og variert beskaffenhet av kunnskap som kreves innen kreativ problemløsning i slike organisasjoner.

Kunnskapsstrukturen i en adhocpreget drift er individualistisk, men samarbeidende. Kunnskapsbasen i en adhocpreget drift er ulik, variert og organisk. Store deler av kunnskapen er organisk, som taus kunnskap utviklet gjennom interaksjon, prøving og feiling og eksperimentering. Det er en organisasjon kapabel til avvikende tenkning, innovasjon og kreativ problemløsning. Adhocpregete bedrifter er flytende og beveger seg raskt og hastigheten til læring og avlæring er kritisk for deres overlevelse i et komplekst og dynamisk miljø. Dette kan skape problemer knyttet til utvidelse av kunnskapen. Når det stadig vekk er folk som beveger seg fra et prosjektteam til et annet kan man oppleve at den tause kunnskapen ikke kommer til uttrykk før et individ flytter på seg. En utfordring som følger av dette er å få til en kontinuitet i strømmen av kunnskap. Når kunnskapen ligger hos individet risikerer man at denne går tapt om individet forlater gruppa eller organisasjonen. Adhocpregete bedrifter, blant annet på bakgrunn av mobiliteten av individene i organisasjonen, er de mest innovative og samtidig den minst stabile formen for organisasjon (Lam 2000).

Den fjerde formen kombinerer *J-form* organisasjon og *embedded* kunnskap. Termen *J-form* benyttes fordi dens arketyperiske trekk best illustreres gjennom *the Japanese type of organization*, som Nonaka og Takeuchis kunnskapsdannende bedrifter og Aokis modell: *the J-firm*. *J-firm* organisasjonen kombinerer stabiliteten og effektiviteten til byråkratiet med fleksibiliteten og gruppedynamikken til det adhocpregete. Koordinasjon oppnås gjennom horisontal koordinering og gjensidig tilpasning. Dette forsterkes gjennom delte verdier innesluttet i organisasjonens kultur. Nonaka og Takeuchi låner analogien *hypertext organizations* fra datateknologien til å illustrere den dynamiske interaksjonen mellom de ulike lagene i organisasjonen og friheten medlemmene har til å skifte mellom forskjellige kontekster. Denne dynamiske interaksjonen bidrar også til en interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap og er avgjørende for organisasjonens kapasitet til å danne ny kunnskap (Nonaka & Takeuchi 1995, Lam 2000).

I denne formen for organisasjoner er det verken den autonome, individuelle ekspert eller det kontrollerende ledelseshierarkiet som legger føringene for nøkkelukunnskapen

---

i organisasjonen, men et *semi-autonomt* prosjektteam, som settes sammen av medlemmer fra ulike funksjoner. Det er på dette teamnivået, i tverrsnittet mellom de horisontale og de vertikale strømmer av kunnskap, hvor intensiteten til interaksjon, læring og kunnskap er størst i *J-form* organisasjoner. Den formelle strukturen i denne typen organisasjoner utgjør en viktig, integrerende mekanisme. Kunnskap som er lagret i det formelle hierarkiet utgjør bare en liten del av kunnskapsbasen i *J-form* organisasjoner. En stor del av kunnskapen som er i bruk lagres organisk i driftsrutinene og i nettverket av menneskelige relasjoner. *J-form* organisasjoner er fleksible og nyskapende. Den kjennetegnes ved at den har en kolossal kapasitet til å utvikle, spre og gjennomgående samle opp taus kunnskap gjennom *learning-by-doing* og interaksjon. Dens stabile sosiale struktur og delte kunnskapsbase kan redusere kapasiteten til organisasjonens evne til å lære av individuelt avvik og oppdagelse av motsatte erfaringer (Dewey 1938, Lam 2000).

### 2.2.2 Taus kunnskap

Storytelling er en aktivitet som praktiseres av alle hele tiden. Den er blitt så gjennomgående at den nærmest er usynlig. I fremføringskunster, som storytelling, gjør det seg gjeldende som Denning sier i introduksjonen til sin bok *A Leader's Guide to Storytelling*: "performers will always know more than they can tell" (Denning 2005:xi). Dette utsagnet baseres på Polanyis filosofi fra 1960-tallet om taus kunnskap. Jeg er klar over at det finnes flere ulike syn på taus kunnskap, men jeg har valgt å ta utgangspunkt i den samme bakgrunnen som Denning bygger på.

Som vist over utledes fire kategorier for kunnskap ut fra kunnskapsdimensjonene eksplisitt-taus og individuell-kollektiv, *embrained*, *embodied*, *encoded* og *embedded*. Jeg vil her fremheve den tause kunnskapen i kontekst med de ovennevnte ulike organisasjonsstrukturene. Innenfor den epistemologiske dimensjonen kan man sette eksplisitt og taus kunnskap opp mot hverandre. Det første området er kodifiserbarhet og mekanismer til å overføre kunnskap. Eksplisitt kunnskap kan kodes. Dette tilhører Poppers *verdens tre* kunnskap: det kan abstraheres og lagres i den objektive verden,

og forstås og deles uten et vitende subjekt. Å lette kommunikasjonen og overføringen er dets fundamentale oppgave. Kunnskap som er taus derimot er i kontrast til dette intuitiv og ikke artikulert. Til forskjell fra eksplisitt kunnskap som kan formuleres, abstraheres og overføres gjennom tid og rom uavhengig av vitende subjekter, krever overføringen av taus kunnskap nær interaksjon og oppbygging av en delt forståelse og tillit mellom dem (Popper 1972, Lam 2000).

Eksplisitt kunnskap kan genereres gjennom logisk deduksjon og tilegnes via formelle studier. Taus kunnskap kan bare tilegnes gjennom praktisk erfaring i en relevant kontekst, for eksempel gjennom *learning by doing* (Dewey 1938). Taus kunnskap er personlig og kontekstuell. Nonaka og Takeuchi (1995) argumenterer for at ny kunnskap er generert gjennom dynamisk interaksjon og kombinasjon av de to kunnskapstypene taus og eksplisitt. Taus kunnskap er kunnskap som er skjult i hodene til den enkelte i organisasjonen. Eksplisitt kunnskap er ofte nedfelt skriftlig og satt i system i form av struktur, rutiner og prosedyrer. Læring i organisasjoner forutsetter formidling av kunnskap (Nonaka & Takeuchi 1995, Lam 2000).

Polanyi (2000) ser opphavet til all menneskelig kunnskap i individuell intuisjon. Læringen og den innovative kapasiteten til en organisasjon er likevel høyst avhengig av dens evne til å mobilisere taus kunnskap og fostre dens interaksjon med eksplisitt kunnskap. Kunnskap innenfor firmaet kan være bosatt på individnivå, eller deles mellom medlemmene i organisasjonen. Kollektiv kunnskap sikter til måter kunnskapen distribueres og deles mellom medlemmene i organisasjonen. Det vil derfor være mulig med læring både for individet og for fellesskapet i organisasjonen (Polanyi 2000, Lam 2000).

Hvor stor er den tause kunnskapens rolle i de ulike organisasjonsstrukturene?

Maskinbyråkratiet ønsker å minke og kontrollere taus kunnskap. Vi ser derfor her lite til den tause kunnskapen, og den som finnes skal i følge maskinbyråkratiet kontrolleres. Det profesjonelle byråkratiet inneholder og omskriver taus kunnskap innenfor grensene for individuell spesialisering. Denne formen for byråkrati er ikke like strenge som det foregående, men heller ikke her får taus kunnskap spille en stor



---

rolle. Den tause kunnskapens videreføring hindres av funksjonell inndeling. I den adhocpregete driften utvikles store deler taus kunnskap gjennom eksperimentering og interaktiv problemløsning, men den har begrenset kapasitet til å samle opp den tause kunnskapen som dannes på grunn av en skiftende og flytende organisasjonsstruktur. Den tause kunnskapen får her stort spillerom, og kontrollen ser ut til å utebli. *J-form* organisasjonen har en særegen kapasitet til mobilisering og oppsamling av taus kunnskap. Det lar en organisk teamstruktur fungere med et formelt hierarki og stabil sosial organisasjon parallelt. I likhet med den adhocpregete organisasjonen får taus kunnskap en betydelig rolle, og den ledsages av en mer desentralisert kontroll (Lam 2000, Thomassen & Strand 2000).

I et institusjonelt rammeverk for kunnskap og organisasjonslæring innebærer blant annet hvordan en organisasjon er bygget opp og hva som er kilden læring (McEneaney & Meyer 2000). Organisasjoner er bygget opp sosialt og kunnskapens innstilling reflekterer dette. Ulike former for roller, sosialiseringer og øvelse gjennom opplæring oppfattes som forsørger av et underliggende kulturelt innhold. Den relative dominansen i ulike kunnskapstyper og evnen organisasjonen har til å tøyte taus kunnskap som en kilde til læring er sterkt påvirket av de bredere samfunnsmessige og institusjonelle faktorer. Den formelle utdanningens og kvalifiseringssystemers rolle i definering av kunnskaps- og kompetansekriterier i organisasjonen er nært knyttet til arbeidsmarkedet som sådan. I hvilken grad organisasjonens evner og karrierer styres av bedrifter eller markedet. Det ser her ut til at man kun har et fokus på den formelle læring som målbar enhet for læring og kvalifisering. Hvor blir det av den uformelle (Lam 2000, Lee et al 2004)?

### 3. Det narrative og dets funksjon

Hensikten med dette kapittelet er å gi en kort innføring i sentrale begreper jeg ønsker å benytte her og senere i oppgaven ved å gi leseren et innblikk i hva det narrative og storytelling innebærer og hvilken funksjon det kan ha i en organisasjon. I den første delen vil jeg derfor ta for meg hva som kjennetegner en historie og hva som kjennetegner det narrative. I den andre delen vil jeg ta for meg artefaktbegrepet og forsøke å se det narrative som et artefakt og hvilken funksjon det kan ha.

I organisasjonen er det et reelt skille mellom teori og praksis. Hvilket betyr at det som læres i *business schools* ikke nødvendigvis har så mye til felles med det som faktisk skjer i en bedrift. Med endring i organisasjonenes struktur og ledelse kan man også se en endring i forhold til hvordan man ser på og anvender kunnskap. Den humane kapitalen i organisasjonen og samfunnet for øvrig kommer sterkere til syne. I følge Denning (2001) ser det ut til at kunnskapen i seg selv får en større betydning. Og han hevder at kunnskapen symboliserer drivkraften. Ulike fellesskap og nettverk er essensielle for å la kunnskapen gå fra en person til en annen. I organisasjoner, som benytter seg av storytelling, ligger fokuset på det å fortelle historier (Denning 2001, 2005, Seely-Brown et al 2005, Schultz 1961).

I den første delen av dette kapittelet vil jeg se nærmere på begrepene fortelling (historie) og narrativ. I forhold til disse begrepene foreligger noe uenighet og de kan benyttes på ulike måter. En historie må for eksempel ha et *plot* i sin oppbygging. Videre består konstruksjonen av tre deler, noe som har sin opprinnelse tilbake i antikken. Det hevdes at narrativer er vanskelige å kjenne igjen og at de kan karakteriseres som en metode eller som et fenomen. I organisasjoner er man i følge Denning (2005) opptatt av *hva* som blir sagt, mens det i storytelling heller fokuseres på *hvordan* historien fremføres. Med dette sistnevnte fokuset oppfordres man hele tiden til å forbedre sin evne til å fortelle. Historier og det narrative har også elementer felles. De representerer kausale sammensetninger som gang etter gang kan gjenfortelles. En historie bør være kort og konsis, for å skape interesse og gi mening.

---

Og det er fordel om fortelleren har en viss innsikt i tilhørernes bakgrunn, og dermed kan ta hensyn til *the native's point of view* i organisasjonen (Boas 1986, Geertz 1993, Kvernbekk 2003).

I den andre delen vil jeg ta for meg narrativets funksjon og artefaktbegrepet. Jeg vil her se på narrativer som verktøy eller artefakter, og vi vil se at det som artefakt blant annet får oppgaven å fordele kunnskap i organisasjonen. Ved å dele kunnskap og å lære sammen med andre står man i en gunstig situasjon til å nå sitt læringspotensial. Det er heller vanskelig å nå sin nærmeste sone for utvikling på egen hånd. Et narrativ må ikke opptre kronologisk, men for å fostre endring i organisasjonens virke understrekes viktigheten av at lytteren selv skal kunne oppdage budskapet og at avslutningen på fortellingen bør være lykkelig. I likhet med teknologien er det narrative i den privilegerte situasjon at den er i stadig endring, noe som gjør det levedyktig og vellykket i sin formidling (Säljö 2002, Denning 2001). Hvem kommer så dette budskapet fra?

Denning kommer blant med dette eksempelet på endring i en organisasjon:

”In my work, I’ve seen a number of examples of the successful use of storytelling to effect change in an organization. One was with a major oil company in which one of the senior engineers was trying to persuade the organization to implement a different way of building a deep-sea well, a way of building it in 4 months instead of usual 12 to 18 months. He had been tasked with developing this methodology, and he was expecting that when it was introduced people would say «Wow, that’s terrific, let’s do it!» With such a capital-intensive projects, the methodology had the potential to save a great deal of money. And he thought that the case would be obvious. But it was the opposite: everyone had reasons why this thing would not and could not and should not be implemented in this particular case. (...) After 6 months, he actually got a decision to implement it, but he could see that if this was the way it was going to be implemented across the organization, then most of the time-savings and cost-savings were going to be lost in the arguments about how and whether to do it.

He got himself put on a task force on how the company could learn faster. (...) And the task force realized that they had to reach the management on a different level: (...) So they decided to make the final presentation in the form of story about the difficulties of getting the new standard methodology for building deep-sea wells accepted and how it eventually succeeded: «But just imagine – just imagine, if we'd got on the same page on the Day 1 instead of day 183!»

When the engineer made the presentation, he was holding his breath because he knew that suggesting to management that a company should be run in a different way can be a dangerous occupation. But what happened was this: the CEO paused and said, «You know, that reminds me of when I was a young engineer».

And this sparked a whole set of stories by the top management team about how they had been dealing with these kind of problems when they were earlier in their career, and there was a burst of energy (...) And suddenly they had grasped the point: «This means us! We have to change! We have to run this company differently». And so the whole thing took off with a lot of momentum. He was amazed at the difference between making the presentation in the regular way when it was «just another change proposal» and telling it in the form of a story and it suddenly connects with the managers on a personal level, so that it becomes their own story” (Denning:Seely Brown et al 2005:130-131).

Det ser i dette tilfellet ut til at måten man presenterer et forslag om endring har mye å si for utfallet. I det følgende vil jeg se om dette kan anvendes som et eksempel på en fortelling.

### 3.1 En historie – et narrativ

Termene historie og narrativ brukes ofte om hverandre, men de innebærer visse forskjeller. En historie (a story) må ha et *plot*. Dette danner hendelsene til en historie. Komplottet i det ovennevnte eksempelet kan synes å være utfordringen å få gjennom planene for endring. Et narrativ strengere krav som må oppfylles enn en historie, en historie har ingen faktiske begrensninger, alt kan være en historie. En historie kan være et godt hjelpemiddel i prosessen å fange opp elementer, nyanser og meningen i ulike menneskelig anliggende. Et *plot* er også viktig i narrativ forskning. Det spiller

---

en avgjørende rolle knyttet til omdanning av ulike hendelser til en historie. Noe det er bred enighet om er at narrativ struktur betyr grovt skissert at en historie har en start, en midte og en slutt (Kvernbekk 2003, Kvernbekk in press, Phillips 1997). Historiens opprinnelse går tilbake til antikken og de greske filosofer. De innså at de ikke skjønnte de enkleste og mest innlysende ting. Det å forsøke å avdekke det innlysende er ikke nødvendigvis enkelt, men kanskje heller urovekkende. Man vet, eller tror man vet, hva en historie er, men når man forsøker å definere eller forklare finner man ut at ens antakelser om historier kan utvikles til en rekke ulike betydninger eller meninger. I narrativenes røtter sidestiller Aristoteles (1987) historie og narrativ. For ham er det narrative poesi og oppdiktet (Denning 2001, Aristoteles 1987, Kvernbekk in press).

Retorikk og historiefortelling har også sine røtter tilbake i antikken, hvor det blant annet er et prinsipp at historier er bygget opp omkring, nettopp, et *plot*. Både ideen om et plot, som blant annet har målet henrykkelse, og denne tredelingen i strukturen finner man hos Aristoteles.

”A whole is that which has a beginning, a middle and a conclusion. A beginning is that which itself does not of necessity follow something else, but after which there naturally is, or comes into being, something else. A conclusion, conversely, is that which itself naturally follows something else, either of necessity or for the most part, but has nothing else after it. A middle is that which itself naturally follows something else, and has something after it. Well-constructed plots, then, should neither begin from a random point nor conclude at a random point, but should use the elements we have mentioned [i.e. beginning, middle and conclusion]” (Aristoteles 1987:10).

Denne tredelingen synes å mangle sin konklusjon i sitatet til Denning. Vi får vite at forslaget til endring får klarsignal, men ikke hvordan dette virkelig utarter seg. Det narrative har sin bakgrunn i litteraturvitenskapen. Forestillingen om narrativer kan være uklar i sin definisjon, og det kan derfor være vanskelig å kjenne igjen. Når man først har funnet frem til et narrativ kan det etter dette være vanskelig å sette fingeren på hva dette narrative faktisk er. For eksempel trenger det ikke være åpenbart hva begynnelsen er. Selv om man kan finne mye litteratur på temaet narrativer er det et komplisert område med en unnvikende og uklar anvendelse. Man har ulike måter å se

det narrative på. Det kan beskrives som en metode, som et resultat av en metode, som et fenomen eller som en måte å gi livet mening. Narrativer består av personer (*characters*), hendelser og plan (*plot*). Formen i et narrativ er et kriterium som avgjør om det faktisk er et narrativ. Konfigurasjonen i et narrativ avgjør formen og ikke hendelsene som danner dette innholdet. Et narrativ skiller seg eksempelvis fra en krønike (*chronicle*) i formen, ved at en krønike fortelles kronologisk i hendelsen, for eksempel som en direkte kommentar til en håndballkamp på tv, og et narrativ kan struktureres og fortelles i etterkant og følger ikke nødvendigvis handlingen kronologisk og man har muligheten til å være selektiv i forhold til innholdet. Betyr det da at man kan se dette som et sammendrag av den samme håndballkampen ved å bare vise høydepunktene (Kvernbekk 2003, Kvernbekk in press)? Det som skiller et narrativ fra en krønike er at man har mulighet for retrospeksjon (*hindsight*) i forbindelse med et narrativ. Et narrativ konfigureres i etterkant når man kjenner til slutten eller resultatet i hendelsen. For å bygge videre på eksempelet med håndballkampen lar et narrativ oss altså fokusere på de hendelsene som var viktige for utfallet i kampen. Sagt på en annen måte, en krønike kan være kampen som kommenteres direkte, mens et eksempel på et narrativ kan være et innslag av den samme håndballkampen på sportsrevyen (Kvernbekk 2001).

For å vise at det kan være vanskelig å komme med et godt eksempel på hva et narrativ er vil jeg bruke et eksempel på dette fra Cheryl Mattingly. Dette er fra en kone som forteller om sin ektemann som har parkinson:

”When he [the patient] was on drugs he could do all the ADL [activities of daily living]. When he was off, he couldn’t do anything. He had a mask-like facial expression. His changing ability to function was frustrating for him and for his wife. The only adaptive equipment I gave him was shoe-horn, because it was difficult for him to reach down to put on his shoes. I suggested...[unclear] but he didn’t want that. He said something would have to be changed because his bedroom was downstairs in the basement.

---

His wife wanted to keep him downstairs but finally agreed that he could have a bedroom in the living room. He progressed rapidly and after a week and a half he was smiling, becoming more social. His wife told me, «He does nothing at home». I don't know if she could hear what we were telling her. We said, «He is not just sitting around. Many times he simply can't do anything because of the disease». When the wife heard that he would be on medication and that this would improve his functioning she said to him, «Good. There's a lot of chores around the house you can do». I don't know how much she heard of what we were telling her" (Mattingly 1991:246).

Vi ser her en levende beskrivelse av en kvinnes reaksjon på at mannen har fått diagnosen Parkinson. Kan det likevel karakteriseres som et narrativ eller en fortelling? Det fyller, så vidt jeg kan skjønne, ikke engang kriteriet om at en historie skal ha en start, en midte og en slutt. Den mangler nok også et *plot*. Et narrativ, en fortelling eller en historie er hva som helst som kan gjenfortelles! Eller sett i en snevrere forstand, historien gjenfortelles i en form for kausal sammensetning av hendelser eller serie av hendelser. Mening, også narrativ mening, er et sosialt fenomen og handler om å ha kontakter. Det som danner et godt narrativ er i bunn og grunn at de kan være av stedfortredende karakter, et godt narrativ kan erstatte et annet godt narrativ (Seely Brown et al 2005, Phillips 1994).

En *springboard story* er en historie som sørger for et sprang inn i forståelse for publikum for å skjønne hvordan en organisasjon eller et fellesskap kan endres. Den har mindre innflytelse gjennom overføring av store mengder med informasjon, men får en desto større innvirkning som katalysator for forståelse (Seely-Brown 2005, Denning 2001, 2005).

Denning benytter blant annet dette eksempelet på en *springboard story*, som pådriver til desentralisering:

"In March 1998, the Government of Zambia had announced that it was planning to introduce elections for the mayors of its cities – previously mayors had been designated by the president of the republic – and was grappling with the question of how to implement the mechanics of the decision in terms of organizing mayoral elections.

(...) When we consulted our existing knowledge base in the area, there was no relevant guidance and so the task manager contacted, by electronic mail, the community of experts in the subject area, inside and outside our organization, and asked for help. And help arrived promptly. An expert from one unit contributed the experience of Madagascar, which was closely analogous to the situation of Zambia. (...) ...how to harmonize the elections of both the mayors and the city councils so that ongoing power struggles didn't dominate the political agenda. And several experts from outside organizations also chipped in with their contributions.

As a result, the task manager, instead of being unable to make a contribution to the problems, was in a position to provide a broad spectrum of advice from around the world, just enough and just in time" (Denning 2001:152-153).

I det følgende vil jeg nevne noen av kriteriene Denning (2001) forbinder med en *springboard* historie. En eksplisitt historie burde være relativt kort og rett på sak, med tilstrekkelig med detaljer slik at publikum kan forstå den og engasjere seg i konflikten eller utfordringen i historien. Den må være logisk og gi mening og ikke forvirre tilhørerne. Det heter at man vil helst unngå at publikum henger seg opp i den eksplisitte historien, fordi målet for tilhørerne er å oppdage og i samarbeid med historiefortelleren komponere deres egen mentale historie i deres egne termer i relasjon til deres egen kontekst. Man ønsker at alle tilhørernes energi og oppmerksomhet rettes mot å få frem en kopling mellom den implisitte historien og den tause forståelsen. Mye av overbevisningens makt i en *springboard story* har sitt utspring i at publikum selv identifiserer hovedpersonen på en måte som gir dem en evne til å se ting fra en annens perspektiv (Denning 2001). Hvem er det så som setter målet for denne virksomheten? Om dette er en genuin måte å overbevise på eller om det viser seg å være et retorisk knep som grenser til manipulasjon vil jeg drøfte i neste kapittel.

Det er essensielt at man vet noe om publikumet man snakker til, slik at historien er forståelig for det spesifikke publikum. Historien skal omhandle en spesifikk person eller organisasjon. Individet bør spille en sentral rolle i organisasjonens arbeid. Det må være en viss sammenheng i organisasjonens virksomhet. Dersom hovedgeskjeften



---

er salg, bør hovedpersonen være en selger. Hvis organisasjonen arbeider i mange ulike disipliner og team som representerer disse, bør hovedpersonen være en leder for disse teamene. Folk har generelt sett lettere for å forholde seg til enkelt individer enn til grupper av individer. Spesifikke individer har bedre effekt enn anonyme grupper eller kollektiver av organisasjoner (Denning 2001). Som man har lettere for å forholde seg til enkeltindivider vil det være mer engasjerende å høre om hendelser man kjenner seg igjen i. Og ikke minst har historiene betydelig effekt dersom det fortelles om noen man kjenner kontra noen man ikke har noe forhold til eller om hendelser som skjer i nabolaget kontra andre siden av byen, for ikke å si andre siden av verden (Nisbett & Ross 1980). Det handler med andre ord om personliggjøring.

For å danne interesse er det rom for merkeligheter i historien. Ved utfordringer som ikke kan behandles med vanlig rutine, spenning mellom karakterene i historien, eller uventede hendelser som oppstår i en ellers normal sekvens. Historien bør få lytteren til å ta sats til et nytt nivå av forståelse, rett og slett gi tilhørerne en utfordring. For at historien skal oppnå denne effekten må den legemliggjøre ideen om forandring, omtrent som en forutelse om hvordan fremtiden kommer til å bli. Hvis historien skal ha god effekt i store publikum, må den ha et enkelt mentalt sprang fra fakta i springboard historien til ny input til de ulike versjonene av organisasjonenes livshistorier som medlemmene bærer med seg i tankene (Denning 2001). Jeg skjønner med dette at det er ønskelig å oppnå et nytt nivå av forståelse gjennom denne typen fortellinger, men hvordan skal dette gjennomføres konkret?

For å klargjøre eventuelle uklarheter i forhold til likheter og forskjeller i forhold til narrativ, historie og springboard story i storytelling, har jeg laget følgende tabell:

<b>Springboard story</b>	<b>Historie</b>	<b>Narrativ</b>
Konflikt	<i>Plot</i>	<i>Plot</i>
	Alt kan være en historie	Strengere, må også inneholde: <i>Characters</i> og <i>Hendelser</i> .
	Begynnelse, midte og konklusjon	Begynnelse, midte og konklusjon
Rett på sak		
Tuftet på sannhet	Kan være oppdiktet. En god historie trenger ikke være en sann historie.	Kan være oppdiktet
		Trenger ikke å være kronologisk
		I etterkant av en hendelse. En evne til retrospeksjon.
En springboard story skal fostre forståelse.		
Personliggjøring i forhold til publikum.		
Tilstedeværelse og ansikt til ansikt-relasjoner. Fortelle historier muntlig.	Kan fortelles både muntlig og skriftlig.	Kan fortelles både muntlig og skriftlig.
Formidlende funksjon.	Formidlende funksjon.	Formidlende funksjon.

## 3.2 Narrativets funksjon – artefaktbegrepet

Jeg har i det foregående vist hva som skal til for at noe skal kunne kalles et narrativ eller en fortelling, og kommet med eksempler på dette. Noen kanskje mer vellykkete enn andre. Dette understreker bare at det kan være vanskelig å si nøyaktig hva et narrativ er. Når dette er sagt kan det virke som om Denning og hans kolleger snakker om to budskap som skal nå frem på ulike måter og til ulike mottakere, og det kan synes noe uklart hvem som skal nå frem med sine budskap (Seely Brown et al 2005). I et forsøk på å få mer klarhet i hva et narrativ er og hvordan det kan benyttes vil jeg i det følgende se på det narrative som et artefakt.

---

Et artefakt kan være et redskap. Redskapene blir flere og flere og teknologien øker i sin kompleksitet. Man kan si at det vestlige samfunn har utviklet seg gjennom tre ulike stadier; det tradisjonelle, det moderne og det hyperkomplekse. Et tradisjonelt samfunn kan preges av en *deocentrisk* overbevisning hvor Gud styrer verden helt og holdent. I det moderne samfunnet slipper mennesket mer til gjennom en *antropocentrisme*, hvor også det vitenskapelige får rom for utvikling. I det hyperkomplekse samfunnet, som gjør seg gjeldende fra 1900-tallet, er det en *polycentrisk* tankegang som gjør sin entré. Samfunnet karakteriseres her som et hyperkomplekst sosialt system. Ulike komplekse systemer, som det etiske, det politiske, det vitenskapelige og det utdanningsmessige, har alle forskjellige kriterier å se verden og samfunnet ut i fra. Gjennom disse iakttar de hverandre som enkeltstående elementer og som helhet (Qvortrup 2001). Det som utgjør forskjellen mellom dagens samfunn kontra tidlige bondesamfunn på dette området er at det stilles krav til oss som individer å bare kunne nyttiggjøre seg av små deler av de kunnskapene og ferdighetene tilgjengelige i kollektivet. Blant annet har utviklingen av industri gjort sitt til at det har oppstått flere yrkesgrupper og tilgang på tjenester (Säljö 2004). På den annen side er det viktig å ha i bakhodet at man ikke bare kan se på denne utviklingen som utelukkende positiv i form av stadig forbedring av teknologi og kunnskaper. Ved endring av systemer for mediering, kan det få et utfall av både tap og gevinst for de som benytter disse i aktuelle sosiale praksiser. Til tross for at det skjer en stadig utvikling for eksempel på den teknologiske arena, er det interessant å se at den gamle fortellerkunsten fortsatt gjør seg gjeldende både i forskning og i organisasjoner (Denning 2001, Mattingly 1991).

Teknologiens utvikling kommer med et løfte om en hjelp til å gjøre både hverdag og arbeidsliv lettere. Ved å spare tid på å utføre plikter, frigjøres tid til fritid og de gode tingene i livet, så man kan leve et bedre og rikere liv. Likevel er det få personer som føler at de høster fruktene fra disse løftene. På den annen side kan teknologiens utvikling heller føre til en mer hektisk, komplisert og stressende hverdag. I følge Denning (2005) kan storytelling forbedre teknologien. Og jeg ønsker derfor å spørre hvordan dette kan muliggjøres? Den vil kunne ta tak i dette med å bruke den humane

kapitalen og legger til grunn at teknologien er verktøyet og et hjelpemiddel, mens vi som deltagere i organisasjonen tar ansvaret for hva, hvordan og i hvor stor grad verktøyet skal benyttes (Schultz 1961). Selv med moderne hjelpemidler og verktøy byr prosessen med å overføre kunnskap på utfordringer. Dette spesielt fordi de som sitter på kunnskapen ikke nødvendigvis er seg dette bevisst. En ytterlig faktor som spiller inn er kulturen i organisasjonen. Kulturen må tillate om verktøyet, eksempelvis en datamaskin, skal tas i bruk. Det er viktig å innse at forandring innebærer noe mer enn lagring av data og informasjon. Forandring involverer menneskelig interaksjon og forståelse (Denning 2001,2005, Seely-Brown et al 2005).

Teknologien i det ovennevnte kan fungere som et eksempel på et artefakt. Et annet eksempel på dette kan være kommunikasjon og språkbruk, som står helt sentralt i et sosiokulturelt perspektiv og er limet i relasjonen mellom individet og dets omgivelser. Språket er også bindeleddet mellom det indre, tenkning, og det ytre, interaksjon, hos individet. Innenfor en sosiokulturell teoriramme vil det være utenkelig å se for seg at læringen vil kunne ta slutt. Man ser muligheten til å lære så lenge man lever, en form for livslang læring, ved at de kulturelle redskapene eller artefaktene hele tiden endres og foredles. Å benytte disse redskapene vil kunne åpne for at menneskers kunnskaper og intellektuelle evner blir utviklet og endret på samme måte. Det vil være positivt for en organisasjon å opprettholde denne læring hvis det er ønskelig med en kontinuerlig utvikling i og mellom dens medlemmer (Denning 2005, Säljö 2004).

I *Storytelling in Organizations* hevdes det at ”Stories help us make sense of organizations: stories and narratives reflect our efforts to understand the often baffling context of the modern organization as it goes through transformational change” (Seely Brown et al 2005:167). Ved å benytte narrativer som verktøysett, hva kan det utføre av oppgaver eller funksjoner? Det narratives funksjon i en organisasjon er blant annet å sørge for kunnskapsdeling. Narrativene kan gjøre dette ved å kommunisere komplekse ideer og overbevise folk til å forandre seg, få folk til å nettopp dele kunnskap, samarbeide, vise og kommunisere hvem du er, overføre verdier og lede folk inn i fremtiden (Denning 2001). Det ser ut til at blant andre

---

Denning er positiv til endring, samarbeid og kunnskapsdeling. De fleste vil vel være positive til endring om det vil føre til bedre tider i organisasjonen. I dette tilfellet er det snakk om å innføre dette ovenfra hvilket får meg til å tenke at dette kanskje ikke dreier seg om overbevisning, men overtalelse. Jeg vil utdype dette i neste kapittel. Historiene skal veilede folk fra det kjente til det ukjente, inn i fremtiden (Myhre 1997). Å høre historier om endring som allerede har skjedd, i form av løsninger og positive utfall, kan hjelpe lytterne å se for seg hvordan de kan gjøre lignende endringer i fremtiden (Seely Brown et al 2005). For hvem er disse utfallene positive? Når man skal fortelle en historie for å få frem sitt budskap, er det derfor viktig å vite hvor man skal starte, eller hvordan man bør bygge opp historien. Det er ikke nødvendig å fortelle historien i kronologisk rekkefølge, som i en krønike. En krønike må nødvendigvis fortelles slik fordi den dannes ved å beskrive det som skjer der og da. Et narrativ blir til i etterkant (Strømnes 1998, Kvernbekk 2003).

I følge blant andre Denning (2005) har historien som oppgave i organisasjonen å få lytteren ut av de eksisterende negative tankerekker og inn i positive innstillinger til å ville forstå forklaringen av ideen om endring, og kan i så henseende opptre som et artefakt. For å nå målet om disse positive innstillingene bør historiene ha en god slutt og et budskap om endring. Budskapet om endring bør være implisitt, slik at tilhørerne kan gjøre opp sin egen mening om hva slags og hvordan endring som skal finne sted. Dette gjelder spesielt om tilhørerne er skeptiske, motstandsdyktige eller til og med lite mottakelige. Man lar lytteren selv oppdage budskapet, slik at de føler eierskap til det og budskapet gir mening (Denning 2001, Säljö 2002). Selv om man her oppfordrer til at publikum skal få danne sin mening, kan det virke som om budskapet kommer fra et høyere hold i organisasjonen. Det jeg ønsker å få svar på er hvem som er lytteren og hvem som kommer med budskapet. Er det de samme som har samme rolle eller byttes disse om? Jeg vil drøfte videre hvem som har hvilken rolle i neste kapittel i forhold til overbevisning og overtalelse.

Videre hevder Denning og hans kolleger at det foreligger noe uenighet mellom narrativ og abstrakt, analytisk tenkning. Noe av vanskeligheten med å komme frem til

enighet ligger i dilemmaet at narrativ tenkning ikke fungerer som en annen del av abstrakt tenkning, men at det rett og slett er en ny type tenkning (Seely Brown et al 2005). Analyse er drivkraften i bedriftens tenkning. Den er nøkkelen til gode teorier, presis tenkning, logisk bevisføring, holdbare argumenter og empirisk forskning. Analytisk, abstrakt tenkning er ideell for å rapportere vanlige, forventede og normale tingene vi ofte tar for gitt. De vanlige tingene vi ikke alltid er bevisste at vi i det hele tatt vet om dem. Dens styrke ligger i dens objektivitet, upersonlighet og hjerteløshet. Men dette viser også til dens svakheter. Den appellerer ikke til hjerte og kan derfor vanskelig engasjere. Denne *hjärtelösheten* kan være et hinder i kommunikasjonen mellom mennesker. Hjertet, i overført betydning, er det som får folk til å gi seg hen med entusiasme. I kontrast er narrativ tenkning, svøpt i historier og storytelling, ideelt passende til å diskutere det enestående. En historie kan overføre tørre og abstrakte tall til engasjerende bilder av hvordan ønskene og målene til beslutningstakere, som ledere, kan bli til virkelighet. Historiene *blomstrer* og tar over for de gjeldende regler med hendelser som får oss til å endre synspunkt. Innenfor feltet organisatorisk storytelling ser man en fremgang når man slutter å se verden gjennom den tradisjonelle linsen for storytelling og begynner å bruke våre egne øyne og ører til å utforske hvilke historier som fortelles i organisasjonen og hvilken effekt disse utformer (Denning 2005). Ved å benytte denne typen språkbruk blir kanskje teksten fargerik, men betyr det at det som står der er sant? Er det virkelig slik at det analytiske er hjerteløst, eller at det må være hjerteløst for å ha en objektiv karakter? Ved å beskrive antatt livløse ting som mer levende får det leseren til å tro at dette er sannheten, og man tror på det. Nisbett og Ross (1980) har forsket på dette og kommet frem til nettopp det at vi har lettere for å tro på enkeltstående case som levende beskriver en antatt sannhet, enn på forskningsrapporter. La oss se på et eksempel: ”Jack skidded on an icy road and demolished a parked car” (Nisbett & Ross 1980:46). Hvilke slutninger leseren trekker har å gjøre med hvordan man får historien presentert. De som leser om mer alvorlige konsekvenser gir bilføreren et større ansvar i forhold handlingen han har gjort sett i forhold til de som leser om færre og mindre alvorlige utfall. Sagt med andre ord, i hvilken grad informasjonen er levende. At

---

informasjonen er førstehånds skader heller ikke. Ved bruk av anekdoter og metaforer for å fortelle og få frem et budskap, er det lettere for tilhørerne å huske det som sies, i motsetning til for eksempel abstrakt argumentbygging eller statistisk informasjon (Nisbett & Ross 1980).

Hva er grunnen til at man lager redskaper eller artefakter? Det biologiske vesenet mennesket har fysisk sett begrensede evner og er svakere, tregere og mer skrøpelige enn andre arter. Både i forhold til sanser og vårt intellektuelle apparat er mennesket underlegen andre arter. Samtidig som man er biologiske vesener, er mennesket et kulturelt vesen som lever i en sosiokulturell virkelighet hvor man tenker og fungerer i samspill med hverandre. Her finnes tilgang til ulike typer hjelpemidler og verktøy som kan fremme det daglige virke de biologiske begrensningene til tross. Hvordan man, mer generelt, tenker og handler ligger til grunn for hvordan mennesker lærer og utvikler seg (Säljö 2004).

Alt håp til menneskeheten er derfor ikke ute. Læring og utvikling skjer gjennom deltagelse i sosiale praksiser, og det kan for eksempel gjøres ved å dele kunnskap gjennom historier. Som følge av dette ser man at oppgaver og utfordringer som synes umulig å gjennomføre for den enkelte, kan en gruppe klare ved hjelp av en felles anstrengelse. Dette kan ses i relasjon til Vygotskys teorier om at man som individer har en sone for den nærmeste utvikling. Det er kjent at læringen må tilpasses individets nivå for utvikling. Sonen for den nærmeste utvikling innebærer avstanden mellom det utviklingsnivået man kan klare å oppnå i løsning av problemer for egen maskin og det utviklingsnivået man potensielt kan oppnå i samarbeid med en antatt dyktigere person på området (Vygotsky 2001b) ”Det i særklasse viktigste menneskelige læringsmiljøet har alltid vært, og kommer alltid til å være, den hverdagslige interaksjonen og den naturlige samtalen” (Säljö 2004:239). Gjennom samtale og interaksjon formes man som sosiokulturelle vesener, og samtalen gir grobunn for interaktive ferdigheter man trenger i fremtiden. Språket blir dermed et kollektivt redskap for handling som bringes videre og setter i arbeid for formål i prosjekter innen sosial interaksjon. Språket er en ressurs som er utviklet kollektivt og

historisk. Den eksisterer dermed, i tråd med Vygotsky, forut for individenes tenkning (Øzerk 2002). For å slippe å utvikle seg helt fra *scratch* hver enkelt av oss, låner man kunnskap fra diskurser og argumenterer gjennom dem i sosiale praksiser. I et sosiokulturelt perspektiv er det viktig at kunnskaper og ferdigheter føres videre og gjøres tilgjengelige for nye generasjoner (Säljö 2002:32). Én av grunnene til at man utvikler redskaper og hjelpemidler er nettopp den ovennevnte skrøpeligheten, og det har skjedd revolusjonerende endringer i våre intellektuelle og fysiske ferdigheter og i våre kunnskaper. Disse endringene kommer til syne gjennom de *redskapene* eller *verktøyene* som vi bruker til persepsjon og bearbeiding av omverdenen, og den kollektive kunnskapen som er produsert. Ved å utvikle et system for samarbeid med hverandre har man skapt en kultur med hjelpemidler som gjør en i stand til å gripe an omverdenen på en betraktelig annerledes og ny måte enn våre forfedre kunne gjennomføre eller forestille seg. Den kulturelle evolusjonen er menneskeskapt og føres, helhetlig på godt og vondt, av dets evner, holdninger, kollektive kunnskaper og økonomiske systemer. ”Fysiske artefakter kan ses på som materialiserte former for tenkning og språk: Mennesket kan bygge sine ideer og distinksjoner inn i artefakter og på den måten få dem til å fungere som ressurser i ulike sosiale praksiser” (Säljö 2004:239-240).

Artefakter er ikke livløse objekter. De besitter en kultur av menneskelige kunnskaper, innsikter, konvensjoner og begreper, som er bygd inn i apparater og dermed blir samspillspartnere i handling. Både fysiske og intellektuelle eller språklige redskaper *medierer* virkeligheten for mennesker i konkret praksis. Å mediere stammer fra det tyske begrepet *Vermittlung* som betyr å formidle. Man kan si det slik at historiene er én måte å formidle et budskap. Dette begrepet, å formidle, antyder at man ikke kan stå i direkte, umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen. Man håndterer den ved hjelp av ulike fysiske og intellektuelle redskaper som utgjør integrerte deler av våre sosiale virksomheter. En måte å sortere hendelser er, som vi har sett tidligere, å danne historier. I tillegg til å forstå og kunne anvende kriteriene en historie, som er artefaktet i dette tilfellet, innebærer, må man ha en evne til å se og forstå på hvilken måte tenkingen utøves i sosiale praksiser. Tar man vekk redskapene og den sosiale



---

praksisen og studerer tenkning eller læring isolert sett, har man mistet fenomenet og gjennomfører studier av svært rådløse individer som er frarøvet sine sosiokulturelle ressurser. I tråd med mediering er vår tenkning og våre forestillingsverdener et produkt av vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper. Hvis man ser det billedlig uttrykt innebærer mediering at det finnes et slags opphold mellom mennesket og verden utenfor, et opphold som setter det hele i system ved å hjelpe til med å konstituere fenomener og å sanse omverdenen med utgangspunkt i spesifikke kriterier (Säljö 2004).

I et sosiokulturelt perspektiv står kunnskap i en nær sammenheng med kulturelle verdier og etiske standpunkter, som igjen er nært knyttet til menneskelige dilemmaer. I kulturbegrepet ligger samlingen av ideer, holdninger, kunnskaper og andre ressurser man erverver gjennom interaksjon med omverdenen, noe som også gjør seg gjeldende i forhold til virksomheten i en organisasjon. En annen del som utgjør kulturen er de ovennevnte fysiske redskapene, eller artefaktene, som hverdagen fylles med. Eksempler på dette kan være ulike verktøy, instrumenter for måling, ulike former for informasjons- og kommunikasjonsteknologi og fremkomstmidler. Artefakter er gjenstander som er fremstilt av mennesker. Artefakter produseres for å fungere som redskaper for menneskene blant annet ved problemløsning og bearbeiding av informasjon. Denne konstateringen får flere viktige konsekvenser for kunnskapsutvikling og læring. Man benytter intellektuelle og fysiske redskaper til tenkning, og i et moderne samfunn skapes nye redskaper stadig vekk. Artefakter er både ideelle og materielle, og er i så henseende mer dekkende enn å benytte begrepet redskap sett i forhold til kulturbegrepet som er fremhevet over. Artefaktbegrepet er spesielt egnet til å ta opp i seg begreper som språket, også i den materielle kultur (Säljö 2004, Østerud & Wiig 2000).

”Et flyktig blick på vår bolig eller vår arbeidsplass er nok til å vise hvor viktige ulike former for fysiske redskaper er blitt for å opprettholde aktiviteter og å løse problemer.

Vi lever i en verden av biler, telefoner, kopieringsmaskiner, båndopptakere, radio- og tv-apparater, datamaskiner; menneskelig skapte artefakter som gjør det mulig for oss å forflytte oss, kommunisere, ta imot og spre informasjon og skrive og bevare tekster på måter som dramatisk har forvandlet våre referanserammer og våre psykologiske forestillingsverdener” (Säljö 2004:76).

Vellykkede artefakter fungerer ofte slik at den underliggende teknikken er usynlig, og ofte til og med uforståelig, og dermed ubevisst for brukeren. Hvis så er tilfelle kan man trekke en parallell mellom storytelling og det å fortelle historier. I følge Denning (2001) er dette også usynlig, alle forteller historier, muligens uten å tenke over hvilken effekt de har. Å kunne lære og å utvikle seg avhenger i dagens samfunn i stor grad av evnen til å utnytte de kognitive ressurser som ligger immanent i artefakter som informasjon, prosedyrer og rutiner. Mediering skjer derimot ikke bare ved tilgang til teknikk og artefakter. For å få et utbytte er man avhengig av å evne det viktigste medierende redskap mennesket har tilgang til, nemlig de ressursene man finner i språket vårt. Ord og språklige utsagn gjør at omverdenen gir mening gjennom mediering. Uten språket vårt blir det vanskelig, om ikke umulig, å fungere i et samspill med andre mennesker (Denning 2001, Säljö 2004).

Begrepet *redskap* eller *verktøy* har en spesiell, og teknisk, betydning i et sosiokulturelt perspektiv. De ressursene man har tilgang til og anvender i forståelse av og handling i vår omverden betegnes med redskap eller verktøy. Mange av disse menneskeskapte, sosiokulturelle redskapene til håndtering av hverdagen, har medført at betydningen av vår egen skrøpeligheit og manglende evner har blitt betraktelig mindre. Det narrative er en naturlig kategori og dens struktur eksisterer i følge Fay (1996) allerede i et materiale. Gjennom anvendelse av intellektuelle redskaper har man dannet en måte å systematisere språket slik at det åpner for å forstå, forklare og ta del i sin omverden. Med dette fokuset på språkets rolle viser det seg at tenkningen hos mennesket utvikles med bakgrunn i forsøk på å mestre de sosiale og fysiske omgivelsene. De kunnskapene man har om verden ligger ifølge sosiokulturelle teorier i diskurser om objekter og hendelser og i artefaktene. Diskursene trer frem som kunnskapssystemer.

---

Artefaktene er verken tilfeldige eller utskiftbare. Fortellerkunsten er et godt eksempel på dette. Både intellektuelle og fysiske redskaper har gjennomgått en utvikling over lang tid og utgjør innsikt og erfaring som mennesker har gjort. Dette gjør læring til en sentral aktivitet i komplekse samfunn (Säljö 2002, 2004, Fay 1996).

Læring er en utfordring i seg selv. I en sosiokulturell praksis, som en organisasjon, handler læring om hvordan man tilegner seg midler til tenkning på og gjennomføring av praktiske prosjekter som er deler av kulturen og omgivelsene våre. Disse sosiokulturelle midlene dannes gjennom kommunikasjon, og kommunikasjonen sørger for å bringe dem videre. Dette beskriver grunntanken i det sosiokulturelle perspektiv (Säljö 2004). I storytelling og det narrative blir det å fortelle historier en måte å kommunisere på (Denning 2001). Å fortelle historier har forskjellige grunner og opptrer i ulike kontekster, som i å underholde, fortelle sladder eller som bevis for våre egne argumenter. Man kan se på kunsten å fortelle som én måte å få det som har hendt til å gi mening. Når man oppgraderer systemene kontinuerlig er det ikke sikkert at all effektivisering makter å holde sine løfter. Under innflytelse av storytelling opptrer teknologien bare som verktøy, og individene som tar dem i bruk må selv avgjøre om kvaliteten er tilfredsstillende og om de fremmer eller hemmer virksomheten i det daglige. Med andre ord kan de ha både en negativ og positiv innvirkning (Kvernbekk 2003, Mattingly 1991).

## 4. Metode, sannhet og overbevisning i storytelling

Jeg vil bruke dette kapitlet til å vise hvilke metodiske grep man gjør i storytelling. Jeg vil først se på hvilken metode eller innfallsvinkel som kommer til syne gjennom storytelling, og i hovedsak tar jeg her for meg induktiv og deduktiv metode. Deretter vil jeg belyse sannhetsbegrepet og se hva man legger i dette i storytelling og gjennom det narrative. Deretter vil jeg ta for meg en diskusjon som går på distinksjonen mellom overbevisning og overtalelse. Som følge av dette vil jeg også trekke inn begreper som symmetri eller asymmetri mellom mennesker og om vi kan se spor av manipulasjon eller indoktrinering. Jeg vil se for meg at også disse begrepene vil ta del i en organisasjons virke, men nevner ikke nødvendigvis dette eksplisitt gjennom kapitlet.

Både narrativ og historie, som begreper, har en bakgrunn som indikerer at de har en forbindelse til kunnskap. Som nevnt tidligere stammer narrativ fra *gnarus* som betyr å vite og historie har sin opprinnelse fra det greske ordet *historia* og betyr viten. Med betydningen viten ser jeg det ikke som en tilfeldighet det å fortelle historier benyttes som metode for å dele kunnskap i organisasjoner. Gjennom kapitlet vil jeg benytte ulike syn på kunnskap som var fremtredende fra omkring år 1600 for å understreke enkelte momenter og tanker og at det ikke nødvendigvis er nye ting som ser dagens lys i dagens organisasjoner. For som Fay (1996) sier er relasjonen mellom fortid, nåtid og tolkningen av disse er ikke enkle eller ensrettede, de er heller dialektiske (Fay1996:189).

### 4.1 Metode

I et av sine tekstbidrag nevner Denning (2001) at hendelsen går forut for at det dannes en fortelling. Dette fikk meg til å tenke på at det handler om hva skal metode man bruker i sin tilnærming til objektet. Og jeg begynte å tenke på om det her dreier seg om å bruke induksjon sett i forhold til det Denning (2001) sier, eller om man kan

---

konfigurere en fortelling eller et narrativ i forkant av en hendelse gjennom deduksjon? Det ser ut til at det i storytelling fokuseres på å bruke fortellinger som faktisk har funnet sted, men at dette ikke er et nødvendig kriterium knyttet til det narrative (Jf tabell i kapittel 3).

I induktiv metode dannes og begrunnes hypoteser ved å trekke slutninger fra enkelttilfeller til generelle påstander. Man kan operere med to former for induksjon, en *enumerativ* og en *eliminativ*. I den første kategori har man en oppsummerende tilnærming ved for eksempel å si at ”alle svaner er hvite” (Kvernbekk 2002:22). Den andre kategorien har, som det ligger i ordet, en eliminerende effekt. Denne benyttes til å luke vekk usanne hypoteser. I deduktiv metode derimot jobber man *ovenfra og ned*. Man tar her utgangspunkt i det generelle eller universelle, utleder hypoteser som utprøves mot data, man begrunner påstander ved å vise at de utledes fra grunnsetninger som antas å være sanne. Popper fremmer at ”en teori som er *vitenskapelig, er falsifiserbar*” (Kvernbekk 2002:28). Arbeidsmetoden i matematikk er et eksempel på hvordan systematisk-deduktiv prosess virker. Her bygger man tankerekker med nye slutninger, som er sanne og frie for logiske feil. For å begripe årsaker og sammenhenger måtte tankerekkene starte med de aller enkleste elementene og sammenhengene, de som *intuitus* registrerte som sanne. Ved å resonnerer kunne man nå frem til mer omfattende slutninger og mer fullstendige sannheter. Matematikken betydde for Descartes å gå foran med et godt eksempel. Dette på grunn av den analytisk-deduktive arbeidsformen som ga rom for kritisk fornuft og fordomsfri sansning. I prinsippet kunne man se på alle levende organismer som maskiner, med ett unntak: menneske. Som nevnt holdt Descartes menneske utenfor gruppa av fenomener som styres av mekaniske prinsipper. Men en dualisme spiller inn her. Hele mennesket holdes ikke utenfor, bare forstanden. Kroppen fulgte mekanikkens lover (Strømnes 1998). Som nevnt tidligere i forhold til organisasjonens oppbygging ser vi også innen organisasjonsteori at noen av disse tankene går igjen. I et hierarki styres organisasjonen *ovenfra og ned*. Og det er mulig i så henseende å se på organisasjonen som mekanisk i motsetning til organisk (Strand & Thomassen 2000, Durkheim 1997).

Descartes benyttet seg altså av denne sistnevnte metoden. Kan man dermed si at kartesianismen og storytelling er uenige når det tilnærning av metode? Den deduktive metoden gjør seg gjeldende i matematikk og Descartes brukte nettopp en matematisk logikk i sine teorier (Strømnes 1998). Storytelling ser ut til å ha en mer induktiv innfallsvinkel. Dette synliggjøres gjennom måten historiene fortelles. Man tar tak i hendelser og setter dette sammen til en historie man forteller. Det er en toveiskommunikasjon mellom delene og helheten. Hendelsene det fortelles om får sin mening fra historien som helhet. Og den helhetlige historien konfigureres ved at man slår sammen de ulike elementene til et sammenhengende hele med en start og en avslutning som ikke er tilfeldig (Kvernbekk 2001, 2002, Bruner 1997, Denning 2005).

Ikke all narrativ teori viser seg å være enig med synet til Denning (2005). Jeg tenker her på hvorvidt man tar utgangspunkt i hendelser og utleder historier fra dette eller om historiene allerede eksisterer og bare må bli funnet. Historiene som fortelles i organisasjoner er som regel basert på faktiske hendelser. De har dermed sitt utspring i praksis. Hendelsen kommer først for så å bli fortalt som historie (Denning 2005). Utfordringen blir her å gjøre historien anvendbar slik at kunnskapen kan overføres. For at deltagerne i en organisasjon skal kunne samarbeide og dele på kunnskapen må altså kunnskapen være overførbart for at man skal få et godt læringsutbytte. Historiker Louis Mink og litteraturforsker Paul Ricoeur (Kvernbekk 2003) holder fast ved at narrative strukturer stammer fra det å fortelle historier og ikke fra hendelsene det fortelles om. Det viktige i forhold til kausale resultater og narrative strukturer for historier er ikke tilfeldige. Historier forteller det som kommer til å skje som et resultat av noe som pågår og hva som hendte etter det (Kvernbekk 2003, Fay 1996).

I narrativ realisme blir en ekte historie funnet. Innenfor narrativ antirealisme derimot er ikke historien opplevd, men fortalt. Narrativer som blir konstruert, ikke oppdaget, dannes etter prinsippet om at man kan fordele særskilte roller i særskilte historier til ulike hendelser og forhold i en persons liv. Avslutningsvis konkluderer Fay (1996) med at man har dannet en falsk dikotomi om at en historie enten er opplevd eller

---

fortalt. Han mener at vi heller forteller historier gjennom handlingene vi utfører og at vi fortsetter å fortelle om disse handlingene i etterkant. I følge Kvernbekk (2003) er *plotet* et organiserende prinsipp som omformer hendelser til narrativer. Og som nevnt i det forrige kapitlet, med eksempelet med direkte sendt idrettsarrangementer som kommenteres der og da og sportsrevyen i etterkant, har man i tilknytning til narrativer alltid muligheten til å se tilbake, da de dannes i etterkant av hendelsen (Fay 1996, Kvernbekk 2003).

”Narratives, first of all, concern action. In stories people do things and as a result situations change, or things happen to people and as a result the people change. (...) Storytellers need not provide complex psychological accounts of their characters’ intentions, but stories do foreground intending, purposive agents in presenting how things have come about” (Mattingly 1991:242).

Skolastikken svarte ikke på spørsmål om bakgrunn og årsaker til hendelser og sammenhenger. På 1600-tallet, omsider, reagerte mange lærde i Europa negativt på den autoritære, moraliserende og antiverdslige skolastiske vitenskapen. Blant disse lærde befant den engelske juristen, politikeren og filosofen Francis Bacon (1561-1626) seg. Bacon publiserte bøker om forskningsteori hvor han argumenterte nøysomlig for en ny forskningsmetode, den induktive (Strømnes 1998). Det så ut til at man på denne tiden ikke så det teoretiske kunnskapsgrunnlaget som tilstrekkelig i rekruttering av kritiske og evnerike unge mennesker til å bli forskere. Man så snarere risikoen ved å åpne for nye veier enn man så mulighetene. I motsetning til en konvergent og strengt inndelt tenkning, som kun var åpen for én mulig løsning, åpnet blant andre Descartes opp for en mer divergent tenkning, som ga rom for nye ideer. Uten denne muligheten til å tenke *utenfor boksen* er det vanskelig å se for seg ulike endringer i vitenskapen, som for eksempel et nytt verdensbilde (Strømnes 1998, Rørvik 1994).

Med tekstene om storytelling som utgangspunkt har jeg bitt meg merke i at særlig Denning fokuserer på at historiene som fortelles i organisasjonen skal være sanne. Jeg vil her derfor ta opp sannhet og se om det virkelig er slik at historiene må være sanne for å ha en funksjon.

## 4.2 Sannhet

Sannhetsbegrepet i vitenskapen generelt kan karakteriseres gjennom flere former for sannhet, jeg vil her fokusere på *korrespondanse* eller *koherens*. I korrespondanseteorien er sannhet ”en bestemt type relasjon mellom språklige utsagn og forhold i verden. Det å si at et utsagn er sant, er å si at den tilstanden, prosessen etc. utsagnet beskriver, faktisk er slik. Sanne utsagn beskriver verden slik verden faktisk er” (Kvernbekk 2002:61). Man kan si at det er en overensstemmelse mellom utsagnet som ytres og et faktum i verden. Dette er i følge Kant problematisk fordi sannheten ikke står i overensstemmelse med en ekstern virkelighet. Dette krever at man se både teori og fakta for å avgjøre om det faktisk foreligger en korrespondanse mellom de to elementene i forholdet. Å se sammenhenger er en annen måte å se sannhet på. Dette innebærer at ”et utsagn er sant hvis det inngår med andre utsagn i et koherent (”sammenhengende”) system (Kvernbekk 2002:62). Et av problemene med å avgjøre hva som er sant i forhold til denne teorien er i tilfeller hvor ulike sett av data er motstridende. Det blir da vanskelig å ta en beslutning på hvilket materiale som skal tas med eller ikke i betraktningen. Sannhet i narrativ forskning viser til at alle menneskelig former for diskurs er tuftet på særskilte standarder og idealer for bevisførsel og rettferdiggjørelse for eksempel i forhold til sannhet (Kvernbekk 2002, Kvernbekk in press).

En god historie er ikke nødvendigvis en sann historie. Kvernbekk (in press) kritiserer O’Dea (1994) og Phillips (1994, 1997) for at de ikke oppfyller kriteriene for sannhet i forhold til det å danne et narrativ. Kriteriene som benyttes ser ut til å kunne gjøre historien god, men det betyr ikke at den også er sann. Phillips anvender en korrespondanseteori knyttet til sannhet, hvor historien blir sann gjennom selvstendige fakta (Kvernbekk in press, O’Dea 1994, Phillips 1994, 1997). Hva må så til for å kalle et narrativ sant?

Selv om storytelling kan skille seg noe fra et abstrakt, analytisk tenkesett er både objektivitet og sannhet viktig når man forteller historier, hevder Denning. Det stilles



---

krav om at man skal fortelle den rette historien. Dette innebærer at historien skal være sann og basert på faktiske hendelser. Den må en rot i virkeligheten og sannheten skal fortelles som du ser den. Det er ikke mer komplisert enn å være i stand til å se det du ser med dine egne øyne, og det er metoden som skal forbedres og ikke selve innholdet i historien. Sannhet er et komplisert område i vitenskapen. Et eksempel på dette er Popper i det han hevder at sannheten er vitenskapens mål og samtidig setter frem en påstand om at "vi aldri kan vite om våre teorier er sanne" (Kvernbekk 2002:63). Ved at man forteller sannheten slik man ser den, har man da et sannhetsmessig hold for dette? Eller kan man sette det i samme kategori som *verisimilitude*? Hvilket betyr at man ikke har en fullstendig sannhet, men en tilnærmet sannhet (Seely-Brown et al 2005, Kvernbekk 2002, Phillips).

Å dele kunnskap er noe av hovedessensen i storytelling, hvor man deler kunnskap mellom deltagerne i fellesskapet gjennom å fortelle historier (Seely Brown et al 2005). Store mengder kunnskap fordeles og erverves dermed i fellesskapet. I sin kunnskapsteori har Descartes en visjon om å forme en ny, komplett vitenskap. En vitenskap som var mer generell og som kunne løse alle typer problemer på kvantitative områder. Hans syn på kunnskap innebar at den uansett ville ha den samme kraft og innvirkning. Dersom kunnskapen ble forstått og utnyttet på riktig måte, ville den føre til trygghet og oppdagelse av sannhet. Kunnskapens gjennomgående mål ble derfor hos Descartes å kunne skille sant og falskt. Dette målet og at kunnskapen virkelig bare var en ting, nemlig forholdet mellom intellekt og sansning, var enkelt å forstå. Men spørsmål om hva kunnskapen var, og dernest hvordan man skulle finne frem til denne var mer komplisert. Sansene som kunne gi informasjon ble påvirket av fordommene, og hvis dette var tilfellet ledet de ikke nødvendigvis til sann kunnskap. Sansene ga et ustabil vitnemål. Sannheten foster derfor ikke sannhet direkte. I søken etter kunnskap og sannhet må det derfor mer til enn sansning og persepsjon. Nøkkelen til kunnskap kalte han *intuitus*, en prosess til forståelse (Myhre 1997, Dahl 1993, Strømnes 1998).

Descartes peker ut fornuften som viktigste verktøy for å søke kunnskap og sannhet. Hvilke egenskaper er det fornuften har? En av egenskapene er, som nevnt, *intuitus*. En annen egenskap ved fornuften er at den kan endevende persepsjonen og har evnen til å uttrykke seg kritisk, gjennom tvil. Tvilen ga bevis på at man kunne tenke. Å tenke forutsetter at man eksisterer. Tenkningen var dermed bevist på at man eksisterte, hvilket vil si at forstanden eksisterte. Fordi den eksisterte kunne man ikke tvile på forstanden. Derimot kunne man fremdeles tvile på kroppens eksistens. Kropp og forstand var derfor to helt atskilte fenomen (Strømnes 1998).

Alle mennesker er utrustet med fornuft. Men uten en spesiell trening, er man ikke uten videre i stand til å avdekke kunnskap og sannhet. Treningen kunne, hvis utbyttet var godt, føre frem til en rask og skarpsindig evne til å vurdere, kalt *sagacitas*, og til å få et overblikk og til å se særtrekkene, det vil si å være mentalt forutseende, som kalles *perspicacitas*. Gjennom oppdraget å vinne kunnskap, virker fornuften i prinsippet gjennom to hovedveier, gjennom *intuitus* og gjennom tvilen kombinert med den metodisk-mentale treningen. Det er altså snakk om den deduktive prosessen (Strømnes 1998).

Storytelling og konstruktivisme er i likhet med kartesianismen opptatt av at man har med seg bagasje i møte med nye situasjoner. Med andre ord de er alle tre uenige med den rene empiristen. Forskere handler eksempelvis ikke i begrepsmessige vakuum ved innsamling av data. Man har mulighet til å være selektiv. I storytelling kan dette sammenlignes med å velge den riktige historien (Seely Brown et al 2005). For konstruktivisten er det helt sentralt at de situasjonene man havner i, alltid kan tolkes i forskjellige retninger. I samarbeid med andre er det enklere å se virkeligheten i et litt annerledes syn. Sammen kan man konstruere en ny virkelighet, eller en ny historie. Men det er viktig å ha i bakhodet at den virkeligheten som fortolkes er den eneste virkeligheten man kan forholde seg til. Det finnes derfor ingen realitet som ikke er fortolket. På samme måte ser vi dette prinsippet i storytelling hvor man skal fortelle sannheten slik man ser den med det blotte øyet (Nygård 2003, Strømnes 1998).

---

I konstruktivismen forholder man seg ikke til verden uten forutsetninger eller fordommer, slik empirismen hevder. Ved innsamling av data handler ikke forskere i et begrepsmessig vakuum. Det er heller ikke mulig å observere alt. Ved gjennomføring av en vitenskapelig studie som eksempelvis omhandler menneskelig atferd, vil allerede mye materiale være forkastet som irrelevant. Selv om ikke forskeren er seg dette bevisst er seleksjonen allerede gjort. Ut i fra det man ser som relevant i forhold til forskningen velges dette ut bevisst og får den fulle oppmerksomhet. Man velger ut noe man forventer en betydning av. Forventninger som dette vil ifølge en ren empirist hemme det vitenskapelige fremskritt. Å kunne hjelpe hverandre til å se nye perspektiver i den samme virkeligheten er viktig også i selvforståelsessammenheng. For konstruktivisten er det helt sentralt at de situasjonene man havner i, alltid kan tolkes i forskjellige retninger. For empiristen er dette helt uvesentlig. Konstruktivisten lever ikke bare etter dette prinsippet, men oppfordrer til å prøve ut nye tolkninger av verden. Det er viktig å forholde seg åpen til nye muligheter i den samme verdenen og kanskje innimellom gjøre erfaringer som forandrer hele vårt liv (Nygård 2003). I storytelling oppfordres man til å fortelle sannheten slik man erfarer den. Sett i sammenheng med et konstruktivistisk syn om at man skal se verden i et nytt perspektiv kan det virke som om dette får en noe subjektiv karakter. Hvordan kan man forsikre seg om at det man ser er det ekte og sanne (Denning 2005)?

Ved at en historie bygger på *autensitet* legger den opp til at deltagerne kan stole på det som presenteres, det pålitelige, ekte og originale (Denning 2005). Autensiteten i seg selv er ment å bygge på det genuint ekte, ærlighet og oppriktighet. Storytelling er som å by opp til dans, hvor man ber med seg tilhøreren til å gå arm i arm og sammen utforske en historie. Man finner en bane (*trajectory*) og lager en historie sammen. Som historieforteller har du i oppgave å forføre ditt publikum. Forføreren må vie all sin oppmerksomhet til den som skal forføres over en god periode for å oppnå at forførelsen blir en suksess (Kvernbekk in press, Polanyi 2000, Seely-Brown et al 2005). Er det slik at det er sannheten som forfører?

### 4.3 Overbevisning eller overtalelse

Selve prinsippet storytelling, det å fortelle historier, er gratis og ferdighetene er enkelt å oppgradere. Men hvis man skal lære seg metode for å fortelle må man vel få en opplæring som neppe er gratis? Narrativer kommuniserer naturlig. Og i følge, blant andre Denning (2005), kommuniserer storytelling samarbeidsvillig, overbevisende, helhetlig, intuitivt og gjennom kontekst. Med en økende globaliserende tankegang, også i organisasjoner, er det fruktbart å få til handling og endring gjennom samarbeid med hele verden (Denning 2005, Seely-Brown et al 2005).

Er metoden i storytelling overbevisende eller overtalende? Dette kan være problematisk ved bare å se på den språklige siden av det. Verbalet *to persuade* betyr å overbevise og å overtale. Det heter å være *persuasive*, det vil si å være overbevisende. Og subjektet *persuasion* betyr overtalelse. Med andre ord får det en litt annen betydning på norsk enn på engelsk. Noen ganger virker det som de mener å være overbevisende, men er overtalende (Ordbok, Denning 2005).

I storytelling handler det både om å fortelle den rette historien og å fortelle den på riktig måte. Denning (2005) hevder at det ikke finnes én rett måte å fortelle en historie, men flere forskjellige som gjør seg synlige i ulike kontekster og ulik utvikling i forhold til hva som er målet med hver enkelt historie. Hans erfaringer med PowerPoint-presentasjoner viser til at det faktisk hender det at folk sitter og kjeder seg. Dersom budskapet ditt skal komme frem skjønner vi at dette er svært uheldig (Denning 2005). Dersom man kan en riktig måte å fortelle historier på, kan ikke dette være med på å gjøre en historie god?

Å fortelle historier er en måte å oppnå overbevisning på. I storytelling og genuin overbevisning ligger det noen kriterier til grunn. En idé må være sann, og ikke ha iboende propaganda eller indoktrinering. En stor utfordring er at kommunikasjonen må gå to veier, hvis ikke blir den lite effektiv og den budbringer informasjon vil kunne gå ut på dato før den når frem til mottaker. Å invitere til en interaktiv samtale vil være et godt utgangspunkt i stedet for å velge en kjedelig fortellingsform, som

---

monolog, hvor det bare er fortelleren alene som har ordet. Overbevisning kan sammenlignes med konversasjon og dialog. Den som lytter er aktiv og fremmer en permanent endring i tankevirksomhet (Seely-Brown 2005, Denning 2001, 2005). De setter frem storytelling her som om det skulle innebære det samme som genuin overbevisning, er dette tilfellet?

Innenfor pedagogikken som vitenskap kan man si at man beveger seg mellom to motpoler. Den ene er vekst og den andre er forming. En forutsetning i teknologien er at man har et forhold i asymmetri mellom subjekt og objekt. I pedagogikken har man etter hvert i større grad et fokus på et symmetrisk forhold mellom den lærende og den som lærer bort, et såkalt subjekt til subjekt forhold. Med forming som pedagogisk ideal overføres det tekniske til pedagogikken og man får et mekanisk menneskesyn. Mennesket blir her et objekt som studeres på lik linje med et hvilket om helst annet objekt. Vekstpedagogikken derimot bygger på en biologisk oppfatning av mennesket. Mennesket er et biopsykologisk vesen. Selv om man her ser to ulike innfallsvinkler til pedagogikken er det i få tilfeller slik at man strengt benytter en av dem. Det finnes også et tredje alternativ, en slags gylden middelvei, om du vil. Denne kalles det dialektiske (Skjervheim 1997).

Skjervheim (1997) fremstiller skillet mellom *episteme* og *doxa* som eksempel på *Der Geltungstheoretische Differenz*, etter Hans Wagner. Det tilsvarende avviket ligger til grunn for Platons skille mellom dialektikk og retorikk. Når Platon kritiserer sofistene og deres retorikk, er dette også en kritikk av den tekniske påvirkningsmodellen. Sofistene la særlig vekt på talekunsten, retorikken. Platon legger frem en hypotese om at andre kunster har evnen til å forstå og å utføre et håndverk, mens talekunsten kun har evner innen det å tale. Målet innen retorikken er å overtale. Sokrates på sin side argumenterer for at det finnes to typer overtaling. Den ene fører til mening og den andre fører til innsikt. Den overtalingen som bare resulterer i mening uten innsikt blir omtalt som det å overtale (*doxa*). Målet for talekunstneren er her å frembringe ønskede meninger hos folk. Ved overbevisning derimot er det ikke det å overtale

andre for enhver pris som gjelder. Her er oppgaven å fremelske innsikt, å overbevise (*episteme*) (Skjervheim 1997).

For å kunne overtale andre forutsetter dette et subjekt/objekt forhold. Den som skal overtales er i sin funksjon et objekt som skal manipuleres etter retorikerens ønske. I undervisnings- eller opplæringsammenheng blir dette som indoktrinering å regne. Indoktrineringen har i seg fire kriterier. Det første er innhold (content), og et eksempel på et belærende (doctrinal) system er det katolske trossystemet. Det andre kriteriet er en urokkelig forpliktelse (unshakable commitment), for eksempel i forhold til det katolske budskap og at noen blir påvirket til å tro at de har denne samme forpliktelsen til et trossystem som ikke lar seg bevise. Det tredje innebærer å ha en metode. Og det fjerde kriteriet er intensjon, man har en intensjon om å overtale noen til å få denne urokkelige forpliktelsen (Barrow & Woods 1998). På den annen side forutsetter det å overbevise et subjekt/subjekt forhold. Her kommuniserer man gjennom en ekte dialog. En ekte dialog er bare mulig dersom man handler i tråd med skillet mellom *episteme* og *doxa*. Episteme, eller den innsikten, man kan tilegne seg forutsetter det Platon kaller dialektikken. Denne dialektikken er overbevisningskunst og ikke overtalingskunst. Platon forkaster sofistenes retorikk til fordel for den ekte retorikken. Denne krever to forutsetninger, dialektisk metode og kjennskap til sjelen (Barrow & Woods 1998, Skjervheim 1997).

Er det sikkert at intensjonen som overbevisning gjennomføres til fulle i storytelling? Sannsynligvis ikke dersom forføring er målet. Historien du presenterer bør, som jeg var inne på i forrige kapittel, være interessant og relevant for publikumet. Et annet grep det oppfordres til er å fortelle historien som om du snakker med én person. Ved å personliggjøre din historie blir det lettere å engasjere. Denne stilen ser ut til å være motivert av trangen til å fortelle noen om noe, og effekten blir bedre dersom fortellingen synes spontan, men spontaniteten er mer som en illusjon. For å holde på tilhørernes engasjement er det lagt opp til at man skal være godt forberedt, men også ha evnen til å improvisere uten ett spesifikt manus. Bare erfaring med et virkelig publikum kan fortelle oss om historien fungerer foran et publikum eller ikke. En

---

historie kan testes på individer eller små grupper før man kaster seg ut i det foran en stor gruppe i høyere grad av risiko. Vær forberedt, men spontan og ha en riktig balanse mellom struktur og spontanitet. Likevel vil man utfordre fortelleren å gi slipp på kontroll (Denning 2001, 2005, Seely Brown et al 2005). Måten de ordlegger seg virker noe selvmotsigende. For å trekke frem eksempelet fra Nisbett og Ross (1980) igjen, er det virkningsfullt å snakke om kjente personer, kjente miljøer og kjente hendelser. Det handler om å personlig- og levendegjøre. Metaforer og fargerikt språk som gjør historien levende og case-fremstillinger av hendelser som gjør at vi litt kan kjenne oss igjen (Nisbett & Ross 1980). Denne formen for presentasjon får meg til å tenke at tekstene som omhandler storytelling ikke er her for å overbevise, men for å overtale med forførende triks.

Det vil være til hjelp både for deg og ditt publikum om du har gjort dine hjemmelekser og kan noe om dem. Ved å vite noe om bakgrunnen deres er det lettere å relatere stoffet til dem slik at det får relevans. Dette vil gi en grobunn for forståelse mellom partene i kommunikasjonen. Sørg for å ha et symmetrisk forhold til dine tilhørere slik at kommunikasjonen flyter på en god og uanstrengt måte (Seely Brown et al 2005). Den virkeligheten man erfarer trenger ikke erfares på samme måte av alle. Man kan møte verden gjennom et nettverk av begreper (Nygård 2003). I motsetning til storytelling hvor man skal gi slipp på kontroll og åpne for at tilhørerne kan være aktive. Det kan virke som om man står i fare for å love frihet til tilhørerne, men at denne friheten, i likhet med spontaniteten, bare er en illusjon. Det blir i mine øyne paradoksalt å snakke om å forføre i samme moment som man bruker begreper som tillit og overbevisning (Skjervheim 1997). Jeg ser viktigheten av at tilliten må være tilstede for å få til en god dialog uten å måtte forhandle seg frem til en kontrakt ved hver korsvei. Men vil det da være etisk forsvarlig og riktig å misbruke denne tilliten, gjennom å la det se ut som at tilhørerne selv sitter med den gode tro om at det er de som har dannet en ny historie (Henriksen & Vetlesen 1997)?

Gjennom dette kapitlet har vi blant annet sett at en av funksjonene storytelling har i organisasjonen er å dele kunnskap. Dette skjer ved å fortelle hverandre historier i

dette henseendet, for eksempel for å formidle sannheten. Jeg vil i det neste kapitlet ta for meg dette med kunnskapsdeling.



## 5. Kunnskapsdeling

I følge Seely Brown og hans kolleger beveger kommunikasjonen seg raskt, og kommer med følgende utsagn: ”Stories have their own trajectories, wonderful rapid trajectories through the social fabric of the organization” (Seely Brown et al 2005:9).

I dette kapittelet ønsker jeg å sette fokus på to deler, interaksjon og læring. Grunnen til dette er at et av målene ved å fortelle historier i organisasjonen er å dele kunnskap og at man må legge til rette for læring for at kunnskapen skal få fri flyt mellom alle dens medlemmer. I forhold til interaksjon og samarbeid har jeg tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Dette på bakgrunn av at eksempelvis storytelling bygger på ansikt til ansikt relasjoner – at man må være der. Må man virkelig det for å benytte seg av storytelling? Kommunikasjon og det å tilegne seg kunnskap står sentralt i denne delen.

Teksten omhandlende læring i organisasjonen er delt i to. Først tar jeg for meg ulike kontekster for læring. Rammen for læring er arbeidsplassen. Og de to kontekstene for læring er den formelle og den uformelle. Det andre jeg vil si noe om er ulike former for læring, hvor jeg tar utgangspunkt i Argyris og Schöns teorier om enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring. Noen situasjoner krever dobbeltkretslæring, andre situasjoner holder det med enkeltkretslæring. Mens det i en tredje form for situasjoner kreves at man har et overordnet blikk på lærings situasjonen gjennom deuterolæring. Avslutningsvis tar jeg for meg refleksjon.

### 5.1 Interaksjon og kommunikasjon

Menneskelig kommunikasjon går aldri bare én vei, dette opprettholdes gjennom oppfordring til en interaktiv dialog i storytelling (Denning 2005). Det kan her virke som om Denning og de andre forfatterne knyttet til tekster om storytelling gir nettopp storytelling æren for begrepet om en interaktiv dialog, og det er vel ikke tilfellet?

Fortellingene er av betydning for livet til folk i organisasjonen. De hjelper oss å tyde mening i organisasjonen og bør presenteres som noe verdifullt i seg selv. Det kan virke påtatt om fortellingen består av tomme floskler. Språket skal ikke trekke oppmerksomhet til seg selv, men heller være som et vindu som avslører innholdet i historien man forteller (Denning 2005, Seely Brown et al 2005).

Prusak og hans kolleger kommer med følgende oppfordring til oss: "I'd encourage you to think about what role stories play in cultures, in organizations, in business, in the economy, in society. I think you'll find that story plays a much greater role than you'd find in any textbook on organizational life, on social life, or on cognitive life" (Seely Brown et al 2005:5). Jeg får her inntrykk av at det ikke lar seg gjøre å få det narrative i skriftlig form. Prusak (2005) har erfart at folk sier de får historier fortalt gjennom e-post. Dette har han imidlertid vanskelig for å tro, for han kan ikke se det i de e-postene han mottar. Derimot hører han dem gjennom samtaler med folk. I storytelling er tilstedeværelse essensielt. Med andre ord er man her åpne for interaksjon i form av ansikt til ansikt relasjoner. Dette fordi historier har størst innflytelse når de fortelles muntlig (Seely Brown et al 2005). Jeg vil igjen minne om Aristoteles' inndeling i forhold til historier, med en start, en midte og en konklusjon (Aristoteles 1987). Hvis man finner de samme kriteriene i en tekst, la oss si i en e-post, som i en historie, vil ikke dette også være å formidle en fortelling?

Kunnskapsdeling, som står sentralt i storytelling så vel som i sosiokulturell teori for læring, indikerer en form for samarbeid og interaksjon mellom mennesker. Dette er hovedgrunnen til at jeg har valgt å bruke denne teorien på læring. Sammen med interaksjon og samarbeid med andre gjør dette seg også gjeldende i sosiokulturelle teorier. Jeg vil i denne delen derfor gå nærmere etter i sømmene på det sosiokulturelle perspektivet og se om det virkelig er slik at de kan sammenlignes og om man kan si at storytelling bygger på et læringssyn tilsvarende det sosiokulturelle. For å kunne samarbeide er det ikke minst viktig at man forstår hverandre. Etablering av en felles forståelse er en viktig forutsetning for å være i stand til å gjøre seg forstått og å kunne forstå de rundt seg (Arnseth & Solheim 2002).

---

Det faller seg naturlig for mennesker å fortelle historier. ”Dogs sniff each other. Human beings tell stories” (Seely Brown et al 2005:39). For å fortelle disse historiene må de dannes. Og som vi har sett tidligere er én mulighet at narrativet utledes av en hendelse, en konfigurasjon. Når folk ikke vet hva som foregår er det fort gjort at de begynner å fortelle historier og dermed spres rykter og spekulasjoner. Folk vil alltid fortelle historier i og om sin organisasjon, utfordringen blir slik jeg ser det å snu det til at man snakker om positive ting og ikke bare *sladrer* om det negative. Firmaer er sosiale fellesskap, og det er viktig å opprettholde disse fellesskapene som bakgrunn for sammenheng og samhold. Å fortelle historier blir en form for sosial *bonding* og nettverksdanning. Og de krever en kontekst. Historiene fortelles til rett tid og til rett sted. Timing i fortellingen blir viktig (Seely-Brown et al 2005, Fay 1996).

Fundamentet for en sosiokulturell utvikling ligger i samspillet mellom det biologiske, i form av fysiske, psykiske og kommunikative forutsetninger hos mennesket, og menneskets evne til å skape ulike former for medierende redskaper eller verktøy. Med bakgrunn i slike antagelser blir læring og utvikling å forstå som spørsmål om hvordan mennesker kommer i kontakt med og tilegner seg sosiokulturelle erfaringer, kunnskaper, begreper og ferdigheter. Rett og slett hvordan man lærer seg å beherske medierende redskaper og å bruke disse ressursene i sosiokulturelle praksiser. Et vesentlig demokratisk spørsmål ved dagens kunnskapsavhengige samfunn er at kunnskapen skal være tilgjengelig for så mange som mulig. Kunnskapsformene, som blant annet er utviklet innenfor vitenskap, har en viktig funksjon i et kunnskapssamfunn som vårt. Uten innsikt i disse får man kun en bivånende rolle og faller utenfor et forløp en er avhengig av. Spesielt i vitenskapelige sammenhenger er ønsket om kritisk gransking en signifikant del av kunnskapsbyggingens vesen. Kun kort tid av menneskets liv bestemmes av biologiske faktorer i forhold til dets intellektuelle, kommunikative og sosiale utvikling. På et tidlig tidspunkt spiller kulturen og dens institusjoner inn og blir rommet for læring og utvikling. I motsetning til foregående teorier om læring, som kognitive og behavioristiske teorier, hvor individet er en passiv mottaker av inntrykk som det så reproducerer, er individet i

sosiokulturell sammenheng aktivt i sosiale praksiser og bidrar til å skape og fornye disse (Nygård 2003, Säljö 2004).

Hva slags kunnskap som er formålstjenlig og produktiv endrer seg i takt med omverdenens muligheter og krav (Säljö 2004). Som nevnt tidligere i oppgaven er det interessant å se på hvem det er som setter denne standarden, og hvem er budskapet i kunnskapen dannet for og av? Og hvem skal kunnskapen være formålstjenelig for? I en narrativ kontekst vil det oppstå ulike roller. Kvernbekk (2003) skiller mellom en deltagende person (*character*) og en forteller (*narrator*). Det vil være en forskjell i hva disse personene vet om historien og dens kontekst. Vanligvis kjenner fortelleren hele historien, mens de som er del av denne ikke har denne fullstendige oversikten. Fortelleren avgjør også hva *plotet* i historien skal være. Hendelsene i historien for øvrig styres av dette. Fortellerens valg av kontekst får konsekvenser som brudd (*punctuation*) i interaksjonen mellom mennesker (Kvernbekk 2003). Likevel er det ikke nødvendigvis hva vi skal lære eller mengden som er forandret. Måten man tilegner seg kunnskap på er avhengig av hvilke kulturelle forhold man opplever. I den sosiokulturelle utviklingen skjer læring på et kollektivt og individuelt nivå. Både individer og kollektiver som foreninger, foretak, organisasjoner og samfunn lærer. En innfallsvinkel til et sosiokulturelt syn på læring ligger i det at man ser nærmere på hvordan individer og grupper kan tilegne seg og anvende kognitive og fysiske ressurser. Samspeillet mellom kollektiv og individ står i fokus i dette perspektivet. ”En velutdannet befolkning som kan konkurrere om kvalifisert arbeid, oppfattes nå av politikere, foretaksledere, økonomer og andre beslutningstakere som en av de viktigste forutsetningene for større velstand og økt livskvalitet” (Säljö 2004:11). Læring får dermed en viktig posisjon i vår kultur både i forhold til å forbedre vår levestandard og til utvikling av det sosiale og det økonomiske. Den teknologiske og sosiale utviklingen påvirker de måtene man får ta del i ferdigheter, kunnskap og informasjon på. Jeg vil tolke det dit hen at Säljö her snakker om arbeidsplasser og arbeidsgivere som gir human kapital en viktig plass. Å vektlegge den humane kapital vil si å oppfordre til anvendelse og tilrettelegging for videre anvendelse av mennesket og dets kunnskaper i seg selv. Å investere i human kapital vil kunne gi en kraftig

---

økning i inntjening for organisasjonen som helhet. Måten mennesker lærer på kan vanskelig la seg kun handle om metode og teknikk. Säljö er opptatt av at læringen skjer i mange ulike kontekster og i interaksjon mellom mennesker. Eksempler på slike kontekster kan være læring gjennom samtalen rundt middagsbordet, diskusjonen på kafeen eller aktiviteten i fritidsklubben (Schultz 1961, Säljö 2004).

Tilbake i historien kan man se at kommunikasjonen mellom lærer og den lærende stort sett gikk én vei. Læringen skjer her ved at læreren overfører informasjon ved å snakke til en gruppe lærende som mottar informasjonen. I hovedsak tok læringen form av en passiv konsumering av det som ble presentert. Dette virker noe motsettende i forhold til det Denning og hans kolleger poengterer om at menneskelig kommunikasjon aldri bare kan forekomme i enveis monologer (Seely Brown et al 2005). Bruner (1997), psykolog og pedagog, er en av den kognitive revolusjonens forgrunnsfigurer. Han hadde også evnen til å gå i seg selv og kritisere de teoriene han selv hadde fremstilt. Bruner satt et spørsmålstegn ved at menneskers danning og reproduksjon av mening kunne reduseres til kun å si noe om hvordan man behandler informasjon i denne tradisjonen (Bruner 1997). Piaget, som opprinnelig var utdannet biolog, hadde ifølge Säljö (2004) stor innflytelse på hvordan undervisning bør gjennomføres og la grunnlaget for vårt syn på læring og utvikling. Piaget, i følge Crain (2000) var opptatt av hvordan kunnskap oppstår. Han åpnet for at man blant annet skulle få lov til å være aktive, få muligheten til å undersøke på egen hånd og for forståelse og ikke bare prosessere informasjon og lære utenat et ferdigtygd stoff. Han er med andre ord enig i dagens sosiokulturelle perspektiv på læring om at individet er aktivt. I kognitive teorier tenker et frittsvevende intellekt og prosesserer informasjon uten å måtte ta hensyn til andre. Piagets vitenskapsmann i miniatyr, for eksempel, oppdager verden på egen hånd (Crain 2000). I sosiokulturelle teorier derimot oppfattes mennesker som deltakere i sosial interaksjon. Her forutsetter man at vår art opplever en oppvekst med en langvarig sosialisering. Gjennom denne kan man gjøre språklige og kulturelle erfaringer for å bli aktører med kompetanse i de sammensatte og komplekse livsformer det sivile samfunn utgjør. Individet lærer gjennom samspill av kommunikativ og praktisk art med andre. Kommunikasjon er en prosess hvor man

deler erfaring til det blir en felles eiendel og hvor kommunikasjonen gir mening (Säljö 2004, O’Dea 1994).

For å kunne tilegne seg og bevare kunnskap og informasjon, er det en forutsetning at man har et system for sortering av disse. Man gjør dette ved å dele opplevelser inn i kategorier og begreper, som de også gjør innen konstruktivismen. Man står fritt til å stille spørsmål til andre, og man utveksler gjensidig informasjon. Individet blir delaktig i kunnskaper og ferdigheter gjennom kommunikasjon og samspill med sine medmennesker. Med andre ord, man deler kunnskap. Som følge av dette blir kommunikative prosesser helt sentrale i forhold til læring og utvikling hos oss mennesker (Säljö 2004, Nygård 2003).

Språk og kommunikasjon er elementer som gjør seg gjeldende for læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv. Språket åpner for muligheten til å navngi og strukturere virkeligheten på en uhemmet måte. Prinsipielt sett betyr dette at språket er konstituerende for slik man ser virkeligheten og handler i forskjellige sosiale praksiser på. Ved beskrivelse av et objekt eller en hendelse fremstilles denne i relasjon til en kontekst. Videre er kommunikasjon og språkbruk materielle i sine konsekvenser; mennesker handler ved å bruke språket i en mengde hensikter (Säljö 2004).

”De to vennene betrakter samme fotballkamp, de ser den samme banen og de samme spillerne. Men kan vi påstå at de «ser» de samme tingene? I et sosiokulturelt perspektiv er vi tilbøyelige til å si at de to vennene ser og oppfatter helt forskjellige ting hvis vi snakker om fotball som en organisert menneskelig virksomhet. (...) Det som for en uvant betrakter framstår mest som monoton og stereotyp sparking og springing, inneholder for den som behersker denne sosiokulturelle praksisens distinksjoner og intellektuelle redskaper, kjente mønstre og spennende momenter som definerer fotball som virksomhet” (Säljö 2004:92-93).

Som jeg var inne på i forrige kapittel oppfordrer man i storytelling til å kommunisere sannheten slik man ser den. For å benytte eksempelet med fotball videre må man ha begreper og forkunnskaper om hva fotball innebærer og et forhold til reglene som utspiller seg. Uten denne felles forståelsen av fotball kan ikke sannheten bli den

---

samme for alle (Seely Brown et al 2005, Nygård 2003, Strømnes 1998). For å gjøre det ytterligere komplisert vil jeg skyte inn at ingen egentlig vil se en fotball med lik forståelse. Det har jo også med følelser å gjøre, er man patriot er for eksempel ikke sikkert at dommeren blir videre populær om han dømmer i det andre lagets favør. Da har vel reglene lite å si for akkurat deg som supporter?

På bakgrunn av et sosiokulturelt tenkesett kan ikke språklige uttrykk oppfattes kun som nøytrale betegnelser på en endimensjonal omverden. Språklig interaksjon er ikke et uttrykk for utveksling av ferdigkodete budskap med fast og nøytral betydning alene. Nei, de språklige fremstillingene har iboende, og ofte usynlige, holdninger, verdier og standpunkter. Som funksjon av det å lære seg å kommunisere blir man et sosiokulturelt vesen. Man må i denne sammenheng finne ut av hvordan man lærer seg å mene noe i forskjellige kommunikative kontekster, det vil si hvordan man gir og mottar mening i forsøk på å oppnå noe (Säljö 2004).

Språklig basert kunnskap kan vanskelig settes opp mot fysisk kyndighet i motsetning til det som er så vanlig i mange resonnementer om kunnskap, som for eksempel at man er negativ til prat, som settes opp mot praktisk handling. Säljö (2004) er av samme oppfatning som bidragsyterne til storytelling er og mener at det ene ikke nødvendigvis utelukker det andre (Seely Brown et al 2005). Dette motsetningsforholdet er bygget på et falskt fundament. Ved definering og problemløsning, diskusjoner og gjennomføring av ulike handlinger benyttes språklige redskaper. Når tradisjonen setter et klart skille mellom språklig basert kunnskap og fysisk virksomhet, har dette bakgrunn i filosofiens inndeling av verden inn i dikotomier eller uforenelige størrelser som kropp og sjel, tale og handling, i stedet for å se hvordan tenkning, språk og handling er integrert i menneskelig virksomhet. Språket konstituerer vårt forhold til omverdenen. Når man skaper mening og innhold, ligger det en kulturell tolkning til grunn som er ulik en direkte gjengivelse. Innenfor språk og kommunikasjon står ikke ordet i et motsetningsforhold til hånden, for å si det med bilder. I følge Säljö (2004) er ordet og hånden intimt forbundet med hverandre og utfyller hverandres forutsetninger i en daglig virksomhet. For å ha

muligheten til å se hvordan hendelser og fenomener blir forstått i ulike virksomheter, og hvilke mønstre man kan handle etter, er det betydningsfullt å besitte ulike innfallsvinkler til kontekstualisering. Man kan her se læring som mestring av intellektuelle redskaper (Säljö 2004, Nygård 2003, Denning 2001).

Både tanker, ideer og måter å håndtere situasjoner på, har en genuin sosial og interaktiv opprinnelse. Og man lærer seg strategier for eksempel for å løse problemer og for å huske. Som nevnt tidligere kan menneskeskapte artefakter være til hjelp ved for eksempel problemløsning og en historie kan være et eksempel på et artefakt. Det var bruken av disse Vygotsky mente særpreget det han kalte «høyere» mentale prosesser. Det er hos Vygotsky en distinkt forskjell mellom *redskap* og *tegn*. Redskapet er et middel i menneskets vei mot mestring av naturen og overvinning av denne som en utadrettet aktivitet. Tegnet er et middel til å mestre den indre aktivitet i individet selv. Ved å kombinere de to utjevnes deres utilstrekkelighet og man kan oppnå en internalisering av høyere psykologisk funksjoner. Individet lærer seg her å beherske mer kulturspesifikke og abstrakte resonnementer og forestillingsverdener. En slik utvikling skjer ofte i form av en spiral hvor man kommer innom det samme punktet for hver runde mot et høyere nivå (Bruner 1997, Vygotsky 2001a, Säljö 2004).

Læring er en naturlig og nødvendig del av menneskelig virksomhet; mennesker har gjennom alle tider lært og delt kunnskap med hverandre. Ved kunnskapsoverføring er det ikke alltid slik at man er seg bevisst at man utfører denne handlingen, eller at man ser hensikten med det man gjør. Sosiokulturelt sett kan man ikke unngå å lære (Säljö 2004). Det interessante er heller *hva* man lærer i ulike kontekster. Andre læringssyn ser på læring hos individet og ser ikke verdien av interaksjon mellom dem. I behaviorismen for eksempel er det endring i ytre observerbar atferd som kjennetegner læring. Den virkelige læringen finner sted som respons på stimuli. I de kognitive tenkernes rekke derimot var man høyst interessert i hva som skjedde i forhold til prosesser i hjernen. I denne tradisjonen, i likhet med kartesianismen, er skillet mellom kropp og intellekt absolutt. Man beskjeftiget seg her med å beskrive hvordan



---

gjennomsnittlig, idealisert informasjonsbehandling antageligvis fungerer. I likhet med behavioristene var de heller ikke her opptatt av hvordan tenkningen finner sted i sosiale virksomheter (Nygård 2003, Strømnes 1998).

## 5.2 Læring i organisasjonen

Etter å ha sett hvordan man i samarbeid kan lære gjennom interaksjon med hverandre vil jeg nå se på ulike kontekster og ulike former for læring i en organisasjon som benytter seg av narrative hjelpemidler.

Som vi har sett tidligere i oppgaven er det flere forskjellige måter å strukturere en organisasjon på. Dette får også konsekvenser for hvilke kontekster som dannes og hvilke former for læring den tillater blant sine medlemmer.

### 5.2.1 Ulike kontekster for læring

For å trekke tråden videre fra den sosiokulturelle tankegangen vil jeg forsøke å vise en mulig måte å benytte dette læringssynet i læring på arbeidsplassen. Jeg vil i derfor presentere to former eller kontekster for læring, den formelle og den uformelle.

Teoribakgrunnen i denne delen er basert på et prosjekt som omhandler arbeidsplassen og dens potensial som et sted å lære og et læringsmiljø. Med et fokus på læring på arbeidsplassen (*workplace learning*) er det snakk om en læring som pågår

kontinuerlig, som en livslang læring (Lee et al 2004). De tar her for seg temaer som:

*workplace learning*, lærende organisasjoner, livslang læring og det lærende samfunn.

Gjennom *workplace learning* kan man finne begge formene for læring, men det vil være nærmest umulig å si at det kun er den ene formen som finner sted. Selv ved

læring i skolesammenheng er ikke all læring den læringen som var planlagt og

intendert fra lærerens side i utgangspunktet. ”The workplace has become a place

where people learn about life. It’s where most people live their lives these days”

(Seely Brown et al 2005:33). Organisasjoner, så vel som samfunn i sin helhet, er

bygget opp av individuelle personers betydelige kunnskap og engasjement (Seely Brown et al 2005, McEneaney & Meyer 2000).

Senge ser for seg et likeverdig og sosialt inkluderende samfunn med bedre jobber og mer fleksible, ferdighets- og kunnskapsrike arbeidstakere til disse jobbene. Både praksis og diskurs innen arbeidsplasslæring krever forståelse og utvikling (Lee et al 2004).

Hvis vi tenker oss uformell læring i lys av storytelling vil man kanskje se for seg den daglige delingen av kunnskap. Som nevnt tidligere går denne delingen av kunnskap ut på å dele historier i fellesskapet eller organisasjonen. Historiene har størst innflytelse når de fortelles muntlig. Tilstedeværelse er med andre ord viktig. Et annet viktig element er at tilhørerne må kunne forstå det som formidles i historiene. Historiene må gi mening. Å ha fokus på det positive, for eksempel ved å fortelle historier med en *happy ending*, er utslagsgivende for at det skal skje en endring og utvikling. "*When we exchange stories, we find ourselves refreshed. It is energizing, unlike the foreign language of abstractions, which most of us find so tiring*" (Seely Brown et al 2005:127). Ifølge Wenger (1998), og den situerte læring, kan man lære sammen med medlemmer i et praksisfellesskap. Man starter her i en legitim perifer deltagelse som utvikles til å bli en full deltagelse i fellesskapet. Dette blir en form for uformell læring ved at man lærer i kraft av å være en del av dette praksisfellesskapet. Det er her heller snakk om en filosofi som går på at man *er*, og lærer, i kraft av å delta, snarere enn å benytte Descartes' læresetning *cogito ergo sum* (jeg tenker altså er jeg). Det vil si jeg deltar altså er jeg. Dette krever en felles forståelse for å kunne samarbeide side om side. Så kan man stille spørsmål ved om medlemmene lærer noe mer når de har blitt fullverdige medlemmer? I sin spede begynnelse startet det situerte perspektivet på læring blant annet med feltarbeid i Liberias hovedstad, blant skredderne der. Noe av kritikken den må svelge i dag er at den ikke er representativ for de fleste av dagens arbeidsplasser og organisasjoner (Seely Brown 2005, Denning 2005, Strømnes 1998, Wenger 1998, Lee et al 2004).

---

Konteksten for uformell læring er læring som kan foregå utenfor klasseromsbaserte utdanningssammenhenger. Innenfor den uformelle læringen blir læringsutbyttet mer tilfeldig. I den daglige kunnskapsdelingen ved hjelp av historier kan storytelling være et eksempel på dette. Dette kan gjøre seg gjeldende i generell informasjon eller i å bli kjent med organisasjonen eller arbeidsplassen som sådan. Bruksområde for uformell læring er i hovedsak å konsentrere seg om å identifisere signifikante endringer i forståelse og kapasitet og hvordan dette har oppstått. Det narrative er viktig i forhold til meningskapning av her og nå sammenhenger (Lee et al 2004, Denning 2005).

Det er nok ikke bare positive sider ved uformell læring. Man kan si at det blir for snevert ved at man bare lærer overflatiske ferdigheter som ikke lar seg overføre. Når ferdighetene blir ubevisste, blir de vanskelig å kjenne igjen, og dermed komplisert å få til noen utvikling. I tillegg blir det vanskelig å akkreditere eller bruke som formelle kvalifikasjoner. Det er en fare for å overvurdere den uformelle læringen noe som kan få konsekvenser som at arbeidstaker får færre tilbud om deltagelse i kurstilbud utenfor jobben. Billetts (2004) motforestillinger til uformell læring går ut på at han mener at den posisjonerer læring på arbeidsplassen (*workplace learning*) som ad hoc, men plasseres likevel lavere på rangstigen enn læringsprosesser i formelle utdanningsinstitusjoner. Dette er hovedgrunnen til dens lavere status og signifikans. Arbeidsplasser kan fungere som velstrukturerte læringsmiljøer, men læring som uformell gjennom arbeidet oppfattes som ukorrekt (Billett 2004, Lee et al 2004).

Arbeidsplasskulturer og uformelle læringsprosesser innebærer overvåkning og kontroll som former arbeidstakerens identitet og subjektivitet på måter som sammenfaller med interesser og behov i organisasjonen. Det foreligger en disiplinær og regulær makt hvor makten ikke utøves ovenfra, men innenfra individene selv, en form for *self-surveillance* som styres av diskursene rundt dem (Lee et al 2004). Som vist over kan den uformelle læringen og storytelling ha flere likhetstrekk. Men kan man si at storytelling bare gir grobunn for uformell læring? Hvor blir det for eksempel av undervisning og formell læring på arbeidsplassen?

Den formelle læringen er strukturert læring som gjerne finner sted utenfor jobben og arbeidsmiljøet, for eksempel som klasseromsbasert undervisning. Den formelle læring har betydning i seg selv. Noe av det som viser seg som positivt i formell læring er, i motsetning til den uformelle, at man faktisk kan akkreditere og lettere sette en merkelapp på innholdet og resultatet, dersom dette er ønskelig. Dette er kanskje ikke alltid av betydning for deltagerne innenfor en organisasjon, men for å for eksempel få en jobb der kan det få viktige konsekvenser med hvilke papirer og akkrediteringer man har fra henholdsvis utdanning eller arbeidserfaring (Lee et al 2004).

Det finnes både positive og negative sider ved den formelle og den uformelle formen for læring. Man kan kanskje si at den uformelle biten dreier mer om måten man lærer på, mens den formelle har større fokus på innholdet. Men det er få, hvis noen, læringssituasjoner hvor enten den formelle eller den uformelle læringen er totalt fraværende. Men i stedet for å fokusere på uformell, ikke-formell og formell læring, vil Billett rette oppmerksomheten mot strukturer, normer, verdier og praksis på arbeidsplassen og hvordan disse fremhever muligheter for, og deltagelse i, læring (Lee et al 2004).

I stedet for å fokusere strengt på én form for læring vil det kunne være nyttig å se hva slags læringsmiljøer vi kan være en del av. I et ekspansivt læringsmiljø ser man et potensial og en mulighet for å lære både i og utenfor jobben. Man har her tilgang til kunnskapsbaserte kvalifikasjoner og mulighet til selvutvikling gjennom deltagelse i flere praksisfelleskaper. På den annen side finnes begrensede arbeidsmiljøer hvor utviklingsmulighetene er mindre. Organisasjonsstrukturen legger ikke til rette for progresjon og tilegnelse av nye ferdigheter. Og man har begrenset mulighet for deltagelse i praksisfelleskap (Lee et al 2004).

Som vist over kan det synes som om storytelling i store trekk har sitt fokus på læring i uformelle settinger. Dette er nok ikke alltid vil være tilfellet. Storytelling kan brukes som metode til eksempelvis i undervisning eller kursvirksomhet, slik de blant annet gjør i Learning avdelingen hos Det Norske Veritas (DNV). Her holdes kurs for andre deler av DNV som organisasjon, for eksempel for at de skal få et innblikk i

---

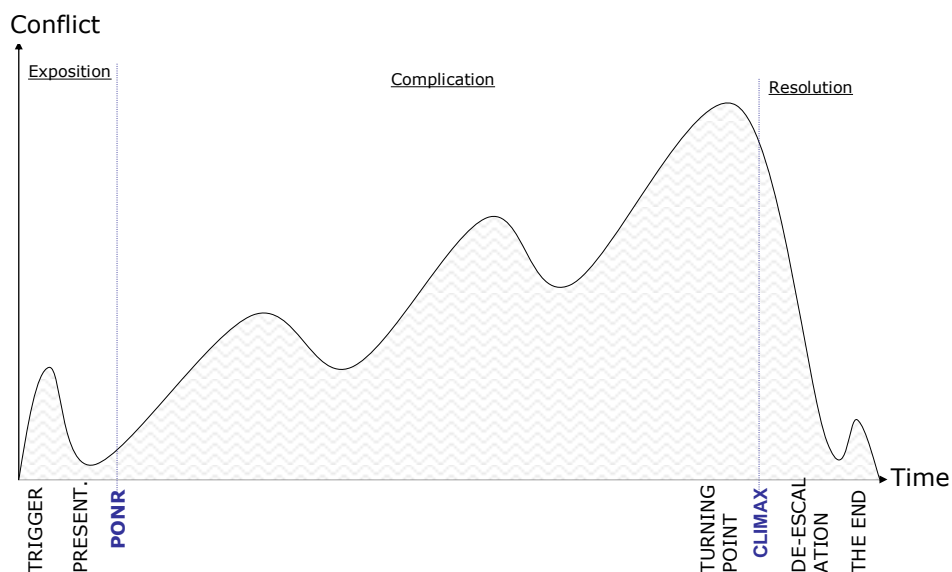
pedagogikkens verden hva presentasjonsteknikk angår. Dette opplegget er bygget opp omkring Confucius' filosofi, i tråd med sosiokulturell teori, om at deltagerne bør være aktive for å lære (Säljö 2004). "Mantraet" her lyder som følger: "Tell me and I forget. Show me and I remember. Involve me and I understand". Forståelse er en av byggesteinene i storytelling. For å kunne samarbeide må det ligge til grunn at vi forstår hverandre (DNV Learning 2004, Denning 2005).

I fremføringen, for eksempel ved et foredrag, av et emne legges det blant annet vekt på at man bør spille på følelser som humor og innlevelse, benytte ulike metoder og at man involverer de som hører på (DNV Learning 2004). Eller som vi har sett tidligere i kapitlet at kunnskapen får en varm karakter. Kurset bygges også opp omkring prinsipper fra didaktisk relasjons tenkning, som innebærer at man ser på flere aspekter ved et undervisnings- eller kursopplegg. Man har et overordnet mål som for eksempel kan være det å få kunnskapen til å flyte mer innen organisasjonen. I tillegg er det seks ulike faktorer som alle påvirker hverandre: forutsetningene til den deltagende og kursholder, rammefaktorer, mål, metoder, innhold og vurdering. Tanken om en didaktisk relasjonstenkning (Bjørndal & Lieberg 1978), hvor det er flere forskjellige faktorer som har innflytelse, kan ses i samhandling med storytellingens prinsipper om det helhetlige og holisme (Säljö 2004, Engelsen 1999, Denning 2005).

I denne oppgaven ser jeg i hovedsak storytelling i forhold til dets anvendelse i organisasjoner. Men i utgangspunktet er det kanskje mer kjent for sin tilknytning til manus- og filmkonstruksjon. Storytelling blir her på en slags oppskrift for hvordan et filmmanus skal ta form (Denning 2004).

## STORYTELLING

Classical Film Plot Structure



Jens Martinius Nilsen, Learning avdelingen ved Det Norske Veritas (2004).

Slik kan et manus se ut i ved grafisk fremstilling. Som vist over går det frem at det ligger en konflikt til grunn, ingen konflikt ingen god historie. Konflikten kan være kampen mellom det gode og det onde, som forekommer i de aller fleste filmer. Strukturen viser at historien eller filmen har tre deler: *exposition*, *complication* og *resolution*. Dette kan sammenlignes med historiens oppbygging med en begynnelse, en midte og en avslutning (Aristoteles 1987). Dersom en film er bygget opp etter dette prinsippet er det første vi får se en *trigger*, for eksempel i form av en actionfylt handling, noe som kanskje får oss interesserte og nysgjerrige. Det neste i rekken er som regel en presentasjon av den eller de hovedpersonene som står for det meste av innholdet i handlingen, hva de gjør, hvor de bor og lignende som gjør at vi lettere lærer dem å kjenne. PONR eller *point of no return* presenterer det punktet i historien hvor vi har kommet så dypt inn i livene til hovedpersonene og fått et så godt innblikk i deres verden og utfordringer at det blir vanskelig å se bort fra skjermen eller slå av. Hovedpersonen får her gjerne en utfordring eller oppgave som ikke er fri for problemer. Et billedlig eksempel på dette kan være Frodo i *Ringenes Herre*. I hver av de store kurvene i fremstillingen viser historien stadig nye problemer som må løses.

---

Og den ene utfordringen følges av en ny, den ene gjerne større enn den andre, som de tre store kurvene viser. Når alt ser som mørkest ut klarer hovedpersonen, mot alle odds, å samle krefter til å stå imot. Vi har da kommet til *turning point*. Det er ikke uvanlig at det gode står med 1 % i sin favør mens det onde har overtaket med 99 %. Filmen når sitt *climax* når det gode beseirer det onde. Avslutningsvis får vi gjerne en nedtrapping (*de-escalation*) og en oppsummering. Den siste lille kurven kan i enkelte sammenhenger indikere at det vil komme en oppfølger til filmen, ”det er ikke helt over enda” (DNV Learning 2004, Denning 2004, 2005).

Hva har dette så med hvordan du fremfører et foredrag å gjøre, spør du kanskje? I eksempelet med kurs i presentasjonsteknikk er det også slik at man har en konflikt eller utfordring som skal løses, ellers ville tilhørerne sannsynligvis lurt på hvorfor de skulle bruke sin tid til å høre på deg. Budskapet må altså ha en hensikt. De tre kurvene som vist i den grafiske fremstillingen benyttes også. Her kan de for eksempel indikere tre hovedtemaer eller overskrifter i foredraget eller kurset du skal holde. Hvis ikke ditt publikum, mot formodning, ikke husker noe annet, skal de i hvert fall sitte igjen med dine tre hovedpunkter. Det anbefales å ikke benytte flere enn tre temaer, fordi det da blir vanskelig å huske og å se en struktur for de som hører og ser på (DNV Learning 2004). Dette synes å illustrere at det ikke bare er i uformell setting man kan lære av storytelling.

### 5.2.2 Former for læring og refleksjon

Argyris og Schön (1996) opererer med tre ulike typer læring, enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring.

Enkeltkretslæring er en læring som gjør systemet i stand til å bevare en viss form for stabilitet. Den innebærer at styringsvariablene eller målene står fast. Læringen dreier seg her om hva som er effektive handlinger for å nå målet. I enkeltkretslæring er det de lett synlige, konkrete og relativt enkle feil som rettes opp, men sentrale trekk ved

eksistensgrunnlaget og driftsformene til organisasjonen forblir uendret.

Enkeltkretslæring kan ut i fra sin klare handlingsorientering være viktig for enkle saksforhold, men er med på å opprettholde organisasjonen slik den er heller enn å endre grunnleggende trekk. Handlinger og strategier forandres innenfor en ramme for normer og verdier. Når man gjennom enkeltkretslæring retter opp en handling stiller man ikke spørsmål om hvorfor denne handlingen i det hele tatt ble gjennomført. Denne formen for læring blir dermed ofte både utilstrekkelig og overflatisk (Argyris & Schön 1996).

Vitenskap kan utvikles på bakgrunn av en teoretisk eller en praktisk interesse. Med utgangspunkt i en praktisk interesse er man nysgjerrig ikke bare på å finne ut hvordan noe *er*, men også på å gripe inn i hendelser og å endre hendelsenes forløp. I praktisk vitenskap er det et fokus på å få til en endring (Skjervheim 1997). Et eksempel på denne type vitenskap er medisin, hvor man har en praktisk interesse av å ivareta helsen. For å kunne gjennomføre endringer, også av mål, normer og verdier, må det ligge en dobbeltkretslæring til grunn. Denne typen endringer lar seg ikke gjøre ved enkeltkretslæring. Det har nærmest blitt en allmenn uttalelse å si at oppskriften til å klare å følge utviklingen i dagens organisasjoners virke og læring er å lære seg å lære og å dele kunnskap. I følge Denning (2005) kan storytelling anspore dobbeltkretslæring. Noen former for storytelling har evnen til å gå dypere i verdiene for endring og atferd i et raskt tempo. Og kan dermed hjelpe til med å avlære det man trenger å avlære for å være klar for ny læring. Noe som er en krevende prosess. I dobbeltkretslæring handler det om mer diffuse og komplekse områder innenfor organisasjonen. Omorganiseringer forutsetter en endringsvilje i forhold til organisasjonens grunnleggende mål og fundament. Det krever en åpen tilnærming fra medlemmene og rom for en fordomsfri testing av motstridende, interne oppfatninger. I slike tiltak må man regne med at konflikter kan være en del av prosessen. Debatter handler ikke bare om enkle rutiner og justering av struktur, men også om endring av dypereliggende strukturer i organisasjonen som tilsynelatende fungerer bra. Dobbeltkretslæring fungerer som en normativ modell for handling. Signifikante vilkår må derfor ligge til grunn for at denne type læring kan finne sted. Man er avhengig av



---

tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar kunnskap. Basert på denne kunnskapen må man kunne foreta frie valg. Og man må ha en felles forpliktelse overfor avgjørelser (Argyris & Schön 1996, Seely Brown et al 2005, Dahl 1986).

En tredje form for læring hos Argyris og Schön er deuterolæring. Deuterolæring handler om å utvikle evnen til å se sammenhenger mellom enkeltkrets- og dobbeltkretslæring og å vite i hvilke situasjoner det blir riktig å benytte den ene eller andre formen for læring. Gjennom et metaperspektiv på egen læring handler dette simpelthen om at man lærer å lære. Evaluering av egne strategier og oppnådde resultater er en del av deuterolæringen. Man er her i stand til å se sin egen læring utenfra og reflektere over denne prosessen. Enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring er utfyllende elementer, og dersom en organisasjon baserer sine handlinger kun ut fra eksempelvis perspektivet enkeltkretslæring, vil det være en omfattende kulturendring å skape innpass for læringsformer på høyere nivå. Refleksjon over egne læringsstrategier vil være et viktig grunnlag for en slik kulturendring (Argyris & Schön 1996).

Innenfor organisasjonslivet og læring på dette området finnes både fremmende og hemmende faktorer. Det kan være positivt med en mulighet til å skille ut kreative enheter fra den ordinære delen av organisasjonen. Det kan være lettere å lære i små organisasjoner. Her kreves det at få personer må endre sin atferd for at hele organisasjonen skal endre atferd. Man bør utvikle en flat organisasjonsstruktur, med desentralisering beslutningsmyndighet og stor vekt på horisontal kommunikasjon. Det er positivt med selvstyrte arbeidsgrupper og å begrense skriftlige regler og rutiner til et minimum. Og å definere roller ikke jobb. På den andre siden har man mer hemmende faktorer for struktur og læring. Her eksponeres man i hovedsak for stimuli innenfor det området som organisasjonsstrukturen definerer. Prosedyrer og regler begrenser atferd selv om man ønsker å endre atferden. Det formelle belønningssystemet kan begrense eller straffe ny atferd. Høy grad av formalisering hemmer læring, og man blir mer opptatt av å gjøre tingene riktig enn å gjøre de riktige tingene (Aakerøe 2001). Hvilke konsekvenser får det dersom folk ikke fungerer

sammen i samarbeid eller mangler den nødvendige kunnskapen? Læring kan forhindres gjennom å skjule informasjon, hindre at informasjon legges til grunn ved strategisk beslutningstaking. Innen storytelling kan man se tilløp til begge deler ved at man oppfordres til å fortelle riktig historie på riktig måte. Både innhold (hva) og metode (hvordan) er her representert. (Andersen & Abrahamsson 1996, Seely Brown et al 2005). Men hva er en riktig historie, og hvor blir av begrunnelsen (hvorfor)?

Dette *hvorfor* finner man frem til gjennom refleksjon og forsøk på å finne frem til holdbare og logiske begrunnelser. René Descartes (1596-1650) var elev ved en nystiftet jesuittskole i La Fleche. Men til tross for fremragende resultat ved endt utdanning i 1602, kom det til uttrykk at han var kritisk til skolegangen og var forvirret og veldig skuffet over det faglige innholdet i skolen. Mye av tiden gikk med til ufullstendige og motsigende teorier og subtile, dialektiske argumenter. Descartes ville fra nå av blant annet studere sitt eget indre i et verdslig perspektiv, og på den måten forsøke å skille det sanne fra det som var falskt. Med andre ord er det ikke bare snakk om konform tenkning, men det er åpent for refleksjon. Gjennom refleksjonen prøver man ut flere tankebaner (Strømnes 1998, Rørvik 1994).

Dette å spørre hvorfor, får man håpe at deltagerne i en organisasjon har evne til og ikke bare følger alle fortellerens råd til punkt og prikke. I enkeltkretslæring er man ikke opptatt av hvorfor en handling utføres. Man handler bare i de mønstrene man fra før av er vant til. I deuterolæring går man bakom det man lærer gjennom enkeltkrets- eller dobbeltkretslæring og reflekterer seg frem til når man skal benytte den ene eller andre formen for læring. Det er ikke alltid nødvendig å rokke ved hele fundamentet ved å benytte dobbeltkretslæring, og i andre situasjoner holder det ikke med enkeltkretslæring. Som man er avhengig av både formell og uformell læring, er man også avhengig av å trekke inn både en enkeltkrets- og en dobbeltkretslæring ved læring, i dette tilfellet, i organisasjoner (Lee et al 2005, Argyris & Schön 1996, O'Dea 1994).

De ulike formene for læring kan også sees i forhold til de ulike formene for struktur i organisasjonen. Enkeltkretslæring ser ut til å passe godt inn i organisasjoner som

---

styres i tråd med byråkratimodellens statiske tilværelse for organisasjonen. Her trenger ikke de ansatte å ta stilling til hvorfor, hvis man ser det direkte i forhold til teorien. De skal bare følge ordre. I organisasjonstyper som adhocpreget drift og J-form strukturen mer flytende. Noe av utfordringen i disse organisasjonstypene er at de innehar tause former for kunnskap, som blir vanskelig å føre videre hvis man ikke er seg dette bevisst. Dobbelkretslæringen er vel og bra hvis man skal rokke ved fundamentet i organisasjonen å forsøke å gå i nye retninger. Men det man trenger for å gjøre det man lærer seg bevisst, ikke minst gjelder dette den tause kunnskapen, er å stå i et metaperspektiv i forhold til egen læring. Dette foregår på gjennom refleksjon på nivået deuterolæring (Argyris & Schön 1996, Thomassen & Strand 2000).

Schön er, i tillegg til teori om organisasjonslæring, opptatt av å søke å fange opp den kunnskapsutviklingen som skjer i praksisfeltet, læreryrket, ved å benytte begrepene handlingskunnskap (*knowing in action*) og handlingsrefleksjon (*reflection in action*). Han kritiserer den tekniske rasjonaliteten som preger utdanningsprogram innenfor mange yrker, og reiser spørsmål ved vektlegging av vitenskaplig fremstilt teori som utgangspunkt for utvikling av yrkespraksis. I sin handlingsteori stiller Schön to typer rasjonalitet opp mot hverandre, den teknisk avgrensede rasjonaliteten og den profesjonelle praktiske kunnskapen. Schön utvikler det han kaller en ny epistemologi for praksis, det reflekterende praktikum. Her er dialogen mellom yrkesutøvere, eller mellom tilrettelegger og student, grunnleggende for yrkesutviklingen. Den tause, intuitive kunnskapen til yrkesutøverne er en handlingskunnskap som gjør at de gjenkjenner situasjoner og kan utvikle og avtale adekvate handlinger selv om mange sider ved saksforholdet ikke er uttalt (Schön 1987). I motsetning til Schön har ikke Dale (1999) denne troen på refleksjon i praksis. Dale hevder derimot at man står overfor en handlingstvang når man handler, for eksempel som lærer, i praksis. Her befinner man seg på hans første kompetansenivå (K1), som altså innebærer å gjennomføre undervisning i praksis. På det andre kompetansenivået (K2) er man i stand til å planlegge undervisningsopplegget. Og først på det tredje kompetansenivået (K3), hvor man står utenfor praksis og har som oppgave å evaluere sitt

undervisningsopplegg og gjennomføringen av dette oppnår man nivået for refleksjon. I storytelling ser man heller sporene etter Schön enn etter Dale, og oppnår refleksjon i handling ved at man tilpasser og tilrettelegger underveis i historiefortellingen til de tilhørerne man har fremfor seg. Man er nødt til å forberede seg, men må også være spontan og tilpasse seg sine tilhørere underveis (Argyris & Schön 1996, Dale 1999, Denning 2001).

Argyris og Schön (1996) henter blant annet sin inspirasjon fra John Dewey. Dewey (1938) var opptatt av refleksjon for å forstå tenking som grunnlag for handling. Erfaring og aktivitet bygges på vitenskaplig undersøkende tenkemåte (*inquiry*), er grunnlaget for den refleksjonen som skal skape både intellektuell og følelsesmessig mening i selve handlingen. Likheten virker rimelig klar til Argyris og Schön (1996) sitt skille mellom uttalt teori og bruksteori. Det er nettopp handlingsrefleksjonen som skal bidra til å skape samsvar og læringskapasitet hos yrkesutøverne både individuelt og i samspill med andre. I tillegg til begrepene handlingskunnskap og handlingsrefleksjon, skisserer Schön metarefleksjon (*reflection on reflection in action*) som et tredje nivå i sin handlingsteori. Gjennom metarefleksjon formulerer man med andre ord hva som skjedde for deretter å reflektere over beskrivelsen av handlingen. Måten Schön knytter disse tre analysenivåene til den reflekterte praktiker, viser paralleller til Argyris og Schöns organisasjonsteoretiske tenking om enkeltkretslæring, dobbeltkretslæring og deuterolæring (Argyris & Schön 1996, Dewey 1938, Schön 1983).

Argyris og Schön (1996) er opptatt av at individene i organisasjonen kan handle ut i fra to ulike modeller. En uttalt teori (*exposed theory*), som man er seg bevisst og forklarer sine handlinger med, og en bruksteori (*theory-in-use*) som styrer atferden og er ubevisst. Man kan ikke ta det for gitt at det er samsvar mellom det man sier man gjør og det man faktisk gjør. Utgangspunktet til Argyris og Schön er studier av organisasjonskulturer slik disse er kjennetegnet ved internaliserte normer, verdier og grunnleggende oppfatninger. Internaliseringen innebærer at medlemmer av en kultur ikke selv ikke er klar over hva som styrer atferden, og ubevisste verdsett kan dermed

---

hindre effektiv læring. Der det blant ansatte i en organisasjon er samsvar mellom de uttalte teoriene og bruksteoriene, blir læringspotensialet atskillig større enn der det ikke er det. Bruksteoriene dannes og testes gjennom de handlingene som utføres. Den er til en viss grad selvoppfyllende. Bruksteorien er med på å fastsette handlingene våre, som igjen er med på å bestemme vår karakteristikk av den gjennomførte handlingen, som igjen påvirker bruksteorien. Avstanden mellom bruksteori og uttalt teori kan forhindre læring eller medvirke til å opprettholde og forsterke feil. Over tid dannes det rutinemessige handlinger for hvordan feil blir dekket over. En av grunnene til at det kan være vanskelig å lære nye bruksteorier er at det kreves dobbeltkretslæring for å endre den eksisterende bruksteorien. I en organisasjon blir derfor dialogen og diskusjonen sentral, både for å oppnå dobbeltkretslæring, metarefleksjon og deuterolæring (Argyris & Schön 1996).

Når jeg nå er inne på dette med refleksjon vil jeg til slutt trekke noen tråder fra tidligere i fra kapittelet om organisasjonens oppbygging.

Lam (2000) deler, som vist tidligere, inn i 4 ulike typer organisasjoner. Disse består av en kunnskapstype og organisasjonstype. To former for byråkrati knyttes opp mot *embrained* og *encoded* kunnskap. Typiske trekk her kan være formell kunnskap som en grunnmur for oppbygging av interne arbeidsregler. Denne kunnskapen er gjerne fragmentert og man er avhengig av ledelsens informasjonssystemer for tilegnelse av ny kunnskap. I en organisasjon som styres etter en hierarkisk oppbygging kan også dette med høy grad av maktdistanse og asymmetri i relasjonene tre frem. Et eksempel på dette kan være en organisasjon som er bygget opp etter Webers byråkratimodell. Her er idealet hos en sjef, i likhet med det Hofstede (1993) sier om høy grad av maktdistanse på arbeidsplassen, at han er en allvitende og allstyrende farsfigur og de underordnede følger ordre uten å stille spørsmål (Giddens 1998). På den andre siden har man organisasjoner som er adhocpreget eller i såkalt J-form. Videre trekker Lam frem en organisasjon med organisk form, den adhocpregete driften med *embodied* kunnskap, som liker seg best i det individuelle landskapet. Disse organisasjonene karakteriseres som *bedrifter som vet hvordan* (*know how companies*) og er

handlingsorienterte. J-form organisasjoner forenes med *embedded* kunnskap. Denne kunnskapen er kollektiv og taus av karakter og eksisterer i organisasjonens rutiner og delte normer (Hofstede 1993, Andersson & Abrahamsson 1996, Thomassen & Strand 2000, Lam 2000).

Det er ikke sikkert at det er én av de tidligere nevnte fire kunnskapstype-kombinasjonene som er perfekt match til storytelling i organisasjoner, men noen av dem passer bedre enn andre. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring og kunnskapsdeling fostrer storytelling læring både på et individuelt og kollektivt nivå. Det kan derfor bli problematisk å sette storytelling i organisasjoner inn i én av kombinasjonene til Lam (2000). Men ved at man i storytelling legger opp til en struktur som åpner for kunnskapsflyt i hele organisasjonen og at denne dermed ikke kun finner sted på leders nivå i organisasjonen, kan man på bakgrunn av dette utelukke at man organiserer etter byråkratimodellen. Kommunikasjonen i en organisasjon med storytelling preges av at den aldri bare går én vei, men at det er rom for dialog. Et av trekkene ved en kunnskapsorganisasjon, som de basert på storytelling, støtter seg, i likhet med en adhocpreget drift, til den formelle kunnskapen til organisasjonens medlemmer og ønsket om å benytte evnene deres innen ulike typer av vitenskap og teknologi og praktisk problemløsning. Mens den ligner på J-form organisasjoner i trekk som at de er fleksible, nyskapende og stadig i endring og utvikling (Lam 2000, Denning 2005).

Graden av maktdistanse kan også åpne opp, eller eventuelt lukke, mulighetene for overbevisning og innsikt. Med lav maktdistanse åpner man i en organisasjon med storytelling opp for å lære noe mer enn bare sin egen plass i organisasjonen. Med det holistiske som ideal kan man oppleve innsikt i organisasjonens virke og se hele bildet. I motsetning til å jobbe under en høy grad av maktdistanse hvor de ansatte bare følger ordre som følge av en slags indoktrinering og overtalelse. Lav maktdistanse ser ut til å passe best i et fellesskap av storytellingsprinsipper. Her anbefales det å gi slipp på kontroll, blant annet i funksjonen av å fortelle historier. Man bør la tilhørerne få rom

---

til å reflektere og danne sine egne historier (Hofstede 1993, Skjervheim 1997, Schön 1983, Denning 2001).

## 6. Oppsummering

Jeg vil nå forsøke å samle trådene på det jeg har vært gjennom i denne oppgaven. Og jeg vil gjøre dette ved å ta for meg kapittel for kapittel, kronologisk som i en krønike.

I forhold til organisasjonens oppbygging har vi sett at kultur og maktstruktur har en innvirkning. Kultur er et komplekst begrep som har mange ulike måter og defineres på. Og det i seg selv gjør det vanskelig å se på det som noe håndfast. I hvilken grad kulturen og ledelsen i organisasjonen tillater interaksjon mellom menneskene har innflytelse på hvordan organisasjonen utvikler og endrer seg og hvilket tempo dette skjer. Det vil også være forskjell på hvordan konflikter og utfordringer løses i organisasjonen som følge av dette. Makt og ulikhet har vært utgangspunkt for mange ulike vinklinger for eksempel når det gjelder arbeidsforhold. Hos Marx har kunnskap vært symbolet på makt. Kunnskap er, som vi skjønner, en viktig ressurs. Et interessant spørsmål er hvor i bedriften denne kunnskapen, og makten, befinner seg. Sagt på en annen måte, hvem er det som avgjør hva kunnskapen skal være og hvem som ta denne til del?

Det narrative er tenkt som en måte for å fordele kunnskapen i organisasjonen. Som vi har sett er det ikke alltid like lett å komme med et godt og dekkende eksempel på et narrativ. Men et allment og godt kriterium på en historie er det Aristoteles presenterer; med en start, en midte og en konklusjon. Samt at det må være et plot for å fange vår oppmerksomhet. Ved å se på artefaktbegrepet har jeg forsøkt å se hva narrativets funksjon kan innebære. Slik jeg ser det er dette redskapets hovedfunksjon å formidle.

I den grad det finnes et metodekapittel i denne teoretiske oppgaven finnes det i kapittelet om blant annet sannhet og overbevisning. Her tar jeg for meg induktiv og deduktiv metode ved å se dette i forhold til om man har en hendelse man danner en historie ut fra, som ved storytelling. Eller om man rett og slett kan konfigurere en historie som stammer fra mer fiktive forestillinger. I storytelling frontes sannheten



---

slik man ser den og danner historier med basis i denne. Jeg ser dette som en motsetning til det som står i definisjonen av storytelling, nemlig at man kan danne en historie med bakgrunn i en ekte eller fiktiv hendelse. En mer allmenn oppfattelse av det narrative ikke behøver å se denne i forhold til sannhet. En historie trenger her ikke å være sann for å være god. Et annet ankepunkt i tilknytning til dette ser vi i lys av skillet mellom overbevisning og overtalelse, der det kan virke som man ved bruk av storytelling benyttes retoriske knep i det jeg ser som overtalelse, til tross for at de sier sannheten. Personliggjøring og forføring er blant begrepene som brukes i forhold til dette.

Videre kan det virke som om tekstene om storytelling tar æren for å eksempelvis å oppfordre til en interaktiv dialog. Kommunikasjon er uten tvil viktig for å kunne samarbeide i organisasjonen, og for at interaksjonen skal fungere må det ligge en forståelse til grunn. Dette gjelder også for læring. Med læring på arbeidsplassen kan dette forekomme i to ulike kontekster, en formell og uformell. Den formelle er muligens den som best kan planlegges, mens den uformelle er den som skjer til tross for hva eksempelvis en underviser i et kurs hadde tenkt. Men heller ikke all formell læring kan planlegges, praksis er sjelden akkurat som teorien. Det vi vet er likevel at den ene konteksten vanskelig kan eksistere uten den andre.

I likhet med de to kontekstene for læring kan de tre formene for læring: enkeltkrets-, dobbeltkrets- og deuterolæring heller ikke utelukke hverandre. Sammen med dette henger to former for teorier som styrer atferden i organisasjonen. Den uttalte teorien er den som bevisst forklarer handlinger, mens bruksteorien styrer atferden mer ubevisst.

I den grad det lar seg gjøre kan vi dele inn i to kategorier for organisasjoner. På den ene siden finnes de to formene for byråkrati hos Lam. Disse kombineres med to eksplisitte kunnskapstyper. Typisk her er gjerne en kunnskapsbase som skal bygge opp fundamentet for interne rutiner i organisasjonen og det kan relateres til samme type dominerende ledelse som ved Hofstedes høye grad av maktdistanse. De to andre

organisasjonsstrukturene, adhocpreget drift og J-form, er ikke låst fast i det stabile slik som byråkратиene, men er mer åpne for endring og flyt av kunnskap.

Jeg har i hovedtrekk tatt for meg storytelling ved å se det i forhold til: hva slags struktur organisasjonen får, hvilken funksjon det har i organisasjonen, hva slags metode som er i bruk tilknyttet tilnæringsmåte, sannhet og relasjoner mellom menneskene i organisasjonen, hva slags læring og fokus på kunnskapsdeling. Etter å ha sett på teorier om det narrative, om læring og om organisasjoner ser jeg at det nok ikke kan ses som et perspektiv på egne ben, men heller som en eklektisk sammenfatning av ulike syn både i forhold til kultur og struktur i organisasjonen og læring og utbytte av det å dele kunnskap.

Gjennom denne oppgaven har jeg kommet frem til at det er noen uklare partier som ikke stemmer helt, for eksempel med tanke på hvor i organisasjonen kunnskapen ligger og hvem som skal bringe og hvem som skal ta imot dette budskapet forfatterne snakker om.

Slik jeg ser det er det mulig å se storytelling på to nivåer. Det første dreier seg om at deltagerne i organisasjonen skal dele historier seg i mellom. Og det jeg vil fremme her er da hvordan har man tenkt til å kvalitetssikre. Fortelles konstruktive historier rundt kaffemaskinen, eller går det i tomt sladder? I så tilfelle skulle storytelling virke som en snuoperasjon på dette, men det sies det lite om hvordan skal gjennomføres. Det andre nivået synes å være i en ”ovenfra-nedstil”, hvor det holdes kurs eller lignende fra ledelsens side, for eksempel om hvordan organisasjonen skal være. Hvordan kan man styre innholdet i kunnskapen og samtidig si at man gir slipp på kontroll og danner en historie i samarbeid?

---

## Kildeliste

- Aakerøe, Kjell (2001): Samspill i organisasjoner. Om utvikling og bruk av menneskelige ressurser. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Andersen, Jon Aarum & Abrahamsson, Bengt (1996) Organisasjon. Om å beskrive og forstå organisasjoner. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1996): Organizational Learning II. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Aristoteles (1987): Poetics. (Oversatt av Richard Janko.) Indianapolis: Hackett.
- Arnseth, Hans Christian & Solheim, Ivar (2002): Intersubjektivitet og samarbeidslæring. (Bråten, Ivar red.) Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Atkinson, Rita L., Atkinson, Richard C., Smith, Edward E., Bem, Daryl J. & Nolen-Hoeksema, Susan (2000): Hilgard's Introduction to Psychology. Philadelphia: Harcourt Brace.
- Barrow, Robin & Woods, Ronald (1998): An Introduction to Philosophy of Education. New York: Routledge.
- Billett, Stephen (2001): A Workplace Curriculum Model. (Kapittel 4) Learning in the Workplace. Strategies for Effective Practice. Allen & Unwin.
- Bjørndal, Bjarne & Lieberg, Sigmund (1978) Nye veier i didaktikken. Oslo: Aschehoug.
- Boas, Franz (1986): Anthropolgy and Modern Life. New York: Dover.
- Brown, John Seely, Denning, Stephen, Groh, Katalina & Prusak, Laurence (2005): Storytelling in Organizations. Why Storytelling is Transforming 21<sup>st</sup> Century Organizations and Management. Boston: Butterwoth Heinemann.
- Bruner, Jerome (1997): Utdanningskultur og læring. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Crain, William (2000): Theories of Development. Concepts and Applications. New York: Prentice Hall.
- Dahl, Ottar (1993): Forklaring og fortelling i historievitenskapen. Historisk tidsskrift 1/1993.
- Dale, Erling Lars (1998): Utdanning med pedagogisk profesjonalitet. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Denning, Stephen (2001): The Springboard. How Storytelling Ignites Action in Knowledge-Era Organizations. Boston: Butterworth Heinemann.

- Denning, Stephen (2005): *A Leader's Guide to Storytelling*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denning, Stephen (2004): *Telling Tales*. Harvard Business Review, May 2004.
- DNV – Learning (2004): *Presentation Skills – Train the Trainer*. Training Documentation. Høvik: Det Norske Veritas
- Dewey, John (1938): *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Durkheim, Émile (1997): *The Division of Labor in Society*. New York, Free Press.
- Engelsen, Britt Ulstrup (1999) *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva hvordan hvorfor*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fay, Brian (1996): *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Geertz, Clifford (1993): *The Interpretations of Cultures*. London: Fontana Press.
- Giddens, Anthony (1998): *Sociology*. (Third edition.) Cambridge: Polity Press.
- Gudykunst, William B. (1994): *Bridging Differences*. Thousand Oakes: Sage Publications.
- Henriksen, Jan-Olav & Vetlesen, Arne Johan (1997): *Nærhet og distanse. Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*.
- Hofstede, Geerd (1993): *Kulturer og organisasjoner*. Oslo: Bedriftsøkonomenes Forlag.
- Keesing, Roger M. (1975): *Kin Groups and Social Structure*. Philadelphia: Harcourt Brace.
- Kvernbekk, Tone (2001): *After the Fact: Some Notes on Narrative Configuration*. Høgskolen i Lillehammer: Forskningsrapport nr. 76.
- Kvernbekk, Tone (2002): *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. (Lund, T. red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Kvernbekk, Tone (2003): *On Identifying Narratives*. *Studies in Philosophy and Education*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Kvernbekk, Tone (in press): *Truth and Form*. *Interchange*.
- Lam, Alice (2000): *Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An integrated Framework*. *Organization Studies*.
- Lee, Tracey, Fuller, Alison, Ashton, David, Butler, Peter, Felstead, Alan, Unwin, Lorna & Walters, Sally (2004): *Learning as Work: Teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation*. *Learning as Work Research Paper, No. 2.*, University of Leicester.

- 
- Mattingly, Cheryl (1991): Narrative reflections on practical actions: two learning experiments in reflective storytelling. (Schön, Donald A. red.) *The Reflective turn : case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College, Columbia University.
- McEneaney, Elizabeth H. & Meyer, John H. (2000): *The Content of the Curriculum. An Institutional Perspective*. (Hallinan, Maureen T. red.) *Handbook of the Sociology of Education*. Kluwer academic publishers.
- Myhre, Reidar (1997): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Nisbett, Richard & Ross, Lee (1980): *Assigning Weight to Data: The "Vividness Criterion". Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Nonaka, Ikujiro (1994): *A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation*. *Organization Science* – Vol. 5, No. 1. February 1994.
- Nonaka, Ikujiro & Takeuchi, Hirotaka (1995): *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nygård, Roald (2003): *Aktør eller brikke? – Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- O'Dea, Jane W. (1994): *Pursuing Truth in Narrative Research*. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 28, No. 2.
- Phillips, D. C. (1994): *Telling it Straight: Issues in Assessing Narrative Research*. *Educational Psychologist*. 29(1), 13-21, Copyright Laurence Erlbaum Associates, inc.
- Phillips, D. C. (1997): *Telling the Truth about Stories*. *Teaching and Teacher Education*, vol. No. 1. Great Britain: Elsevier Science.
- Polanyi, Michael (2000): *Den tause dimensjonen: en innføring i taus kunnskap*. Oslo: Spartacus.
- Popper, Karl (1972): *Objective Knowledge: an Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Rørvik, Harald (1994): *Læring og utvikling. Det pedagogiske oppdraget*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Schultz, T. W. (1961): *Investment in Human Capital*. (Blaug, M. red.) *economics of Education*. Penguin Books Ltd.

- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Skjervheim, Hans (1997) *Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi*. (Dale, Erling Lars red.) Pedagogisk filosofi. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Strømnes, Åsmund Lønning (1998): *Kunnskapssyn og pedagogikk. Historisk analyse og jamføring*. Trondheim: Tapir.
- Säljö, Roger (2002): *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*. (Bråten, Ivar red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Säljö, Roger (2004): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thomassen, Åse & Strand, Per Oskar (2000): *Ledelse i politiet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, Lev S. (2001a): *Internalisering av høyere psykologiske funksjoner*. (Dale, Erling Lars red.) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, Akademisk.
- Vygotsky, Lev S. (2001b): *Interaksjon mellom læring og utvikling*. (Dale, Erling Lars red.) *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, Akademisk.
- Weber, Max (1968): *Economy and Society*. (Roth, Guenther & Wittich, Claus, red.) Berkeley: University of California Press.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Østerud, Svein & Wiig, Camilla (2000): *Med kulturen i sentrum for IKT-forskningen: En studie i etableringen og gjennomføringen av prosjektet "Elektronisk ransel i tre videregående skoler i Narvik"*. (Ludvigsen, Sten & Østerud, Svein red.) *Ny teknologi – nye praksisformer*. Universitetet i Oslo: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning.
- Øzerk, Kamil Z. (2002) *Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring*. (Bråten, Ivar red.) *Vygotsky i pedagogikken*. Halden: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilsen, Jens Martinius (2004): *Grafisk fremstilling "classical film plot"*. Høvik: DNV Learning.

Ordbok: <http://www.tritrans.net/indexno.html>